

ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 1(102)
2024

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Члены редколлегии:

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

Абакумова О.Б., д-р филол. наук (Россия)

Айзенштат М.П., д-р ист. наук, проф. (Россия)

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

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

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

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

Горбунова Г.А., д-р пед. наук, доц. (Россия)

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

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

Калашникова Л.В., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ковалева Т.В., д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

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

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

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

Николаев В.А., д-р пед. наук, проф. (Россия)

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

Новикова В.Г., д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

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

Степанова Н.С., д-р филол. наук, доц. (Россия)

Струкова Т.В., д-р филол. наук (Россия)

Тарасова О.В., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Хворостов Д.А., д-р пед. наук, проф. (Россия)

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

302026, Орловская обл., г. Орёл, ул. Комсомольская, 95.

Тел.: +7 9050460601

www: oreluniver.ru/science/journal/notes/

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

Зарег. в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых комму-
никаций. Реестровая запись ПИ № ФС 77-80826 от
07.04.2021

Подписной индекс 43366

по объединённому каталогу «Пресса России»
на сайтах www.pressa-rg.ru и www.akc.ru

© Коллектив авторов, 2024

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2024

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ашихмин А.В. «ГУБЕРНСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ» В ВИННИЦКОЙ ГИМНАЗИИ: СЛУЧАЙ БОРЬБЫ С ТАЙНЫМИ ОБЩЕСТВАМИ В ПОДОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1830-Е ГГ.	7
Боровков Т.А. СОВРЕМЕННОСТИ О МАККАРТИ И МАККАРТИЗМЕ	13
Гончарова Е.В. ОПИСАНИЕ ПСКОВСКОГО НАМЕСТИЧЕСТВА Д.Н. ЛАЗАРЕВА КАК ИСТОЧНИК ПО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ РЕГИОНА ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII в.	17
Гудков Н.А. УЗУРПАЦИЯ МАГНА МАКСИМА: КРИЗИС ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ ИМПЕРАТОРОВ ЗАПАДА ..	23
Журавлёв С.С., Тимошинова Т.С. ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ НАКАНУНЕ ОТМЕНЫ КРЕПОСТНОГО ПРАВА (1850 – НАЧАЛО 1860-х гг.)	30
Ландина Л.В. ЕКАТЕРИНА ВЕЛИКАЯ И СТАНИСЛАВ АВГУСТ ПОНЯТОВСКИЙ: ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР В ПРЕДЫСТОРИИ РАЗДЕЛОВ РЕЧИ ПОСПОЛИТОЙ	35
Минаков С.Т. СОВЕТСКИЙ «БЕЛЫЙ ОФИЦЕР»	41
Минаков С.Т., Минакова Э.А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ «ЭПИЧЕСКОГО АРХЕТИПА» ИГОРЯ «ДРЕВНЕГО»	48
Рогожина А.С. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.	54
Савосичев А.Ю. ДЬЯКИ ГОЛЕНИЦЕВЫ: К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ, РОДСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ И ЗЕМЛЕВЛАДЕНИИ	62
Султангулов В.Р. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ БАШКОРТОСТАНА И СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД	73
Ченская Т.В. УЧАСТИЕ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОМОЩИ ФРОНТУ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1914–1916 гг.)	78

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Антонова М.В., Антюхов А.В. АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЕ И МЕМУАРНОЕ В ДНЕВНИКЕ КНЯЗЯ АЛЕКСАНДРА ПОЛУБЕНСКОГО ..	84
Жилина И.А. ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ МИРА ДЕТСТВА И ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ГОРЬКОГО «ДЕТСТВО», «ТРОЕ», «ЖИЗНЬ КЛИМА САМГИНА»	89
Изотов В.П. АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ЖАНРЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ИСТОРИИ	96
Кириллина О.М. РУССКИЙ ГАМЛЕТИЗМ И ДОНКИХОТСТВО В ВОСПРИЯТИИ А.П. ЧЕХОВА И Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО	99
Ковалева Т.В. «ДЕТСКАЯ» КНИГА ФЕДИ ЛАВРЕЦКОГО – ГЕРОЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» (СТАТЬЯ ВТОРАЯ)	105
Колыханова Е.Г. И.С.ТУРГЕНЕВ О НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКЕ РУССКОГО ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)	112
Кургузова Н.В. ПРОБЛЕМА ПРОГРЕССОРСТВА В СОВРЕМЕННОМ РОМАНТИЧЕСКОМ ФЕНТЕЗИ	116
Мануйлова Ю.А. ФУНКЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ И ИМЕН В ПИСЬМАХ М. ГОРЬКОГО К А.П. ЧЕХОВУ (1899–1900 Г)	124

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» (входит в Перечень ВАК) список ВАК от 01.02.2022 г.: 5.6.1 – Отечественная история (исторические науки), 5.6.2 – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки), 5.9.1 – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки), 5.9.2 – Литературы народов мира (филологические науки), 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)..

Марков А.В. ГЕРАКЛИТ И ГЕГЕЛЬ ИГОРЯ ЧИННОВА	130
Рубан А.А. КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИЙ РОМАНА ЯКОБСОНА И ЕЁ РЕАЛИЗАЦИЯ В «ПАРИЖСКОМ ТЕКСТЕ» РОМАНА МАРСЕЛЯ ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ» ЧАСТЬ I	134
Струкова Т.В., Дудина Е.Ф. ЗАГАДКИ-ОМОНИМЫ, ОМОГРАФЫ И ОМОФОНЫ КАК РАЗНОВИДНОСТИ ЭНИГМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РУССКОЙ ПОЭЗИИ	143
Уртминцева М.Г. БИБЛЕЙСКИЕ АЛЛЮЗИИ КАК СПОСОБ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОПЛОЩЕНИЯ УЧИТЕЛЬНОСТИ В СБОРНИКЕ С. ЗАМЛЕЛОВОЙ «ГНОСТИКИ И ФАРИСЕИ»	149
Шаравин А.В., Старцева И.Л., Видющенко С.И. «RESIGNATION» Ф. ШИЛЛЕРА КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ ПОВЕСТИ «ЯКОВ ПАСЫНКОВ» И С. ТУРГЕНЕВА. СТАТЬЯ ПЕРВАЯ	154
Шаравин А.В., Старцева И.Л., Видющенко С.И. «RESIGNATION» Ф. ШИЛЛЕРА КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ ПОВЕСТИ «ЯКОВ ПАСЫНКОВ» И С. ТУРГЕНЕВА. СТАТЬЯ ВТОРАЯ	161
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Аксёнов А.А. О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ МАТЕМАТИКИ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЯМ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	167
Алексеева Е.Н. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	173
Ахулкова А.И., Ломовская О.И. ФАСИЛИТАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПЕРСПЕКТИВНО-ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	179
Бойкова Е.В. ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОРЛОВСКИХ ГОВОРОВ ДЛЯ УСТРАНЕНИЯ ОРФОЭПИЧЕСКИХ, АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИХ И ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК	183
Бондаренко В.С. РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ИНИЦИАТИВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	186
Бубнова С.Ю., Карякина С.Н. СОЗДАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	190
Бычкова Н.В., Кравченко А.Г., Климовцова Н.А. «МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ОТКРЫТИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ»	193
Ведерникова М.А. ВЕХИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БИОГРАФИИ АРКАДИЯ АЛЕКСЕЕВИЧА АРОНОВА (1937–2023)	199
Гадзина Е.В. МЕТОДЫ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО И ПРОЕКТНОГО ЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	204
Галустян О.В., Блохин А.Л., Чжан Цзинвэй МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА СТУДЕНТА	208
Грядунова Е.Н., Якунина М.А., Серебренников А.Д. АНАЛИЗ И ОЦЕНКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ОБУЧЕНИИ НА ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ	212
Гужва Т.М. ФАСИЛИТАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ	217
Догадина М.А., Правдюк А.И., Тяпкин А.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ШКОЛЫ	221
Донцов А.А. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ МВД РОССИИ	227
Ефанова О.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	232
Жук Л.В., Черноусова Н.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	237
Закиева Р.Р., Сериков В.В. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	245
Ивашина В.В., Пашков Е.С. СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ (ЭПИТЕТ) В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ	250
Карпеева С.А., Колпакова С.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ ШКОЛАХ ОБРАЗОВАНИЯ	255
Козырева А.В. О ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЛЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	260
Кузнецова Е.В., Покровская Л.Н., Давыткина П.Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	266
Лидинфа Е.П., Баранова С.В. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕРВИСОВ ПРИ РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ	272
Монахов О.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	279
Напсо М.Д. КРЕАТИВНОСТЬ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБРАЗОВАНИИ	284
Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Лебби Алхаджи Фодей, Шошин М.А. ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ СЬЕРРА ЛЕОНЕ	288
Образцов П.И., Абрамкина О.Г., Никитина А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	294

Пузанкова Е.Н., Никифоров С.В., Левшина Э.С. ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ	299
Пьянова Н.В., Столярова Е.А., Пьянов Р.Р. ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	304
Ременцов А.Н., Фадеев И.В. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	309
Родкина А.А., Бирюкова Н.П., Кирюхина С.А. К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖНИКОВ ПО КОСТЮМУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	314
Сафонцева Н.Ю. Тьюторство как модель социально-педагогического сопровождения студентов	320
Сидорин В.Ю., Королев А.А., Соломченко М.А. ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСА ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ)	326
Стоянова Ю.В., Митрохина С.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ	332
Сысоева Л.А., Ляхова О.Л., Мезенцева О.А. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	339
Тарасова О.В. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ ДЕКАНОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ОРЛОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА: В.А. АЛЕКСАНДРОВА, С.М. КЛИМЕНКО, В.К. ИНОЖАРСКОГО	345
Тимохина Т.В., Ахметшина И.А. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	350
Торгачев Д.Н., Торгачев В.Д. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ОСНОВЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	356
Турянская О.Ф., Яковлева Е.В. ГОТОВНОСТЬ К САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЭТАПЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ	360
Цирульникова Е.А., Луканин Н.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	368
Чечиль А.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ УМК ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	372
Шавырина С.В., Тимохина Н.В. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ ОГУ ИМЕНИ И.С.ТУРГЕНЕВА	381
Шведова Л.Е., Хворостов Д.А. ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СТУДЕНТОВ	386
Шульдешиова Н.В. СПЕЦИФИКА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	391
КОНФЕРЕНЦИИ	
Гелла Т.Н., Казакова О.Ю. II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПОЛИТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СТРАН ЗАПАДА, ВОСТОКА И РОССИИ В XVIII-XXI ВВ.»	395
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	400
ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ	401
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	401
РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ	402

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Gella T.N., Doctor of History, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

Puzankova E.N., Doctor in Pedagogics, Prof.

Board members:

Dudina E.F., Candidate of Philology (Russia)

Abakumova O.B., Doctor in Philology (Russia)

Eisenstat M.P., Doctor of History, Prof. (Russia)

Alexandrova A.P., Candidate of Philology, Docent (Russia)

Antonova M.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Arzakanyan M.Ts., Doctor of History, Prof. (Russia)

Belyaeva I.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Gorbunova G.A., Doctor in Pedagogics, Docent (Russia)

Ivanov A.E., Doctor of History, Prof. (Russia)

Izotov V.P., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Kalashnikova L.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Kovaleva T.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Larionova L.G., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

L'vova S.I., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

Minakov S.T., Doctor of History, Prof. (Russia)

Mikhailchenko S.I., Doctor of History, Prof. (Russia)

Mikheicheva E.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Nikolaev V.A., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

Nikonova T.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Novikov S.N., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Obraztsov P. I., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Pogosyan V.A., Doctor of History, Prof. (Armenia)

Retinskaya T.I., Doctor of Philology, Docent (Russia)

Stepanova N.S., Doctor in Philology, Prof. (France)

Strukova T.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Tarasova O.V., Prof. (Russia)

Khvorostov D.A., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Cherepanova L.V. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Chikalova I.R. Doctor of History, Prof. (Belarus)

Scientific Secretary of the Editorial and Publishing Board

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel Region, Orel, 95 Komsomolskaya Str.

Tel. +7 9050460601

www.oreluniver.ru/science/journal/engnotes

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

Registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications. Register entry ПИ № ФС 77-80826 from 07.04.2021

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

on the websites www.pressa-ru.ru, www.akc.ru

© Team of authors, 2024

© OSU named after I.S. Turgenev, 2024

Contents

HISTORICAL SCIENCES

Ashikhmin A.V. "PROVINCIAL ADMINISTRATION" AT THE GYMNASIUM IN VINNITSA: A CASE OF STRUGGLE AGAINST SECRET SOCIETIES IN THE PODOLSK PROVINCE IN THE 1830 s.	7
Boroukov T.A. CONTEMPORARIES ABOUT MCCARTHY AND MACARTHYISM	13
Goncharova E.V. DESCRIPTION OF D.N. LAZAREV'S PSKOV VICEROYALTY AS A SOURCE ON THE SOCIO-ECONOMIC HISTORY OF THE REGION IN THE LAST QUARTER OF THE XVIII CENTURY	17
Gudkov N.A. THE USURPATION OF MAGNA MAXIM: CRISIS OF THE POLITICAL POWER OF THE WESTERN EMPERORS	23
Zhuravlev S.S., Timoshinova T.S. DEMOGRAPHIC SITUATION IN THE VORONEZH PROVINCE ON THE EVE OF THE ABOLITION OF SERFDOM (1850 – EARLY 1860-s)	30
Landina L.V. CATHERINE THE GREAT AND STANISLAW AUGUST PONIATOWSKI: A PERSONAL FACTOR IN THE PREHISTORY OF THE POLISH-LITHUANIAN COMMONWEALTH PARTITIONS	35
Minakov S.T. THE SOVIET "WHITE OFFICER"	41
Minakov S.T., Minakova E.A. SOME ASPECTS OF THE «EPIC ARCHETYPE» OF IGOR THE «ANCIENT»	48
Rogozhina A.S. MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC PRE-REVOLUTIONARY HISTORIOGRAPHY OF STATE FOOD POLICY RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE 19 TH – EARLY 20 TH CENTURIES	54
Savosichev A.Yu. THE DEACONS OF GOLENISHCHEV: ON THE QUESTION OF ORIGIN, KINSHIP TIES AND LAND OWNERSHIP	62
Sultangulov V.R. FORMATION OF INTERREGIONAL HISTORICAL AND CULTURAL TIES OF BASHKIRIA AND THE SVERDLOVSK OBLAST IN THE POST-SOVIET PERIOD	73
Chenskaya T.V. PARTICIPATION OF PAROCHIAL SCHOOLS OF THE ORYOL PROVINCE IN HELPING THE FRONT DURING THE FIRST WORLD WAR (1914–1916)	78

PHILOLOGICAL SCIENCES

Antonova M.V., Antyukhov A.V. AUTOBIOGRAPHICAL AND MEMOIR IN THE DIARY OF PRINCE ALEXANDER POLUBENSKY	84
Zhilina I.A. FEATURES OF THE DEPICTING THE WORLD OF CHILDHOOD AND CHARACTER FORMATION IN THE WORKS OF M. GORKY «CHILDHOOD», «THREE MEN», «THE LIFE OF KLIM SAMGIN»	89
Izotov V.P. ALTERNATIVE LITERATURE IN THE GENRE OF ALTERNATIVE HISTORY	96
Kirillina O.M. RUSSIAN HAMLETISM AND QUIXOTICISM IN THE PERCEPTION OF A.P. CHEKHOV AND D.S. MEREZHKOVSKY	99
Kovaleva T.V. «CHILDREN» BOOK OF FEDYA LAVRETSKY – HERO OF I.S. TURGENEV'S NOVEL «DVORYANSKOYE GNEZDO» (ARTICLE TWO)	105
Kolyhanova E.G. I.S. TURGENEV ON THE NATIONAL SPECIFICS OF RUSSIAN ART AND LITERATURE (BASED ON THE MATERIAL OF LITERARY AND CRITICAL WORKS)	112

The journal is included in the list of reviewed scientific journals, which should publish the scientific results of dissertations for the doctor and candidate degree (included in the List of HAC) list of HAC of 01.02.2022

5.6.1 – Domestic history (historical sciences), 5.6.2 – General history (of the corresponding period) (historical sciences), 5.9.1 – Russian literature and literature of the peoples of the Russian Federation (philological sciences). 5.9.2 – Literature of the peoples of the world (philological sciences), 5.8.2 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 5.8.7 – Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences).

<i>Kurguzova N.V., Manuilova Y.A.</i> THE PROBLEM OF PROGRESSIVITY IN MODERN ROMANTIC FANTASY	116
<i>Markov A.V.</i> HERACLITUS AND HEGEL IN IGOR CHINNOV	130
<i>Ruban A.A.</i> THE CONCEPT OF FUNCTIONS OF ROMAN JAKOBSON AND ITS IMPLEMENTATION IN THE “PARISIAN TEXT” OF MARCEL PROUST’S NOVEL “UNDER THE CANOPY OF GIRLS IN BLOOM” PART I	134
<i>Strukova T.V., Dudina E.F.</i> RIDDLES-HOMONYMS, HOMOGRAPHS AND HOMOPHONES AS VARIETIES OF ENIGMATIC DISCOURSE IN RUSSIAN POETRY	143
<i>Urtmintseva M.G.</i> BIBLICAL ALLUSIONS AS A WAY OF ARTISTIC EMBODIMENT OF TEACHING IN S. ZAMLELOVA’S COLLECTION «GNOSTICS AND PHARISEES»	149
<i>Sharavin A.V., Startseva I.L., Vidyushchenko S.I.</i> “RESIGNATION” BY F. SCHILLER AS A PRECEDENT TEXT OF THE STORY “YAKOV PASYNKOV” BY I.S. TURGENEV. ARTICLE ONE	154
<i>Sharavin A.V., Startseva I.L., Vidyushchenko S.I.</i> “RESIGNATION” BY F. SCHILLER AS A PRECEDENT TEXT OF THE STORY “YAKOV PASYNKOV” BY I.S. TURGENEV. ARTICLE TWO	161
PEDAGOGICAL SCIENCES	
<i>Aksyonov A.A.</i> ABOUT THE SPECIFICS OF TEACHING THE HISTORY OF MATHEMATICS FUTURE SECONDARY SCHOOL TEACHERS	167
<i>Alekseeva E.N.</i> METHODOLOGICAL PREPARATION OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER TO CREATE EDUCATIONAL PRODUCTS FOR THE IMPLEMENTATION OF INDIVIDUALIZED LEARNING	173
<i>Akhulkova A.I., Lomovskaya O.I.</i> FACILITATION METHODS OF ADVANCED LEARNING TECHNOLOGY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM	179
<i>Boikova E.V.</i> STUDY OF SOME FEATURES OF THE PHONETIC SYSTEM OF ORYOL DIALECTS TO ELIMINATE ORTHOEPIC, ACCENTOLOGICAL AND SPELLING ERRORS	183
<i>Bondarenko V.S.</i> A REFLEXIVE APPROACH TO THE FORMATION OF MILITARY INITIATIVE	186
<i>Bubnova S.Yu., Karyakina S.N.</i> CREATION OF MECHANISMS TO OVERCOME PROFESSIONAL DEFICITS OF TEACHERS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS	190
<i>Bychkova N.V., Kravchenko A.G., Klimovtsova N.A.</i> METHODOLOGICAL FEATURES OF DESIGNING AND CONDUCTING LESSONS FOR DISCOVERING NEW KNOWLEDGE IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN FINE ARTS	193
<i>Vedernikova M.A.</i> MILESTONES IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL BIOGRAPHY OF ARKADY ALEKSEEVICH ARONOV (1937–2023)	199
<i>Gadzina E.V.</i> METHODS OF INTEGRATION OF SCIENTIFIC AND PROJECT KNOWLEDGE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITY	204
<i>Galustyan O.V., Blokhin A.L., Zhang Jingwei</i> METHODS OF FORMATION OF STUDENT’S HUMAN CAPITAL	208
<i>Gryadunova E.N., Yakunina M.A., Serebrennikov A.D.</i> ANALYSIS AND EVALUATION OF THE UNIVERSITY’S DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT WHEN USED IN TEACHING IN TECHNICAL AREAS OF TRAINING	212
<i>Guzhva T.M.</i> FACILITATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER: ESSENCE, STRUCTURE, WAYS OF FORMATION	217
<i>Dogadina M.A., Pravdyuk A.I., Tyapkin A.S.</i> ORGANIZATION OF HEALTH-SAVING ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF THE SCHOOL	221
<i>Dontsov A.A.</i> FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA	227
<i>Efanova O.A.</i> USING VIRTUAL TOURS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION	232
<i>Zhuk L.V., Chernousova N.V.</i> METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS’ READINESS FOR INNOVATION IN THE SYSTEM OF MATHEMATICAL EDUCATION	237
<i>Zakheva R.R., Serikov V.V.</i> THE ROLE OF THE TEACHER IN THE TRAINING OF VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS	245
<i>Ivashina V.V., Pashkov E.S.</i> MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION (EPITHET) IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY	250
<i>Karpeeva S.A., Kolpakova S.V.</i> SOME ASPECTS OF THE DOMESTIC AND FOREIGN APPROACH TO TEACHING STUDENTS IN HIGHER EDUCATION SCHOOLS	255
<i>Kozyreva A.V.</i> ABOUT THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS OF A DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION	260
<i>Kuznetsova E.V., Pokrovskaya L.N., Davytkina P.E.</i> USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS	266
<i>Lidinfa E.P., Baranova S.V.</i> THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL SERVICES IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCIES	272
<i>Monahov O.N.</i> PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATION OF PATRIOTISM FORMATION AMONG CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES	279
<i>Napso M.D.</i> CREATIVITY AS A NEW PARADIGM IN EDUCATION	284
<i>Nikolaev V.A., Seliverstov S.N., Lobby Alhaji Foday, Shoshin M.A.</i> ETHNOPEDAGOGY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY IN THE REPUBLIC OF SIERRA LEONE	288

Obraztsov P.I., Abramkina O.G., Nikitina A.V. FORMATION OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY APPROACH WITH THE USE OF INTEGRATIVE LEARNING TECHNOLOGY IN DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	294
Puzankova E.N., Nikiforov S.V., Levshina E.S. ISSUES OF CONTINUITY IN THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT SCHOOL AND UNIVERSITY	299
Pyanova N.V., Stolyarova E.A., Pyanov R.R. THE IMPACT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION ON CHANGING THE SYSTEM OF TECHNOLOGICAL EDUCATION	304
Rementsov A.N., Fadeev I.V. ACTIVE LEARNING METHODS AS A WAY TO IMPROVE STUDENT PERFORMANCE IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS	309
Rodkina A.A., Biryukova N.P., Kiryukhina S.A. ON THE PROBLEM OF USING PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TRAINING COSTUME DESIGNERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM	314
Safonceva N.Yu. TUTORING AS A MODEL OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS	320
Sidorin V.Yu., Korolev A.A., Solomchenko M.A. THE USE OF A COMPLEX OF WELLNESS PRODUCTS TO IMPROVE THE PHYSICAL FITNESS OF UNIVERSITY STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF ECONOMIC AREAS OF TRAINING)	326
Stoyanova Yu.V., Mitrokhina S.V. PEDAGOGICAL DESIGN OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MATHS TEACHER: STRUCTURING KNOWLEDGE AND SKILLS	332
Sysoeva L.A., Lyakhova O.L., Mezentseva O.A. THE EXPERIENCE OF APPLYING SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE	339
Tarasova O.V. SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PATH OF THE DEANS OF THE FACULTY OF PHYSICS AND MATHEMATICS OF THE OREL PEDAGOGICAL INSTITUTE: V.A. ALEXANDROV, S.M. KLIMENKO, V.K. INOZHARSKY	345
Timokhina T.V., Akhmetshina I.A. ANALYSIS OF THE RESULTS OF RESEARCH WORK IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING	350
Torgachev D.N., Torgachev V.D. IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BASED ON THE GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS	356
Turyanskaya O.F., Yakovleva Ye.V. READINESS FOR SELF-REGULATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY AND STAGES OF ITS FORMATION IN PREPARATION PROCESS	360
Tsirulnikova E.A., Lukanin N.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENSURING PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS	368
Checkil A.P. USE OF FOREIGN TEXTBOOKS WHEN PREPARING FOR PASSING THE UNIFIED STATE EXAM IN FRENCH	372
Shavryina S.V., Timokhina N.V. ORGANIZATION AND CONDUCT OF PRACTICAL CLASSES IN PHYSICAL CULTURE WITH STUDENTS OF THE I.S.TURGENEV OSU	381
Shvedova L.E., Khvorostov D.A. THE INFLUENCE OF MODERN MEDIA TECHNOLOGIES ON THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS	386
Shuldeshova N.V. THE SPECIFICS OF PRACTICE-ORIENTED TEACHING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS	391
CONFERENCES	
Gella T.N., Kazakova O.Yu. II INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE “POLITICAL AND SOCIOCULTURAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE COUNTRIES OF THE WEST, EAST AND RUSSIA IN THE XVIII-XXI CENTURIES.”	395

АШИХМИН АНДРЕЙ ВИТАЛЬЕВИЧ

главный специалист Отдела научных публикаций
Российского государственного исторического архива,
аспирант, Институт истории, Санкт-Петербургский
государственный университет, г. Санкт-Петербург,
Россия
E-mail: katelive11@gmail.com

ASHIKHMIN ANDREY VITALYEVICH

Head Specialist of the Scientific Publications Department
of Russian State Historical Archive, Postgraduate student
of Institute of History of Saint Petersburg University,
St. Petersburg, Russia
E-mail: katelive11@gmail.com

**«ГУБЕРНСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ» В ВИННИЦКОЙ ГИМНАЗИИ: СЛУЧАЙ БОРЬБЫ С ТАЙНЫМИ ОБЩЕСТВАМИ
В ПОДОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1830-Е ГГ.**

**“PROVINCIAL ADMINISTRATION” AT THE GYMNASIUM IN VINNITSA:
A CASE OF STRUGGLE AGAINST SECRET SOCIETIES IN THE PODOLSK PROVINCE IN THE 1830 s.**

В статье на материалах Департамента народного просвещения рассматривается случай обнаружения тайного общества в Винницкой гимназии в январе-августе 1831 г., члены которого старались соответствовать вымышленной иерархии губернских должностей. Автором исследуются особенности административной оптики в отношении тайных обществ в контексте польского восстания 1830–1831 гг. Делаются выводы о поверхностности расследования дела местными и центральными чиновниками, несоответствии реального и бюрократически инспирированного образа кружка гимназистов. Обнаружение «губернского управления» в Винницкой гимназии исследуется как прецедент начала масштабного реформирования образовательного пространства Юго-Западных губерний в контексте политики деполонизации, предпринятой администрацией Николая I после 1831 г.

Ключевые слова: Юго-Западные губернии, Подольская губерния, тайные общества, Винницкая гимназия, К.А. Ливен, Николай I, деполонизация, просвещение.

The article examines the case of the revelation of a secret society in the Vinnitsa gymnasium in January-August 1831, whose members tried to match the fictional hierarchy of provincial posts based on the materials of the Department of Public Education. The author examines the features of administrative optics on secret societies in the context of the November Uprising (1830–1831). Conclusions are drawn about the superficiality of the investigation of the case by local and central officials, the discrepancy between the real and bureaucratically inspired image of the students. The revelation of the “provincial administration” in the Vinnitsa gymnasium is investigated as a precedent for the beginning of a large-scale reformatting of the educational space of the South-Western provinces in the context of the depolonization policy undertaken by the administration of Nicholas I after 1831.

Keywords: South-Western provinces, Podolsk province, secret societies, Vinnitsa gymnasium, K.A. Lieven, Nicholas I, depolonization, enlightenment.

Введение

Актуальность. В изучении политики просвещения в Российской империи первой половины XIX в. в последние годы преобладают сюжеты, связанные с историей университетов и школ, взаимодействием местных администраторов (попечителей учебных округов, ректоров университета, директоров гимназий) с центральными органами управления, подчинявшихся Министерству народного просвещения. В то же время поворот «новой имперской истории» в российской историографии обусловил смещение фокуса исследователей на глобальные проблемы взаимодействия центра и периферии, формирования национальных дискурсов в пространстве политики и администрирования. В связи с этим автор обратился к исследованию данной проблемы сквозь призму правительственных представлений наученческие тайные общества, взгляд на которые существенно трансформировался в эпоху Польского восстания 1830–1831 гг.

Цель исследования – изучить ведомственные пред-

ставления о национальной нелояльности посредством обращения к кейсу ученического тайного общества в Винницкой гимназии в начале 1830-х гг.

Новизна исследования заключается в том, что автор анализирует ранее неизвестный случай обнаружения тайного общества на территории Юго-Западного края, вводя в научный оборот неопубликованные архивные материалы из фонда Департамента народного просвещения. Также демонстрируются механизмы формирования административных представлений об ученических тайных обществах в Подольской губернии в связи с обострением «польском вопроса» в исследуемый период.

Методы исследования. Методологической основой работы являются принципы классического источниковедения, на основе которых выстраивается целостный научный нарратив. Автору статьи также методологически близки подходы «новой имперской истории», косвенное влияние которых побудило обратиться к исследованию микросюжета образовательной политики

Российской империи в «губерниях, от Польши возвращённых», серьёзно повлиявшего на формирование и укрепление конфликтного пространства между национальными нарративами центра метрополии и недавно присоединёнными территориями.

Изложение основного материала

В первой трети XIX в. образовательное пространство Юго-Западных губерний (Киевской, Подольской и Волынской, в делопроизводстве чаще именуемых «губерниями, от Польши возвращёнными») было неоднородным, поскольку каждая из территорий представляла собой особое социокультурное пространство, как следствие, имела свойственные только ей черты. Киев, со второй половины XVII в. находившийся в составе Русского царства, со времён петровских реформ имел губернский статус и к началу XIX в. был гораздо устойчивее интегрирован в общеимперское образовательное пространство. В то же время, в отличие от изолировавшихся католическими училищами Подольской и Волынской губернии, вошедших в состав Российской империи в конце XVIII в., на территории киевщины даже в эпоху масштабных реформ Александра I в области просвещения учебных заведений было на порядок меньше. Один из модернизаторов системы образования в Киевской, Подольской и Волынской губернии, местный визитатор (смотритель) училищ Ф.Ф. Чацкий, отмечал, что в период с 1789 по 1803 гг. общее число учеников в училищах Киевской губернии увеличилось незначительно: с 579 до 608 [1, с. 19]. На Волыни в 1792 г. ревизоры зафиксировали 2602 ученика, а в Подольском воеводстве в 1789 г. числилось 1087 учеников [1, с. 8–9].

В целом ситуация распространённости образования в данном регионе может быть охарактеризована наблюдениями вышеупомянутого училищного ревизора Ф.Ф. Чацкого: в Волынской губернии соотношение учеников к числу обывателей – 1 к 236, в Подольской – 1 к 292, в Киевской – 1 к 999 [3, л. 40]. Стоит отметить, что модернизация образовательного пространства Ф.Ф. Чацкого как визитатора училищ в Киевской, Подольской и Волынской губернии носила полонизаторский характер. В этом смысле он был одним из главных соратников попечителя Виленского учебного округа Адама Чарторыйского. При этом даже в дореволюционной консервативной историографии ему отдавали должное, отмечая, что он стал управлять учебными делами в крае, когда в губерниях «было всего 5 учебных заведений; когда он умер, их было уже 127» [1, с. 23]. При этом следует учитывать, что Ф.Ф. Чацкий действовал, исходя из своих убеждений, и, будучи убеждённым сторонником либерально-дворянской модели просвещения, ориентировался на польскую традицию, стараясь формально соответствовать государственным интересам в регионе. Например, преподавание русского языка как дополнительного визитатор поручал местным полякам и униатам, употребляя казённые деньги, выделенные на эти нужды, на другие потребности учебных заведений [1, с. 28].

Накануне польского восстания 1830–1831 гг. самыми крупными учебными заведениями в Юго-Западных губерниях были Кременецкий лицей в Волынской губернии и Винницкая гимназия в Подольской губернии. После начала открытой конфронтации между имперской метрополией и Царством Польским культурно

близкими ему территориям в гимназиях, как и в других опекаемых государством учреждениях, возрос элемент чрезвычайности. Чем успешнее центральные войска действовали на бывших польских территориях, тем быстрее по отношению к польским лоялистам применялись различные меры «кусмирения». Польское восстание усугубило представления Николая I о «всеевропейском заговоре» против монархии, поэтому в этот период даже самые безобидные романтически-юношеские союзы воспринимались администраторами любого уровня как возможное покушение на власть, что убедительно продемонстрировала в своей работе Т.Н. Жуковская. Она подчеркивает, что в России изучаемого периода термин «тайное общество» не стал частью политической реальности, оставшись стереотипом в общественном сознании [8, с. 211]. И если тайные общества эпохи декабризма были продуктом реформаторских настроений [9, с. 891], то студенческие и ученические тайные общества были не более чем подражанием взрослым порядкам.

В августе 1831 г. главнокомандующий 1-й армией В.Ф. Остен-Сакен сообщал министру народного просвещения К.А. Ливену об обнаружении в Винницкой гимназии тайного общества (на самом деле в военном ведомстве о нём было известно как минимум с января). Причём военная администрация региона, в отличие от корпуса гражданского генерал-губернатора, видела в данном ученическом кружке проявление «свойственной молодым людям шалости» [10, л. 1]. Гражданская администрация края предложила перенести Винницкую гимназию в Каменец-Подольск и «определить вообще в училище того края на будущее время учителями природных русских уроженцев, запретив вместе с тем иметь училище при монастырях католического исповедания» [10, л. 1-2]. Николай I согласился с данным мнением и повелел прислать ему полный список учебных заведений в Киевской, Подольской и Волынской губерниях для того, чтобы выяснить, какие из них содержатся католическим (а, следовательно, по мнению администрации, автоматически враждебным метрополии) духовенством. В результате ведомственных статистических разысканий выяснилось, что в Подольской губернии в общей сложности функционировало 42 учебных заведения (1 – губернская гимназия в Виннице, о которой идёт речь; 3 – уездных училища, 38 – приходских училищ). Из этого весьма небольшого количества всего 3 училища содержались католическим духовенством [11]. Иным образом ситуация с католическим влиянием на учебные заведения складывалась в Волынской губернии – территории, расположенной географически ближе к Царству Польскому: всего в регионе функционировало 63 учебных заведения, из которых 22 содержались за счет католических приходов [12]. В образовательном пространстве Киевской губернии и вовсе влияние церковно-католического капитала сводилось к минимуму: из 24 учебных заведений только 2 училища содержались духовенством [13]. Всё это свидетельствует о весьма неоднородной социальной картине Юго-Западных губерний, которая непосредственно повлияла на осуществление идеологической переориентации региона уже в годы управления министерством С.С. Уварова: город Киев, в котором католическое (с точки зрения администраторов – польское)

влияние было незначительным, стал образовательным и культурным центром края.

В октябре 1831 г. на одном из заседаний Комитета Западных губерний была озвучена мысль о том, что преподаватели училищ «происхождением большей частью поляки, католики, притом монахи и фанатики, с чувством вражды к России, поселяемой в своих воспитанников, соединяли ненависть к православному исповеданию» [16, с. 105]. На том же заседании цитировалась записка бывшего могилевского гражданского губернатора М.Н. Муравьева, в которой он пытался доказать прямое влияние «фанатического духа» католицизма в Польше на поддержание и развитие местного национализма [16, с. 104].

Прежде чем обратиться непосредственно к делу «губернского управления», следует задать вопрос: какую иерархию осведомителей прошёл донос об ученическом тайном обществе, прежде чем лечь на стол монарха? Бумага прошла многоступенчатую бюрократическую лестницу: сначала о беспорядках местному поветовому стряпчему (помощнику прокурора по уголовным делам) сообщил учитель; далее началось следствие под контролем Подольского гражданского губернатора; после чего дело, ввиду его чрезвычайности, было препровождено в Главный штаб, управляющий которого докладывал императору об инциденте в Винницкой гимназии. Примечательно, что Николай I был явно недоволен этой иерархией, поскольку местный временный военный губернатор Я.А. Потёмкин ничего не знал о данном деле. Император повелевал препроводить доносы учителя Ашардана директора училищ Подольской губернии и на учеников Винницкой гимназии Я.А. Потёмкину «для немедленного и строжайшего исследования» [14, л. 14]. Таким образом, он пытался дать доносу правильное, с его точки зрения, ведомственное направление.

После смерти Потёмкина его должность временно занял генерал-адъютант В.В. Левашов. Из его рапорта А.Я. Чернышёву от 23 июля 1831 г. мы можем получить фактологически полное изложение дела о тайном обществе в Винницкой гимназии. В рапортеречь шла о том, что юноши в количестве 15 человек «составили между собой какое-то общество», присвоив разные названия губернского управления (по-видимому, речь шла о названиях различных губернских должностей). Ученики, соответствуя жанровым законам романтических тайных обществ первой трети XIX в., старались соблюдать конспирацию, присвоив себе выдуманные фамилии. Также имело место символическое подчеркивание институционального единства: ими были сочинены и зафиксированы в трёх книгах особые правила общества, а также при переписке использовалась особая бумага «с чёрной печатью» [15, л. 4]. Конечно, даже это короткое описание «скрытого общества» позволяет усомниться в его серьёзных намерениях по переустройству общества. Очевидно, мы имеем дело с романтическими забавами юношества, которые неоднократно практиковались в России и до периода 1830–1831 гг.

Для расследования «деяний» группы гимназистов по поручению гражданского генерал-губернатора, в военное время старавшегося соответствовать военному положению, внося элемент чрезвычайности в своё ведомство, была собрана особая комиссия из двух человек

(майора и бывшего городничего). Они установили, что в общество входило 15 человек от 14 до 18 лет, которые присвоили себе звания «губернатора, губернского и поветового предводителя [дворянства – А.А.], презуса, судьи, казначея, секретаря и проч.» [15, л. 4 об.]. Внимательное рассмотрение этих должностей наводит на мысль о том, что юные гимназисты плохо себе представляли структуру губернских учреждений и в рамках создания тайного общества пользовались поверхностной информацией, которую когда-то услышали от старших или прочитали в доступных газетах и журналах. Очевидно, юноши вряд ли знали, что губернский предводитель дворянства являлся независимым от губернатора и что презус (председатель военного суда), например, не имел прямого административного отношения к губернаторскому корпусу. Они пытались романтизировать то, о чём каждый из них знал понаслышке.

Мы полагаем, что столь серьёзное отношение администрации столь незначительному инциденту напрямую связано с «польской проблемой», поскольку руководителями исследуемой гимназической группы были этнические поляки, 17-летний Карл Куржанский и 18-летний Альбин Курашинский. В программных «книжках» общества первый именовался губернским маршалом, второй – губернатором. Также следствие обратило внимание на переписку, которая велась внутри открывшейся тайной ячейки: сами гимназисты говорили, что она была «шуточно выдуманная», что в условиях повышенного градуса тревожности, царившего во всех ведомствах Западного края в 1830–1831 гг., воспринималось как явное издевательство. Главным аргументом в пользу серьёзности намерений тайного общества в Винницкой гимназии был тот факт, что сразу после его обнаружения «казначей» Михайло Франчковский уничтожил всю имевшуюся у него на хранении переписку между членами вымышленного губернского управления, а также «книжки», в которые были записаны имена участников общества.

В переписке центральных и высших администраторов, которая в конечном счете и стала главным фундаментом представлений Николая I о тайном обществе гимназистов, намеренно или бессознательно был опущена важнейшая особенность кружка: среди юношей были и «доктора», на которых «губернатор» возложил обязанности по искоренению холеры. В некоторых уничтоженных записках, по словам префекта (в бывших польских губерниях – смотритель гимназии), содержались пасквили на выдуманную винницкую дворянку Шульцову, носившую, как ни странно, фамилию протоиерея-законоучителя гимназии. В них предлагалось «выгнать ее из города, как виновницу холеры» [14, л. 6]. Данный факт позволяет с очевидностью констатировать, что природа тайного «губернского управления» отнюдь не была политической и не имела национальных предрассудков, поскольку сообщество в игровой форме сплотилось вокруг борьбы с эпидемией холеры – процессом, волновавшим юношей гораздо больше польского восстания. В ходе многочисленных домыслов и пересказов, имевших место на страницах самых разных докладов по этому вопросу, проблема холеры и реакция на нее винницких гимназистов была опущена.

Расценивая действия учеников как «свойственную молодым людям шалость», временный военный губер-

натор В.В. Левашов, тем не менее, отмечал, что любого рода корпоративное единство негосударственного свойства всегда близко к «преступному духу возмущения». Корпоративизм (то, что в делопроизводстве первой половины XIX века чаще именовали «братством») он усматривал в ношении единообразных картузов, тайном употреблении эполетов, в дерзости перед учителями. И если перед нами в данном случае предстает борьба с безобидным институциональным корпоративизмом, то спустя менее чем десятилетие администраторы С.С. Уварова будут бороться с корпоративизмом идейным (национальным и идеологическим).

Итог дела тайного «губернского управления» в Винницкой гимназии созвучен многим гимназическим делам, имевшим место в конце александровского и начале николаевского царствований, когда в «губерниях, от Польши возвращённых» весьма жёсткими методами главнокомандующий польской армии и наместник Царства Польского Константин Павлович пытался навести государственный порядок. В январе 1825 г. он сообщал Александру I о том, что в Гродненской гимназии в Свислоче ученики зачеркнули слово «государь» в тексте утренней молитвы, и по сему случаю он предлагал отправить двоих виновных учеников в полки Литовского отдельного корпуса, а недосмотревших учителей определить на 2 месяца в гауптвахту [17, л. 1]. Столь жёсткие меры Александр I собственноручно утвердил 15 января 1825 г. К.Б. Егорова рассматривает беспорядки в Свислочской гимназии в более широком контексте и убедительно доказывает, что причины разоблачения гимназистов невозможно свести исключительно к попыткам борьбы с польским национальным движением в конце александровского царствования [2, с. 394].

Несмотря на то, что дело «губернского управления» в Винницкой гимназии разрабатывалось военными чиновниками, финальное решение всё же оставалось за императором, который, вникнув во все подробности дела, повелел Винницкую гимназию «закрыть до перевода в Каменец-Подольск» [18, л. 29]. Судьба остальных учеников известна из всеподданнейшего доклада К.А. Ливена Николаю I, представленного в августе 1831 г. Военный губернатор В.В. Левашов предлагал из пятнадцати участников гимназического тайного кружка шестерых отдать в солдаты в Отдельный Кавказский корпус, в то время как К.А. Ливен настаивал на смягчении участи юношей. В конечном итоге император повелел отправить юношей до 16 лет в Дворянский полк, взрослых же распределить в 14-ю и 16-ю пехотные дивизии. Директор и префект Винницкой гимназии были навсегда отстранены от службы по ведомству просвещения, а двум учителям были сделаны строгие выговоры за упущения.

Дело «тайного губернского управления» стало поводом для масштабного переустройства образовательного пространства Юго-Западных губерний. Император, внимательно изучив посланные ему К.А. Ливеном списки [11, 12, 13], повелел закрыть все учебные заведения, содержащиеся католическим духовенством, а также некоторые училища, существовавшие за казённый счет. В Волынской губернии из 63 учебных заведений Николай I повелел закрыть все 22 католических учебных заведения, а также главный Волынский лицей, содержащийся за счет правительства (в общей сложности была закрыта треть учебных заведений) [19].

В Подольской губернии, где имел место инцидент с гимназистами, из 40 учебных заведений было закрыто 4 (собственно Винницкая гимназия с переводом в Каменец-Подольский и 3 католических училища [20]). В Киеве было закрыто всего одно католическое училище. На месте упразднённых гимназий и училищ монарх желал видеть новые учебные заведения «отнюдь не при католических монастырях или церквях, а при русских церквях, с тем, чтоб училища сии снабжены были русскими учителями» [5].

Выводы

Случай обнаружения тайного общества в Винницкой гимназии является одной из практически не исследованных акций в череде актов борьбы николаевской администрации с польским влиянием и политической нелояльностью в образовательном пространстве Западного края. Необходимо принимать во внимание несоизмеримость реального положения дел и вменяемых военными администраторами обвинений в адрес ученического кружка: те же самые механизмы инспирации тайных обществ и обнаружения «крамолы» имели место в случаях закрытия Волынского лицея в Кременце и Виленского университета. Главное доказательство бюрократической инспирации тайного общества – игнорирование декларируемой его участниками идейной основы (борьба с эпидемией холеры) в угоду распространявшимся в конце 1820-х – начале 1830-х гг. в среде центральной администрации концептам нелояльности, корпоративизма и общей «неблагонадежности» любых ячеек, выходящих за рамки активно формировавшейся государственно-консервативной риторики.

Дело «тайного губернского управления» в Винницкой гимназии было весьма поверхностно исследовано местными и центральными чиновниками, в число которых входили военный генерал-губернатор, управляющий Главным штабом и министр народного просвещения. Причем К.А. Ливен, как и позднее С.С. Уваров, не всегда имел возможность отреагировать на инцидент, разворачивающийся в его ведомстве, оперативнее, чем военные чиновники, формальная и неформальная власть которых в регионе резко усилилась после событий 1830–1831 гг. Николай I получал многократно переформатированную и переинтерпретированную в результате ведомственных переписок информацию, на основании которой принимал решение как о судьбах участников тайного общества, так и об участии администраторов и преподавателей Винницкой гимназии. Дело «губернского управления» января-августа 1831 г. стало главным прецедентом начала масштабной николаевской переориентации учебных заведений Юго-Западных губерний и их инкорпорирования в общеимперское образовательное пространство, ранее сформированное реформами в области просвещения 1802–1804 гг. Позднее министр народного просвещения С.С. Уваров продолжил эту политику, вооружившись доктриной «православие, самодержавие, народность» и пытавшийся реализовать её на практике путем огосударствления фундушевых и католических учебных заведений, основания в 1833 г. Университета св. Владимира в Киеве и замены нелояльных польских преподавателей русскими уроженцами (на что не всегда хватало кадров и ресурсов).

Библиографический список

1. *Владимирский-Буданов М.Ф.* История Императорского Университета св. Владимира. – Киев: Тип. Имп. Ун-та св. Владимира, 1884. – 674 + XLI + IV с.
2. *Егорова К.Б.* Беспорядки в Свислочской гимназии в контексте преследования тайных обществ в среде польско-литовской молодежи // Научный диалог. Т. 12. № 3. С. 382–397.
3. РГИА. Ф. 733. Оп. 62. Д. 118. Л. 39-53 об. Представление визитатора училищ Киевской, Волынской и Подольской губерний Ф.Ф. Чацкого в Комиссию для рассмотрения разных предметов, касающихся Волынской гимназии от 23 сентября 1810 г.
4. РГИА. Ф. 733. Оп. 62. Д. 118. Л. 59-71. Прошения дворян Волынской губернии на имя министра народного просвещения П.В. Завадовского за 1810 г.
5. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 32-32 об. Отношение статс-секретаря А.С. Танеева министру народного просвещения К.А. Ливену от 17 августа 1831 г. с препровождением высочайших повелений о закрытии училищ в Волынской, Подольской и Киевской губерниях.
6. РГИА. Ф. 733. Оп. 62. Д. 118. Л. 155-174 об. Рапорт Комиссии о рассмотрении состояния Кременецкой гимназии министру народного просвещения А.К. Разумовскому от 11 июня 1811 г.
7. РГИА. Ф. 733. Оп. 62. Д. 118. Л. 391-392 об. Отношение Волынского губернского предводителя дворянства Л.С. Ворцеля министру народного просвещения А.К. Разумовскому от 1 февраля 1812 г. с предложениями по учебной части.
8. *Жуковская Т.Н.* Правительство и общество при Александре I. Петрозаводск, 2002. 217 с.
9. *Андреева Т.В.* Тайные общества в России в первой трети XIX в.: правительственная политика и общественное мнение. – СПб.: «Лики России», 2009. С. 890–891.
10. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 1-2. Отношение управляющего Главным А.И. Чернышева министру народного просвещения К.А. Ливену от 10 августа 1831 г.
11. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 20-20 об. «Список учебным заведениям в Подольской губернии». 1831 г.
12. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 21-21 об. «Список учебным заведениям в Волынской губернии». 1831 г.
13. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 22. «Список учебным заведениям в Киевской губернии». 1831 г.
14. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 14-14 об. Секретное отношение управляющего Главным штабом А.И. Чернышева министру народного просвещения К.А. Ливену от 17 января 1831 г.
15. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 4-10. Копия рапорта Подольского и Волынского временного военного губернатора В.В. Левашова управляющему Главным штабом А.И. Чернышева от 23 июля 1831 г.
16. О преобразовании Виленского университета и Волынского лицея и о мерах к улучшению общественного и частного в Западных губерниях воспитания. 1831 [года] октября 26 [дня] // Журналы Комитета Западных губерний / изд. подгот. Т.В. Андреева, И.Н. Вибе, Б.П. Милонидов, Д.Н. Шиллов. – Т. 1: 1831–1835 гг. – СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2017. С. 104–110.
17. РГИА. Ф. 1409. Оп. 1. Д. 4524. Л. 1, 6-16. По высочайшему повелению относительно беспорядков в Свислочской гимназии, сдаче в солдаты учеников оной Глазера и Зенковича и выдержании 2-х месяцев ареста на гауптвахте учителей Неделея, Пушкаревича и Миккульского. 1825 г.
18. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 29-29 об. Отношение статс-секретаря А.С. Танеева министру народного просвещения К.А. Ливену от 16 августа 1831 г. с препровождением высочайших повелений относительно учебных заведений в Подольской губернии.
19. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 27-27 об. «Список учебным заведениям в Волынской губернии» с резолюцией и пометами императора Николая I. Август 1831 г.
20. РГИА. Ф. 733. Оп. 49. Д. 788. Л. 30-31. «Список учебным заведениям в Подольской губернии» с резолюцией и пометами императора Николая I. Август 1831 г.

References

1. *Vladimirsky-Budanov M.F.* History of the Imperial University of St. Vladimir. – Kiev: Type. Imp. University of St. Vladimir, 1884. – 674 + XLI + IV p.
2. *Egorova K.B.* Riots in the Svisloch gymnasium in the context of the persecution of secret societies among Polish-Lithuanian youth // Scientific dialogue. T. 12. No. 3. Pp. 382–397.
3. RGIA. F. 733. Op. 62. D. 118. L. 39-53 vol. Presentation of the visitor of schools of the Kyiv, Volyn and Podolsk provinces F.F. Chatsky to the Commission to consider various subjects relating to the Volyn gymnasium dated September 23, 1810.
4. RGIA. F. 733. Op. 62. D. 118. L. 59-71. Petitions from the nobles of the Volyn province addressed to the Minister of Public Education P.V. Zavadovsky for 1810.
5. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 32-32 vol. Attitude of State Secretary A.S. Taneyev to the Minister of Public Education K.A. Liven dated August 17, 1831 with the transmission of the highest orders to close schools in the Volyn, Podolsk and Kyiv provinces.
6. RGIA. F. 733. Op. 62. D. 118. L. 155-174 vol. Report of the Commission on the consideration of the state of the Kremenets gymnasium to the Minister of Public Education A.K. Razumovsky dated June 11, 1811.
7. RGIA. F. 733. Op. 62. D. 118. L. 391-392 vol. The attitude of the Volyn provincial leader of the nobility L.S. Worzel to the Minister of Public Education A.K. Razumovsky dated February 1, 1812 with proposals for the educational part.
8. *Zhukovskaya T.N.* Government and society under Alexander I. Petrozavodsk, 2002. 217 p.
9. *Andreeva T.V.* Secret societies in Russia in the first third of the 19th century: government policy and public opinion. – St. Petersburg: “Faces of Russia”, 2009. Pp. 890–891.
10. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 1-2. Attitude of the manager of the Main A.I. Chernyshev to the Minister of Public Education K.A. Lieven dated August 10, 1831.
11. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 20-20 vol. “List of educational institutions in the Podolsk province.” 1831
12. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 21-21 vol. “List of educational institutions in the Volyn province.” 1831.
13. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 22. “List of educational institutions in the Kyiv province.” 1831.
14. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 14-14 vol. The secret attitude of the head of the General Staff A.I. Chernyshev to the Minister of Public Education K.A. Lieven dated January 17, 1831.
15. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 4-10. A copy of the report of the Podolsk and Volyn temporary military governor V.V. Levashov to the manager of the Main Staff A.I. Chernyshev dated July 23, 1831.
16. On the transformation of Vilna University and Volyn Lyceum and on measures to improve public and private education in

the Western provinces. 1831 [year] October 26 [day] // Journals of the Committee of Western Provinces / ed. prepared T.V. Andreeva, I.N. Wiebe, B.P. Milovidov, D.N. Shilov. – T. 1: 1831–1835. SPb.: DMITRY BULANIN, 2017. Pp. 104–110.

17. RGIA. F. 1409. Op. 1. D. 4524. L. 1, 6-16. By the highest order regarding the unrest in the Svisloch gymnasium, the surrender of its students Glazer and Zenkovich as soldiers and the enduring of 2 months of arrest in the guardhouse of teachers Nevel, Pushkarevich and Mikulsky. 1825.

18. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 29-29 vol. Attitude of State Secretary A.S. Taneyev to the Minister of Public Education K.A. Liven dated August 16, 1831 with the transmission of the highest orders regarding educational institutions in the Podolsk province.

19. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 27-27 vol. “List of educational institutions in the Volyn province” with the resolution and notes of Emperor Nicholas I. August 1831.

20. RGIA. F. 733. Op. 49. D. 788. L. 30-31. “List of educational institutions in the Podolsk province” with the resolution and notes of Emperor Nicholas I. August 1831.

БОРОВКОВ ТИМУР АЛЕКСАНДРОВИЧ

обучающийся третьего курса аспирантуры, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

E-mail: timur_borovkov@list.ru

BOROVKOV TIMUR ALEXANDROVICH

Graduate Student, Voronezh State University, Voronezh, Russia

E-mail: timur_borovkov@list.ru

СОВРЕМЕННОКИ О МАККАРТИ И МАККАРТИЗМЕ

CONTEMPORARIES ABOUT MCCARTHY AND MACARTHYISM

Статья посвящена исследованию и анализу литературы, написанной историками и политологами о личности Маккарти, его становлению, роли в борьбе с инакомыслием внутри американского социума и за его пределами. Автор рассматриваются характер выводов современников Маккарти, их отношение к политике подавления инакомыслия, а также оценки влияния личности сенатора на конструирование антикоммунистической повестки в американском истеблишменте. На основе изученных работ, выявлено концептуальное отношение к Маккарти как со стороны демократической, так и со стороны республиканской партии, представлено видение современников на образ Маккарти, как олицетворение духа американского консерватизма и рупора определённой части правящих элит Соединённых Штатов, а также использование личности Джозефа в межпартийном противостоянии на различных этапах предвыборной гонки.

Ключевые слова: Маккартизм, Маккарти, Красная угроза, Антикоммунизм, Холодная война.

The article is devoted to the study and analysis of literature written by historians and political scientists about McCarthy's personality, his formation, and his role in the fight against dissent within American society and beyond. The author examines the nature of the conclusions of McCarthy's contemporaries, their attitude to the policy of suppressing dissent, as well as assessing the influence of the senator's personality on the construction of the anti-communist agenda in the American establishment. Based on the studied works, a conceptual attitude towards McCarthy from both the Democratic and Republican parties has been identified, the authors' vision of the image of McCarthy as the personification of the spirit of American conservatism and the mouthpiece of a certain part of the ruling elites of the United States is presented, as well as the use of Joseph's personality in inter-party confrontation at various stages of the election race.

Keywords: McCarthyism, McCarthy, Red Scare, Anti-Communism, Cold War.

Введение

События, развернувшиеся в политической жизни США в начале 50-х оказали влияние на всю последующую историю не только в политическом, но и в идеологическом смысле. Своим выступлением 9 февраля 1950 года в городе Уилинги обвинением в приверженности коммунистическим идеалам, молодой и амбициозный сенатор от штата Висконсин задал тенденцию, позволяющую, в последствии, осуждать человека не за поступки, а за намерения, или даже симпатию к неугодной идеологии. Ничем не примечательный сенатор так бы и остался в истории лишь в политических альманахах, но попав в нужный нерв исторического процесса, он не только увековечил себя, но и вписал имя Джозефа Маккарти в историю, закрепив за периодом борьбы с инакомыслием в США 50-х годов термин «маккартизм».

Ещё при жизни Маккарти были написаны первые биографические книги о нём. Но короткая историческая ретроспектива не позволяла историкам-биографам Маккарти взглянуть на объект своего исследования с точки зрения исторического объективизма. Сегодня же, можно попытаться исследовать не только Маккарти, но и проанализировать это биографию, опираясь на труды современников, которые как симпатизировали ему, так и относились с долей скепсиса, а часто и резко критически к используемым им способам достижения цели –

уничтожения коммунистического лобби как в США, так и в идеале, во всём мире.

Актуальность теме придаёт тот факт, что подход к изучению периода маккартизма ранее строился на рассмотрении различных аспектов классовых противоречий, после же, в постперестроечный период, акцент анализа сильнее сместился в плоскость политической борьбы внутри американского истеблишмента, а именно – противостояния в период избирательных циклов, и усиление влияния республиканцев. В данной статье проанализированы различные подходы к описанию биографии самого Маккарти, и представление его образа современниками, являющихся как его сторонниками, так и противниками политики Маккартизма.

Данное исследование преследует цель сопоставить работы современников Маккарти, выявить их общие черты, а также различия в восприятии фигуры Маккарти. Исследование в должной степени нацелено на то, чтобы показать зависимость хронологических рамок, а также политической конъюнктуры на описание тех или иных фактов из жизни и деятельности сенатора Республиканца.

В данной работе впервые были проанализированы работы современников Маккарти, подробно описавших его биографию, и скрупулёзно изучивших различные периоды его становления. Были выявлены различия в

подходах к описанию жизненного пути сенатора и особенности в анализе его поступков у историков, в зависимости от их политических взглядов. Биографии сенатора были написаны практически в одно время, по историческим меркам, но всё же разница в 30 лет («Маккарти: человек, сенатор, «изм», Джека Андерсона написана в 1952 г., а «Жизнь и судьба Джона Маккарти», Томаса Ривса написана в 1982 г.) существенная, учитывая, как политический, так и исторический контекст создания данных работ.

При написании работы, в основном, были использованы сравнительно-исторический и ретроспективный метод исторического исследования.

Изложение основного материала

Описывая современников Маккарти, чьи труды о сенаторе рассмотрены в данном исследовании, нельзя не сказать о таком явлении как Маккартизм и тех событиях, которые не только позволили сенатору от штата Висконсин получить известность на международной арене. Также необходимо отметить то влияние, которое оказало данное движение на историю Соединённых Штатов.

Сам термин «Маккартизм» появился, впервые, как, скорее, негативная реакция на выступление Маккарти на праздновании дня рождения Линкольна в городе Уилинг, когда Маккарти огульно обвинил служащих в государственном департаменте США в приверженности к коммунистическим идеалам. Это выступление стало поводом для принятия закона о внутренней безопасности – одного из самых репрессивных законов в США из-за того, что: «диспозиция пункта «а» 4-го раздела настолько неопределенна, что позволяет ввести под его действие любую попытку в защиту дела мира» [1, с. 115]. Позднее, обвинение в коммунизме стало поводом для увольнения госслужащих, запрете на профессию или, даже, депортацию из страны. Появились, и по сей день остаются в законодательстве некоторых штатов поправки, являющиеся отголоском политических репрессий конца 40-х, начала 50-х годов. В списке актов были, как уже упомянутые ранее, запреты на профессию, обязанность произносить, при поступлении на госслужбе фразу «Я не член Коммунистической партии» [5], так и запрет на выдачу лицензии на рыбную ловлю частично принадлежащим стране, сотрудничающей с кем либо, придерживающимся коммунистической идеологии, пусть даже это сотрудничество заключается в подписании акта о ненападении [5].

В рамках данного исследования невозможно представить всех современников, занимавшихся проблемой Маккартизма и исследовавших личность самого Маккарти. Однако, основными биографами Маккарти можно назвать следующих историков:

Джек Андерсон – опытный журналист, автор совместного с Рональдом Уолтером Мэй биографии сенатора: «Человек, Сенатор, ..изм» (1952 г.) – первой биографической книги о Маккарти. Во время Второй мировой войны он был военным корреспондентом в Китае для ряда газет. С 1947 года был штатным репортером в «Вашингтон Мерри-Гоу Раунд». Являлся членом Ассоциации корреспондентов Белого дома. В качестве военного корреспондента газеты «Норман», два месяца был на передовой вместе с китайскими партизанами-

националистами при столкновении с Японцами. Он был с ними и в конце войны, когда они столкнулись с китайскими коммунистами. После капитуляции Японии Андерсон освещал переговоры о перемирии между Мао и Чай-Кан-Ши при посредничестве генерала Джорджа Маршалла. Андерсон впервые встретился с Маккарти в 1947 году, после того как тот был избран Сенат, а, позднее, они сблизились настолько, что Маккарти присутствовал на свадебном приеме у Андерсона в 1949 году [2, с 1].

Рональд Уолтер Мэй, помогавший в написании биографии Маккарти прожил в Висконсине двадцать лет. Он был автором радиопостановок для мэдисонского отделения «Юнайтед Пресс» и главным делопроизводителем Сената штата Висконсин. Выпускник Висконсинского университета, он, как и Маккарти учился в Маркеттском университете в Милуоки. Мэй – ветеран Второй мировой войны, более трех лет прослуживший в Военно-морском флоте. В ходе своих исследований для книги «Человек, Сенатор, ..изм» он в течение двух месяцев жил в родном городе Маккарти – Эллингтоне, штат Висконсин. Ему пришлось уволиться с работы, чтобы посвятить все свое время работе над книгой о сенаторе.

Ричард Халворс Ровер, создавший труд под названием «Сенатор Джо Маккарти» (1964 г.) родился в Джерси-Сити, штат Нью-Джерси. Во время Великой депрессии он присоединился к коммунистическому движению став писать для народных масс. В 1939 году, в результате пакта Молотова – Риббентропа он кардинально изменил свои взгляды, разочаровался в коммунистической идеологии и примкнул к либералам. В начале 1940-х он был помощником редактора в «ЗеНейшон». Ровер присоединился к «Зе Нью Йоркер» в 1944 году как автор колонки «Письмо из Вашингтона» с декабря 1948 года до своей смерти. На протяжении 1940-х и 1950-х годов он периодически писал статьи для «Эскваэр», «Харперс» и «Зе Американ Сколаар». Благодаря его репортажам он был включен в список политических противников Никсона.

Томас Ривз, написавший книгу «Жизнь и судьба Джо Маккарти» (1982 г.) родился в 1936 году в семье «синих воротничков» в Такоме, штат Вашингтон. Получил степень доктора философии. Позднее, в 1966 году, степень доктора истории в Калифорнийском университете в Санта-Барбаре. После четырех лет обучения в Университете Колорадо-Колорадо-Спрингс он стал профессором истории в Университете Висконсин-Парксайд [4, с. xi]. В 1988 году Ривз стал соучредителем Висконсинской ассоциации ученых и в течение нескольких лет после этого входил в правление Национальной ассоциации ученых. Он долгое время работал в Католической лиге, борющейся за религиозные и гражданские права и являлся членом Содружества католических ученых. С 1992 по 2007 год Ривз был старшим научным сотрудником Висконсинского института политических исследований. Он был консультантом по трем фильмам о сенаторе Джозефе Маккарти.

Три биографии Маккарти, две из которых были написаны после его смерти, достаточно подробно описывают его жизненный путь, но несмотря на то, что речь в работах идет об одном и том же человеке, разница в описании кардинально отличается в зависимости от отношения автора объекту исследования. Несомненно,

подход к анализу биографии Маккарти у автора коррелируются не столько с личностью самого Маккарти. На первую роль здесь выходит отношению историка к такому явлению как Маккартизм.

Разница в подходах к описанию выделяется с первых же страниц. Так в книге «Человек, Сенатор, изм.» описываются жители «Ирландского поселения», малой родины Джозефа:

«Ферма находилась в центре района под названием «Ирландское поселение». Тамашние семьи были клановыми, замкнутыми, подозрительными и бережливыми. <...> Они были проникнуты глубокой подозрительностью к посторонним, недоверием к чужим идеям. <...> Джо был погружён в атмосферу тотальной работы и полного отсутствия детских развлечений» [2, с. 7].

В то время как в «Жизнь и Судьба Маккарти» это же описание имеет несколько другой оттенок:

«Маккарти были дружной, счастливой семьёй – трудолюбивые, очень религиозными, гордящиеся своим происхождением и ничем не отличающиеся от семей из соседних ферм «Ирландского поселения» [4, с. 3].

Даже отношения между родителями в семье Джозефа описываются диаметрально противоположно. «Тим требовал от своих детей строгого повиновения Старому Миру» – описывают отношение внутри семьи Маккарти Ровер. В то время как Ривз видит их как: «Тим и Бед делили власть в семье, что являлось отходом от строгой патриархальной модели» [4, с. 3].

Совершенно различными были и описания внешности юного Маккарти. В своих биографиях Ровер и Андерсон видят Джозефа как: «неуклюжего, непривлекательного ребёнка с бочкообразной фигурой» [2, с. 9], в то время как Ривс полностью опровергает их, заявляя, что, это «полностью противоречит фактам», называя Маккарти «экстравертным, чрезвычайно весёлым мальчиком, обладающим большой популярностью у сверстников» [4, с. 3].

Первые попытки Маккарти заняться собственным бизнесом по разведению кур у Андерсена и Ровера описываются схожим образом. «Работая на родного дядю, Джо заработал 65 долларов и вложил их в кур» [2, с. 12], так же как описывает это событие Ривс, но не уточняет такой значительный факт, указывающий на взаимоотношения с родителями, как то, что эти 65 долларов Джо заплатил собственному отцу за аренду земельного участка, что подмечает Андерсон.

Стоит обратить внимание ещё на один факт из биографии Маккарти, как окружного судьи. Маккарти, для победы в предвыборной гонке оперировал таким фактом, как возраст соперника, утверждая, что нынешнему судье Вернеру на момент избрания будет 73 года, что являлось ложью. И, если Ровер и Андерсон называют Маккарти «лжецом» [2, с. 37], то в исследовании «Жизни и Судьба Маккарти» подчёркивается, что лжецом был как раз соперник Джозефа, Эдгар Вернер, который «был чопорным и педантичным. <...> Будучи кандидатом на этот пост в 1916 году, указал год своего рождения как 1866, а не 1872, чтобы произвести впечатление на избирателей своей зрелостью. Позже он забыл исправить фальсификацию». Маккарти же, в свою очередь, лишь «решил привлечь к этому внимание» [4, с. 28].

Стоит отметить, что факт доказанной лжи Маккарти, совершенной им после возвращения из служ-

бы в морской пехоте США, подтверждают все биографии Маккарти. То, что «орден «За выдающиеся заслуги», врученный сенатору Маккарти на пике его политической известности в стране, был, явно, незаслуженным и был вручен в результате сговора высших должностных лиц Корпуса морской пехоты» подтверждают тем или иным образом как Ровер с Андерсеном [2, с. 53], так и, явно симпатизирующий Сенатору, Ривс.

Необъективность в монографиях библиографов прослеживается на таком ярком примере, как первые выборы Маккарти в сенат от штата Верджиния. Дело в том, что в родном городе Джо голосование оказало решающее значение на победу Маккарти. Так, влияние коммунистов на победу Маккарти отмечают не только Ровер и Андерсон, но и сам Маккарти, цитату которого приводят историки: «Коммунисты имеют такое же право голоса, как и все остальные, не так ли?» [2, с. 102], – заявляет выбранный Сенатор. В то же время Ривс данную цитату осознанно игнорирует, приводя следующий отрывок речи Маккарти: «Республиканцы не путают коммунистически настроенных антиамериканцев, которые оказывают разрушающее влияние на профсоюзы, с огромной массой честных, лояльных американских рабочих, которые иногда могут быть временно введены в заблуждение».

Событие, кардинально изменившее дальнейшую судьбу сенатора, а именно, факт встречи Маккарти в ресторане Колони в Вашингтоне не оспаривается никем. Тут и Ровер и Ривс соглашаются с интерпретацией событий, описанных историком Андерсеном, цитируя его в своих научных работах:

«7 января 1950 года, Джо ужинал в ресторане Колони в Вашингтоне с Чарльзом Краусом, Уильямом А. Робертсом (адвокатом Дрю Пирсона) и отцом Эдмундом А. Уолшем. <...> отец Уолш спросил: “А как насчет коммунизма как проблемы?” Джо идея сразу понравилась» [3, с. 124]. Но, необходимо отметить, что у Ривса «Значение события, однако, было сильно преувеличено» [4, с. 203]. Историк намекает на то, что тема антикоммунизма была разработанная самим Маккарти, и встреча лишь послужила одним из этапов, укрепившем его в том, что именно её нужно взять на вооружение в начинающейся предвыборной конке.

Выводы

Исследуемые источники дают возможность изучить не только личность сенатора Маккарти, но и влияние исторических нарративов на акценты в тех или иных моментах, описывающих становление Сенатора. Сам Ривс, в предисловии к своей книге обрушивается с критикой на Ровера и Андерсена: «Обе книги изображали Маккарти как самого злобного из злодеев и осыпали не критичными похвалами тех, кто выступал против него. Ни в одной из биографий не было серьезной приверженности историческим исследованиям», – делает вывод Ривс. В то же время его исследование явно имеет обратную направленность, а именно желание обелить Маккарти, скрыть недостатки и выделить успехи. Что не удивительно, так как сам Ривс, автор таких книг как «Жизни и судьба Маккарти» и «Маккартизм» (1973 г.) был католическим консерватором правого толка, консультантом по фильмам о Маккарти [6].

Изучение научных работ по биографии Маккартизма

в полном объёме возможно лишь с использованием, в том числе, сравнительно-исторического метода, позволяющего в полной мере отследить хронологию,

причинно-следственную связь и цепочки взаимодействий такой неоднозначной личности как Сенатор от штата Висконсин – Джозеф Маккарти.

Библиографический список

1. *Гришаев П.И.* Репрессии в странах капитала. Москва: Юридическая литература, 1970. 264 с.
2. *Anderson J.* McCarthy. The Man, the Senator, the "Ism". Boston. TheBeaconpress. 1952.
3. *Rovere R.* Senator Joe McCarty. NewYork. The World Publishing Company. 1964.
4. *Reeves T.* The Life and Times of Joe McCarthy. NewYork. Stein and Day. 1982.
5. Реликты маккартизма: антикоммунистическое законодательство США / Прохоров К. В. *Universum: экономика и юриспруденция.* 2018 №3 (48).
6. The Nation. November 17, 2010.

References

1. *Grishaev P.I.* Repression in capital countries. Moscow: Legalliterature, 1970. 264 p.
 2. *Anderson J.* McCarthy. The Man, the Senator, the "Ism". Boston. TheBeaconpress. 1952.
 3. *Rovere R.* Senator Joe McCarty. NewYork. The World Publishing Company. 1964.
 4. *Reeves T.* The Life and Times of Joe McCarthy. NewYork. Stein and Day. 1982.
 5. Relict of the McCarthyism: anti-communist legislation in the USA. K. Prokhorov *Universum: экономика и юриспруденция.* 2018 №3 (48).
 6. The Nation. November 17, 2010.
-
-

ГОНЧАРОВА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, врио ректора
ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения
квалификации работников образования», г. Псков,
Россия
E-mail: goncharovaekv@yandex.ru

GONCHAROVA EKATERINA VIKTOROVNA

Candidate of Historical Sciences, Acting Rector of the Pskov
Regional Teachers-in-Service Institute, Pskov, Russia
E-mail: goncharovaekv@yandex.ru

ОПИСАНИЕ ПСКОВСКОГО НАМЕСТНИЧЕСТВА Д.Н. ЛАЗАРЕВА

КАК ИСТОЧНИК ПО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ РЕГИОНА ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII в.

DESCRIPTION OF D.N. LAZAREV'S PSKOV VICEROYALTY

AS A SOURCE ON THE SOCIO-ECONOMIC HISTORY OF THE REGION IN THE LAST QUARTER OF THE XVIII CENTURY

Труд Д.Н. Лазарева «Псковское наместничество», опубликованный в конце XIX в., был составлен по материалам архива Псковского губернатора с привлечением сведений описания наместничества, которое удалось сформировать в 1789 г. в соответствии с запросом действительного тайного советника П.А. Самойлова. Он, в свою очередь, собирал данные обо всех наместничествах для представления их императрице Екатерине Великой, по распоряжению которой были произведены административно-территориальные преобразования и появились наместничества. Псковское наместничество было образовано по указу от 3 августа 1777 г. и к моменту описания, согласно данным источника, включало в себя 9 уездов (Псковский, Островский, Великолукский, Торопецкий, Порховский, Опочецкий, Новоржевский, Печерский, Холмский). Обширный статистический материал о числе мужчин и женщин, представителей разных конфессий и сословий делает труд Д.Н. Лазарева ценнейшим источником по истории региона последней четверти XVIII в. Помимо статистических сведений о населении Псковского наместничества в описании уездов и городов содержится информация о храмах и монастырях, объектах гражданской архитектуры, которые сохранились на момент составления описания, заводах и их владельцах, ценах на продукты и прочих характеристиках социально-экономического уклада и административно-территориального деления региона и даже географического описания территорий. Несмотря на богатый материал источника, сведения о наместничестве Д.Н. Лазарева привлекались исследователями лишь фрагментарно. В то же время комплексное вовлечение в научный оборот данных источника и их верификация позволит полноценно определить социально-экономические и административно-территориальные характеристики региона последней четверти XVIII в.

Ключевые слова: Псковское наместничество, описание, источник, население, сословия.

The work of D.N.Lazarev «Pskov Viceroyalty», published at the end of the XIX century, was compiled from the materials of the Pskov Governor's archive with the involvement of information describing the viceroyalty, which was formed in 1789 in accordance with the request of the real privy councilor P.A. Samoilov. He, in turn, collected data on all governorships to present them to Empress Catherine the Great, by whose order administrative and territorial transformations were carried out and governorships appeared. The Pskov viceroyalty was established by decree of August 3, 1777. and by the time of the description, according to the source, it included 9 counties (Pskov, Ostrovsky, Velikoluksky, Toropetsky, Porkhovsky, Opochetsky, Novorzhevsky, Pechersky, Kholmsky). Extensive statistical material on the number of men and women, representatives of different faiths and estates makes D.N. Lazarev's work the most valuable source on the history of the region in the last quarter of the XVIII century. In addition to statistical information about the population of the Pskov governorate, the description of counties and cities contains information about temples and monasteries, objects of civil architecture that were preserved at the time of writing the description, factories and their owners, food prices and other characteristics of the socio-economic structure and administrative-territorial division of the region and even geographical descriptions of territories. Despite the rich material of the source, information about the viceroyalty of D.N. Lazarev was attracted by researchers only in fragments. At the same time, the comprehensive involvement of the source data in scientific circulation and their verification will allow us to fully determine the socio-economic and administrative-territorial characteristics of the region in the last quarter of the XVIII century.

Keywords: Pskov viceroyalty, description, source, population, estates.

Введение

Актуальность исследования. Описание Псковского наместничества, которое оставил Д.Н. Лазарев, является интереснейшим историческим источником по социально-экономической истории провинциального общества. Изучение опубликованных материалов в работе сравнительно-исторического анализа позволяет

выявить сильные и слабые стороны этого дореволюционного труда, обобщившего в себе первоначальные источники, которые уже не дошли до нашего времени. Несмотря на выявленные неточности в математических подсчетах сводного характера, в целом, изданный текст содержит множество значимых позиций, которые позволяют дополнить архивные источники и сформировать достаточно полное общее представление о жизни

провинциального социума последней четверти XVIII в. на территории Псковского наместничества.

Целью исследования является комплексное изучение труда Д.Н. Лазарева «Псковское наместничество», опубликованного в конце XIX в., как источника по социально-экономической истории региона последней четверти XVIII в. Комплексность исследования обеспечивается рассмотрением труда Д.Н. Лазарева в контексте анализа его источников, содержания и привлечения для изучения в последующие исторические периоды в рамках региональных и общероссийских исследований.

Научная новизна полученных результатов обусловлена тем, что выявлено отсутствие комплексного привлечения данных, собранных Д.Н. Лазаревым из уже утраченных предшествующих источников, для изучения вопросов социально-экономической истории региона последней четверти XVIII в., уточнены статистические сведения публикации, определены и введены в научный оборот данные, которые раскрывают и иллюстрируют процессы провинциальной жизни Псковской губернии исследуемого периода. Результаты исследования полезны не только для региональных исследований по теме, но и сравнительных изысканий в масштабах изучения процессов относительно всей территории Северо-Запада и России в целом.

Методы исследования. При работе применялись такие частные методы, как синтез, обобщение, классификация и сопоставительный анализ. Сравнительно-логический, формально-логический методы наряду с описательным позволили систематизировать значительный объем фактической информации, верифицировать и выявить ключевые сведения по истории региона, опубликованные в труде конца XIX в., которые не были введены в научный оборот.

Изложение основного материала

Своим появлением Псковское наместничество обязано Екатерине II, по указу которой от 3 августа 1777 г. оно и было образовано. Согласно этому нормативно-правовому акту, наместнику Тверскому, Новгородскому и Псковскому генерал-поручику Я.Е. Сиверсу поручалось: «по изданным в прошлом 1775 году Ноября 7 дня вновь учреждениям для управления Губерний Нашей Империи, исполнить в Декабре месяце сего года, равномерно и в Псковской Губернии, составя сие новое Наместничество из десяти уездов, а именно: Псковского, Островского, Опочецкого, Пусторжевского, переименовав оный Новоржевским, Великолуцкою, Торопецкою, Холмскою, Порховскою, Луцкою и Гдовскою, и между старыми уездами сделать уравнение от одного к другому, предписанным по учреждению числом жителей. К новым же двум уездам, то есть, к первому Холмскому приписать из Великолуцкого и Торопецкого, а ко второму Луцкому из Гдовского, Порховского и Новгородского положенное учреждение число душ. Холмский посад переименовать городом, на основании новых городов Новгородской Губернии, назвав оный город Холм. На реке Луге учредить новый город близ урочища, где река Вревка в Лугу впадает, наименовав оный город Луга, а Правление Пусторжевского уезда, бывшее в Заволочье, перевести в Аршанский стан на реку Сороть, яко в средину Новоржевского уезда и на большую из Пскова в Великие Луки дорогу, где и учредить город,

под именованием Новоржев» [6, с. 543].

Согласно штатам Псковского наместничества, утвержденным 18 августа 1777 г. Екатериной II, в наместническом правлении Псковской губернии предусматривались: губернатор с двумя советниками 6 класса, вице-губернатор, губернский прокурор, два губернских стряпчих, один секретарь при прокуроре и стряпчих, губернский землемер, губернский архитектор, механик или машинный и мельничный мастер, канцелярские служители.

Таким образом, генерал-губернатор и губернатор с двумя советниками заседали в наместническом правлении. Генерал-губернатор, губернатор, вице-губернатор («поручик правителя») назначались императорскими указами, а советники наместнического правления – сенатскими.

В ответственности генерал-губернатора находилось общее благоустройство (включая обеспечение запасами хлеба, соли и прочих продуктов) вверенного ему региона и неукоснительное исполнение законов, для чего в его подчинении была полиция. Требовалось пресекать волокиту, принуждать судебные места к решению дел, но при этом без вмешательства в судебное производство, хотя за ним закреплялось право останавливать исполнение судебного решения и донести Сенату о несправедливо решенном деле. Под контролем генерал-губернатора проходил рекрутский набор. В наместническом правлении решались дела, не требовавшие судебного разбирательства, но нуждающиеся в оперативном решении [3].

Указом императрицы Екатерины II от 13 июня 1781 г. «О новом расписании губерний с означением генерал-губернаторств» [7, с. 135]. Псковская губерния была передана под управление генерал-губернатора князя Н.В. Репнина.

В 1789 г. в соответствии с «указанием» Екатерины II по материалам архива Псковского Губернатора было составлено описание Псковского наместничества, о чем сообщается в предисловии источника: «Действительный статский советник П.А. Самойлов обратился с письмом к правителю Псковского наместничества, в котором сообщила что Ея Императорское Величество Высочайше указала ему сочинить для собственного Ея употребления топографическое описание каждого наместничества, просил доставить ему сведения по предложенным им вопросам, которых в приложенном при письме было 20» [4].

Необходимые сведения были «затребованы» от городничих, исправников Псковской губернии и консистории. В результате чего к июлю 1789 г. появилось описание, которое и было отправлено на запрос П.А. Самойлова. Экземпляр описания также был направлен в наместническое правление, но не сохранился, в результате чего Д.Н. Лазареву пришлось обратиться к рапортам «полицейских чинов по этому делу». Как отмечает составитель описания в предисловии к своему труду, «Общее описание Псковской губернии мы изыскали из донесения генерал-губернатора Сиверса Государыне Императрице в 1789 г., а некоторые недостающие сведения к описанию уездов – из рапортов полицейских чиновников, доставляемых генерал-губернатору при ревизии им губерний» [4].

На титульном листе описания заглавие содержит

в себе название труда «Псковское наместничество. По материалам архива Псковского губернатора собрал Д. Лазарев», а также место публикации: Псков «Типография губернского правления. 1887». На обороте титульного листа стоит отметка «печатано с разрешения Губернского начальства». Предисловие не пронумеровано. Нумерация начинается непосредственно с текста общего описания наместничества. Таким образом, включая первые две пронумерованные страницы предисловия, в источнике содержится 40 печатных страниц. Нумерация имеется только для основного описания, которое составляет 38 страниц, что нашло свое отражение в библиографической записи книги в карточке библиотеки.

Согласно источнику, Псковское наместничество включало в себя 9 уездов (Псковский, Островский, Великолукский, Торопецкий, Порховский, Опочецкий, Новоржевский, Печерский, Холмский). После географических и административно-территориальных характеристик наместничества, с перечислением входивших в состав губернии уездов автор указывает численность населения описываемого региона. Так, число жителей Псковского наместничества, по данным источника, составляло 286986 чел. мужского пола и 292176 женского пола. При этом автором описания допущена техническая ошибка в подсчете общей численности. В материалах архива Псковского Губернатора указано, что всего число жителей обоих полов составляет 579156 чел. [4,

с. 1], в то время общая сумма должна быть равна 579162.

Д.Н. Лазарев указывает иноверцев. По данным описания, в Псковском наместничестве проживали 139 иноверцев мужского пола и 52 – женского (всего – 191 чел.). Из них зафиксировано представителей лютеранства: в г. Пскове – 95 муж. и 40 жен., в Псковском уезде – 12 муж.; в Островском уезде – 2 муж. и 3 жен.; в г. Торопце – 5 муж. и 2 жен., в Торопецком уезде – 4 муж. и 3 жен.; в Порхове – 1 муж., в Порховском уезде – 14 муж.; в Новоржевском уезде – 4 муж.; в Печерском уезде – 1 муж. и 2 жен.; в Великолукском уезде – католиков 1 муж. и 2 жен. [4, с. 2].

Согласно описанию Псковского наместничества, население было представлено купцами и мещанами (7922 муж.пола и 7329 жен. пола – всего 15251 чел.) и крестьянским сословием, в котором числятся: 50921 муж. пола и 51291 жен. пола (всего – 102212 чел.) экономических крестьян; 8056 муж. и 8176 жен. (всего – 16232 чел.) государственных крестьян, 201672 муж. и 206116 жен. (всего – 407788) помещичьих крестьян; 209 муж.и 207 жен. (всего – 416 чел.) однодворцев [Там же]. Псковское наместничество включало 9 городов, 7 пригородов, 1 посад, 363 села, 997 селец, 17734 деревни [Там же].

В материалах архива Псковского Губернатора представлены сведения о количестве жителей г. Пскова на 1790 г. (табл. 1).

Таблица 1.

Число домов и жителей г. Пскова по сведениям на 1790 г. [4, с. 3]

	Домов				Лавок			Число людей	
	По плану выстроения		Старого строения		В гост. дворах		Под домами	муж	жен
	кам.	дер.	кам.	дер.	кам.	кам.	дер.		
В городской части (35 кварталов)									
купеческих и мещанских	20	15	11	152	106	21	9	408	437
помещичьих	6	33	5	55	-	-	-	149	140
разночинцев	2	12	3	392	-	-	2	1293	1373
в Запсковской части (26 кварталов)									
купеческих и мещанских	9	-	11	139	-	-	2	304	337
помещичьих	1	1	4	23	-	-	-	46	41
разночинцев	3	2	4	250	-	-	-	516	695
в Завелицкой части (39 кварталов)									
купеческих и мещанских	3	70	5	48	-	-	-	114	159
помещичьих	2	12	3	18	-	-	-	63	58
разночинцев	-	13	1	158	-	-	-	424	520
а всего									
купеческих и мещанских	32	85	27	339	106	21	11	826	933
помещичьих	9	46	12	96	-	-	-	258	239
разночинцев	5	27	8	800	-	-	2	2233	2587
Итого	-	-	-	-	-	-	-	3317	3759

Согласно описанию, число жителей г. Пскова представлено следующим образом: в городской части числилось 3710 чел., в Запсковской части – 1939 чел., в Завелицкой части – 1335 чел., что в сумме составляет 7076 чел.

В городской части проживали 845 купцов и мещан (408 муж. пола и 437 жен. пола), 289 помещичьих (149 муж. пола и 140 жен. пола), 2666 разночинцев (1293 муж. пола и 1373 жен. пола). В Запсковской части проживали 641 купец и мещанин (304 муж. пола и 337 жен. пола), 87 помещичьих (46 муж. пола и 41 жен. пола), 1211 разночинцев (516 муж. пола и 695 жен. пола). В Завелицкой части проживали 273 купец и мещанин (114 муж. пола и 159 жен. пола), 121 помещичьих (63 муж. пола и 58 жен. пола), 944 разночинца (424 муж. пола и 520 жен. пола).

При этом в строке «Итоги» автором описания, по-видимому, допущена ошибка при подсчете общего числа разночинцев женского пола, проживающих в г. Пскове. Так, по сведениям источника, в Пскове проживает 2587 разночинцев жен. пола. Однако при суммировании числа разночинцев жен. пола верным является число – 2588 чел. Из этого следует, что общее количество жителей г. Пскова не равняется 7076, как следует из материалов архива Псковского Губернатора, а составляет 7077 чел.

Помимо статистических сведений о населении региона в описании содержится информация о Троицком соборе г. Пскова, монастырях, и «уцелевших строений того времени», т.е. объектах гражданской и церковной архитектуры, которые сохранились на момент составления публикации. Автор указывает в качестве таковой баню в Выползовой слободе, которая в начале была деревянная, а в 1781 г. по прошению купца Степана Горшанова в отношении наместнического правления, была за ветхостью перестроена в камне [4, с. 6].

Знаковое событие описываемого периода – проезд государыни императрицы Екатерины Великой 1780 г. через Псковское наместничество не мог быть не упомянут в труде Д.Н. Лазарева. Так, упоминается что Екатерина II пожертвовала мещанам г. Опочки денежную сумму на строительство училища [4, с. 17], а также собора (как и в г. Острове) общей суммой 13 тыс. руб. Согласно описанию, в Опочечском уезде на 1789 г. насчитывалось 27 сел, 87 селец, 2535 деревень, 2 фабрики: «парусинная полковника Алексея Вындомского и бумажная помещика Алексея Бороздина» [4, с. 22].

В разделе, посвященном Новоржевскому уезду, отмечается, что в г. Новоржеве первоначально «жили экономические крестьяне, которые записались оно города в мещанство», а всех жителей мужского пола насчитывалось 114 душ. Обывательских домов было 46 и торговых лавок 13. В уезде был один винокурный завод «бригадира Щербинина» [Там же].

В Великолукском уезде по данным на 1787 г. проживали 64977 чел. (32294 муж. пола и 32683 жен. пола) [4, с. 24].

В г. Порхове зафиксирован 1631 житель (845 муж. пола и 786 жен.), из которых двое лютеран, в Порховском уезде проживает 37518 чел. [4, с. 38]. Упоминается в тексте порховский купец серебряного дела ремесленник Алексей Бочаров. Отмечается и факт пожалования «от Ея Императорского Величества во время шествия через сей город Порхов в 1780 г. деньги 7000 руб. при том пожалованно от Ея Императорского

Величества для неимущих мещан по закладу домов 2000 руб.». Д.Н. Лазарев упоминает наличие двух винных и четыре соляных магазина, при которых лавки для «мелочной продажи», 5 амбаров и тюрьма 1783 г., оставшаяся от «новгородского карабинерного полка», воеводский дом, питейная контора, пивоварня, ведерная и большой питейный дом, «да в разных местах» четыре питейных дома и каменный дом «для присутственных мест». Отмечено 310 обывательских домов, 22 лавки и два завода: кожевенный – купца Карла Гленцера и кирпичный – купцов Ефима Бочарова и Василия Лунева. А «прочия строения во всем городе большею частью на каменном фундаменте деревянные от 1772 г., начатое после бывшего пожара». Жителей в Порховском уезде 37518 душ и кроме того «в посаде в Сольцах 686 мужского и 690 женского пола душ» [4, с. 37].

По данным описания Псковского наместничества, количество жителей г. Печоры составляло 1100 чел. Домов в городе насчитывалось 196, лавок 38 и один приход «деревянного строения» [4, с. 10]. При описании Печорского уезда автором подробно характеризует как сам населенный пункт, так и его герб [4, с. 8].

В г. Холм насчитывался 941 житель (из них 223 представителя купечества, 603 мещанина, 115 ремесленников) [4, с. 8]. Старых домов 86 и вновь построенных 105, «да начато строением 89». Упоминается ратуша и в числе казенных учреждений «словесная школа» и две ярмарки в городе. в Холмском уезде проживало – 5698 чел. (2837 муж. пола и 2861 жен. пола) [4, с. 28]. Упоминается один из жителей уезда дьякон Анисим Тимофеев «имеющий от роду около 100 лет».

Примечательно, что именно в разделе, посвященном Холмскому уезду упоминаются цены на «жизненные припасы»: «пуд муки пшеничной 40 к., пшеницы четверик 60 к., ржи 40 к., ячменя 30 к., круп гречневых четверик 56 к., ячневых 40 к., ветчины фунт 4 к., говядины 2 к., осеннюю порою – пуд пшеничной муки 80 к., ржаной 30 к., пшеницы четверик 45 к., ржи 30 к., ячменя 20 к., овса 15 к. и круп гречневых четверик 40 к., ячневых 30 к., ветчины 2 к., говядины 1 1/2 к., гусь битой 20 к., утка 15 к., курица 10 к. [4, с. 24]. В уезде отмечается одна фабрика «полотняная, принадлежащая коллежской ассесорше Елене Кренициной в с. Цавле» [4, с. 28]. Именно сведения о товарах и ценах, которые указаны в описании позволяют реконструировать социально-экономические показатели повседневной жизни региона. Одна, следует помнить, что, как отмечают исследователи, стоимость зерновых культур зависела от сезона и в силу этого была непостоянна. При максимальных показателях в зимнее время зерно затем снижалось летом от времени урожая. Сезонно максимальный рост стоимости товаров мог наблюдаться в феврале, ввиду сокращения запасов зерна [5].

При описании г. Торопца отмечается, что там «богаделен две, первая на площади каменная построена в 746 г. трудами и радением торопецкого помещика секунд-майора Ивана Сергеевича сына Челищева, в ней мужского пола 55 женского 18 душ; другая – на благовещенской площади построена в 771 г. в ней женского пола 11 душ, токмо питаются испрошением милости» [4, с. 32]. Автор отмечает, что в городе в 1792 г. открылась аптека Беше. Всех жителей на 1784 г. «обоего пола 1577 душ, в том числе 17 живописцев, 4 рещика,

33 портных, 15 пекарей, 10 мясников, 15 сапожников, 6 башмачников, 20 кузнецов, 5 столяров, 4 корельщиков, 8 скорняков, 2 шубника, 4 синельника, 10 каменщиков, 10 оконешников, 1 солодовник, 2 цирюльника», 4 человека серебрянников, по одному оловянников и медников, и один парикмахер. В Торопецком уезде по данным на 1791 г. проживало 56207 жителей обоего пола (27751 муж. пола и 28456 жен. пола) [4, с. 34]. Ярмарок было две, продолжительностью не более одного или двух дней. За городом располагаются фабрики, принадлежащие купечеству, где выделывают от 1000 до 5000 кож. Стоит отметить, что еще в начале труда Д.Н. Лазарев отмечает обстоятельство данных по отдельным территориям. И для Торопца его городничий секунд-майор Щелкунов привлек сведения не только «Никоновской летописи» и «Степенной книги», но даже и предания старожилов. А вот «более скудные сведения доставила духовная консистория, которая отозвалась незнанием истории всех псковоградских церквей» [4, с. 2–3].

В разделе, посвященном Островскому уезду, достаточно подробно описывается крепость, с 9 башнями, 8 большими и малыми воротами. Описывается и факт шествия Екатерины Великой через г. Остров в 1780 г., во время которого государыня пожаловала облачение на жертвенник в местную церковь [4, с. 12]. Согласно сведениям, на 1784 г. в г. Острове проживали 19 присутствующих, 25 секретарей и приказных слушателей, 33 члена военной команды, 135 представителей купечества, 186 представителей мещанства, что в сумме составляет 398 человек. Отметим, что по данным описания Псковского наместничества итоговое число жителей г. Острова равняется 358 [Там же]. В Островском уезде зафиксирована численность 32698 душ, из которых 140 – дворяне, 4 представителя купечества и 32554 крестьян. Как отмечает Д.Н. Лазарев, купечество города занималось «преимущественно отпускной льняной торговлей», оборот которой в 1789 г. составлял до 160 тыс. руб. в год. В городе было 10 льняных фабрик и 2 свечных завода. Три «односуточные» ярмарки: в мае (в первое воскресенье после праздника Николая Чудотворца), в июле (в первое воскресенье после праздника Петра и Павла) и 14 сентября. В Островском уезде на 1784 г. было 140 дворян, 4 представителя купечества, 32554 крестьянина, что составляло 32698 душ. В 1789 г. в уезде фиксируется два винных завода графа Кирилла Григорьевича Разумовского и прапорщика Михаила Неклюдова [4, с. 15].

Выводы

Таким образом, описание Псковского наместничества, составленное Д.Н. Лазаревым, является ценным источником по истории региона последней четверти XVIII в. Несмотря на технические погрешности при учете населения и неравномерность в качественном описании уездов, когда одним территориям посвящены достаточно объемные текстовые разделы с деталями и описанием повседневного уклада, экономики и социального устройства местных обществ, а о других присутствуют общие сведения, документ содержит значительный массив статистических данных, характеризующих не толь-

ко Псковский край, его народонаселение, экономику, административно-территориальную структуру и прочие направления описания провинциальной повестки, но и процессы на Северо-Западе Российской империи. В то же время до настоящего момента обращение к данным источника со стороны исследователей носило исключительно фрагментарный характер. Так, отдельные сведения описания привлекались В.С. Деметьевым для историко-географического анализа развития городских поселений Псковского региона в средневековую и губернскую эпохи. К сожалению, автор, не делая ссылку на первоисточник, при этом отмечает, что в «Описании Псковского наместничества» значится 8 уездов, куда входили 9 городов (Псков, Великие Луки, Новоржев, Опочка, Остров, Печоры, Порхов, Торопец и Холм), 7 пригородов и один посад (Сольцы) [2]. Примечательно, что автор статьи посчитал 8 уездов в составе наместничества, в то время как Д.Н. Лазарев в тексте своего труда отдельно описывает каждый из 9 уездов.

К труду Д.Н. Лазарева обращался М.Н. Тихомиров, что отражено в книге «Русское летописание» [8], где собраны труды выдающегося советского ученого. Так, в разделе «12. Новгородские и Псковские города» М.Н. Тихомиров указывает, что «в конце XIX в. местные старожилы еще помнили, что Дубков был пригородом, на горе стояла церковь Преображения, а внизу – Духов монастырь» [8, с. 133], используя в качестве источника материалы Д.Н. Лазарева.

Также труд Д.Н. Лазарева использует А.В. Филимонов. С целью описания Опочецкого крепостного вала [9] он обращается к указанному труду. Он указывает предысторию создания материалов Д.Н. Лазарева, а также приводит краткие сведения об Опочке, взятые из труда Д.Н. Лазарева: «Приведем исторические данные о городе, Д. Лазарев писал, что “достопримечательностей в городе нет, а стоит в среде города насыпной, посредственной высоты вал, окруженный течением реки Великой. В нем издревле, по летописи, были городские проезжие ворота, на них взрублен раскат длиною и поперек 5 сажен и покрыт тесом, от оных ворот от раската на наугольные башни городские стены... До последовавшего в 1774 г., сентября на 17-е число, пожара состояли деревянные церкви: 1) Соборная Спаса Преображения Господня, 2) Святых апостолов Петра и Павла, 3) Св. Сергия Чудотворца, 4) Св. великомученицы Параскевы, которые во время пожара сгорели, и ныне означенный вал состоит в пустоте, и к нему сделанный через Великую реку мост пришел к самой ветхости”».

При описании топонима Володчина гора Л.И. Владимиров [1] приводит в качестве подтверждения связи происхождения названия с именем некоего князя Владимира выдержку из труда Д.Н. Лазарева: «И слыша об оном, что на оной горе жил князь Владимир».

Соответственно, только комплексное вовлечение в научный оборот данных источника с учетом математических неточностей в подсчетах автора и верификацией позволит полноценно определить социально-экономические и административно-территориальные характеристики региона последней четверти XVIII в.

Библиографический список

1. *Владимирова Л.И.* От грозной крепости к монастырской обители // Научно-практический, историко-краеведческий журнал. Псков: ПГПУ, 2005. №23. С. 52–58.
2. *Дементьев В.С.* Развитие городских поселений Псковского региона в средневековую и губернскую эпохи: историко-географический анализ // Псковский регионологический журнал. Псков: ПсковГУ, 2017. №1 (29). С. 112–125.
3. Информационные ресурсы архивов Псковской области // URL: <http://document.archive.pskov.ru/archiveid/69322726/search/archive/10523?sPs%5B0%5D.tV=псковское+наместничество&GAPO=on&lc=ru#>
4. *Лазарев Д.Н.* Псковское наместничество / по материалам архива Псковского Губернатора собрал Д. Лазарев. Псков: Типография губернского правления, 1887. 38 с.
5. *Ляпин Д.А., Мельникова А.Р.* Хозяйственное развитие западных территорий тамбовского наместничества в конце XVIII в. (по сведениям о ценах и товарах газеты «Тамбовские известия» // Гуманитарные исследования Центральной России. Липецк: ЛГПУ имени П.П.Семенова-Тян-Шанского, 2021. №2 (19). С.7–17.
6. Полное собрание законов Российской Империи. СПб.: СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е.И.В. канцелярии, 1830. Т. XX. 1034 с.
7. Полное собрание законов Российской Империи. СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е.И.В. канцелярии, 1830. Т. XXI. 1083 с.
8. *Тихомиров М.Н.* Русское летописание. М.: Наука, 1979. 556 с.
9. *Филимонов А.В.* Опочецкий крепостной вал в XIX – начале XX вв. // Сборник «Веретено событий, судеб»: Материалы XI историко-краеведческих чтений 2019 г. Опочка: МБУК «Опочецкий районный центр культуры», 2019. С. 3–10.

References

1. *Vladimirova L.I.* From the terrible fortress to the monastery monastery // Scientific and practical, historical and local history journal. Pskov: PGPU, 2005. №. 23. Pp. 52–58.
 2. *Dementiev V.S.* Development of urban settlements of the Pskov region in the medieval and provincial eras: historical and geographical analysis // Pskov Regionological Journal. Pskov: PskovGU, 2017. № 1 (29). Pp. 112–125.
 3. Information resources of the archives of the Pskov region // URL: <http://document.archive.pskov.ru/archiveid/69322726/search/archive/10523?sPs%5B0%5D.tV=псковское+наместничество&GAPO=on&lc=ru#>
 4. *Lazarev D.N.* Pskov viceroyalty / based on the materials of the Pskov Governor’s archive collected by D. Lazarev. Pskov: Printing house of the provincial government, 1887. 38 p.
 5. *Lyapin D.A., Melnikova A.R.* Economic development of the western territories of the Tambov governorate at the end of the XVIII century. (According to information on prices and goods of the newspaper “Tambov News” // Humanitarian studies of Central Russia. Lipetsk: LGPU named after P.P.Semenov-Tyan-Shansky, 2021. № 2 (19). Pp.7–17.
 6. The Complete collection of laws of the Russian Empire. St. Petersburg: St. Petersburg.: Type. of the 2nd Department of its Own E.I.V. chancellery, 1830. T. XX. 1034 p.
 7. The complete collection of laws of the Russian Empire. St. Petersburg.: Type. of the 2nd Edition of the E.I.V. Chancellery, 1830. T. XXI. 1083 p.
 8. *Tikhomirov M.N.* Russian chronicle. M.: Nauka, 1979. 556 p.
 9. *Filimonov A.V.* Opochetsky rampart in the XIX – early XX centuries. // Collection “Spindle of events, destinies”: Materials of XI historical and local history readings 2019 Opochka: МБУК “Opochetsky district Center of Culture”, 2019. Pp. 3–10.
-

ГУДКОВ НИКИТА АЛЕКСАНДРОВИЧ

аспирант кафедры всеобщей истории, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Научный руководитель: д.и.н. Литовченко Е.В

E-mail: gudkovnikita1996@mail.ru

GUDKOV NIKITA ALEXANDROVICH

Postgraduate Student of the Department of General History, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

Scientific supervisor: Doctor of Historical Sciences

Litovchenko E.V.

E-mail: gudkovnikita1996@mail.ru

УЗУРПАЦИЯ МАГНА МАКСИМА: КРИЗИС ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ ИМПЕРАТОРОВ ЗАПАДА

THE USURPATION OF MAGNA MAXIM: CRISIS OF THE POLITICAL POWER OF THE WESTERN EMPERORS

В статье рассматривается узурпация Магна Максима в период правления императоров Грациана, Валентиниана II и Феодосия. Основное внимание уделено проблеме взаимоотношений императора Феодосия, Валентиниана II и узурпатора Магна Максима. По мнению автора, относительный успех узурпации Магна Максима показывает кризис целостности и полноты власти императоров условной Западной части Римской империи, постепенное снижение и нивелирование власти которых отчетливо начинает прослеживаться уже на рубеже IV–V вв. Анализируются причины и внутривластная ситуация в Римской империи на момент узурпации. Также определенное внимание уделено социальной базе восстания и особой роли варварских контингентов в происходящих событиях. В качестве вывода исследования приводится тезис об очевидном кризисе императорской политической власти на Западе Римской империи в последние десятилетия IV века, обусловленный слабостью политических позиций правящей императорской династии, упадком военной мощи Западной Римской империи, повышением политической роли церкви, а также возрастающим могуществом варварских военачальников, интегрированных в римскую политическую систему.

Ключевые слова: узурпация, власть, император, Магн Максим, Грациан Валентиниан II, Феодосий.

The article examines the usurpation of Magna Maximus during the reign of the Emperors Gratian, Valentinian II and Theodosius. The main attention is paid to the problem of the relationship between Emperor Theodosius, Valentinian II and the usurper Magnus Maximus. According to the author, the relative success of the usurpation of Magna Maximus shows a crisis of the integrity and completeness of power of the emperors of the conditional Western part of the Roman Empire, the gradual decline and leveling of whose power clearly begins to be traced already at the turn of the 4th-5th centuries. The reasons and the internal political situation in the Roman Empire at the time of the usurpation are analyzed. Also, some attention is paid to the social basis of the uprising and the special role of barbarian contingents in the events taking place. As a result of the study, a thesis emerges about the obvious crisis of imperial political power in the West of the Roman Empire in the last 4th century, caused by the weakness of the financial position of the ruling imperial dynasty, the decline of the military power of the financial Roman Empire, the rise of political church power, as well as the growing power of barbarian military leaders integrated into Roman political system.

Keywords: usurpation, power, emperor, Magnus Maximus, Gratian, Valentinian II, Theodosius.

Введение

Исследования рубежных эпох, к которым, безусловно, относится период поздней античности, становится актуальным в современной исторической науке. Трансформации общественных и политических институтов в переходные периоды является одним из самых сложных и драматических процессов, который требует скрупулезного анализа, и исторический опыт Римской империи является отличной базой для изучения определенной модели политической системы.

Целью исследования является комплексное рассмотрение периода узурпации Магна Максима 383–388 гг. н.э. в контексте изменений, связанных со снижением значения императора в политической системе на Западе Римской империи.

Новизна исследования состоит в детальном изучении политической ситуации, сложившейся во время

правления Грациана, Валентиниана II и Феодосия, а также причин, приведших к восстанию. Подробно рассмотрен период правления Магна Максима в Британии до вторжения его войск в Галлию. А также немаловажным является изучение процесса узурпации с точки зрения сложных взаимоотношений между западным и восточным римским двором с одной стороны, и варварскими контингентами с другой.

В основе исследования лежит хронологический и историко-генетический метод, позволяющий проанализировать факт узурпации Магна Максима в исторической динамике развития процесса, а также выстроить причинно-следственные связи. Преимущественно, данное исследование базируется на римских письменных исторических источниках, для анализа которых используется метод комплексного анализа письменных источников.

Изложение основного материала

Политическая ситуация в Римской империи во второй половине IV века н.э. характеризуется все более возрастающим давлением варварского мира на границы империи. После тяжелого поражения в битве при Адрианополе в 378 г. Римская империя понесла большие потери, но самое главное был нанесен серьезный удар по престижу римской власти. Несмотря на то, что император Грациан (375–383 гг.) и новый император востока – Феодосий (379–395 гг.) сумели остановить готов и заключить с ними ряд договоров (380 год, 382 год), политическая ситуация в империи была нестабильна, и этим сумели воспользоваться недовольные солдаты в далекой периферийной Британии [15, с. 31].

Слабый контроль со стороны императоров, и реальная военная мощь, которой располагали военачальники в Британии привела к тому, что с 286 г. по 407 г. в этой провинции произошло 7 узурпаций императорской власти [6, с. 74]. Основной причиной нестабильности региона была постоянная угроза со стороны северных варваров и чувство небезопасности, отсутствия поддержки со стороны центральной власти в деле борьбы с внешним врагом. Успешные военачальники, справлявшиеся с варварами, вполне могли рассчитывать на провозглашение императором местными гарнизонами и легионами [16, с. 31]. Не стал исключением и Магн Максим, провозглашенный императором вскоре после победы над пиктами и скоттами [18, с. 50].

Фоном прихода к власти Магна Максима стало мощное восстание варваров в Британии, описанное Аммианом Марцелином (Amm. Marc. XVII. 8. 4). Урегулировать ситуацию удалось лишь Феодосию Старшему, под чьим началом воевал Магн Максим в 369 году (PRLE I: 588, sv. Magnus Maximus 39). В дальнейшем Магн Максим участвовал в подавлении восстания узурпатора Фирма в Африке в 373–375 гг. (Amm. Marc. XXIX. 5. 6, 21), но ушел со службы после казни Феодосия Старшего, и только после прихода к власти Феодосия Младшего в 379 г. возвращается в чине старшего командира (comes) в Британию, где руководит обороной провинции [5, с. 349].

По сообщению целого ряда источников мы знаем, что в 383 году Магн Максим был объявлен воинами императором (Zosim. IV. 35, 4; Paneg. Lat. XII. 23, 3; Oros. VII. 34, 9; Socr. V. 11; Soz. VII. 13; Aur. Victor. Epit. 47. 7). Помимо военного пути, заслугой в глазах легионов было и то, что Магн Максим был, по-видимому, родственником Феодосия Старшего (Paneg. XII. 24, 1), который был популярной фигурой после подавления варварского восстания 369 г. Недовольство британских легионов, кроме традиционного для этих мест укора центральной власти в недостаточной помощи, было основано еще и на экономических причинах. Об этом говорит то, что Магн Максим после прихода к власти сразу открывает монетный двор в Лондиниуме [27, р. 79]. Как указал историк Джерард Джеймс, те, кто поддержал Максима, «смогли получить в награду за свою поддержку не только доступ ко двору, но и монеты и столовое серебро» [27, р. 87].

Не менее важной причиной узурпации послужило и формирование к концу IV в. определенного регионального самосознания в Британии, отличного от традиционных представлений Рима о месте провинций в системе власти империи [12, с. 34]. Как отмечает ряд

историков, регионализация сознания выражалась в активном вовлечении местных элит в управление и военное ремесло, что способствовало образованию синтеза варварских и римских элит в провинциях, имеющих свои определенные региональные интересы на фоне ослабления Рима как политического центра [12, с. 38–39; 23, р. 249–251].

Помимо объективных, существовал и ряд субъективных причин узурпации. Те источники, которыми располагают современные историки, по-разному описывают мотивы восстания. Если Зосим говорит об узурпации как сознательном шаге Максима, вызванном тем, что Магн Максим завидовал положению императора Феодосия Младшего, и считал себя не менее достойным императорского сана (Zos. IV. 35), то Сульпиций Север (Sulp. Sev. Dial. II. 6) и Павел Орозий (Oros. VII. 34) настаивают на том, что Максим захватил трон против его воли в целях защиты империи.

В российской дореволюционной историографии считалось, что именно честолюбивые замыслы Магна Максима послужили основной причиной захвата власти [18, с. 49]. Знаменитый британский историк Джон Мэтьюз предположил, что целью узурпации власти было восстановление крепкого военного режима, существовавшего во времена правления Валентиниана I, при котором и Феодосий и Магн Максим начинали свою военную карьеру [31, р. 175–176].

Помимо этого, не менее веским доводом было то, что Грациан не обладал всей полнотой власти на римском Западе. Еще после смерти Валентиниана I трибуны Меробавд и Эквиций провозгласили императором пятилетнего Валентиниана II (Zos. IV. 19, 1, Soz. VI. 36, Rufin. II. 12, Amm. Marc. XXVI. 1, 6). Валент и Грациан признали Валентиниана II, т.к. династия была основана сравнительно недавно и еще не укрепилась на престоле, а также в связи с готской угрозой на Дунае. Вдобавок к этому, Грациан не пользовался поддержкой римской аристократии, которая осуждала его религиозную политику, в основном, за отказ от звания великого понтифика и вынос алтаря Победы из здания сената (Zos. IV. 36, 5).

Почва для формального повода была подготовлена самим Грацианом – армия была недовольна его избирательной политикой по отношению к германским и, особенно, аланским наемникам (Aug. Vict. Epit. 47. 6), которые пользовались его прямым покровительством (Zos. IV. 34. 2, 3). Опираясь на недовольство в войсках, Магн Максим без труда занял всю территорию Британии, подконтрольную Риму.

По-видимому, поддержка, оказанная Максиму, строилась на системе ряда договоров с местными элитами, а также варварскими племенами. Гильдас, живший в VI веке, указывает, что в армию Магна Максима входило большое полчище сообщников, с которыми он вторгся в Галлию (Gild. De Excid. Britan. 13). Более того, «Британия лишилась каких-либо вооружённых воинов, войск, наместников, пусть и ужасных, и огромного количества юношей (Ibid. 14). По мнению историка Э. Хрисоса, под «юношами» Гильдас понимал именно юношей-бриттов, которых Магн Максим привлек в свою армию, и из которых было сформировано подразделение «Britones» [22, с. 259].

Российский историк Е. Мехамадиев также сделал предположение, что Магн Максим привлек на военную

службу в качестве федератов ирландские племена, в частности племена аттакотов [8, с. 500]. Как это убедительно показал Ф. Ранс, они использовались для охраны береговой линии от племен саксов. Так, ирландские военачальники получают титулы трибуна и протектора [33, р. 252–253]. Помимо охранных функций, часть ирландцев была включена в экспедиционные войска Магна Максима. О том, что племена аттакотов были задействованы в театре военных действий на территории Италии и Балкан свидетельствует эпитафия из г. Фессалоники [35, с. 162].

В итоге, политика Магна Максима была направлена на создание надежного тыла, системы союзов и обороны Британии. Переправившись через Ла-Манш, войска во главе с Магном Максимом готовились одним решающим ударом покончить с правлением императора Грациана. Зосим сообщает, что вести об узурпации распространялись среди войска Грациана молниеносно, и солдаты воспринимали их «с радостью» (Zos. IV. 35, 4). Более того, войска императора понесли определенные потери в недавних битвах с племенами алеманнов (Soz. VII. 13) или ютунгами (Ambr. XXIV). Однако Грациан был уверен в возможности остановить узурпатора и решил дать ему бой. Войска сошлись возле Лютетии. Бой продолжался около пяти дней, но после перехода *magister militum* Меробавда на сторону Магна Максима, битва была проиграна (Zos. IV. 35, 5). Грациан был вынужден бежать в сопровождении трехсот всадников. По разным источникам, его путь проходил через Рецию, Норик, Паннонию и Мёзию. В последствии, он был убит в Сингидунуме, как считал Зосим (Zos. IV. 35, 5), [5, с. 289], но практически единогласно античные авторы (Soz. VII. 13; Oros. VII. 34, Socr. V. 11) и большинство историков говорят об убийстве Грациана около Лиона 25 августа 383 года от руки магистра конницы Андрагафия [3, с. 104–106; 25, р. 104–106].

Устранив Грациана, остатки его войска влились в армию Максима. Магн Максим основал свою резиденцию в Трире. В итоге, на Западе империи Валентиниан II остался единственным законным августом. На Востоке правил Феодосий. Несмотря на то, что Валентиниан II не имел больших сил, а войска Феодосия не оправались от битв с готами и персами, [30, р. 9] узурпатор решил попробовать добиться официального признания себя в качестве Августа, отправив посольство Валентиниану II и Феодосию (Ambr. XXIV; Socr. V. 11; Soz. VII. 13). Как заметил историк А. Пикин, «практика Поздней античности требовала направления посольств при извещении о смене власти», и Магн Максим, пытаясь добиться официального признания, старался ей соответствовать [11, с. 41–42]. Феодосий был не в том положении, чтобы выбирать войну, т.к. существовала серьезная варварская угроза на Дунае, да и готы были связаны лишь ненадежным миром, и после некоторого промедления призвал Магна Максима Августом [18, с. 52]. Во многих городах империи были поставлены статуи Магна Максима, в частности, в Александрии (Zos. IV. 37).

Посольство к миланскому двору было не столь результативным, т.к. Валентиниан II затягивал переговоры с помощью епископа Амвросия Медиоланского. Это имело прямой военный смысл, т.к., необходимо было выиграть время для укрепления Альпийских перевалов. Отправленное Миланом посольство встретилось

по пути в Трир с посольством узурпатора под началом комита Виктора (Ambr. Epist. 30). Когда послы добрались до столицы узурпатора, Магн Максим потребовал, чтобы Валентиниан II прибыл вместе со своей матерью Юстиной к его двору в Трире для управления вместе «как отец и сын» (Ambros. Epist. 24. 7). Еще до возвращения епископа, Валентиниан II отправляет новое посольство к Максиму, стараясь и дальше затягивать переговоры. Во время переговоров энергичные действия полководца Валентиниана II – Бавтона, позволили укрепить перевалы и занять оборону на случай прямого военного вторжения [3, с. 421]. За этот успех Бавтон был назначен консулом в 385 г. [21, р. 15]. Стоит заметить, что при слабости Валентиниана II Бавтон смог занять очень серьезные позиции при Миланском дворе. На переговорах с Амвросием Медиоланским Магн Максим прямо говорил, что считает Бавтона негласным правителем владений Валентиниана II, которого он использует только лишь как «говорящую голову» [29, р. 12]. Однако, вскоре после 385 года Бавтон умирает.

Стоит учитывать, что Магн Максим не спешил начинать открытые боевые действия также из-за фактора военной угрозы гуннов, которых привел Бавтон для борьбы с ютунгами в Реции (Ambr. Epist. 30). Большинство историков видят в этих отрядах федератов императора Грациана [13, с. 42; 28, р. 37]. Также в Паннонии присутствовала довольно большая группировка войск Феодосия. Однако, когда Магн Максим понял, что Валентиниан II не идет на все уступки, переговоры быстро сошли на нет. Поводом послужило дело религиозного лидера Присциллиана в Испании, которого Магн Максим, позиционирующий себя как ревностный ортодокс, приговорил к смерти (Sulp. Sever. Chron. II. 49–51). Амвросий был против такой резкой религиозной политики Максима, и узурпатор отказался вести с ним дальнейшие переговоры (Ambr. Epist. 30).

Таким образом, итогом переговоров с Феодосием и Валентинианом II стало временное признание Магна Максима четвертым августом (помимо Феодосия, Валентиниана II, и сына Феодосия Аркадия – августа с 383 г.), который разделил власть с Валентинианом II на Западе Римской империи [4, с. 99]. Аналогичный титул получил и его сын Виктор. Вторым итогом было то, что, временно признав Магна Максима, Феодосий смог отправить подкрепления на персидскую границу, где в скором времени произошли большие политические перемены – на престол вступил Шапур III, искавший мира с римлянами из-за внутренней нестабильности своего государства (Them. Orat. XVIII). В итоге, Феодосий сумел обезопасить восточную границу империи и освободить достаточное количество войск для борьбы с Магном Максимом [17, с. 48]. Не менее важным для дальнейшей политической истории узурпации Магна Максима являются обстоятельства семейной жизни Феодосия этого периода – 9 сентября 384 года у Феодосия рождается второй сын – Гонорий (Socr. V. 12), но вскоре умирает его дочь Пульхерия и жена Флацилла.

Как справедливо заметили историки С. Ярцев и М. Рябцева, внешняя политика Магна Максима всегда проводилась с расчетом на варварскую поддержку и вербовку наемников [20, с. 52]. В целом, как указывает Е. Мехамадиев, в регионах действия узурпатора «процесс вовлечения варваров-германцев» очень глубоко «за-

тронул военные силы, размещавшиеся в самой Галлии» [7, с. 65]. О наличии большого количества варваров в войске Максима сохранились свидетельства Амвросия Медиоланского (Ambr. Epist. 24. 8). В дальнейшем, уже будучи признанным августом, Магн Максим предпринимал попытки восстановить отношения с расселенными в Паннонии федератами Грациана, предложив, по-видимому, для них более выгодные условия службы [20, с. 52]. Косвенно это подтверждается переходом на сторону Максима франка Меробавда, которому узурпатор не доверял и в конечном итоге казнил в 387 году [34, с. 101]. А также событиями 384 года, когда, по свидетельству епископа Амвросия Медиоланского, пока Максим угрожал Италии военным вторжением, «Валентиниан гуннов и аланов, приближающихся к Галлии, обратил назад через земли Аламанныи» (Ambr. Epist. 24. 8). Ряд историков считают, что гунны и аланы – бывшие федераты Грациана, были использованы Валентинианом для похода против Магна Максима, но потерпели поражение [9, с. 82]. Однако существует довольно убедительная точка зрения, что обострение отношений с Магном Максимом для Валентиниана в данный момент времени было абсолютно не выгодно, и этот поход больше похож на следствие переговорного процесса Магна Максима с бывшими федератами Грациана [20, с. 51].

Но уже в 386 году на Дунае активизируются варварские племена готфингов (Zosim. IV. 38, 1). Скорее всего, это племенное объединение стало результатом синтеза причерноморских варваров-готов и скифов (Amm. Marc. XXVII. 5, 6). Под началом вождя Ододея они попытались форсировать Дунай, но были остановлены римским военачальником Промотом и потерпели сокрушительное поражение [18, с. 58]. Интересно, что Зосим напрямую указывает на то, что Магн Максим подкупил этих варваров для нападения на территорию Феодосия (Zos. 39.5). С. Ярцев сделал предположение, что Магн Максим хотел задействовать паннонских федератов и варваров Ододея [19, с. 107-118] для поднятия восстания на землях Феодосия в этом регионе, и сковать его силы [20, с. 53]. В подтверждение этой версии можно сказать то, что уже в 387 году Магн Максим начинает вторжение в Италию с целью стать единоличным правителем владений на западе Римской империи.

Активное вовлечение варваров в противостояние императоров и узурпатора происходило на фоне ослабления императорской власти на западе Римской империи. Для понимания ситуации при Миланском дворе следует отметить ряд моментов, связанных с кризисом политической имперской власти:

1) Возрастание роли военачальников-военных регентов. В целом, начиная с гибели Грациана, который был молодым, но талантливым человеком (Amm. Marc. XXXI. 10, 18; Aug. Vict. Extr. 47), в Западной части Римской империи последующие правители не отличались особыми дарованиями. После смерти Грациана похожую судьбу повторил и Валентиниан II, чья жизнь оборвалась во время фактического управления его владениями ставленником Феодосия военачальником Арбогастом [24, р. 240]. Как считает историк Д. Богданов, именно во времена правления Феодосия, «неуклонная варваризация империи и инкорпорация готов в ее основные военные структуры» привела к «трансформации идеи домината и предопределила по-

явление военных регентов на Западе» [1, с. 73]. Уже в конце IV в. роль варварских военачальников все более возрастает – вместо легионов комплектуются военные отряды по 1000 человек под командованием командиров, зачастую происходящих из варваров (Меробавд, Арбогаст, Виктор) [14, с. 204]. Олицетворением военного регентства в Западной Римской империи стала эпоха Стилихона (PLRE I, 853).

2) Возрастающая роль церкви. Опосредовано на императорскую политическую власть начинает все большее влияние оказывать христианская церковь. Это хорошо видно на примере того, какое влияние Амвросий Медиоланский оказывал на Валентиниана II, советуя ему проводить определенный политический курс. Тот факт, что именно епископ возглавил посольство к узурпатору в тяжелые времена, говорит о его большом политическом весе при Миланском дворе. Более того, по возвращении посольства Амвросий Медиоланский пишет Валентиниану II письмо (Ambr. Epist. 30 (Maur. 24)), в котором дает политическую оценку происходящим переговорам [10, с. 10]. Амвросий выступает как защитник Валентиниана II и его права на власть от претензий со стороны узурпатора [26, с. 224–226]. Также епископ указывает в письме о несостоятельности претензий Магна Максима на попытку выстроить с Валентинианом II отношения «отца и сына», указывая на важность сохранения реального наследия его отца (Ambr. Epist. 72 (Maur. 17), 16)), пытается доказать правильность политической ориентации на двор Феодосия (Ambr. Epist. 72 (Maur. 17), 121, 132). О том, что Валентиниан II в целом разделял позицию епископа, говорит Амвросий Медиоланский. (Ambr. Epist. 73 (Maur. 18), 1; Ep. ex. 10 (Maur. 57), а также сама политика императора.

Магн Максим постоянно пытался вмешиваться в политику Миланского двора через давление по религиозной линии. Поводом для начала вторжения в Италию в 387 году послужила религиозная политика Валентиниана II, на которую неоднократно в письмах к нему указывал узурпатор. Воспользовавшись противоречиями между католиками и арианами, Магн Максим направил Валентиниану II письмо, в котором указывал на необходимость соблюдения чистоты веры и недопустимости распространения ереси арианства (Soz. VII. 13; Ruf. II. 16). Это возымело свое действие, и большая часть населения Рима и Италии поддержало религиозную линию Магна Максима [18, с. 61].

В 387 году, после того как общественное мнение в Италии было подготовлено, происходит восстание федератов в Паннонии [32, р. 278]. Вполне возможно, что восстание было спровоцировано агентами Максима, т.к. было использовано им для продвижения в Италию, а также создавало очевидные трудности для продвижения войск Феодосия на запад [20, с. 53]. Воспользовавшись переговорами с двором Валентиниана II по поводу восстания федератов в Паннонии (Zos. IV. 42, 2–7), комит узурпатора Андрагафий сумел занять проходы и перевалы через Альпы (Oros. VII. 35, 3). Стремительное продвижения войск Максима застигло врасплох Валентиниана II. Уже осенью 387 года войска узурпатора стояли под Миланом. Валентиниан II, не пользовавшийся поддержкой населения, бежал в Аквилею, не смог организовать должную оборону и вместе с матерью отбыл в

Фессалоники, во владения Феодосия. Феодосий, узнав о вторжении в Италию, изначально медлил с объявлением войны, т.к. не был уверен в ее результате, и даже думал о разделении империи с Максимом на основе прежнего соглашения (Zos. IV. 44, 1). Однако, как указывает Зосим, интриги Юстины привели к браку Феодосия и сестры Валентиниана II Галлы. Мы уже отмечали выше, что за несколько лет до этого первая жена Феодосия умерла. Теперь, будучи связан родством, Феодосий пообещал вернуть владения свергнутого императора (Ibid. IV. 44, 4) [5, с. 358].

О последующих боевых действиях мы имеем не так много сведений. Известно, что изначально войска Феодосия подавили восстание варваров в Паннонии (Ibid. IV. 45, 3; Eunap. 58). Примерно в начале 388 года войска Максима перешли восточные Альпы, заняв территории современной Словении [5, с. 358]. В ходе нескольких тяжелых битв в Иллирике при Сискии (Paneg. XII. 34; Ambr. Epist. 40. 22) и Петовионе (Paneg. XII. 35), войска Магна Максима понесли существенные потери. Следует отметить, что гражданская война имела большие масштабы, т.к. боевые действия велись как на суше, так и на море. Комит Максима Андрагафий совершил морской рейд в Ионическом море (Oros. VII. 35, 3). В то же время, верный Феодосию римский наместник в Северной Африке Гильдон высадился в Сицилии, позволив флоту Валентиниана II обогнуть Италию и подойти к устью Тибра [2, с. 299]. Созданная угроза тылам вынудила Максима снять часть армии с фронта против Феодосия, что предопределило исход всей кампании. Летом 388 года Феодосий пошел в атаку, его войска пересекли «Паннонию и Апеннины и атаковали войско Максима, пока оно не ожидало нападения» (Zos. IV. 46, 2).

В борьбе против Магна Максима Феодосий активно использовал варварские отряды. В рядах армии Феодосия упоминаются гунны, готы, аланы, иберийцы и исаврийцы (Ambr. Ep. 40. 22; Pan. Lat. XII. 32, 3-4, 33. 4-5). Причем отряды варваров сражались и на стороне Максима, особенно активно они использовались для борьбы в тылах противника [29, р. 13]. В битве при Саве и на Драве войска Максима были разбиты военачальниками Арбогастом и Рихомером, а также Промотом и Тимазием (Ibid. IV. 45). После поражения в сражениях Максим бежал в Аквилею (Oros. VII. 35). Однако, войска Феодосия штурмом взяли стены города, захватили узурпатора, и, стянув с него императорский пурпур, доставили в лагерь Феодосия. Магн Максим был казнен 28 августа 388 года (Zos. IV. 46, 3; Oros. VII. 35, 4). После смерти узурпатора, Феодосий отправил войска под началом Арбогаста против сына Магна Максима Виктора (Zos. IV, 47), который правил в Галлии и был занят войной против франков (Greg. HF 2. 9; Ambr. Ep. 40. 23). Однако, противостоять войскам Арбогаста он долго не мог и также был убит (Hydat. Chron. 2. 15; Prosper. Chron. 1. 462; Oros. VII. 35, 10). Самоубийством закончил жизнь и военачальник Максима Андрагафий (Zos. IV. 46, 2-3, 47, 1; Cons. Const. 1. 245; Hydat. Chron. 2. 15).

Подавив восстание, Феодосий остался в Италии до 391 года. Формально, Восточной частью империи управлял его сын Аркадий, а Валентиниан II, которому Феодосий частично вернул власть, отправился править в Трир [4, с. 99]. В целом несмотря на то, что в Италии поддержали узурпатора, Феодосий отнесся к сторонни-

кам Максима снисходительно, снизил налоги для населения, кассировал незаконно изданные приговоры суда (Paneg. XII. 45, Ambr. Ep. 40. 25). Кроме того, он присоединил к своей армии большую часть войсковых подразделений, которые воевали на стороне Магна Максима [8, с. 501].

Смерть узурпатора и фактический переход управления Западом Римской империи в руки Феодосия значительно маргинализировало роль западноримского императора Валентиниана II. Его номинальное, очень ограниченное правление в Галлии под присмотром ставленников Феодосия больше походило на ссылку. Фактически, Валентиниан II был последним представителем династии Валентиниана I, но Феодосий, обосновавшись в Италии более чем на три года и включив лучшие элитные части западноримской армии в состав восточноримской [29, р. 13]. Более того, во время празднования триумфа в честь победы над Магном Максимом (Socr. V. 14; Soz. VII. 14) Феодосий представил народу и сенату своего сына Гонория как будущего императора Запада [18, с. 73].

Выводы

В заключение, можно констатировать, что одним из главных итогов узурпации Магна Максима стал очевидный кризис политической императорской власти на западе Римской империи (в дальнейшем – в Западной Римской империи), выраженный в ряде факторов:

1) *Слабость политических позиций правящей императорской династии.* Начавшись в периферийной провинции, имеющей собственные нерешенные проблемы с варварской угрозой и отдаленностью территорий, восстание под предводительством узурпатора нашло серьезную поддержку и опиралось на широкую социальную базу не только в Британии, но и в Галлии, Испании, а также впоследствии в Италии. Очевидная слабость позиций династии Валентиниана I после его смерти (375 г.) была усугублена поражением в битве при Адрианополе (378 г.) и гибелью императора Валента. В таких условиях власть Грациана казалась для многих представителей гражданских и военных элит довольно слабой, армия была им недовольна. И в момент начала узурпации законный император фактически не нашел поддержки и был убит.

2) *Возрастающее могущество варварских военачальников, интегрированных в римскую военную систему,* становилось все более очевидным. В противостоянии между римским претендентом на власть Магном Максимом и законным императором Грацианом, а затем Валентинианом II (также, в свою очередь, возведенным на трон трибунами Меробавдом и Эквицием) ключевую роль сыграли варварские *magister militum* Меробавд и Бавтон. Первый, из-за предательства Грациана и перехода на сторону узурпатора фактически предопределил поражение своего патрона. Военачальник Бавтон своими умелыми эффективными оборонительными действиями сумел выиграть время и сохранить власть Валентиниана II. В заключительной фазе конфликта, во время разгара войны между Феодосием и Магном Максимом (387–388 гг.), варварские военачальники также находились на первых ролях. То есть, мы можем говорить об оформлении ряда предпосылок, которые привели к возникновению феномена «военного регент-

ства» последней четверти IV в. – первой четверти V в., при котором военачальники варварского происхождения фактически руководили империей при номинальной роли западноримских императоров.

3) *Церковь становится важным политическим субъектом.* Также во время узурпации Магна Максима открыто проявила себя в качестве самостоятельного субъекта политики, влияющего на государственные решения, христианская католическая церковь во главе с Амвросием Медиоланским. Авторитет епископа позволял выполнять ему важнейшие государственные поручения и корректировать императорскую политику. Причем это относится как к довольно слабому и зависимому императору Валентиниану II, так и к могущественному императору-победителю Феодосию I. Рост политического влияния христианской церкви неизбежно ограничивал и полноту власти западноримского императора.

4) *Снижение военной мощи западноримских императоров.* Тяжелая гражданская война 383 года, а также 387–388 годах привели к большим потерям в западно-

римской армии. Более того, после победы Феодосия I многие элитные подразделения были включены в состав армии Востока, в том числе варварские наемники и федераты. При этом, фоном этих событий были постоянные войны с франками, алеманнами, саксами, пиктами и скоттами, которые истощали римские силы. Потери в западноримской армии были столь существенны, что даже в начале V века армия не была восстановлена до прежней численности, что обернулось прорывом рейнской границы в 406–407 годах, а также утратой Британии.

5) *Упадок римского влияния в Британии.* Завербованные Магном Максимом бритты, ирландцы и римские легионеры из Британии, ушедшие на гражданскую войну против Грациана, уже не вернулись обратно. Часть из них погибла, другая осталась в Галлии на рейнской границе, а третья перешла на службу Феодосию. Фактически, Британия осталась без военной защиты со стороны варваров. Налицо тенденция постепенного сокращения римского присутствия в Британии.

Библиографический список

1. *Богданов Д.Ю.* Конец Домината: от Тетрархии к военному регентству на Римском Западе (379–423 гг.): дис... канд. ист. наук. Белгород, 2018. 192 с.
2. *Гарай Р.* Римские императоры. Галерея всех правителей Римской империи с 31 года до н.э. до 476 года н.э. М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2012. 349 с.
3. *Голдсуорти А.* Падение Запада: медленная смерть Римской империи. М.: АСТ, 2014. 733 с.
4. *Джонс А.Х.М.* Гибель античного мира. Ростов н/Д: издательство «Феникс», 1997. 576 с.
5. *Кравчук А.* Галерея Римских императоров. Доминат. Екатеринбург: У-Фактория, 2011. 446 с.
6. *Медведев А.В.* Англосаксонское завоевание Британии и становление государственности в раннесредневековой Англии: дис... канд. ист. наук. Воронеж, 2011. 243 с.
7. *Мехамадиев Е.А.* Войсковое подразделение Angrivarii, «Веронский список» (Laterculus Veronensis) и вторжение Алариха в Италию: к вопросу о датировке позднеримской военной надписи из Аугсбурга // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 2(44). С. 57–74.
8. *Мехамадиев Е.А.* Этнические перемещения в западных провинциях поздней Римской Империи в IV в.: к вопросу об истории некоторых войсковых подразделений // Материалы по Археологии и Истории Античного и Средневекового Причерноморья. 2019. № 11. С. 491–504.
9. *Мехамадиев Е.А.* Синезий Киренский и войсковое подразделение «уннигарды»: к вопросу о положении готов и гуннов в Западной Римской империи в последней четверти IV в. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 1. С. 78–86.
10. *Пикин А.В.* Два посольства Амвросия Медиоланского к Магнусу Максиму: датировка и обстоятельства // *Cursor Mundi: человек Античности, Средневековья и Возрождения*, 2021. С. 5–13.
11. *Пикин А.В.* К вопросу о типологии посольских миссий в V веке // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. 2016. № 8 (229). С. 38–43.
12. *Старостин Д.Н.* От Поздней Античности к Раннему Средневековью: Формирование структур власти и ее образов в королевстве франков в период правления Меровингов (V–VIII вв.). М.: «Нестор-История», 2017. 488 с.
13. *Томпсон Э.А.* Гунны. Грозные воины степей. М.: ЗАО Центрполиграф, 2021. 256 с.
14. *Томпсон Э.А.* Римляне и варвары. Падение Западной империи. СПб.: Издательский Дом «Ювента», 2003. 288 с.
15. *Херрин Д.* Византия. Удивительная жизнь средневековой империи. М.: Центрполиграф, 2017. 415 с.
16. *Хьюджес Й.* Азия: возмездие Атиллы. М.: Издательство «Клио», 2018. 328 с.
17. *Хьюджес Й.* Стилихон. Вандал, который спас Рим. М.: Издательство «Клио», 2016. 352 с.
18. *Чернявский Н.Ф.* Император Феодосий Великий и его царствование в церковно-историческом отношении. Сергиев Посад: Типография Св.-Тр. Сергиевой Лавры, 1913. 710 с.
19. *Ярцев С.В.* Обстоятельства похода готов Ододея на Римскую империю // Кондаковские чтения. Античность – Византия – Древняя Русь / Под ред. Н.Н. Болгова. Белгород: Изд-во БелГУ, 2019. Вып. VI. С. 107–118.
20. *Ярцев С.В., Рябцева М.Л.* Особенности внешней политики императора Магна Максима в 383–387 гг. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». № 10. С. 50–54.
21. *Bagnall R.S., Cameron A., Swartz S.R., Worp K.A.* Consuls of the Later Roman Empire. Atlanta: Scholars Press, 1987. 759 p.
22. *Chrysos E.* Die Römerherrschaft in Britannien und ihr Ende // *Bonner Jahrbücher*. 1991. Ss. 247–276.
23. *Corcoran S.* The Empire of the Tetrarchs: Imperial Pronouncements and Government, AD 284–324. Oxford: Clarendon Press. 1996. 406 p.
24. *Croke B.* Arbogast and the Death of Valentinian II // *Historia*. 1976. Bd. 25. H. 2. Pp. 235–244.
25. *Curran J.* From Jovian to Theodosius // *CAH*. 2 ed., Cambridge, 1998. Vol. XIII. Pp. 78–110.
26. *Dörner N.* Ambrosius in Trier. Zu den Hintergründen der zweiten Gesandtschaft bei Maximus (Ambrosius, „epist.“ 30 [24]) // *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*. 2001, Bd. 50, H. 2 (2nd Qtr.). Pp. 217–244.
27. *Gerrard J.* «Le souvenir des tyrans dans la Bretagne du Ve siècle: Magnus Maximus et Constantin III», *Les Grandes figures histo-*

- riques dans les lettres et les arts [en ligne], 2019. № 8. Pp. 62–88. URL: <http://figures-historiques.revue.univ-lille.fr/8-2019-ISSN-2261-0871/>
28. *Gračanin H.* The Huns and South Pannonia // *Byzantinoslavica*. 2006. V.64. Pp. 29–76.
29. *Jeroen W.P. Wijnendaele* The Last of the Romans Bonifatius – Warlord and comes Africae. London: Bloomsbury Publishing, 2014. 176 p.
30. *Liebeschuetz J.H.W.G.* Barbarians and Bishops Army, Church, and State in the Age of Arcadius and Chrysostom. Oxford: Clarendon Press. 1990. 314 p.
31. *Matthews J.* Western Aristocracies and Imperial Court A.D. 364–425. Oxford: Clarendon Press. 1990. 426 p.
32. *Piganiol A.* L'Empire Chretien (325–395). Paris: Presses universitaires de France. 1972. 501 p.
33. *Rance Ph.* Attacotti, Déisi and Magnus Maximus: The Case for Irish Federates in Late Roman Britain // *Britannia.*, 2001. Vol. 32. Pp. 243–270.
34. *Rodgers B.S.* Merobaudes and Maximus in Gaul // *Historia. Zeitschrift für Alte Geschichte Band.*, 1981. XXX. Hft. 1. Ss. 82–105.
35. *Scharf R.* Aufrüstung und Truppenbenennung unter Stilicho. Das Beispiel der Atecotti-Truppen // *Tyche*, 1995. Vol. 10. Pp. 161–178.

References

1. *Bogdanov D.Y.* The End of the Dominat: from the Tetrarchy to the Military Regency of the Roman Empire (379–423): PhD thesis. Belgorod, 2018. 192 p.
2. *Garay R.* Roman Emperors. The Gallery of all the rulers of the Roman Empire since 31 BC. to 476 AD. M.: ZAO Publishing House Tsentrpoligraf, 2012. 349 p.
3. *Goldsworthy A.* The Fall of the West: The Slow Death of the Roman Empire. M.: AST, 2014. 733 p.
4. *Jones A.H.M.* The Death of the Ancient World. Rostov n/d: Phoenix publishing house, 1997. 576 p.
5. *Kravchuk A.* Gallery of Roman Emperors. Dominate. Ekaterinburg: U-Factoria, 2011. 446 p.
6. *Medvedev A.V.* The Anglo-Saxon conquest of Britain and the formation of statehood in early medieval England: PhD thesis. Voronezh, 2011. 243 p.
7. *Mekhamadiev E.A.* The Angrivarii military unit, the Verona List (Laterculus Veronensis) and Alaric's invasion of Italy: on the issue of dating a late Roman military inscription from Augsburg // *Problems of history, philology, culture*. 2014. No. 2(44). Pp. 57–74.
8. *Mekhamadiev E.A.* Ethnic movements in the western provinces of the Late Roman Empire in the 4th century: on the History of some military units // *Materials on Archeology and History of the Ancient and Medieval Black Sea Region*. 2019. No. 11. Pp. 491–504.
9. *Mekhamadiev E.A.* Synesius of Cyrene and the military unit “Unnigards”: on the question of the position of the Goths and Huns in the Western Roman Empire in the last quarter of the 4th century // *Bulletin of the Nizhny Novgorod University N.I. Lobachevsky*. 2015. No. 1. Pp. 78–86.
10. *Pikin A.V.* Two embassies of Ambrose of Milan to Magnus Maximus: dating and circumstances // *Cursor Mundi: The man of Antiquity, the Middle Ages and the Renaissance*, 2021. Pp. 5–13.
11. *Pikin A.V.* On the question of the typology of ambassadorial missions in the 5th century // *Scientific bulletins of Belgorod State University. Series: History. Political science*. 2016. No. 8 (229). Pp. 38–43.
12. *Starostin D.N.* From Late Antiquity to the Early Middle Ages: The formation of power structures and its images in the kingdom of the Franks during the reign of the Merovingians (V–VIII centuries). M.: “Nestor-History”, 2017. 488 p.
13. *Thompson E.A.* The Huns. Terrible warriors of the steppes. M.: ZAO Tsentrpoligraf, 2021. 256 p.
14. *Thompson E.A.* Romans and Barbarians. Fall of the Western Empire. St. Petersburg: Yuventa Publishing House, 2003. 288 p.
15. *Herrin D.* Byzantium. The Surprising Life of a Medieval Empire. M.: Tsentrpoligraf, 2017. 415 p.
16. *Hughes J.* Aetius: Attila's Nemesis. M.: Publishing house “Clio”, 2018. 328 p.
17. *Hughes J.* Stilicho. The Vandal, who saved Rome. M.: Publishing house “Clio”, 2016. 352 p.
18. *Chernyavsky N.F.* Emperor Theodosius the Great and his reign in church-historical terms. Sergiev Posad: Printing house St.-Tr. Sergius Lavra, 1913. 710 p.
19. *Yartsev S.V.* Circumstances of the Gothic campaign of Odoteus against the Roman Empire // *Kondakov readings. Antiquity – Byzantium – Ancient Rus' / Ed. N.N. Bolgov*. Belgorod: BelSU Publishing House, 2019. Vol. VI. Pp. 107–118.
20. *Yartsev S.V., Ryabtseva M.L.* Features of the foreign policy of Emperor Magna Maximus in 383–387 // *Modern science: current problems of theory and practice.* No.10. Pp. 50–54.
21. *Bagnall R.S., Cameron A., Swartz S.R., Worp K.A.* Consuls of the Later Roman Empire. Atlanta: Scholars Press, 1987. 759 p.
22. *Chrysos E.* Die Römerherrschaft in Britannien und ihr Ende // *Bonner Jahrbücher*. 1991. Pp. 247–276.
23. *Corcoran S.* The Empire of the Tetrarchs: Imperial Pronouncements and Government, AD 284–324. Oxford: Clarendon Press. 1996. 406 p.
24. *Croke B.* Arbogast and the Death of Valentinian II // *Historia*. 1976. Bd. 25. H. 2. Pp. 235–244.
25. *Curran J.* From Jovian to Theodosius // *CAH*. 2 ed., Cambridge, 1998. Vol. XIII. Pp. 78–110.
26. *Dörner N.* Ambrosius in Trier. Zu den Hintergründen der zweiten Gesandtschaft bei Maximus (Ambrosius, „epist.“ 30 [24]) // *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*. 2001, Bd. 50, H. 2 (2nd Qtr.). Pp. 217–244.
27. *Gerrard J.* «Le souvenir des tyrans dans la Bretagne du Ve siècle: Magnus Maximus et Constantin III », *Les Grandes figures historiques dans les lettres et les arts [en ligne]*, 2019. № 8. Pp. 62–88. URL: <http://figures-historiques.revue.univ-lille.fr/8-2019-ISSN-2261-0871/>
28. *Gračanin H.* The Huns and South Pannonia // *Byzantinoslavica*. 2006. V.64. Pp. 29–76.
29. *Jeroen W.P. Wijnendaele* The Last of the Romans Bonifatius – Warlord and comes Africae. London: Bloomsbury Publishing, 2014. 176 p.
30. *Liebeschuetz J.H.W.G.* Barbarians and Bishops Army, Church, and State in the Age of Arcadius and Chrysostom. Oxford: Clarendon Press. 1990. 314 p.
31. *Matthews J.* Western Aristocracies and Imperial Court A.D. 364–425. Oxford: Clarendon Press. 1990. 426 p.
32. *Piganiol A.* L'Empire Chretien (325–395). Paris: Presses universitaires de France. 1972. 501 p.
33. *Rance Ph.* Attacotti, Déisi and Magnus Maximus: The Case for Irish Federates in Late Roman Britain // *Britannia.*, 2001. Vol. 32. Pp. 243–270.
34. *Rodgers B.S.* Merobaudes and Maximus in Gaul // *Historia. Zeitschrift für Alte Geschichte Band.*, 1981. XXX. Hft. 1. Pp. 82–105.
35. *Scharf R.* Aufrüstung und Truppenbenennung unter Stilicho. Das Beispiel der Atecotti-Truppen // *Tyche*, 1995. Vol. 10. Pp. 161–178.

УДК 351.741

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-30-34

ЖУРАВЛЁВ СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных, экономических и правовых дисциплин, Воронежский институт МВД России, г. Воронеж, Россия
E-mail: zhuravlev310@yandex.ru

ТИМОШИНОВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА

учитель истории и обществознания МБОУ Лицей №7 г. Воронеж, Россия
E-mail: ttimoshinova@bk.ru

ZHURAVLEV SERGEY SERGEEVICH

Candidate of Historical Sciences, senior Lecturer of the Department of Socio-Humanitarian, Economic and Legal Disciplines, Voronezh Institute Ministry of Internal Affairs of Russia, Voronezh, Russia
E-mail: zhuravlev310@yandex.ru

TIMOSHINOVA TATIANA SERGEEVNA

Teacher of History and Social Studies MBOU Lyceum No. 7 Voronezh, Russia
E-mail: ttimoshinova@bk.ru

**ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ НАКАНУНЕ
ОТМЕНЫ КРЕПОСТНОГО ПРАВА (1850 – НАЧАЛО 1860-х гг.)**

**DEMOGRAPHIC SITUATION IN THE VORONEZH PROVINCE ON THE EVE OF THE ABOLITION OF SERFDOM
(1850 – EARLY 1860-s)**

В статье на основе анализа статистических данных подворной переписи крестьянских домохозяйств Воронежской губернии, относящихся к середине – второй половине XIX в., рассматриваются демографические процессы, протекавшие в регионе накануне Великой реформы 1861 г.

Всесторонний анализ материалов позволил автору сделать выводы относительно общей численности населения губернии в указанный период, проследить её динамику с позиции соотношения показателей рождаемости и смертности, установить степень зависимости от половозрастных, социально-бытовых условий жизни местного населения.

Ключевые слова: крестьянство, демографическая ситуация, Воронежская губерния, рождаемость, смертность.

The article based on the analysis of statistical data from the household census of peasant households of the Voronezh Province dating back to the mid– second half of the XIX century, the demographic processes that took place in the region on the eve of the Great Reform of 1861 are considered in the article.

A comprehensive analysis of the materials allowed the author to draw conclusions about the total population of the province during the specified period, to trace its dynamics from the standpoint of the ratio of birth and death rates, to establish the degree of dependence on the gender, age, social and living conditions of the local population.

Keywords: peasantry, demographic situation, Voronezh province, birth rate, mortality.

Введение

Актуальность. Демографические процессы, протекавшие в России во второй половине XIX в., заложили социальную базу для будущего буржуазного переустройства российского общества. Состояние экономики и иных сфер жизни напрямую зависели от численности населения страны, его динамики, соотношения показателей рождаемости и смертности. Естественная убыль населения во все времена оставляла негативный отпечаток на хозяйственном потенциале страны, подрывала жизнеспособность российской цивилизации в целом, ослабляла её способность противостоять возможным внешним и внутренним угрозам. Изучение региональных аспектов протекания демографических процессов второй половине XIX в. на примере Воронежской губернии позволяет по-новому взглянуть на социальные проблемы и противоречия, наблюдаемые в современной России.

Цель исследования – проанализировать демографические процессы в Воронежской губернии накануне отмены крепостного права, установить их тесную связь с

половозрастным составом и социально-бытовыми условиями жизни местного населения.

Научная новизна. Научная новизна настоящего исследования состоит в попытке комплексного анализа социально-демографических процессов, протекавших в Воронежской губернии накануне отмены крепостного права в России.

Методы исследования. Настоящее исследование основывается на принципах историзма и научной объективности. Принцип историзма позволил рассмотреть социальные процессы на территории Воронежской губернии с позиции динамики и противоречивости, а принцип объективности – преодолеть одностороннюю оценку в анализе исследуемых явлений и процессов, имеющих отношение к объекту исследования. В качестве методов исследования, использованных в работе, следует отметить конкретно-исторический метод (позволивший проследить специфику демографических процессов в России накануне реформы 1861 г. на примере отдельно взятого региона), статистический метод (на основе статистических данных проанализирована динамика численности населения губернии с позиции

рождаемости и смертности, её тесная связь с половозрастными и социально-бытовыми факторами).

Изложение основного материала

По сложившейся традиции численность населения Воронежской губернии наряду с прочими губерниями Российской империи исследовалась путем ревизий (переписей населения), которые проводились по распоряжению правительства. Ревизии, как правило, имели под собой конкретную экономическую цель – установить общую численность лиц из числа податных сословий, с которых государство взимало налоги. При этом, важно учитывать, что статистические данные относительно динамики населения губернии, отраженные в многочисленных сборниках, обозрениях XIX в., носят усредненный, вероятностный характер, поскольку касались преимущественно лиц мужского пола. Сведения относительно лиц женского пола и сословий, не облагавшихся подушной податью, нельзя считать совершенно полными и следует принимать только за возможно близкие к истине.

Согласно ревизии 1857 г. общая численность народонаселения Воронежской губернии составляла 1 870 854 чел. Из них мужчин – 918 952 чел., женщин – 951 902 чел. Получается, что к концу 1850-х гг. численность лиц женского пола на территории региона превышала мужское население на 32 950 чел.

В указанное время по абсолютному числу жителей Воронежская губерния среди других регионов страны занимала 4 место, уступая в этом отношении только Вятской, Пермской и Оренбургской губерниям. По отдельным уездам Воронежской губернии наибольшее число жителей зафиксировано в Богучарском и Острогожском уездах, наименьшее – в Коротояжском и Задонском.

Неравномерное распределение населения по уездам губернии было обусловлено спецификой природно-географических условий проживания, прежде всего качеством и количеством плодородных почв, наличием природных минералов для строительства и промысла.

Так, в Богучарском уезде на 1 душу обоего пола приходилось в среднем 3,37 дес. пахотной и сенокосной земли, в Новохоперском – 3,32 дес., Бобровском – 3,06 дес., Острогожском – 2,89 дес., Задонском – 1,42 дес. При этом, в уездах с наибольшей численностью населения (например, в Богучарском, Павловском, Воронежском, Острогожском) на 100 чел. мужского пола приходилось от 106 до 108 душ женского пола [10, с. 165].

Рассматривая население Воронежской губернии относительно пространственных характеристик, необходимо отметить, что на 1 кв. милю в 1857 г. приходилось в среднем 1,591 жителя, или 33 чел. на 1 кв. версту.

Согласно знаменитой классификации Кеппена в указанный период Воронежская губерния по праву принадлежала к числу густонаселенных регионов России, занимая в их ряду достойное 12 место после Московской, Подольской, Курской, Тульской, Полтавской, Киевской, Рязанской и др. [10, с. 167].

В целом, демографическая ситуация в Воронежской губернии на протяжении 1850-х гг. претерпевала постоянные изменения в силу воздействия ряда факторов:

– естественной прироста и убыли населения (соотношение рождаемости и смертности);

– миграции населения, сопровождавшейся массовыми переселенческими потоками на территорию губернии и за её пределы;

– влияние экономических процессов, протекавших на территории региона в период проведения торгов, ярмарок, сельскохозяйственных выставок и т.д.;

– военная обстановка в государстве в целом. В данном случае, речь идет о мобилизационных периодах во время военных конфликтов, сопровождавшихся массовым оттоком мужского населения региона и их отправкой на театр военных действий.

Важное место среди указанных факторов играла и религиозная обстановка на территории региона. На протяжении XVIII – XIX вв. в отдельных уездах губернии (прежде всего южных, юго-западных) численность населения возрастала за счет переселения сектантов, прежде всего, с территории Украины, которые приносили с собой не только многочисленные обычаи и традиции, но и отдельные виды промысловой деятельности, например кожевенное производство и т.д. [11, с. 22–23].

Среди вышеуказанных факторов наибольшее влияние на демографическое положение Воронежской губернии оказывал естественный прирост народонаселения и его убыль с позиции динамики рождаемости и смертности.

Так, в период с 1848 по 1858 гг. динамика рождаемости в регионе выглядела следующим образом. Согласно статистическим данным подворной переписи населения за 1858 г. за предыдущий календарный год (1857) в губернии число родившихся лиц мужского пола составило 51 095 чел., лиц женского пола – 48 050 чел. В 1848 г. мужчин родилось 47 256 чел., женщин – 47 317 чел. Самые низкие показатели рождаемости среди населения губернии были зафиксированы в 1849 году: мужчин – 38 496 чел., женщин – 36 456 чел. [3, с. 65–68].

В 1848 г. на территории Воронежской губернии была зафиксирована эпидемия холеры, которая оказала негативное влияние на динамику рождаемости в регионе. Причем довольно сильно отразилась она на снижении показателей рождаемости среди лиц мужского пола. В 1849 г. на 1 000 родившихся девочек приходилось порядка 988 мальчиков. [3, с. 69]

Всего за период с 1848 по 1857 гг. в регионе число родившихся лиц мужского пола составило 483 334 чел., женщин – 459 960 чел. Соответственно [12, с. 238–240].

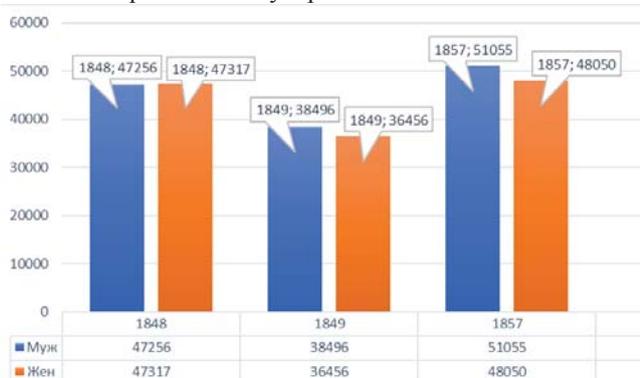
Для наглядного отображения указанных демографических процессов на территории Воронежской губернии в 1848–1857 гг. представим использованные нами статистические данные в виде диаграммы 1, составленной автором на основе «Материалов для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба» [10, с. 108–109].

Таким образом, представленные в диаграмме 1 сведения позволяют нам с определенной долей достоверности говорить о том, что прирост населения Воронежской губернии с позиции показателей рождаемости в 1850-е гг. происходил за счёт стабильного увеличения численности лиц мужского пола.

Тем не менее следует заметить, что при этом общая численность женщин в регионе постоянно превалировала над мужским народонаселением (951 902 женщин против 918 952 мужчин). Обстоятельства подобного рода обуславливались средней продолжительностью

жизни обеих полов. Продолжительность жизни женской категории населения, как правило, была выше мужской.

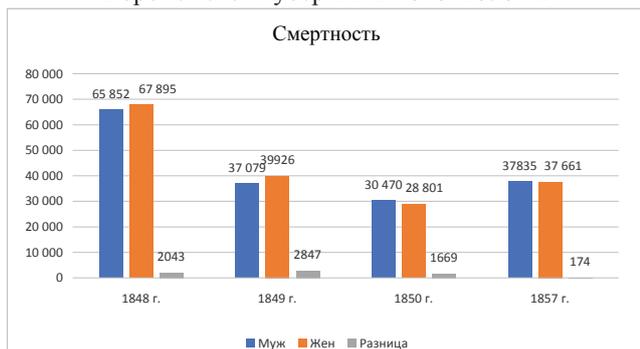
Диаграмма 1
Динамика рождаемости на территории
Воронежской губернии в 1848–1857 гг.



За отчетный период (с 1848 по 1858 гг.) в Воронежской губернии скончалось 713 460 чел. Из них мужчин умерло – 357 594 чел., женщин – 355 866 чел. Получается, что за 10 лет мужчин скончалось на 1 728 чел. больше, чем женщин. Иными словами, каждый год от различного рода причин мужчин умирало больше женщин примерно на 172,8 чел. Учитывая факт того, что мужчины выступали основной тягловой (трудовой) силой в типичной крестьянской семье Воронежской губернии, подобные обстоятельства, так или иначе, оказывали негативное влияние на общее социально-экономическое положение региона.

Представленные нами статистические данные относительно динамики смертности в Воронежской губернии целесообразно отобразить в виде диаграммы 2, составленной автором на основе анализа подворной переписи крестьянских хозяйств [10, с. 145–148].

Диаграмма 2
Динамика смертности на территории
Воронежской губернии в 1848–1858 гг.



Приведенные в диаграмме 2 сведения носят усредненный, вероятностный характер, который был свойственен работе отечественных статистов на всем протяжении XIX в. В связи с этим, данные относительно смертности, как и рождаемости, имеют определенную долю погрешности, однако наглядно демонстрируют общую демографическую ситуацию в Воронежской губернии в период, предшествовавший Великой реформе Александра II – отмене крепостного права в России.

Важно подчеркнуть, что динамика смертности в регионе во все времена зависела не только от общей социально-экономической и общественно-

политической ситуации в стране и крае, но и от стихийно возникавших вспышек опасных заболеваний.

Так, например, 26 мая 1848 г. в селе Троицком Новохоперского уезда зафиксирована вспышка холеры, которая в скором времени охватила практически всю губернию. Продолжалась она до конца октября текущего года. В 1849 г. в регионе произошла внезапная вспышка чинги, которая была вызвана, прежде всего, неблагоприятными социально-бытовыми условиями жизни местного населения. Неурожай 1848 г. спровоцировал дефицит хлеба и так называемых кислых огородных овощей, составлявших основу рациона питания крестьянской семьи. «Масла в огонь» добавил топливный дефицит, вынуждавший крестьян разбирать соломенные крыши своих жилищ и скармливать их скоту. При этом наибольшее число случаев летального исхода констатируется в младенческом возрасте. Высокие показатели младенческой смертности среди жителей Воронежской губернии были обусловлены ненадежным присмотром за младенцами в крестьянском быту [7, с. 165].

Важно отметить, что среди причин смертности населения региона большая роль отводится и так называемым случайным факторам. Среди них наиболее распространенными были:

- естественные причины (смерть вследствие воздействия со стороны стихийных факторов природного, либо техногенного характера): удар молнии во время грозы, утопление, угарание (сгорание) во время пожара и т.д.;

- насильственные причины, то есть убийства, наступление смерти вследствие полученного увечья и т.д.

В 1854–1857 гг. в Воронежской городской больнице умерло 1 558 чел. Из них наибольшее количество летальных исходов (300 случаев) зафиксировано в 1855–1856 гг. Основная причина – распространение таких опасных заболеваний, как холера и брюшной тиф. На втором месте после холеры и тифа находился туберкулез, унесший жизнь порядка 252 чел.

Важно констатировать, что среди множества смертельно опасных заболеваний, ставших причиной смерти людей в Воронежской губернии в указанное время, онкология находилась в числе менее распространенных – в 1854–1857 гг. от наружного рака и опухолей умерло 6 чел. [7, с. 168–169].

Для сравнения обратимся к региональной медицинской статистике недавних лет. В 2018 г. среди остальных территорий ЦФО Воронежская область по числу выявленных у людей злокачественных новообразований (рака) занимало 19 место, а по темпам прироста данных показателей за десятилетие (с 2008 по 2018 гг.) – 6 место [9, с. 153].

Учитывая современную статистику распространения онкологических заболеваний среди населения Воронежской области, можно констатировать, что несмотря на непростые социально-бытовые условия жизни середины XIX в. люди практически не болели аутоиммунными заболеваниями.

При этом, за десятилетний период с 1848 по 1858 гг. показатели смертности напрямую зависели от причин, которые приводили к летальному исходу. Наибольшее число смертей (1 881 случай) было связано с утоплением. Наименьшее – со смертью в младенческом возрасте (82 случая). Несмотря на тяжелые социально-бытовые

условия жизни в дореформенный период статистика летальных исходов, наступавших вследствие убийств и самоубийств (суицида), была сравнительно невысокой: убийств – 222, суицидов – 260 [10, с. 153].

Определенное влияние на демографические показатели в Воронежской губернии накануне отмены крепостного права оказывала статистика заключенных браков. Наибольшее число браков было заключено в 1856–1857 гг., то есть в период после окончания Крымской войны. Наименьшее – в предшествующие три года (с 1853 по 1856 гг.) [14, с. 234].

Учитывая господство патриархального уклада жизни среди населения Воронежской губернии в исследуемый период, рождение детей вне брака считалось явлением постыдным и социально неодобряемым. В связи с этим статистика заключения браков выступала одним из важных условий улучшения демографической ситуации в регионе.

Д.Д. Солодовченко в работе «Социально-демографическое развитие Воронежской губернии во второй половине XIX века» проанализировал социально-бытовые причины и предпосылки изменения демографических показателей региона на протяжении второй половины XIX в. и пришёл к выводу о том, что демографическое развитие Воронежской губернии в значительной мере определялось медико-санитарными, социально-бытовыми и нравственными особенностями жизни местного населения, преимущественно крестьянства [13, с. 16].

Высокие показатели смертности, особенно в младенческом и раннем детском возрасте, обуславливались широким распространением тяжелых инфекций (тиф, дифтерия, холера, сифилис). В дореформенный период в Воронежской губернии, как и по всей России в целом, уровень развития здравоохранения находился на крайне низком уровне. В отдельных местностях страны практически никогда не было больниц, поликлиник и амбулаторий, в связи с чем крестьяне довольно часто прибегали к традиционным (народным) методам лечения и самопомощи, которые зачастую приводили к летальному исходу.

Среди причин высокой детской смертности он выделяет антисанитарные условия жизни населения, отсутствие квалифицированной медицинской помощи, неправильный уход за детьми (прежде всего, нарушение режима кормления), тяжелый физический труд матерей в пренатальный период, бедный рацион питания и т.д. [13, с. 17].

Важным показателем нормальной продолжительности жизни населения губернии выступало качество питания. Традиционно русский крестьянин питался за счёт продуктов домашнего хозяйства. Покупная пища была в русской деревне редкостью. Достаточно внушительный объем работы, который выполняли крестьяне по хозяйству, не позволял сельским труженикам уделять достаточно времени на качественное приготовление пищи. Мясные блюда на столах среднестатистической крестьянской семьи были редкостью и появлялись только на праздники и по знаменательным событиям: свадьбы, помолвки, похороны и т.д. [4, с. 31–33].

Выводы

Подводя итоги, следует отметить, что в 1850 – начале 1860-х гг. на территории Воронежской губернии демографическая ситуация характеризовалась противоречивой динамикой, которая обуславливалась воздействием таких факторов, как: естественная прирост и убыль населения; постоянные миграционные потоки по территории губернии и за её пределами; военная обстановка в государстве и т.д.

Показатели рождаемости и смертности среди местного населения детерминировались не только общим уровнем социально-экономического положения региона, но и степенью распространённости опасных заболеваний, общим санитарно-бытовым состоянием населённых пунктов. При этом на протяжении 1850-х гг. в губернии показатели уровня рождаемости и смертности среди мужского населения преобладали над женским. Особенно высокой была младенческая смертность, наступавшая, как правило, вследствие отсутствия квалифицированной медицинской помощи, санитарии, плохого рациона питания.

Библиографический список

1. *Безгин В.Б.* Крестьянская повседневность. Традиции конца XIX – начала XX века. Москва-Тамбов: Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2004. 367 с.
2. Быт великорусских крестьян-земледельцев. Описание материалов этнографического бюро князя В.Н. Тенишева/ Фирсов Б.М., Киселёва И.Г. Санкт-Петербург: Изд-во Европейского дома, 1993. 455 с.
3. Военно-статистическое обозрение Российской империи, издаваемое по высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального Штаба. Т. III. Ч. II. Воронежская губерния. Санкт-Петербург: Типография Департамента Генерального Штаба, 1850. 356 с.
4. *Ершов Б.А.* Жизнь крестьян в XIX веке / Б.А. Ершов, А.А. Грибовский, Д.С. Туганов // Международный научный журнал «Символ науки». № 12-3. 2016. С. 31–33.
5. *Жиров Н.А.* Демографические процессы в орловской деревне в годы Первой мировой войны. Микродемографический анализ // Вестник Омского университета. 2016. № 1. С. 70–72.
6. *Жиров Н.А.* Естественный прирост крестьянского населения в Орловской губернии в начале XX в. // Вестник Тамбовского университета. 2012. №4 (108). С. 317–322.
7. *Иноземцев И.В.* Динамика смертности в Воронежской губернии во второй половине XIX – начале XX в. // Власть и общество. Механизмы взаимодействия и противоречия. Материалы Восьмой региональной науч. конф. / под ред. В.Н. Глазьева. Воронеж, 2014. 356 с.
8. *Коротких И.С.* Отечественная демография и демографическая статистика в конце XIX – начале XXI вв. // Filo Ariadne. 2016. № 4. С. 115–128.
9. *Мошуров И.П.* Эпидемиологические особенности заболеваемости злокачественных новообразований населения Воронежской области за 10 лет наблюдения / И.П. Мошуров, В.М. Данилов, С.И. Абрамов // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. 2018. № 2. С. 153.
10. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Т. 4. Кн. 5. Воронежская

губерния / Составитель: подполковник Ген. Штаба В. Михалевич. Санкт-Петербург, 1862. 675 с.

11. *Перелешин В.А.* Кустарные промыслы в Воронежской губернии / В.А. Перелешин // Труды съезда деятелей кустарной промышленности в Санкт-Петербурге. Ч. I: Доклады. Воронеж, 1902. С. 22–23.

12. Памятная книжка Воронежской губернии на 1856 г. Воронеж: Издание Воронежского губернского статистического комитета, 1856. С. 238–240.

13. *Солодовченко Д.Д.* Социально-демографическое развитие Воронежской губернии во второй половине XIX века / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2005. 32 с.

14. *Терещенко А.В.* История культуры русского народа / А.В. Терещенко. Москва: Изд-во «Эксмо», 2007. 324 с.

References

1. *Bezgin V.B.* Peasant everyday life. Traditions of the late XIX — early XX century. Moscow-Tambov: Publishing House of Tambov State Technical University. unita, 2004. 367 p.

2. The life of the Great Russian peasant farmers. Description of the materials of the ethnographic bureau of Prince V.N. Tenishev / Firsov B.M., Kiseleva I.G. St. Petersburg: Publishing House of the European House, 1993. 455 p.

3. Military Statistical Review of the Russian Empire, published by the highest order at the 1st department of the Department of the General Staff. Vol. III. Part II. Voronezh province. St. Petersburg: Printing House of the Department of the General Staff, 1850. 356 p.

4. *Ershov B.A.* The life of peasants in the XIX century / B.A. Ershov, A.A. Gribovsky, D.S. Tuganov // International scientific journal “Symbol of Science”. No. 12-3. 2016. Pp. 31–33.

5. *Zhirov N.A.* Demographic processes in the Oryol village during the First World War. Microdemographic analysis // Bulletin of Omsk University. 2016. No. 1. Pp. 70–72.

6. *Zhirov N.A.* The natural increase of the peasant population in the Orel province at the beginning of the twentieth century. // Bulletin of the Tambov University. 2012. No. 4 (108). Pp. 317–322.

7. *Inozemtsev I.V.* Dynamics of mortality in the Voronezh province in the second half of the XIX – early XX century. // Power and society. Mechanisms of interaction and contradictions. Materials of the Eighth Regional Scientific Conference / edited by V.N. Glazyev. Voronezh, 2014. 356 p.

8. *Korotkov I.S.* Domestic demography and demographic statistics in the late XIX – early XXI centuries. // Filo Ariadne. 2016. No. 4. Pp. 115–128.

9. *Moshurov I.P.* Epidemiological features of the incidence of malignant neoplasms in the population of the Voronezh region over 10 years of observation / I.P. Moshurov, V.M. Danilov, S.I. Abramov // Modern problems of healthcare and medical statistics. 2018. No. 2. Pp. 153.

10. Materials for geography and statistics of Russia, collected by officers of the General Staff. Vol. 4. Book 5. Voronezh province / Compiled by: Lieutenant Colonel Gen. V. Mikhalevich's staff. St. Petersburg, 1862. 675 p.

11. *Pereleshin V.A.* Handicrafts in the Voronezh province / V.A. Pereleshin // Proceedings of the Congress of artisanal industry workers in St. Petersburg. Part I: Reports. Voronezh, 1902. Pp. 22–23.

12. Commemorative book of the Voronezh province for 1856. Voronezh: Edition of the Voronezh Provincial Statistical Committee, 1856. Pp. 238–240.

13. *Solodovchenko D.D.* Socio-demographic development of the Voronezh province in the second half of the XIX century / Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Historical Sciences. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2005. 32 p.

14. *Tereshchenko A.V.* The history of culture of the Russian people / A.V. Tereshchenko. Moscow: Eksmo Publishing House, 2007. 324 p.

ЛАНДИНА ЛАРИСА ВЛАДИМИРОВНА

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры историко-культурного наследия УВО «Белорусский государственный университет культуры и искусств», г. Минск, Беларусь
E-mail: larisa-hist@mail.ru

LANDINA LARISA VLADIMIROVNA

Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Historical and Cultural Heritage of the Belarusian State University of Culture and Arts, Minsk, Belarus
E-mail: larisa-hist@mail.ru

**ЕКАТЕРИНА ВЕЛИКАЯ И СТАНИСЛАВ АВГУСТ ПОНЯТОВСКИЙ:
ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР В ПРЕДЫСТОРИИ РАЗДЕЛОВ РЕЧИ ПОСПОЛИТОЙ**

**CATHERINE THE GREAT AND STANISLAW AUGUST PONIATOWSKI:
A PERSONAL FACTOR IN THE PREHISTORY OF THE POLISH-LITHUANIAN COMMONWEALTH PARTITIONS**

История взаимоотношений Екатерины Великой и Станислава Августа Понятовского в различные периоды их жизни, на первый взгляд, до конца изучена в русскоязычной литературе. Вместе с тем, данный сюжет представляет ряд исследовательских возможностей в таких направлениях, как дискурсивный и психологический анализ, наличие и реализуемость исторической альтернативы, сочетаемость и взаимовлияние объективного и субъективного факторов и т.д. В статье предлагается рассмотреть проблему личных и политических отношений российской императрицы и последнего правителя Речи Посполитой с указанных позиций.

Ключевые слова: Екатерина Великая, Станислав Август Понятовский, разделы Речи Посполитой, просвещенный абсолютизм, шляхетская демократия, личностный фактор, геополитическая ситуация, историческая альтернатива.

The history of relations between Catherine the Great and Stanislaw August Poniatowski in various periods of their lives, seems to be fully studied in Russian-language literature. At the same time, this plot presents a number of research opportunities in such areas as discursive and psychological analysis, the existence and realizability of a historical alternative, the compatibility and mutual influence of objective and subjective factors, etc. The article proposes to consider a fairly well-known story about the relationship between the Russian Empress and the last ruler of the Commonwealth (Rzeczpospolita) from the indicated positions.

Keywords: Catherine the Great, Stanislaw August Poniatowski, Polish-Lithuanian Commonwealth partitions (Rzeczpospolita partitions), enlightened absolutism, gentry democracy, personality factor, geopolitical situation, historical alternative.

Введение

Актуальность. Международные отношения в Европе второй половины XVIII в. отмечены событием, не имевшим прецедентов. Речь идет о разделах Речи Посполитой – конфедеративного государства, состоящего из Короны Польской и Великого княжества Литовского. Вследствие этого Речь Посполитая исчезла как субъект международных отношений, а ее территории были разделены между Россией, Пруссией и Австрией. Значительная часть бывшего Великого княжества Литовского, т.е. белорусские земли, вошли в состав Российской империи, что в дальнейшем сыграло определяющую роль в формировании белорусской нации и государственности.

Предыстория разделов Речи Посполитой и сами они включают, наряду с объективными факторами международного и политического характера, значительную долю субъективных. Это отношения Екатерины II и Станислава Августа Понятовского, на протяжении ряда лет в немалой степени определявшие действия обоих во время постепенного исчезновения Речи Посполитой с политической карты Европы. Важность данного обстоятельства обуславливает востребованность его более

пристального рассмотрения.

Цель исследования – раскрыть роль личностного фактора в отношениях Екатерины II и Станислава Августа Понятовского с позиций психоистории, исторической альтернативы, а также политического контекста второй половины XVIII в.

Новизна исследования заключается в ракурсе рассмотрения указанной проблемы. Собственно нарративное ее изложение достаточно хорошо известно – в первую очередь из «Записок» Екатерины и «Мемуаров» Понятовского. Вместе с тем, продуктивным выступает рассмотрение отношений Екатерины и Понятовского с позиций психологического и дискурсивного анализа. Значительный интерес представляет также оценка исторической альтернативы, заключавшейся в возможности династического брака Екатерины и Понятовского. Наконец, представляется возможным оценить место личностного фактора применительно к европейским правителям в общем процессе геополитической конкуренции новоевропейских государств с различной системой власти.

Методологической основой работы стали принципы историзма, системности и объективности, что предполагает рассмотрение субъективного фактора в

предыстории разделов Речи Посполитой, во-первых, в динамике и временной перспективе, во-вторых, как неотъемлемую часть более масштабных политических процессов. В исследовании применялись идеографический подход, диахронический метод изложения, прием моделирования исторической альтернативы, метод дискурс-анализа.

Изложение основного материала

Разделы Речи Посполитой были подготовлены множеством разновременных факторов. В долговременной ретроспективе имеется в виду специфика развития Речи Посполитой, обусловленная, в свою очередь, особенностями политических институтов Польского королевства. В среднесрочном масштабе значительный территориальный и политический ущерб Речи Посполитой был нанесен войнами XVII в. и последовавшими за ними потерями территорий. Более близким во времени и определяющим фактором стало установление в Речи Посполитой российского контроля в начале XVIII в., за которым последовали заключение «Союза трех черных орлов» в 1732 г., война за «польское наследство» и возведение на трон Речи Посполитой лояльного к России Августа III Саксонца (1734–1763). Первый раздел Речи Посполитой в 1772 г. в немалой степени определился выбором в 1764 г. по инициативе Екатерины II на трон монарха Речи Посполитой Станислава Августа Понятовского, и поэтому личные отношения Екатерины и Понятовского представляются весьма значимыми в происходивших событиях.

В российских и русскоязычных работах (польская историография является отдельным предметом рассмотрения) проблема отношений Екатерины II и Станислава Августа Понятовского стала своего рода общим местом. При этом российская дореволюционная и советская историография сводили к минимуму любые личностные сюжеты. В первом случае это считалось проявлением едва ли не «бульварной литературы». К ней причислялись и книги К.Ф. Валишевского «Роман императрицы» и «Вокруг трона», не считавшиеся научными. Во втором – было несовместимо с классовым подходом советской историографии, когда рассматривать частную жизнь монархов было неприемлемо.

На рубеже 1980–1990-х гг., в свете пересмотра отношения к российской монархии и ее представителям, интереса к человеку в истории, новой интерпретации историографического наследия, личность и деятельность Екатерины II вызвали огромный интерес. Первой знаковой работой стал политический портрет Екатерины II, созданный А. Б. Каменским и содержащий ряд новых на тот момент выводов, в том числе и о личности императрицы [4]. 200-летнему юбилею смерти Екатерины II были посвящены материалы конференции «Екатерина Великая: эпоха российской истории» [2], а также сборник воспоминаний «Екатерина II и ее окружение» с включенным в него фрагментом мемуаров С.А. Понятовского [3].

Огромный массив публикаций о Екатерине II в современной русскоязычной историографии уже выступает самостоятельным сюжетом [6, с. 682–684]. Однако лишь в книге О.И. Елисеевой «Екатерина Великая», созданной в парадигме психоистории, развернут сюжет о личностной составляющей в политическом контексте

разделов Речи Посполитой [4, с. 78–81, 445–448].

Даже беглое знакомство с условиями происхождения и воспитания, а также анализ мемуаров Понятовского и Екатерины демонстрируют, насколько изначально разными были эти люди.

Станислав Август Понятовский (1732–1798), уроженец местечка Волчин Берестейского воеводства (ныне деревня Волчин Каменецкого района Брестской области в Беларуси) не выделялся древностью рода. Однако отец Станислава укрепил положение семьи, женившись на Констанции Чарторыйской и породнившись с одним из крупнейших аристократических родов. Чарторыйские и их единомышленники составили политическую группировку «Фамилия», выступающую за реформирование Речи Посполитой в середине XVIII в.

В мемуарах Понятовский не раз подчеркивал благотворное влияние матери и с благодарностью вспоминал, как она «поразительно разумно», с особым вниманием взялась за его воспитание «Эта поистине редкостная женщина, – писал Понятовский, – не только сама лично занималась со мной многим из того, что препоручают обычно гувернерам, но и сделала все возможное, чтобы хорошенько закалить мою душу и вдохнуть в нее возвышенные устремления... Широко распространенное в Польше несовершенство реального воспитания побудило также мою мать всячески ограждать меня от общения с теми, кто, как она опасалась, мог мне подать дурной пример» [8, с. 18–19]. Получив отличное образование, посетив ряд европейских стран, полный возвышенных устремлений, Понятовский оказался в Петербурге в 1755 г. в качестве секретаря английского посла при российском дворе сэра Чарльза Генбюри Вильямса.

Великая княгиня Екатерина Алексеевна, до православного крещения София-Августа-Фридрика Ангальт-Цербстская (1729–1796), родилась в г. Штеттине (Щецине), в то время находящемся во владениях Пруссии, а ныне расположенном на северо-западе Польши. Вопреки расхожему мнению, она не была безродной и принадлежала к Ангальтской ветви германского княжеского рода Асканиев. Так, Е.В. Пчелов утверждает, что восходящая родословная Екатерины демонстрирует связь с такими монархами, как Карл Великий, Альфред Великий, Вильгельм Завоеватель и др. [9, с. 156]. Принцесса Фике (так в детстве называли будущую великую княгиню Екатерину Алексеевну) с любовью относилась к отцу, но этого нельзя было сказать о матери. Принцесса Иоганна-Елизавета была выдана замуж в 15 лет за 42-летнего князя Христиана-Августа Ангальт-Цербстского. Слишком юный возраст, брак с мужчиной намного старше, желание блистать в свете, очевидно, не способствовали материнским чувствам. Лишь одно обстоятельство компенсировало минусы этой ситуации: принцесса Иоганна-Елизавета, не переносившая домашнюю рутину, с семилетнего возраста возила дочь на приемы, устраиваемые многочисленными родственниками, и принцесса Фике видела всех знаменитых людей Германии, включая короля Пруссии Фридриха II [4, с. 20–21, 23].

Судьбу будущей российской императрицы определила конъюнктура брачного рынка, обусловленная международной ситуацией. Российская императрица Елизавета Петровна наследника не имела и в качестве такового объявила своего племянника Карла Петера

Ульриха, будущего Петра III. Возник принципиальный для соседей России – Швеции, Саксонии и Пруссии – вопрос о том, чья принцесса станет женой будущего российского императора. Выбор склонялся в пользу саксонской принцессы, но Фридриху II удалось переломить ситуацию. «Было крайне опасно для государственного блага Пруссии допустить семейный союз между Саксонией и Россией, а с другой стороны, казалось возмутительным пожертвовать принцессой королевской крови для устранения Саксонии. Избрано было другое средство. Из всех немецких принцесс, которые по возрасту своему могли вступить в брак, наиболее пригодною для России и для интересов Пруссии была принцесса Цербтская. Отец ее был фельдмаршалом королевских войск; мать, принцесса Голштинская, была сестрою наследного принца шведского, теткой великого князя Российского», – впоследствии вспоминал Фридрих II [12, с. 20–21, 23].

В 1755 г. великая княгиня Екатерина Алексеевна, родив наследника Павла, не только чувствовала себя одиноко, но и переживала удаление за границу и приходящие оттуда известия об изменах своего фаворита Сергея Салтыкова. С другой стороны, Вильямс, имевший целью переориентировать внешнюю политику России в сторону Англии, не мог не использовать эту ситуацию.

Внешний ход дальнейших событий хорошо известен из «Записок» Екатерины и «Мемуаров» Понятовского. Однако не меньший интерес представляет психологическая составляющая обоих текстов. Очевидно, что в данной паре более любящей, и, следовательно, страдающей стороной был Понятовский. Достаточно обратиться к его «Мемуарам», лейтмотивом которых было желание объясниться и исповедаться. Понятовский утверждает, что «искренность дана нам Спасителем», и наделенный ею человек, даже рассказывая о своих ошибках, наполовину их искупает «смелостью, с какой он признается в них, надеясь сказать услугу читателям своей исповеди» [8, с. 17].

День знакомства с Екатериной, ее слова, облик, наряд Понятовский, очевидно, хранил в памяти как важнейшие события своей жизни. Вот описание молодой Екатерины, которое могло принадлежать только безоглядно влюбленному мужчине, позабывшему, «что существует Сибирь»: «Ей было двадцать пять лет. Оправляясь от первых родов, она расцвела так, как об этом только может мечтать женщина, наделенная от природы красотой. Черные волосы, восхитительная белизна кожи, большие синие глаза навывкате, многое говорившие, очень длинные черные ресницы, острый носик, рот, зовущий к поцелую, руки и плечи совершенной формы; средний рост – скорее высокий, чем низкий, походка на редкость легкая и в то же время исполненная величайшего благородства... Такова была возлюбленная, сыгравшая в моей судьбе роль арбитра. Все мое существование было посвящено ей – с гораздо большей полнотой, чем об этом заявляют обычно те, кто оказываются в подобном положении» [8, с. 104–105].

Безусловно, эти слова можно воспринять с долей скепсиса, учитывая экзальтированность в проявлении чувств, характерную для «галантного века». Однако такое допущение скорее ошибочно. О степени серьезности этих отношений для Понятовского говорит такой факт.

Будучи вынужденным уехать из Санкт-Петербурга, он обратился к своему исповеднику и «покаялся ему отрешиться от того, чего желал больше всего на свете», если только одно событие – брак – не позволит ему достичь желаемого [8, с. 144]. Понятовский рассказал о своей любви родителям: «Моя страсть, мое чистосердечие, мое сыновнее почтение, объединившись, внушили мне, что любовь эта может продолжаться» [8, с. 144].

А как воспринимала эти отношения великая княгиня Екатерина Алексеевна? «Записки» начинаются с формулирования авторского кредо: «Счастье не так слепо, как обыкновенно думают. Часто оно есть нечто иное, как следствие верных и твердых мер, не замеченных толпою, но тем не менее подготовивших известное событие. Еще чаще оно бывает результатом личных качеств, характера и поведения» [10, с. 1]. Целеполагание, рациональный подход, продуманная тактика действий, признанные Екатериной краеугольными для достижения успеха, являются эффективными и сейчас. Она уверена в своей позиции, не исповедует и не объясняется. В ее «Записках» Понятовскому уделен минимум внимания. Он – лишь «граф Понятовский». Эмоционально окрашенные описания его внешности или характера отсутствуют. Вот как вспоминает их знакомство молодая Екатерина: «Английский посланник ... подтвердил то, что я уже знала, а именно, что старик Понятовский и семья жены его, Чарторижские, в то время были главными представителями русской партии в Польше; что они послали молодого графа в Россию и поручили его Вильямсу для того, чтобы воспитать в нем доброе отношение к России» [10, с. 173]. У Понятовского и Екатерины была дочь, не дожившая до полутора лет, но эта тема, разумеется, была табуирована. Отношения с Понятовским, где Екатерина скупко описывает их внешнюю сторону, для нее – скорее развлечение в рутине придворной жизни [10, с. 173–178]. Разумеется, ей одиноко, она под надзором Елизаветы Петровны, муж игнорирует ее, некогда любимый человек развлекается за границей. Но при всем этом великая княгиня Екатерина Алексеевна – лидер, рациональный и рассчитывающий на перспективу. В перспективе же были переворот 1762 г., ставка на братьев Орловых, отношения с Григорием Орловым и опасный период сразу после захвата власти. В данной ситуации места для отношений с Понятовским уже не осталось.

После переворота 1762 г. Понятовский, по его словам, тщетно пытался убедить себя, что его «скоро призовут». От постоянного стресса он «заболел от печали и тревоги» и терзался муками ревности [8, с. 144]. Узнав о смерти Петра III, Понятовский, верный своей мечте предложить руку и сердце Екатерине, рвется приехать к ней, но неизменно получает послания, изысканно вежливый, нейтральный и увещательный тон которых, тем не менее, твердо указывает на запрет являться в Петербург. Вот выдержки из писем Екатерины второй половины 1762 г.: «Убедительно прошу вас не спешить приездом сюда, потому что ваше присутствие при настоящих обстоятельствах было бы сильно опасно и очень вредно для меня... всю жизнь я буду только стремиться быть вам полезной и уважать вашу семью; но теперь здесь все полно опасности, чревато последствиями... Прощайте; будьте здоровы». «Вы читаете мои письма недостаточно внимательно. Я вам сказала и по-

вторила, что подвергнусь крайним опасностям с разных сторон, если вы появитесь в России. Вы отчаиваетесь; я удивляюсь этому, потому что в конце концов всякий рассудительный человек должен покориться. Я не могу и не хочу объясняться по поводу многих вещей. Я вам сказала, и я вам повторяю, что всю мою жизнь с вашей семьей и с вами я буду в самых дружественных отношениях, в соединении с признательностью и отменным уважением» [7, с. 286, 297].

Между тем, в данной ситуации существовала альтернатива, какой бы фантастической она ни выглядела. При этом вопрос заключался даже не столько в амбициях самого Понятовского, понимавшего, что такую женщину, как Екатерина, он больше не встретит, и не в соблазне получения им статуса супруга правительницы огромной империи. О возможном браке Понятовского и Екатерины говорили в Европе. Например, известная хозяйка литературного салона в Париже мадам Жоффрен писала Понятовскому, что, по ее сведениям, Екатерина не чувствует себя крепко на престоле, что она уступит престол сыну, а сама выйдет замуж за Понятовского [1, с. 314]. Такие версии могли выдвигать лишь те, кто плохо знал новую российскую императрицу. Тем не менее, при возможности династического брака Екатерины и Понятовского, унии Речи Посполитой и России, создания огромной евразийской империи был допустим совершенно иной сценарий истории Восточной Европы. Создание огромного евразийского государства было бы грандиозно, но насколько это отвечало интересам остальной Европы и самой Екатерины? Сомнительно, что европейские государства допустили бы брак, разрушающий европейское равновесие, применив любые средства. Для Екатерины, очевидно, менее затратно и проблематично было иметь Речь Посполитую под российским контролем, чем ее земли в составе России или в унии.

Между тем, сложившаяся вокруг Речи Посполитой ситуация уже давно подталкивала ее соседей к перспективе аннексии и разделов. Политическая культура Речи Посполитой, основанная на идеях республиканского Рима и традициях сарматизма, воспринималась современниками как нечто экзотическое, но не эффективное в реальной политике. В Западной Европе, где господствовал абсолютизм, фактическое бессилие монарха в Речи Посполитой, право либерум вето, конфедерации, рокош, золотые шляхетские вольности оценивались адекватно. Однако в официальном дискурсе они считались «свободами», на страже которых стояли сопредельные государства. Соседи Речи Посполитой четко понимали, что в перспективе, без попыток реформ центральной власти, неизбежен паралич государственного управления и безусловный проигрыш Речи Посполитой в соперничестве с экономически более мощными и политически консолидированными абсолютными монархиями.

Опасность разделов неоднократно возникала в истории Речи Посполитой. Например, в 1657 г., во время войны Речи Посполитой со Швецией, названной Шведским потоком, идея раздела обсуждалась королем Швеции, великим курфюрстом Бранденбурга и императором Священной Римской империи. В 1661 г. король и великий князь Ян Казимир предсказывал раздел Речи Посполитой между Россией, Бранденбургом и Австрией. В 1667 г., после утраты Левобережной Украины и войны с Россией, опасность разделов Речи Посполитой была

настолько велика, что Людовик XIV заключил со шведским королем договор, целью которого было недопущение возможных разделов Речи Посполитой Австрией, Бранденбургом и Россией. Во время Северной войны перспектива раздела Речи Посполитой высказывалась как Августом II, курфюрстом саксонским и правителем Речи Посполитой, так и прусским королем [1, с. 304], но, очевидно, Петру I удалось взять ситуацию под особый контроль.

При этом, независимо от текущей политической конъюнктуры, соседи Речи Посполитой твердо придерживались принципа, согласно которому условием вмешательства в дела польско-литовского государства является сохранение в нем политической неустойчивости и недопущение установления стабильной монархической власти. Об этом, в частности, шла речь при заключении так называемого «Союза трех черных орлов» – секретного Берлинского договора 1732 г. между Россией, Австрией и Пруссией. В апреле 1762 г. в третьем параграфе договора, заключенного между Фридрихом II и Петром III в Петербурге, было указано на необходимость всячески препятствовать нововведениям в государственном строе Речи Посполитой и превращению ее в наследственную монархию [1, с. 305].

Смерть Августа III вновь поставила вопрос о «польском наследстве». Восстановление на троне вассальной от Речи Посполитой Курляндии в 1763 г. Э. И. Бирона, обязавшегося пропускать российские войска и не вступать в отношения с врагами России, было «как бы введением к событиям, которые повели к разделу Польши» [1, с. 294]. Применительно к событиям в Курляндии Екатерина отмечала еще в бытность великой княгиней: «Итак, я вас спрашиваю, что необходимо для России: деспотический ли сосед, или счастливая анархия, в которую погружена Польша и которой мы распоряжаемся по своей воле? Петр Первый, лучше знакомый с делом, объявил себя в Ништадском договоре 1717 г. поручителем за свободу Польши и врагом того, кто посягнет на нее» [12, с. 91–92].

В свете сказанного, при выборе нового монарха необходимо было соблюдение ряда условий. Во-первых, он не должен был представлять династию, тем более сильную. Второе условие – лояльность к России и благодарность ее императрице за трон. Наконец, новому правителю необходимо видеть в России мощного союзника.

Со своей стороны, Фридрих II писал Екатерине в 1763 г.: «Из всех претендентов на польскую корону законы здравой политики обязывают меня, государыня, выключить только принцев австрийского дома, и, насколько я знаком с интересами России, то мне кажется, что по этому вопросу ее выгоды достаточно отвечают моим. Впрочем, я соглашусь избрать из всех претендентов того, которого вы предложите, однако должен прибавить, что нашим общим интересам приличествует, чтобы это был Пяст, а не иной кто» [1, с. 306]. Фридрих особенно обращал внимание Екатерины на необходимость сохранять все обсуждаемое в глубокой тайне. Екатерина отвечала, что согласна на избрание Пяста, «но такого, который не стоял бы на краю могилы и не получал бы жалованье ни от какой из держав», очевидно, исключая Россию, откуда Понятовский получал деньги [1, с. 306]. Всем указанным требованиям удовлетворял Станислав Август Понятовский.

Зимой 1763/1764 гг., уже стоящий перед фактическим назначением на престол Речи Посполитой и понимавший связанные с этим перспективы, Понятовский дважды писал Екатерине: «Не делайте меня королем, призовите меня к себе», поясняя, что две причины диктовали ему такие слова. Первая – чувство, которое он все еще хранил в своем сердце. Вторая – уверенность в том, что он больше сможет сделать для своей родины, находясь в качестве частного лица вблизи императрицы, чем будучи королем в речи Посполитой. Понятовский так подвел итог своих усилий: «Тщетно. Мои мольбы не были услышаны» [8, с. 177–178].

7 сентября 1764 года, после выборов короля, Екатерина писала Н. И. Панину – президенту Коллегии иностранных дел: «Поздравляю вас с королем, которого мы сделали». Сама Екатерина так высказывалась по этому поводу: «Россия выбрала его в кандидаты на польский престол, потому то изо всех искателей он имел наименее прав, а следовательно, наиболее должен был чувствовать благодарность к России [1, с. 314].

Понятовский, хорошо знающий внутреннее положение в Речи Посполитой понимал, что ему уготована роль капитана тонущего корабля. Однако нужно признать, что последний монарх Речи Посполитой все же максимально достойно выполнил свою роль, проведя целый ряд преобразований в духе просвещенного абсолютизма. На протяжении своего правления, неизменно полагая, что только Россия поможет Речи Посполитой противостоять внешнему и внутреннему давлению, Понятовский, тем не менее, не был слепым исполнителем воли российской императрицы.

Две цели – доказать пусть относительную, но самостоятельность в управлении, и увидиться с Екатериной, хотя бы в качестве напоминания о прошлом, руководили Понятовским во время его встречи с императрицей в Каневе во время ее путешествия «в Киев и область Таврическую» весной 1787 г. Понятовский передал для Екатерины записку «Пожелания короля» на французском языке. В ней шла речь о заключении оборонительного союза и обязательстве Речи Посполитой выставить корпус против турок в обмен на поддержку Россией политических реформ, целью которых было бы укрепление государственности в Речи Посполитой. Разумеется, последнее никак в планы Екатерины не входило. На саму встречу Понятовский возлагал огромные надежды, но программа мероприятия была построена так, что вся беседа заняла не более получаса. Императрица не считала нужным вести долгие разговоры, отказалась участвовать в великолепном балу и не пожелала остаться более ни на сутки. Шесть недель ожидания и расходы более чем в три миллиона злотых оказались напрасны. Как и четверть века назад, выстраивая дистанцию между собой и Понятовским, Екатерина уверяла его: «Не допускайте к себе черных мыслей, рассчитывайте на мою дружбу и мои намерения, дружелюбные к Вам и Вашему государству» [8, с. 447–448]. Особенно показательными были такие слова между первым и вторым разделами Речи Посполитой.

Можно скептически относиться к эмоциональной составляющей в отношениях этих людей. Однако нужно учесть, что коронация Понятовского состоялась 25 ноября 1764 г., отречение было подписано также 25 ноября 1795 г., и в обоих случаях в день именин рос-

сийской императрицы. Понятовский так и не женился, несмотря на многочисленные связи и внебрачных детей. После третьего раздела Речи Посполитой и отречения Понятовский оставил Варшаву и некоторое время жил в Гродно, но, испытывая там неприязнь к себе, переехал в Санкт-Петербург, где и умер в своей резиденции в Мраморном дворце.

Е.Р. Дашкова в «Записках» называла Станислава Августа Понятовского «прекрасной, но несчастной личностью», качества которого «вовсе не прельщали его этим избитым величием, на которое судьба так неудачно призвала его». Дашкова считала, что как частное лицо Понятовский «мог бы быть счастливейшим из смертных; но, как глава буйного народа и ветреной конституции, он никогда не мог приобрести народную любовь, потому что поляки не были способны оценить ни его характера, ни его положения» [11, с. 134].

Выводы

Некогда завязавшиеся отношения между будущими монархами стали немаловажной составляющей в общем развитии событий, приведших на трон именно Станислава Августа Понятовского перед разделами польско-литовского государства. Психологические характеристики Екатерины и Понятовского, несомненно, сказались как в личных отношениях, так и в политике. Более искренний, любящий и наивный в жизни и политике проиграл тому, кто проявил прагматичность, жесткость и выдержку. Но нужно помнить и то, что без обладания последними вряд ли бы выжила в политической борьбе будущая Екатерина Великая.

Сюжет, раскрывающий отношения последнего монарха Речи Посполитой и российской императрицы, является примером не просто важности субъективного фактора в геополитическом контексте, но и образом идеального включения личностных отношений в реализацию задуманных более сильным политическим партнером целей.

Удалось ли бы предотвратить разделы Речи Посполитой в случае нахождения на престоле этого государства другого монарха? Долгая предыстория русского присутствия в Речи Посполитой, содействие Пруссии, реалии международных отношений – эти объективные факторы однозначно указывают на перспективу разделов. Однако каковы были бы их сроки и ход? В зависимости от того, кто находился на троне Речи Посполитой, разделы могли проходить быстрее или медленнее во времени, в зависимости от качеств правителя, который мог быть более или менее гибок. Однако найти настолько идеального кандидата на роль последнего монарха, как Станислав Август Понятовский, вряд ли было возможно. С одной стороны, он был, финансово и политически зависим и поэтому управляем, с другой – проявлял максимум самостоятельности в существовавших условиях, проводя масштабное реформирование страны, получившее наивысшее воплощение в Конституции 3 Мая 1791 г.

В более же широком рассмотрении судьба Речи Посполитой и ее последнего монарха выступает наглядным примером конкуренции абсолютистских и республиканских (применительно к Речи Посполитой) форм управления государством, а также указывает на степень их эффективности в контексте новейшей европейской эпохи.

Библиографический список

1. Брикнер А. Г. История Екатерины Второй. М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. 843 с.
2. Екатерина Великая: эпоха российской истории: в память 200-летия со дня смерти Екатерины II (1729–1796) к 275-летию Академии наук : Тезисы докладов междунар. конф.: Санкт-Петербург, 6–9 августа 1996 г. / Отв. ред. Т. В. Артемьева, М.И. Микешин. СПб. : СПбНЦ, 1996. 327 с.
3. Екатерина II и ее окружение / Сост., вступ. ст. и примеч. А. И. Юхта. – М. : Пресса, 1996. 464 с., ил.
4. Елисеева О. И. Екатерина Великая – М. : Молодая гвардия, 2010. 635 [5] с.: ил. – (Жизнь замечательных людей: сер. Биогр.; вып. 1267).
5. Каменский А. Б. Екатерина II // Вопросы истории. 1989. № 3. С. 62–88.
6. Ландина Л. В. Абсолютизм и абсолютная монархия в российской историографии последней трети XIX – начала XXI в.; под науч. ред. В. С. Кошелева. – Минск : Энциклопедикс, 2020. 816 с.
7. Письма Екатерины II к Понятовскому // Вокруг трона. Репринтное воспроизведение изданий 1909, 1910 годов / Вед. ред. А. В. Кокшилов. Волгоград : Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1989. С. 286–301.
8. Понятовский С. Мемуары / Пер. с фр. В. Савицкого. М. : ТЕРРА, 1995. 367 с.
9. Пчелов Е. В. Восходящая родословная Екатерины II // Екатерина Великая: эпоха российской истории: в память 200-летия со дня смерти Екатерины II (1729–1796) к 275-летию Академии наук : Тезисы докладов междунар. конф.: Санкт-Петербург, 6–9 августа 1996 г. / Отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. СПб. : СПбНЦ, 1996. С. 154–157.
10. Россия XVIII столетия в изданиях Вольной русской типографии А. И. Герцена и Н. П. Огарева. Записки императрицы Екатерины II. Репринтное воспроизведение. М. : Наука, 1990. 288 с.
11. Россия XVIII столетия в изданиях Вольной русской типографии А. И. Герцена и Н. П. Огарева. Записки княгини Е.Р. Дашковой. Репринтное воспроизведение. М. : Наука, 1990. 528 с.
12. Собственноручные записки великой княгини Екатерины Алексеевны // Сборник Русского исторического общества. Т. VII. – СПб. : Тип. Имп. Акад. наук, 1871. С. 82–101.
13. Фридрих Великий. Анти-Макиавелли. Записки о России – М. : Родина, 2023. 224 с.: илл. – (Сила мысли).

References

1. Brickner A. G. History of Catherine II. M.: AST Publishing House LLC, 2004. 843 p.
2. Catherine the Great: the era of Russian history: in memory of the 200th anniversary of the death of Catherine II (1729–1796) to the 275th anniversary of the Academy of Sciences: Theses of reports international conf.: St. Petersburg, August 6–9, 1996/Otv. ed. T.V. Artemyeva, M. I. Mikeshin. – St. Petersburg: St. Petersburg Research Center, 1996. 327 p.
3. Catherine II and her entourage /Comp., entry. art. and note. A.I. Yukhta. M.: Press, 1996. 464 p., silt.
4. Eliseeva O. I. Catherine the Great – M.: Young Guard, 2010. 635 [5] p.: sludge. – (Life of wonderful people: ser. Biogr.; No. 1267).
5. Kamensky A. B. Catherine II // Questions of history. 1989. № 3. Pp. 62–88.
6. Landina L. V. Absolutism and absolute monarchy in Russian historiography of the last third of the XIXh – beginning of the XXI century; under scientific. ed. V.S. Kosheleva. Minsk: Encyclopedics, 2020. 816 p.
7. Letters of Catherine II to Ponyatovsky // Around the throne. Reprint of editions of 1909, 1910 / Vedas. ed. A.V. Kokshilov. – Volgograd: Nizh.-Volzh. Prince Publishing House, 1989. Pp. 286–301.
8. Poniatowski S. Memoirs / Per. with Fr. V. Savitsky. M.: TERRA, 1995. 367 p.
9. Pchelov E.V. The rising pedigree of Catherine II // Catherine the Great: the era of Russian history: in memory of the 200th anniversary of the death of Catherine II (1729–1796) to the 275th anniversary of the Academy of Sciences: Theses of reports international conf.: St. Petersburg, August 6–9, 1996 / Otv. ed. T. V. Artemyeva, M. I. Mikeshin. – St. Petersburg: St. Petersburg Research Center, 1996. Pp. 154–157.
10. Russia of the 18th century in the publications of the Free Russian Printing House of A. I. Herzen and N. P. Ogarev. Notes of Empress Catherine II. Reprint reproduction. M.: Science, 1990. 288 p.
11. Russia of the 18th century in the publications of the Free Russian Printing House of A. I. Herzen and N. P. Ogarev. Notes of Princess E.R. Dashkova. Reprint. M.: Science, 1990. 528 p.
12. Personal notes of Grand Duchess Ekaterina Alekseevna // Collection of the Russian Historical Society. T. VII. – St. Petersburg: Type. Imp. Acad. sciences, 1871. Pp. 82–101.
13. Frederick the Great. Anti-Machiavelli. Notes on Russia. M.: Rodina, 2023. 224 p.: ill. – (Power of thought).

МИНАКОВ СЕРГЕЙ ТИМОФЕЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор, кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: minakovst@mail.ru

MINAKOV SERGEY TIMOFEEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Doctor, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: minakovst@mail.ru

СОВЕТСКИЙ «БЕЛЫЙ ОФИЦЕР»

THE SOVIET "WHITE OFFICER"

В настоящей статье рассматривается вопрос восприятия в советском населении, в первую очередь в среде молодых «красных командиров», социокультурной группы, весьма заметной и значимой в СССР, в основном в 20–30 гг., каковой являлись бывшие офицеры старой русской армии. Обращается внимание на то, что в их восприятии в первой половине 30-х гг. сформировался несколько неожиданный образ для подражания, наиболее ясно узнаваемый в Тухачевском, как образ «культурного командира» Красной Армии, похожего на Тухачевского. В этом контексте рассматриваются некоторые аспекты отношения И.В. Сталина к бывшим офицерам «старой армии», главным образом, к М.Н. Тухачевскому.

Ключевые слова: красные командиры, белые офицеры, Тухачевский, Сталин, культурный командир Красной Армии, общественное сознание.

This article examines the issue of perception in the Soviet population, primarily among young «red commanders», a socio-cultural group that was very noticeable and significant in the USSR, mainly in the 20s and 30s, which were former officers of the old Russian army. Attention is drawn to the fact that in their perception in the first half of the 30s, a somewhat unexpected image for imitation was formed, most clearly recognizable in Tukhachevsky, as the image of a «cultural commander» of the Red Army, similar to Tukhachevsky. In this context, some aspects of Stalin's attitude towards former officers of the «old army», mainly M.N. Tukhachevsky, are considered.

Keywords: red commanders, white officers, Tukhachevsky, Stalin, cultural commander of the Red Army, public knowledge.

Введение

Вряд ли у кого-либо может вызывать сомнения актуальность изучения и исследования проблемы общественного сознания, его формирования, эволюции, факторы социального, социально-экономического, социально-политического, социокультурного характера, психо-ментальные и этно-религиозные свойства «большого социума» и микро-социальных групп, в совокупности воздействующие на эти процессы. В контексте сказанного выше, полагаю, актуальным рассмотрение этой проблемы и на сравнительно коротком промежутке отечественной истории, с конца 20-х до середины 30-х гг. XX в. в условиях весьма быстрого изменения социально-экономических отношений и метаморфоз в политической системе России и СССР, порождавших поколения «новых людей» советского социалистического общества и новые общественные настроения и ценности в общественном сознании.

В настоящей статье я хочу обратить внимание на восприятие в советском населении такой его группы, весьма заметной и значимой в СССР, в основном в 20–30 гг., но, пожалуй, вплоть до 60-х гг., каковой являлись бывшие офицеры старой русской армии. В этом выражаются цель и задачи настоящего исследования и его научная новизна.

Значимость этого вопроса вырастает из того факта, что «русский офицер» являлся социокультурным феноменом специфически российской истории и культуры.

Поставленные цель и задачи для своего достижения и решения требуют использование различных методов научного осмысления – сравнительно-исторического, социокультурного, историко-психологического, историко-антропологического, психоаналитического, психоментального подхода к изучению предмета изучения.

Изложение основного материала

Изложение основного материала мне представляется целесообразным начать с представлений об офицерах старой дореволюционной русской армии, распространенных и типичных в среде «средне-образованных» простых советских граждан, преимущественно «разночинного» городского населения СССР. Мне представляется уместным и целесообразным начать рассмотрение этого вопроса с воспоминаний отставного подполковника советских ВВС Т.Л. М-ва. Он принадлежал к поколению русских советских людей, чья юность и начало гражданского и профессионального становления приходится на время с окончания Гражданской войны – первую половину 30-х гг.

Показательна в рассматриваемом мною вопросе его реакция, человека, начавшего службу в Красной Армии с 1929 г. курсантом Гатчинской (2-й, Ленинградской) школы летчиков, а затем офицером советских ВВС на книгу с воспоминаниями Тухачевского (и других советских военачальников, репрессированных в 1937–1938 гг.) с помещенной на ее страницах фотографией

маршала в 1962 г. после его публичной реабилитации: «Это – Тухачевский, – даже не сказал, а воскликнул, он и в его последующих пояснениях звучал, как мне показалось, какой-то приглушенный восторг, отголоски давнего, уже полузабытого, отчасти ностальгического восхищения. – Мне приходилось с ним встречаться, – продолжал он. – Интеллигент, выхолненный, белый офицер, поручик лейб-гвардии Семеновского полка» [1, с. 9].



Подпоручик М.Н. Тухачевский (Реконструкция)

Интересен сам «набор» характеристик, которые дал Тухачевскому этот отставной подполковник советской авиации: «интеллигент, выхолненный, белый офицер, поручик лейб-гвардии Семеновского полка». Возникает, кажется, невыносимый для сознания советского человека, командира Красной Армии, парадоксальный образ: лучший полководец Красной Армии, Маршал Советского Союза – «интеллигентный белый офицер».

В разговорах и суждениях людей его поколения и постарше, относившихся к тому же слою советских граждан, часто понятия «царский» или «белый» офицер заменялось общим, указывавшим на дореволюционное время – «офицер старой армии» или «старорежимный офицер». Обычно, отмечая, что кто-то, о ком шел разговор или упоминался в разговоре, был «бывшим офицером», они выражали свое отношение к такому человеку с каким-то тихим восхищением. Упоминание, что человек этот был «бывшим офицером» оказывалось признаком человека высокого достоинства, образованного, воспитанного, порядочного, интеллигентного. Примечательно, что в разговорах о прошлых, «старорежимных» дореволюционных временах, в воспоминаниях этих, уже пожилых, городских жителей «разночинного происхождения», хорошо помнивших те времена, как правило, отсутствовали различия в понятиях «белый» или «царский» офицер были совершенно размыты: если офицер «старой армии», то значит – «белый офицер». Следует, однако, обратить, все-таки более пристальное внимание на то, что отставным подполковником советских ВВС было сказано именно так – «белый офицер».

Русский офицер со времен царя Петра 1 – это дворянин, а если не дворянин, то солдат из крестьян или из горожан, выслужившийся в офицеры, который, согласно Табели о рангах, переходил в высшее, дворянское сословие, становился дворянином. Эта социально-сословная разность, с годами становилась все более выразительной благодаря образованию и воспитанию, которое получали дворяне, судьба большинства которых должна была стать «офицерской». И эта социально-сословная

разность, усугубленная взаимно-несовместимой психоментальной и культурной разностью, в 1917 г. взорвалась революцией и непримиримой Гражданской войной, в которой советской, большевистской, рабоче-крестьянской «красной» власти противостояла в качестве главного врага «белое движение» – офицерское по своему движущему существу. В напряженном кровавом антагонизме Гражданской войны и проявилась глубинная «белая» сущность офицерства. Основополагающим социокультурным качеством русского офицера, появившегося как специфический российский «феномен» со времен Петра 1, обозначилась его «белая» сущность, а русский офицер – по существу своему как «белый офицер». Даже та, чрезвычайно значительная часть бывших офицеров «старой царской армии», оказавшаяся по разным причинам и различными путями в составе Красной Армии, подозревалась рабоче-крестьянской массой, красноармейцами в тщательно скрываемой ими своей «белогвардейской» сущности. Конечно же, красивая, выхолненная, «белогвардейски-интеллигентская» личность и внешность Тухачевского, посетившего Гатчинскую летную школу в 1930 г., обсуждалась в курсантской, преимущественно, рабоче-крестьянской среде, в которой вряд ли было сомнение в том, что этот «герой гражданской войны», высший командир Красной Армии, в сущности своей, был все-таки «белым офицером». Можно сказать, что в силу своего выдающегося положения и роли в Красной Армии и в советском государстве, находящимися в диссонирующе-уникальном сочетании со своим, «чрезвычайно не советским» дореволюционным происхождением и местом в «старой армии», демонстративно-вызывающим аристократическим поведением в повседневно-бытовой жизни и «выхолненно-белогвардейской» красивой внешностью, провоцирующей глубокое социально-политическое недоверие, преимущественно на ментально-подсознательном уровне, рабоче-крестьянской, в основном, массе советских граждан, превращали Тухачевского в некий, неофициальный «эталонный» (полагаю допустимым такое словосочетание) образ «затаившегося» в Красной Армии «белогвардейского офицера».

Следует обратить также внимание на возраст этого подполковника, тоже выходца из «разночинной» городской среды, которому на рубеже 20-30-х гг. было немногим более 20 лет. Он был «красным командиром» новой формации, получивши профессиональное военное образование в конце 20-х – первой половине 30-х гг. и, что важно, ставший «красным командиром» или «офицером» именно советской авиации (такой тип «красного командира» новой формации был характерен и для бронетанковых войск). Слово «офицер» именно в указанное время начинает «реабилитироваться» и превращаться из «ругательного» обозначения «лютого врага» советской власти и трудящихся, вновь в звание почетное, возвышающего достоинство военнослужащего, «красного командира». Связано это было, безусловно, и с введением в Красной Армии персональных воинских званий в 1935 году (от лейтенанта до Маршала Советского Союза).

Обращаясь к воспоминаниям указанного отставного подполковника советской авиации, впервые познакомившегося с Тухачевским еще молодым курсантом

авиашколы в Гатчине в 1930 г. [1, с. 13–14], полагаю целесообразным процитировать его воспоминания о второй встрече Тухачевским, уже ставшим одним из первых советских маршалов, на «Первом Всесоюзном слете стахановцев военной авиации» в марте 1936 г., куда он, будучи в то время лейтенантом ВВС, был делегирован от своей воинской части.

«Слет проводился в клубе (Доме офицеров) Военно-воздушной академии им. Н.Е. Жуковского, – вспоминал отставной подполковник. – Руководил его проведением начальник ВВС РККА командарм 2-го ранга Я.И. Алкснис.

Чтобы получше разглядеть «знаменитых людей», я устроился на одном из первых рядов. В президиуме сидели замнаркома обороны начальник ПУР РККА Я.Б. Гамарник (он председательствовал на этом слете и вел заседание), Маршал Советского Союза С.М. Буденный, уже названный мною Алкснис, секретарь ЦК ВЛКСМ А.В. Косарев, корпусной комиссар Березкин...

На всех произвела впечатление большая и густая черная борода Гамарника, человека, пользовавшегося огромным авторитетом в войсках. Буденный, выступая, постоянно шутил, при этом, обращаясь к стенографисткам, тут же просил: «Это не записывайте». Его выступление, неоднократно вызывавшее веселое оживление в зале, можно сказать, несколько развлекло присутствовавших.

Неожиданно зал, заполненный молодыми, пышущими здоровьем летчиками, расслабленный шутками только что выступившего Буденного, вдруг настороженно притих. Прошелестело: «Тухачевский, Тухачевский...!» Занимая свои посты, засуетились сотрудники НКВД...

Он появился из-за кулис внезапно и быстро прошел к трибуне. В отличие от привычных для военнослужащих тех лет гимнастеров с портупеей, галифе, начищенных до блеска сапог, Тухачевский был в темно-синих брюках навыпуск, в свободном кителе (без ремня, без портупей) с золотыми маршальскими звездами на красных петлицах, с орденами Ленина и Красного Знамени на груди. Тщательно расчесанные на «гвардейский» пробор гладко прилизанные волосы, дерзкий, слегка надменный (так казалось), но открытый волевой взгляд больших, чуть навывкате, серо-голубых глаз... У нас, молодых командиров, Тухачевский ассоциировался с «киношными» выхолонными офицерами-белогвардейцами из популярного тогда кинофильма «Чапаев».



Кадр из кинофильма «Чапаев»

Мы знали, что он был поручиком лейб-гвардии Семеновского полка. Это проявлялось в его осанке, в строевой выправке. Я не помню всего, что он говорил, да, признаться, первые минуты меня привлекало не то, что говорил маршал, а он сам. ...Тухачевский выступал недолго, минут пятнадцать. Он покинул трибуну и зал столь же стремительно, как и появился. Нам пояснили, что маршал сейчас очень занят. Он не казался нам «своим», как Буденный, но невольно притягивал к себе – ему хотелось подражать» [1, с. 15]. Следует обратить внимание на впечатление бывшего подполковника, а тогда лейтенанта, от этой новой встречи с Тухачевским, выраженной в завершающей фразе его воспоминаний: «Он не казался нам «своим», ...но ему хотелось подражать». Будто комментируя именно эту фразу, известный психолог Г. Лебон отмечал, что «толпа, чтобы повиноваться внушению, должна быть подготовлена к этому... главное – ...чтобы тот, кто хочет увлечь ее за собой, обладал особенным качеством, известным под именем обаяния...» [2, с. 197]. Продолжая высказанную мысль, он полагал, что «идеи или люди, подчинявшие себе мир, господствовали над ним преимущественно благодаря этой непреодолимой силе, именуемой обаяние» [2, с. 201]. Поясняя, что «обаяние может слагаться из противоположных чувств, например, восхищения и страха» [2, с. 201], Лебон считал, что обаяние «парализует все критические способности индивида и наполняет его душу удивлением и почтением» [2, с. 201]. Пожалуй, именно такого рода ментально-психологические факторы порождали впечатления, произведенные Тухачевским на отставного подполковника авиации и подобным ему молодым советским офицерам его поколения.

Впечатление, которое произвел Тухачевский на молодого офицера-летчика, на мой взгляд, смыкается с некоторыми штрихами характеристики, данной ему маршалом Г.К. Жуковым, для которого в 30-е годы, несомненно, восхищавший его Тухачевский, кажется, все-таки, тоже не был «своим». По его мнению, человека «рабоче-крестьянского» происхождения и воспитания, «красного командира» из унтер-офицеров, Тухачевскому «была свойственна некоторая барственность, небрежение к повседневной черновой работе. В этом сказывалось его происхождение и воспитание» [3, с. 382]. Ворошилов тоже называл Тухачевского «барчонком». Близкий по происхождению, по духу, по своим настроениям Жукову (по его собственным признаниям, и по службе [4, с. 153]) комкор И.С. Кутяков свое отношение к Тухачевскому выражал еще более резко (и в разговорах с сослуживцами, и, после ареста, на следствии), называя его «белоручкой», «белой костью» (похоже, вкладывая в определение «белый» и политический смысл), представителем «вновь нарождающейся военной аристократии» [5, с. 260]. На заседании актива центрального аппарата Наркомата обороны СССР 9 мая 1937 г. А.И. Седакин, близкий друг уже арестованного комкора Кутякова, сообщал, что тот «со страшной ненавистью говорил всегда о Тухачевском: «Это же не наш человек, это – враг. Разве можно ему доверять?» [6, с. 415]. В продолжение приведенных выше сведений и соображений нельзя не обратить пристального внимания на сталинское отношение к Тухачевскому.

Отношение Сталина к Тухачевскому всегда было двойственным, с заметным стремлением «приручить»

бывшего подпоручика («представленного в капитаны», согласно его «послужному списку») императорской лейб-гвардии. В феврале 1920-го, рекомендуя назначить Тухачевского командующим Кавказским фронтом, Сталин дал ему емкую характеристику, не лишённую скрытого восхищения и даже некоторой «поэтичности и эпичности» – «победитель Колчака и завоеватель Сибири» [7]. Он подтвердил ее и 17 лет спустя, даже когда Тухачевского уже обвиняли в измене [6, с. 322].



Слева направо: А.И. Егоров, К.Е. Ворошилов, И.В. Сталин, М.Н. Тухачевский, А.И. Микоян на отдыхе на госдаче Холодная речка. 1934 г.

Сдержанная квалификация Тухачевского – «не плохой военный» – в устах Сталина, особенно в обстоятельствах июня 1937 г., знаменательна. В нормальных обстоятельствах она должна пониматься, как – «я считал Тухачевского выдающимся военачальником». Присваивая высшее и почетное звание Маршала Советского Союза пятерым «избранным» советским военачальникам в ноябре 1935 г. и включая в это число «избранных» Тухачевского, Сталин тем самым показывал, в том числе тому же Тухачевскому, что последний является «его, Сталина, маршалом», но не «советским Наполеоном», как об этом твердила молва с 20-х гг. и за рубежом. И по умолчанию Сталина было вполне понятно, в ситуации, сложившейся с «избранными» пятью маршалами, кто является «Наполеоном» в СССР. Хотя, ведя достаточно сложные политические игры с Францией, Англией и Германией зимой и весной 1936 г., Сталин, с помощью Тухачевского, затеял кратковременный «блеф» о Тухачевском-грядущем «советском Наполеоне» и близкой политической «наполеонизацией» СССР [8]. Демонстрируя, не в последнюю очередь и партийно-государственной элите, свое уважение к Тухачевскому, Сталин всегда лично обращался к Тухачевскому уважительно по имени и отчеству, и когда говорил о нем в третьем лице, приучив к этому и других представителей советской партийно-государственной элиты. Показательно, что в 1932 г. Сталин написал Тухачевскому письмо с извинениями за свою, не совсем верную оценку предложенный военачальника по модернизации Красной Армии.

На заседании Военного совета 1–4 июня 1937 г., пожалуй, с проскальзывающим сожалением, Сталин признавался, что видел в «Тухачевском... благородного человека, на мелкие пакости неспособного, воспитан-

ного человека. Мы его считали не плохим военным, я его считал не плохим военным... [6, с. 133]. Откровение Сталина о Тухачевском, воспринимавшимся «вождем» как «благородный человек, на мелкие пакости неспособный, воспитанный человек», ожидаемо, кажется, должно было продолжиться перечислением этих «мелких пакостей», на которые Тухачевский, оказывается, был все-таки способен. Однако, вопреки ожиданиям, все ограничилось лишь цитированными выше сталинскими откровениями, после которых «вождь» перешел к другим сюжетам, так и не назвав ни одной из «мелких пакостей», сотворенных «маршалом-изменником». Сталин не смог припомнить ни одной. Само «откровение Сталина о Тухачевском», похоже, было неким эмоциональным прорывом, порожденным горечью искреннего сожаления и смертельной обиды на «изменника» (несомненно усугубляемой его психо-ментальными свойствами «кавказского горца»), неожиданно предавшего его уважение и доверие, сдержавший который Сталин не смог. Ведь обида эта в сознании Сталина имела основания и выражала справедливое возмущение: он наградил «изменника» Орденом Ленина № 1, высшей наградой в СССР, он включил «изменника» в число пяти «избранных» советских военачальников, «народных героев» Маршалов Советского Союза (хотя, какой он «народный герой» – «столбовой дворянин», аристократ, открыто кичащийся своим благородным происхождением, скрытый белогвардеец по духу своему), назначил его «Первым заместителем Наркома», главнокомандующим войсками Западного направления, направил его, по сути дела, главой советской делегации в Лондон и Париж представлять не только СССР, но и его самого, Сталина.

Сама логика высказывания Сталина о Тухачевском также заслуживает внимания. «Благородство» Тухачевского, для Сталина, выражалось, прежде всего, и, видимо, главным образом, в том, что маршал был «неспособен на мелкие пакости», потому что – далее Сталин как бы уточняет – Тухачевский был «воспитанным человеком». Именно в этом, думается, и заложена основная причина «обаяния» бывшего «старорежимного офицера», которое внушал он простому человеку – вспомним высказывание Г. Лебона: «восхищение» порядочностью, «честью-честностью», воспитанной в личности «офицера», превращавшей его как бы в «человека не от мира сего», и «страх», естественно порождаемый «таинственной непонятностью» такого человека, «обаятельного чужака», внушавшего недоверие, подозрение и опасение, человека иного рода-племени, «благородного человека», «аристократа». Здесь-то и разгадка «формулы Петра Верховенского», которой он определяет «феномен Николая Ставрогина» и которой определяется и «феномен Тухачевского («исторического Ставрогина»)» – «аристократ в демократии обаятелен» [9, с. 465]. Но сама эта формула, как и «обаяние» личности, опираются на другую, фундаментальную «формулу», выведенную «Великим Инквизителем» (Достоевским) – «чудо, тайна, авторитет» [10, с. 263–265]. Не буду, в связи со сказанным выше, по поводу «ставрогинщины» Тухачевского [11, с. 191] и его повседневно-бытового поведенческого образа «аристократа», являвшейся, пожалуй, глубинной ментально-нравственной его сущностью, задерживать

внимание на расшифровке этой формулы, пространно выраженной героем великого романа великого русского писателя (отсылаю читателя к тексту романа) [10, с. 254–273]. В определенном ракурсе, применяя указанные выше образы из романов Достоевского к взаимоотношениям «Сталин – Тухачевский», можно увидеть в них и некоторые очертания «литературно-философского тандема», порожденного размышлениями Достоевского, – «Верховенский – Ставрогин». В контекст сказанного выше достаточно органично вписываются и некоторые «аристократические» свойства и привычки Тухачевского, привлекавшие Сталина, скорее всего, на подсознательном уровне, делавшие личность этого «загадочного талантливый гвардейского офицера» «обаятельной» для Сталина.

Однако, кроме общеизвестных, отчасти «официально-парадных», характеристик выдающегося военачальника, лучшего полководца Красной Армии времен Гражданской войны, советского государственного деятеля, «сакрально-облагороженного» трагически-несправедливой жертвенностью, в затененной стороне личности этого «аристократа в демократии» таился, я бы сказал, древний, поколениями прораставший, прочно укоренившийся сословно-ментальный «архетип», вскрывающий сущность цитированной выше «формулы Ставрогина», выведенной Верховенским. Как вспоминал полковник л-гв. Преображенского полка С.М. Леонов [12], во время полкового праздника лейб-гвардии Семеновского полка (последнего в его истории) 27 ноября 1917 г., участие в котором успел принять подпоручик Тухачевский («представленный в капитаны»), возвратившийся на фронт в полк после побега из плена, «в офицерском собрании, офицеры жаловались на то, что солдаты распущены, ... что служить стало невозможно и т.п. Тухачевский долго молчал, а потом сказал, что сами офицеры во всем виноваты, что это офицеры позволяют командовать сволочи, а что он, Тухачевский, готов пари держать, что через два года он будет командовать этой сволочью и, что она будет ходить туда, куда он ее погонит, как ходила при царе» [13].

После расформирования полка, 3 или 4 апреля 1918 г., перед тем как уехать из Петрограда в Москву, Тухачевский, неожиданно для близких своих товарищам-однополчан, сообщил им о своем намерении поступить на службу к большевикам, в Красную Армию. Близкий его приятель и однополчанин капитан Н.Н. Ганецкий с удивлением спросил его: «Как ты можешь идти туда?» Несколько минут Тухачевский ходил по комнате, потом остановился и воскликнул: «Я ставлю на сволочь...» [14, с. 28]. Не подражай мне, если не хочешь, но я думаю, что поступаю правильно, Россия будет совсем другая!» [15, с. 308; 16, с. 90–97] В частных разговорах Тухачевский продолжал называть революционных солдат «сволочью» и после вступления в Красную Армию [17, с. 186]. Полковник В.И. Лебедев, один из организаторов Народной армии КОМУЧа, вспоминая о боевых действиях против Красной Армии на Волге летом 1918 г., писал: «Нам попал в руки разговор двух большевистских главнокомандующих – одного, находившегося в Симбирске, капитана гвардии Тухачевского, и другого, командовавшего на линии железной дороги матроса Пугачевского. «Что ты, – говорил последний, и тут следовало невыразимое руга-

тельство, – не присылаешь подкрепления. Сколько раз я тебе говорил – присылай». «Разве ты не знаешь, – ответил другой, и следовало то же самое ругательство, – что вся моя сволочь разбегается» [17, с. 186]. Показателен и еще один факт, несколько непривычный для официальных биографий будущего советского маршала, особенно публиковавшихся в 60-80-е годы.

10 октября 1914 г., приблизительно в 5 часов вечера, у Гневушев (в Польше, неподалеку от Ивангорода), по случаю, состоялся, по воспоминаниям князя, весьма красноречивый обмен мнениями. «...Ползите сюда, влево, – услышал я чей-то голос, – вспоминал Ф.Н. Касаткин-Ростовский, – и, обернувшись, увидел Тухачевского. Он лежал в трех шагах влево от меня, в большой воронке от снаряда. ...Я подполз к нему и поздоровался. Надо дождаться темноты, – деловито сказал он» [18]. «Тухачевский спросил князя, «что побудило его, пожилого человека вернуться в полк и отправиться на фронт. Тот ответил, что чувство патриотизма». Касаткин-Ростовский, в свою очередь, осведомился у Тухачевского: разве не то же чувство побуждает воевать и его?



Подпоручик Тухачевский и капитан князь Касаткин-Ростовский. 1914

«Ах, да поймите меня, – вдруг горячо заговорил он. – Нет! Это совсем другое. Я никому не известный человек, что у меня впереди? В лучшем случае, через много, много лет служебной лямки пост бригадного генерала! Кому они нужны, что дает им жизнь впереди? Поэтому между вами и мной на войне большая разница. Для меня война – все! Или погибнуть, или отличиться, сделать себе карьеру, достигнуть сразу того, что в мирное время невозможно! Вы пришли сюда за идею помощи Родине, я – чтобы выдвинуться, достичь той цели, которую себе наметил. В войне мое будущее, моя карьера, моя цель жизни! Уже и теперь, за эти короткие два месяца, что мы в боях, я убедился, что для достижения того, что я хочу, даже не надо много знаний, – главное – смелость и вера в себя, а я верю в свою звезду!» Он долго говорил на ту же тему, развивая ее, увлекаясь. Глаза его горели, и испачканное комьями земли лицо его было выразительно, напускная обычная холодность исчезла» [18, л. 3336]. Завершая воспоминания, князь, обобщая и давая общую оценку так называемым «тухачевским» [18, л. 3341] (типологизируя личность советского военачальника), писал: «Они ландскнехты по существу и служат тем, кто им платит» [18, л. 3336]. Эта фраза была производной из завершающей части «откровений» подпоручика, включенная автором в текст вторичной публикации его воспоминаний о Тухачевском в 1935-м (и перепечатанная в 1936-м г.): «...здесь (на войне) я могу выдвинуться; кто знает, если меня не убьют, чего

можно достигнуть на войне! Это – мое призвание! Карьера! Помните ландскнехтов? – увлекаясь, говорил Тухачевский. – Дрались они, где и когда возможно, за тех, кто их нанимает и главное не для каких-то высоких идей, которые вами руководят, а для себя, чтобы взять от войны все, что она может дать! Для меня это главное!» [19, 20, с. 12].

Конечно, оценивая мотивацию поведения подпоручика Тухачевского в 1914 г. по цитированным выше его «откровениям», которому был в то время 21 год, следует отметить и несомненный юношеский эпатаж, желание произвести впечатление заявить о себе оригинальностью суждений. В признаниях молодого подпоручика прорывается и столь свойственное его личности склонность к разного рода розыгрышам. И тем не менее в этих признаниях Тухачевский позиционировал себя как, безусловно, честолюбивый молодой офицер, стремящийся к полководческой славе, но абсолютно равнодушный к политике потенциальный «ландскнехт».

Читал ли Сталин воспоминания Касаткина-Ростовского с признаниями Тухачевского, в частности в том, что последний позиционирует себя «ландскнехтом-наемником» вне политики, не известно. Известно, однако, то, что, по убеждению Сталина, что армия должна быть вне политики и он, видимо, не сомневался в том, что Тухачевский тоже будет вне политики («Я считал его благородным человеком, на мелкие пакости не способным»), как и бывший полковник Генштаба старой армии Б.М. Шапошников, или бывший офицер л-гв. Кавалергардского полка, генерал-майор А.А. Игнатьев, бывший русский военный атташе во Франции в годы Первой мировой войны. или бывший капитан Генштаба Е.А. Шиловский, тоже гвардеец, служивший некоторое время с Тухачевским (во время советско-польской войны).

Следует заметить, что, Сталин, особенно с возрастом испытывал растущую своеобразную ностальгию

по «старорежимной» России, ее армии, государственному устройству, что значительно усилилось в обстановке Великой Отечественной войны. Примечательно, что когда Сталин в конце 40-х подбирает кандидатуру будущего Военного прокурора, то выдвинул требования: это должен быть человек во всех смыслах безупречный, незапятнанный, желательно из бывших русских офицеров. Впрочем, эти суждения заслуживают специального исследования, поэтому ограничусь сказанным. С Тухачевским же Сталин считал, что допустил досадную для себя ошибку, оскорбился этим и ожесточился на маршала: Тухачевский «полез в политику», т.е., по мнению Сталина занялся не своим делом. В конечном счете, замечу, кстати попутно, думаю, что именно это обстоятельство стало общей предпосылкой репрессий в отношении Тухачевского.

Выводы

В порядке итоговых выводов отмечу, что все представленные выше факты и суждения, касающиеся отношения Сталина к Тухачевскому, в контексте восприятия последнего, молодыми советскими офицерами, летчиками, танкистами и, вообще такого рода советскими людьми новой формации, «красными офицерами» модернизированной, «моторизованной» Красной Армии, конечно, были им неведомы, хотя внешне вполне заметны. В их восприятии в первой половине 30-х гг. сформировался несколько неожиданный образ для подражания, наиболее ясно, можно сказать, как в идеале, узнаваемый в Тухачевском, обнаруживший тенденцию и перспективу слияния воедино образа «интеллигентного», выхоленного, белого офицера» и образа «красного командира» новой формации в единый образ «культурного командира» Красной Армии – образ ожидавшегося в первой половине 30-х гг. будущего «советского офицера», похожего на Тухачевского.

Библиографический список

1. Минаков С.Т. Заговор «красных маршалов». Тухачевский против Сталина. М., Алгоритм, 2016. 528 с.
2. Лебон Г. Психология толп // Психология толп. М., Институт психологии РАН Издательство КСП+, 1999. С. 15–256.
3. Симонов К.М. К биографии Г.К. Жукова // Симонов К.М. Глазами человека моего поколения. Размышления о И.В. Сталине. М., Издательство Агентства печати Новости, 1988. 480 с.
4. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления (13-е издание). Т. 1. М., ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 415 с.
5. Виктор М., Канн А. Тайная война против Советской России. М., Юридическая литература, 1990.
6. Военный совет при народном комиссаре обороны СССР 1 – 4 июня 1937 г. Документы и материалы. М., Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. 624 с.
7. РГВА. Ф. 245. Оп. 4. Д. 201. Л. 87.
8. Минаков С.Т. Зигзаги сталинской политической историософии и «тухачевщина» // Ученые записки Орловского государственного университета, № 2 (91), 2021. Орел, 2021. С. 36–42.
9. Достоевский Ф.М. Бесы. СПб., Азбука, 2023. 800 с.
10. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. М., Эксмо, 2023. 800 с.
11. Сабанеев Л.Л. Тухачевский // Воспоминания о России. М., Классика-XXI, 2004. С. 190–191.
12. РГВИА. Ф. 2583. Оп. 2. Д. 865, 1290.
13. Савинков В.В. «Красные» (Записки) // Родина. 1999. № 7.
14. Гуль Р.Б. Я унес Россию. Том II. Россия во Франции. М., Б.С.Г. – ПРЕСС, 2001. 512 с.
15. Сейерс М., Канн А. Тайная война против Советской России. М., Алгоритм, 2008. 336 с.
16. Минаков С.Т. Лейб-гвардии капитан Тухачевский. Орел, ФГБОУ ВПО ОГУ, 2012. 202 с.
17. Лебедев В.Н. Борьба русской демократии против большевиков // 1918 год на Востоке России. М., Центрполиграф, 2003. С. 173–201.
18. ГАРФ. Ф. 5853. Оп. 1. Д. 9. Л. 3336.
19. Князь Ф. Касаткин-Ростовский. Воспоминания о Тухачевском. // Семеновский бюллетень, 1935, № 15.
20. Князь Ф. Касаткин-Ростовский. Воспоминания о Тухачевском // Часовой, 1936, 15 января № 162. С. 11–12.

References

1. *Minakov S.T.* The conspiracy of the “red marshals”. Tikhachevsky v. Stalin. M., Algorithm, 2016. 528 p.
 2. *Lebon G.* Psychology of crowds // Psychology of crowds. M., Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publishing House KSP+, 1999. Pp. 15–256.
 3. *Simonov K.M.* To the biography of G.K. Zhukov // Simonov K.M. Through the eyes of a man of my generation. Reflections on I.V. Stalin. M., Publisher of the Novosti Press Agency, 1988. 480 p.
 4. *Zhukov G.K.* Memoirs and reflections (13th edition). Vol. 1. M., OLMA PRESS, 2002. 415 p.
 5. *Viktorov B.A.* Without the “secret” stamp. Notes of the military prosecutor. M., Legal literature, 1990.
 6. Military Council under the People’s Commissar of Defense of the USSR June 1-4, 1937. Documents and materials. M., Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2008. 624 p.
 7. RGVA. F. 245. Op. 4. D. 201. L. 87.
 8. *Minakov S.T.* Zigzags of Stalinist political historiography and “tikhachevshchina” //Scientific Notes of the Orel State University, No. 2 (91), 2021. Orel, 2021. pp. 36-42.
 9. *Dostoevsky F.M.* Besy. SPb., Azbuka, 2023. 800 p.
 10. *Dostoevsky F.M.* Brothers Karamazov. M., Eksmo, 2023. 800 p.
 11. *Sabaneev L.L.* Tikhachevsky //Memoirs of Russia. M., Classics-XXI, 2004. 3p. 190–191.
 12. RGVA. F. 2583. Op. 2. D. 865, 1290.
 13. *Savinkov V.V.* “Red” (Notes) //Rodina. 1999. № 7.
 14. *Gul R.B.* I took Russia away. Volume II. Russia in France. M., B.S.G. – PRESS, 2001. 512 p.
 15. *Seyers M., Kann A.* The Secret war against Soviet Russia. M., Algo-rhythm, 2008. 336 p .
 16. *Minakov S.T.* Life Guards captain Tikhachevsky. Orel, OSU Federal State Budgetary Educational Institution, 2012. 202 p.
 17. *Lebedev V.N.* The struggle of Russian democracy against the Bolsheviks // 1918 in the East of Russia. M., Tsentrpoligraf, 2003. Pp. 173–201.
 18. GARF. F. 5853. Op. 1. D. 9. L. 3336.
 19. *Prince F. Kasatkin-Rostovsky.* Memories of Tikhachevsky. //Semenovsky Bulletin, 1935, No. 15.
 20. *Prince F. Kasatkin-Rostovsky.* Memories of Tikhachevsky //Sentinel, 1936, January 15, No. 162. 3p. 11–12.
-

УДК 94(47).023

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-48-53

МИНАКОВ СЕРГЕЙ ТИМОФЕЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: minakovst@mail.ru

МИНАКОВА ЭЛЕОНОРА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: minakovst@mail.ru

MINAKOV SERGEY TIMOFEEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: minakovst@mail.ru

MINAKOVA ELEONORA ALEXANDROVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Russia, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: minakovst@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ «ЭПИЧЕСКОГО АРХЕТИПА» ИГОРЯ «ДРЕВНЕГО»

SOME ASPECTS OF THE «EPIC ARCHETYPE» OF IGOR THE «ANCIENT»

В статье рассматривается историческая взаимосвязь и взаимовлияние древнерусских и древнескандинавских исторических и историко-культурных предпосылок и причин складывания летописных преданий о гибели великого князя русского Игоря Старого. Эта проблема рассматривается на материале древнескандинавских преданий о конунге Ингваре, сыне Эйстейна, одного из первых представителей династии Инглингов, и древнерусских летописных преданий о князе Игоре Старом, главным образом преданий о его гибели. Авторы статьи приходят к выводу, что образ «конунга Ингвара Древнего», возможно являлся единым древнерусско-скандинавским «историко-эпическим архетипом» для древнерусского князя Игоря Старого и Ингвара, сына Эйстейна, укоренившегося и сохранившегося в древнерусских представлениях до середины XI века, сливаясь воедино в историко-эпическом образе «древнего» родоначальника великокняжеской династии Игоря Старого.

Ключевые слова: Игорь Старый, конунг Ингвар, древняя Русь, древняя Скандинавия, русские летописи, скандинавские саги, Искростень.

The article examines the historical relationship and the interaction of Ancient Russian and Old Norse historical and historical-cultural prerequisites and reasons for the formation of chronicle legends about the death of the Grand Duke of Russia Igor the Old. This problem is considered on the basis of the Old Norse legends about King Ingvar, the son of Eysteinn, one of the first representatives of the Ingling dynasty, and ancient Russian chronicle legends about Prince Igor the Old, mainly legends about his death. The authors of the article come to the conclusion that the image of «King Ingvar of Old» may have been a single Old Russian-Scandinavian «historical-epic archetype» for the Old Russian Prince Igor Stary and Ingvar, the son of Eysteinn, rooted and preserved in ancient Russian representations until the middle of the XI century, merging together in the historical- the epic image of the «ancient» ancestor of the Great Noble dynasty, Igor the Old.

Keywords: Igor Stary, King Ingvar, ancient Rus, ancient Scandinavia, Russian.

Введение

Актуальность проблемы общественного сознания и мировосприятия, ее формирования и развития на традиционно-патриархальном этапе историко-культурного процесса, думается, не вызывает никаких сомнений, а рассмотрение ее на различном конкретно-историческом и мифо-эпическом материале чрезвычайно востребовано. Потому, пожалуй, не может вызывать сомнений и актуальность вопроса, поставленного в предлагаемой статье.

Ранее, в статье, посвященной «древнерусским эпическим Героям», предания о которых, об Игоре и Ольге, укоренившиеся с древности в родной для А.С. Пушкина Псковской земле, вдохновившие поэта и на написания его знаменитой «Песни о Вещем Олеге», мы уже касались летописных преданий о древнерусском князе Игоре Старом. В настоящей статье мы рассмотрим еще одно предание об этом древнерусском «герое».

Нашей целью является выяснение исторической

взаимосвязи и взаимовлияния древнерусских и древнескандинавских исторических и историко-культурных предпосылок и причин складывания летописных преданий о гибели великого князя русского Игоря Старого. Методология работы с источниками и историографией проблемы для достижения поставленной цели предполагает использование разнообразных методологических подходов – сравнительно-исторического, историко-психологического, историко-антропологического, культурно-исторического.

Изложение основного материала

Изложение основного материала мы полагаем начать следующим положением. Согласно традиционно-патриархальным представлениям той эпохи смерть человека, особенно правителя, князя, представлялась с древнейших времен (да и по сей день) фундаментальным таинством бытия, подводившим итог всей его земной жизни. Обстоятельства смерти как бы раскрывали сущность личности, в данном случае великого князя

русского» Игоря Старого.

В середине XI в. и в великокняжеском семействе и на Руси родоначальником династии и зачинателем Руси – народа, страны, государства – считали Игоря Старого или, быть может, даже правильнее для последнего изыскания, Игоря Древнего, и почти ничего не знали о его деятельности, разве что только о том, что его эпоха, в силу сказанного выше, представляла в мировоззрении древнерусских людей середины XI в., в частности в мировоззрении его праправнука Ярослава Мудрого и его духовника митрополита Илариона, своеобразным, можно сказать, мифо-эпическим временем.

Пользуясь понятием «архетип», помещенным в заголовке статьи, мы полагаем начать ее, для полной ясности, с расшифровки смысла понятия «архетип» в тексте настоящей статьи. Это слово греческого происхождения (arche «начало» и typos «образ», отсюда «архетип», т.е. «изначальный образ» или «первоначальный образ») в позднеантичной философии означало «проб-образ», «идею» или, для точности, «первоначальную идею». В новейшее время понятие «архетип» ввел в свою «аналитическую психологию» К.Г. Юнг, который под «архетипом» понимал изначальные, врожденные психические структуры, образы или мотивы, составляющие содержание так называемого коллективного бессознательного и лежащие в основе общечеловеческой символики сновидений, мифов, сказок и других творений человеческой фантазии, в том числе и художественной. В определенной мере производными являются и другие понимания или интерпретации понятия «архетип». Поэтому далее в тексте под «архетипом» мы понимаем «исторический архетип», который можно рассматривать и как «историко-эпический» или «мифо-эпический архетип».

Мы используем это понятие как некий первоначальный «исторический прообраз», будь то личность или явление, в данном случае личность, сущностные черты которой затем встречаются и становятся определяющими свойствами и характеристики других личностей. Для первобытной эпохи, смысл которой в настоящей статье мы позволяем себе понимать исторически-расширительно, применительно ко времени доминирования традиционно-патриархальных норм в социальных и социокультурных отношениях в условиях новых, государственных форм организации общества и социокультурных отношений. В контексте сказанного выше и собственное имя, дававшееся человеку, в данном случае имеется в виду князь Игорь Старый являлось, скорее всего, именем одного из его «первопредков» в королевском роду Инглингов (полагаем, что Игорь Старый принадлежал именно к этому роду) – конунгу Ингвару [1, с. 28–29]. Западная Европа впервые услышала о Руси, ее государстве и ее правителе, «короле Ингере (Игоре)» в 949 году от Лиутпранда, епископа г. Кремоны, посланца короля Беренгара, а позднее и императора Оттона I, который поведал европейцам о походе, правда неудачном, князя Игоря Старого на Константинополь в 941 г. [2, с. 96–97] Сохранилась память об Игоре Старом и в древнескандинавских историко-эпических преданиях как об «Ингваре, конунге в Альдейгье (Ладогe) и Гардах (на Руси)». Эти сведения встречаются в «Саге «Стурлауге Трудолюбивом» [3, с. 273, 275–276], в которой, в частности говорится, что некий «...Франмар ...

провозгласил обет, что он окажется в постели Ингибьерг, дочери конунга Ингвара в Гардах» [3, с. 273]. Ряд исторических лиц и событий, отмеченных в этой саге и хронологически относящихся к эпохе норвежского короля Харальда Прекрасноволосого (867–940 гг.), позволяющие, по мнению специалистов, считать, что события, описанные в указанной «викингской саге», в том числе упоминание «конунга Ингвара в Гардах (на Руси)», относятся к концу IX – началу X вв. [3, с. 273]. Возвращаясь к указанной саге, отметим также, что в ней говорится, что отмеченный выше Франмар «держит курс на Аустервег и грабит во многих странах, и направляет войско к Альдейгьюборгу. Там правил конунг Ингвар. Он был мудрым человеком и большим хёвдингом. Его дочь звали Ингибьерг. Внешностью она была красивее любой женщины, быстра умом, хороший лекарь. ... Франмар послал людей в Альдейгьюборг к конунгу Ингвару сватать себе его дочь в жены. Конунг дал им ответ, что он созовет тинг и пригласит людей. Приглашает он и их прийти туда, «и она сама выберет себе мужа» [3, с. 275]. Далее в саге говорится о том, что Франмар проникает к Ингибьерг и целует ее, чем наносит оскорбление конунгу Ингвару, за что Франмара изгоняют из страны. Стурлауг предпринимает поход против Ингвара. По прибытию же в Гардарики войско Стурлауга сталкивается с войском конунга Ингвара. «В этой битве пали от руки Стурлауга конунг Ингвар...» и другие его сторонники [3, с. 276]. После этого Стурлауг берет Альдейгьюборг, отдает его в управление Франмару и отдает ему в жены Ингибьерг, дочь конунга Ингвара, а также «все государство, которым владел конунг Ингвар...» [3, с. 276]. *Связь Игоря Старого с древнескандинавскими преданиями усматривается исследователями и в «Круге Земном» в саге о конунге Ингваре, сыне Эйстейна [1, с. 28–29]. Этимологию его имени выводят от двух древнескандинавских имен: «Ингвар (Ingvar, Yngvarr – воинственный) и «Ингари (HinHarri, Ingharir [4, с. 39] – высокий)» [5, с. 51]. «Он был очень воинственен, – говорится в «Саге об Инглингах», – и часто ходил в морские походы, ибо на Швецию тогда совершали набеги и датчане, и люди из Восточных Стран. Ингвар конунг заключил мир с датчанами и стал ходить в походы в Восточные Страны. Одним летом он собрал войско и отправился в Страну Эстов, и разорил ее в том месте, что называется У Камня. Тут нагрянули эсты с большим войском, и произошла битва. Войско эстов было так велико, что шведы не могли ему противостоять. Ингвар конунг пал, а дружина его бежала. Он погребен там в кургане у самого моря. Это в Адальсюсле. Шведы уплыли домой после этого поражения. Тьодольв говорит так:*

И, говорят,	Разбила в бою
Ингвар конунг	Ясноликого,
Жертвой стал	И океан
Мужей Сюслы	Мертвого князя
Эстов рать	Песней Гюмира
Рядом с камнем	Услаждает» [1, с. 30].

Таким образом, конунг Ингвар погибает в столкновении с эстами, с которых хотел собрать дань. Некоторые историки считают, что этот конунг Ингвар собирал дань и с ильменских словен, и с кривичей [5, с. 51]. Для сравнения процитирую известный фрагмент Повести временных лет, представляющий собой предание о гибели Игоря Старого, сложившееся в киевско-

древлянском Приднепровье.

«Въ лето 6453 (945), – говорится в Повести временных лет. – В се же лето рекоша дружина Игореву: «Отроки Свенельжи изоделися суть оружием и порты, а мы нази; поиди, княже, с нами по дань, и да и ты добудеши и мы». И послуша ихъ Игорьъ, иде в дерева в дань, и примышляше къ первой дани, и насиляше имъ и мужи его; воземавъ дань, поиде въ град свой. Идушу же ему вспять, размыслив рече дружине своей: «Идете с данью домови, а я возвращоюся, похожую и еще». Пусту дружину свою домови, с маломъ же дружины возвратися, желая больша имения. Слышавше же древляне, яко опять идетъ, сдумавше со княземъ своимъ Маломъ: «Аще ся вадить волкъ в овце, то выносить все стадо, аще не убьютъ его; тако и се, аще не убьемъ его, то вся ны погубить». И послаша к нему, глаголюще: «Почто идиши опять? Поимал еси всю дань». И не послуша ихъ Игорьъ, и вышедше изъ града Изъкоростеня деревлене убиша Игоря и дружину его; бе бо ихъ мало. И погребень бысть Игорьъ, и есть могила его у Искоростеня града в деревьях и до сего дне» [6, с. 27].

В Новгородской первой летописи младшего извода причины и обстоятельства, приведшие к гибели Игоря Старого излагаются несколько иначе. В летописи сообщается, что Игорь «дасть же дань деревскую Свенелду, и имаша по черне куне с дыма. И реша дружина Игореву: «Се дал еси единому мужеве много» [7, с. 109]. Однако, так или иначе, причиной гибели Игоря Старого был конфликт между ним и дружиной из-за сбора древлянкой дани. И эту добычу «отроки Свенелжи» вряд ли могли получить с древлян, дань с которых бралась «по черне куне»¹. В любом случае, «отроки Игоревы» вряд ли могли уравниваться по добыче с «отроками Свенелжими». Дальнейший ход событий представляется достаточно странным: «отроки Игоревы», после сбора дани, покидают своего князя, оставляя его с небольшой охраной (с малой дружиной) и уходят в Киев. Князь же решил с этой «малой дружиной» (со своей охраной) собрать еще одну дань, что было для него, опытного предводителя в различных походах, поступком совершенно неразумным, какой бы его алчностью это не объяснялось. Из текста предания о гибели Игоря Старого, помещенного в Повести временных лет, следует, что дань собиралась два раза, а не три, как часто интерпретируют событие исторически, считая, что «отроки Свенелжи изоделись оружием и порты» в древлянкой земле, что сделать они не могли, поскольку, как выше было сказано, дань с древлян собиралась «по черне куне», а «оружию и порты» неоткуда было взяться у древлян. Учитывая разночтения в преданиях о гибели Игоря Старого – у Искоростеня в древлянских лесах, у Коростыни в Деревях у Старой Русы или у Торжка, или в Деревях в Северной земле у Чернигова – представляется более вероятным, что, зная о гибели Игоря Старого, «киевские архонты» явочным порядком собрали всю древлянскую дань, не считаясь с правами Свенельда, который, возвратившись с добычей из какого-то «заморского похода» (на Византию, или на Каспий), грабительского набега или вознаграждение за наемную военную службу по договору, предусмотренному русско-византийскими отношениями, решил еще и собрать дань с древлян, реализуя, таким образом, свои права на древлян, что и вызвало возмущение последних,

возможно, подстрекаемых к этому «киевскими архонтами». Сама версия предания о чрезмерной жадности Игоря Старого тоже возникла и затем распространялась в среде «киевских архонтов».

«Игорева могила» в древлянкой земле у Искоростеня появилась, скорее всего, как «мемориальный памятник», как знак власти Игоря Старого над этой землей, которую он подчинил себе. Такую же природу, возможно, имели и «Игоревы могилы» у Коростыни близ Старой Русы, у Торжка, в Северной земле у Чернигова. В этих местах и воздвигались «камни» (в том числе и на «великокняжеских курганах») – так называемые «скоростени» («Skarfrsten» – «утес камня» или «каменный утес», «скала» [8, с. 140]), вероятно, обозначавшие принадлежность данных земель «великому князю русскому», в данном случае Игорю Старому. Топонимы «Искоростен», Коростень, Коростынь восходят к скандинавскому – «skarfrsten», что означает – «утес камня» или «каменный утес», «скала». Г.С. Лебедев уточняет: «рубежный камень», «пограничная скала» [9, с. 522]. Похоже на то, что «могила Игоря Старого» у Искоростеня – это не следствие его гибели в этом месте, а наоборот – название этого места было производным от мемориальной «могилы» Игоря Старого, обозначавшей принадлежность ему этой территории.

С началом походов одного из первых Инглингов Ингвара, сына Эйстейна, пожалуй, началось проникновение скандинавов в район Приладожья и устья Невы. Магически-сакральным образом могила конунга Ингвара, сына Эйстейна «У Камня», у «скоростена» превращала эту территорию в «землю Ингвара», во «владение Ингвара». Судьба конунга Ингвара I (сына Эйстейна) мифологизировалась последующими поколениями и превращалась, таким образом, в своеобразный нормативный «архетип», для судьбы «всех Ингваров» в его потомстве в памяти последующих поколений. Этого Ингвара убивают люди из «чужого племени» (в данном случае это «эсты», но могли быть и другие «чужаки»), когда он требовал от них выплаты дани. Игорь (Ингвар) Старый повторяет судьбу своего предка-родоначальника: его также убивают люди из «чужого племени» (эсты или славяне в районе Старой Русы или в древлянкой земле), от которых он требовал выплаты дани. Повторим еще раз, такой мифологизированный «архетип» восприятия смерти «князя-конунга» по имени Игорь-Ингвар весьма характерен для мифологизированного сознания и мышления людей того времени. Игорю-Ингвару, по их представлениям, суждено было умереть (погибнуть) подобно его древнему предку-родоначальнику «конунгу Ингвару». Итак, конунга зовут Ингвар, и он обязательно должен погибнуть от людей из «чужого племени» и обязательно «у камня», у «скоростена». «Архетип судьбы» первого конунга-князя Ингвара проецировался народным сознанием и мировосприятием на всех «Игорей-Ингварей» в этом роду. Могила же «конунга Ингвара у Камня» становилась сакральной и символически переносилась на другие места «у Камня», т.е. «у Скоростеня»: в районе Старой Русы, Торжка, в древлянкой земле, в черниговской земле.

Важным для понимания всего вышесказанного, применительно к ментальности той эпохи был и выбор имени, имевший судьбоносный смысл для его носителя,

в данном случае для Игоря Старого. Получив имя своего предка Ингвара, сына Эйстейна, он как бы (мистически?) становился новым воплощением этого предка. Имя становилось, своего рода, программой личности.

Все сказанное выше позволяет считать, что летописный рассказ о гибели князя Игоря в древлянской земле является преданием, сложившемся в Приднестровье, Приильменье, в Северной земле не на основе реальных событий середины X в., а на основе «архетипа», сложившегося в результате «наложения» древнего предания о гибели в тех же краях конунга Ингвара сына Эйстейна «у Камня», т.е. у «Скоростена». Таким образом, эти предания отражает события, которые произошли не в Приднестровье, а в ладожско-новгородской земле. Поэтому конунга Ингвара сына Эйстейна воспринимали как родоначальника «династии русских Инглингов», к которой и принадлежал русский князь Игорь Старый. Поэтому-то предание о гибели конунга Ингвара сына Эйстейна превратилось в «архетип гибели и его потомков», конунгов-князей, носивших это же имя – Ингвар-Игорь.

Устойчивыми «знаками» сложившегося мифа и архетипа являются само имя конунга «Ингвар» и «камень», т.е. «stein». «Камень» присутствует не только в названии места гибели конунга, но и в имени его отца – «Эйстейн». Если мифологизировать данное предание, то получается, что конунг Ингвар и рожден «из камня» (отец – Эйстейн), и погибает «у камня» («скоростейн»). В связи с этим примечательно одно из сказаний «Саги об Инглингах».

«Свейгдир, – рассказывает в ней об одном конунге, – снова отправился на поиски Жилища Богов. На востоке Швеции есть большая усадьба, которая называется У Камня (!). Там есть камень большой, как дом. Однажды вечером после захода солнца, когда Свейгдир шел с пира в спальню, он взглянул на камень и увидел, что у камня сидит карлик. Свейгдир и его люди были очень пьяны. Они подбежали к камню. Карлик стоял в дверях и позвал Свейгдира, предлагая тому войти, если он хочет встретиться с Одином. Свейгдир вошел в камень, а тот сразу закрылся, и Свейгдир так никогда из него и не вышел. Тьодольв из Хвинира говорит так:

Свейгдира раз	Камень отверз
Зазвал обманом,	Ненавистник света
Заворожил	И славный вождь
Житель скальный,	Канул под своды
Когда пред ним,	Пышных палат
Наследником Дусли,	Племени Мимира» [1, с.

17].

Следует обратить внимание на то, что «Камень» оказывается в традиционных фольклорных представлениях древних скандинавов одним из входов в «царство мертвых». Так, в рассказе о захоронении короля Хальвдана Черного (см. ниже) также сказано, что «его голову погребли в кургане у Камня в Хрингарики». Но не просто входом в царство мертвых, но входом во «владения Одина», а он, как выше отмечалось, забирал к себе погибших воинов. В этом смысле можно истолковать и гибель князя Игоря у Искоростеня не исторически, а фольклорно-мифологически: он «ушел в Камень», т.е. удалился в «царство Одина». Еще раз обращаю внимание на то, что и могила конунга Ингвара сына Эйстейна называется «У Камня», и эта усадьба, расположенная у

большого камня, также называется «У Камня».

Таким образом, возможно, первоначальная формула рассказов о гибели князя Игоря – «Игорь-Ингвар пошел в Скоростен», т.е. «ушел в Камень», как своеобразная мифо-поэтическая метафора гибели в бою и ухода к Одиному, сложившаяся на основе предания о гибели Ингвара, сына Эйстейна У Камня. Не исключено, что в рассказе-предании о смерти конунга-князя Ингвара-Игоря выражение «у камня» являлось своего рода, может быть, скальдической метафорой «гибели конунга Ингвара». А «конунг Ингвар» – это «архетип» конунгов Ладоги и Руси, т.е. любой конунг Ладоги и Руси – Ингвар, а смерть любого «конунга Ладоги и Руси Ингвара» – это «смерть у камня», или просто «гибель». Поэтому, сочиняя поминальную песнь погибшему конунгу-князю Ингвару-Игорю, воин-скальд употреблял эту метафору «у камня» или «смерть у камня», т.е. у «скоростена». Для восточнославянского большинства Руси такая метафора толковалась как смерть у какого-то места, именуемого Скоростен, Коростен, Коростень, Искоростень. И там, на Руси, где распевалась такая поминальная песнь-предание, местные жители-славяне старались идентифицировать эту местность с названием, сходным со словом «скоростен». Для жителей Приднестровья это был Искоростен в древлянской земле. И тогда гибель князя Игоря привязывалась к Искоростеню древлянскому. Для жителей южного Приильменья, старорусского района – это был Коростен в местной «деревской земле» в 40 км от Старой Русы. Другие находили населенный пункт с подобным же названием в районе Торжка. В Черниговском княжестве находили свой местный «скоростен». На самом же деле, речь шла лишь о том, что он погиб. «Skarfrsten» – «утес камня» или «каменный утес», «скала» – никак не Приднестровье, а скорее ландшафт северный, Приладожья или Прибалтики. Во всяком случае, гибель князя Игоря Старого у Искоростеня это вовсе на указание на конкретное место гибели, а первоначально лишь поэтическая метафора «смерти Ингвара-Игоря», по-своему, не адекватно историко-географически истолкованная иноязычным, славянским населением.

Конунг Ингвар – предок Игоря (Ингвара) Старого, который как бы повторяет судьбу, возможно, и потому, что носит имя этого предка-родоначальника: он тоже погибает во время сбора дани. Став эпическим преданием, трагическая судьба Ингвара, сына Эйстейна у последующих поколений превратилась в некий историко-эпический «архетип», в понимании судьбы всех его потомков, носящих имя «Ингвар», всех последующих Ингваров, включая Игоря (Ингвара) Старого. Получив имя своего предка Ингвара, сына Эйстейна, он как бы становился новым воплощением этого предка. Имя становилось, своего рода, программой личности.

Однако, нельзя исключить и следующую логику возникновения древнерусско-скандинавского предания: не судьба конунга Ингвара, сын Эйстейна стала прообразом судьбы Игоря Старого, а наоборот, Ингвар, конунг Альдейгы (Ладоги) и в Гардах (Руси), т.е. Игорь Старый, обретая мифо-эпические признаки, послужил «архетипом» для конунга Ингвара, сына Эйстейна. Тем более что определить время его жизнедеятельности весьма сложно: обычно считают, что он жил, приблизительно в VII – VIII вв. [5, с. 51] Но это весьма при-

близительно. С таким же успехом можно предположить и IX–X вв. Поэтому нельзя исключить и ретроспективную проекцию жизнедеятельности Игоря Старого (конунга Ингвара в Альдейгье и Гардах) на конунга, сына Эйстейна, особенно учитывая, что жизнедеятельность Игоря Старого представлена преимущественно в летописных преданиях. Поэтому обе личности – Игоря Старого и Ингвара, сына Эйстейна – в древнерусских представлениях, особенно до середины XI века, пожалуй, сливались воедино в образе «старого» или «древнего» Игоря/Ингвара. Примечательно, что Ингвар, сын Эйстейна был единственным «древним конунгом Шведской державы» из Инглингов с этим именем. Его деятельность в свидетельствах «Саги об Инглингах» в «Круге земном» Снорри Стурлусона освещена общими фразами и весьма расплывчато: известно только то, что он воевал с датчанами и совершал походы на Восток (в страну эстов и, вообще, в район будущей Новгородчины и Псковщины). Поэтому, вполне возможно, что Игорь Старый и Ингвар, сын Эйстейна – в некоторых аспектах одно и то же лицо. Игоря Старого можно считать, хотя бы отчасти, историческим прообразом эпического Ингвара, сына Эйстейна, может быть, более того – историческая судьба Игоря Старого, благодаря тесной, можно сказать, в VIII–XI вв. органичной исторической, социально-политической и социокультурной взаимосвязи и, в силу сказанного, взаимовлияния древнерусских и древнескандинавских преданий, превратилась в древней Скандинавии превратилась или, по меньшей мере, повлияла на эпическую судьбу одного из первых Инглингов, конунга Ингвара, сына Эйстейна. Важным для понимания всего вышесказанного, применительно к ментальности той эпохи был и выбор имени, имевший судьбоносный смысл для его носителя. Но в данном случае, выбор такого «несчастливого» имени для Игоря Старого был бы странным. Трагическая судьба конунга Ингвара, сына Эйстейна, стала таковой, возможно, под воздействием исторической судьбы Игоря Старого, отраженной в летописных преданиях, а не наоборот.

Митрополит Иларион, впервые обозначивший, как бы пунктирно, «историю Руси» к середине XI в., определил нижнюю границу древнерусского «историзма», который начинается с рождения и деятельности Святослава Игоревича, сына Игоря Старого, сам же Игорь Старый, обозначенный как «старый» [10, с. 210, 234], как бы выводится Иларионом за пределы «историзма», «пространства истории», в «эпическое пространство», по своему существу являющимся пространством вневременным, вне хронологии, можно сказать, – «доисторическим», «эпическим», можно сказать, не Игорем Старым, а «Игорем Древним», смыкаясь в древних скандинавских преданиях с конунгом Ингваром, сыном Эйстейна.

Выводы

Исследование, проведенное в данной статье, подводит нас к *выводу*, что летописное предание о гибели Игоря Старого при сборе дани с древлян является мифопоэтической метафорой) гибели в бою и ухода к Одину, сложившейся на основе мифо-эпических представлений древних скандинавов о гибели «У Камня-скоростеня» конунга Ингвара, одного из предков русского князя Игоря (Ингвара) Старого. Образ гибели «у камня-Скоростеня» являлось скальдической метафорой «гибели конунга Ингвара», как результат взаимопроникновения двух древнерусско-скандинавских историко-эпических образов «конунга Ингвара» и «князя Игоря Старого», предания о гибели которого во время сбора дани, возможно, послужили основой или сильно повлияли на древнескандинавские предания о конунге Ингваре, сыне Эйстейна. Образ «конунга Ингвара Древнего», возможно являлся единым древнерусско-скандинавским «историко-эпическим архетипом» конунга-князя Руси Игоря/Ингвара Старого-Древнего и Ингвара, сына Эйстейна, укоренившемся и сохранявшимся в древнерусских представлениях до середины XI века, сливаясь воедино в историко-эпическом образе «древнего» родоначальника великокняжеской династии Игоря Старого.

Примечания

1. Повесть временных лет. С. 14.

Библиографический список

1. *Снорри Стурлусон*. Круг Земной. М., «Ладомир», «Наука», 1980. 635 с.
2. *Лиутпранд Кремонский*. Антаподосис. М., «Русская панорама», 2006. 192 с.
3. Сага о Стурлауге Трудолюбивом // Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Т. 5. Древнескандинавские источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2009. 384 с.
4. Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Т. 4. Западноевропейские источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2010. 512 с.
5. Ингвар // Энциклопедический словарь. Т. 13. СПб., Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, 1894. С. 51.
6. Повесть временных лет. СПб., Наука, 2007. 670 с.
7. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. Рязань, Александрия, Узорожье, 2001. С. 109. (654 с.)
8. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. М., Астрель-АСТ, 2003. 672 с.
9. *Лебедев Г.С.* Эпоха викингов в Северной Европе и на Руси. СПб., Евразия, 2005. 640 с.
10. *Иларион*. Слово о законе и благодати // Мильков В.В. Осмысление истории в Древней Руси. СПб., Алетей, 2000. С. 210, 234. (С. 198-246)

References

1. *Snorri Sturluson*. Circle of the Earth. M., “Ladomir”, “Science”, 1980. 635 p.
2. *Liutprand of Cremona*. Antapodosis. M., “Russian Panorama”, 2006. 192 p.
3. The saga of Sturlaug the Industrious // Ancient Russia in the light of foreign sources. Anthology. Vol. 5. Old Norse sources. M., Russian Foundation for the Promotion of Education and Science, 2009. 384 p.
4. Ancient Russia in the light of foreign sources. Textbook. Vol. 4. Western European sources. M., Russian Foundation for the Promotion of Education and Science, 2010. 512 p.
5. Ingvar // Encyclopedic Dictionary. Vol. 13. SPb., F.A. Brockhaus, I.A. Efron, 1894. p. 51.

6. The Tale of bygone years. SPb., Nauka, 2007. 670 p.
 7. Novgorod first chronicle of the elder and younger izvodov. Ryazan, Alexandria, Uzorochoye, 2001. 654 p.
 8. *Fasmer M.* Etymological Dictionary of the Russian language. M., Astrel-AST, 2003. 672 p.
 9. *Lebedev G.S.* The Viking Age in Northern Europe and Russia. St. Petersburg, Eurasia, 2005. 640 c.
 10. *Hilarion.* The word about law and grace //Milkov V.V. Comprehension of history in Ancient Russia. St. Petersburg, Aleteya, 2000. Pp. 198–246.
-
-

РОГОЖИНА АНГЕЛИНА СЕРГЕЕВНА

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

ROGOZHINA ANGELINA SERGEEVNA

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

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.**

**MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC PRE-REVOLUTIONARY HISTORIOGRAPHY
OF STATE FOOD POLICY RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES**

Статья посвящена изучению основных направлений отечественной дореволюционной историографии проблемы обеспечения народного продовольствия в России во время неурожая и голода. Проведена систематизация работ дореволюционных исследователей по проблемно-хронологическому принципу. Выявлены основные сюжеты проблемы государственного продовольственного обеспечения, которые вызывали интерес отечественных дореволюционных историографов. В результате проведенного исследования автор выявил особенности развития отечественной историографии истории государственной продовольственной политики до 1917 г. Первые исследования в области решения продовольственного вопроса носили институциональный характер и отличались превалированием описательной составляющей над аналитической. Авторы дореволюционных изданий, как правило, рассматривали вопросы, связанные с законодательной регламентацией государственной продовольственной политики на всех этапах ее развития, а также участием органов общественного самоуправления в реализации продовольственного дела на местах, начиная с 1867 г. Кроме того, особое место среди сюжетов рассматриваемой проблемы занимало изучение продовольственных кампаний конца XIX – начала XX вв., и деятельность благотворительного сообщества в контексте этих событий.

Ключевые слова: продовольственный кризис, голод, государственная продовольственная политика, отечественная дореволюционная историография.

The article is devoted to the study of the main directions of domestic pre-revolutionary historiography of the problem of providing food for the people in Russia during crop failures and famine. The work of pre-revolutionary researchers was systematized according to the problem-chronological principle. The main subjects of the problem of state food supply, which aroused the interest of domestic pre-revolutionary historiographers, have been identified. As a result of the study, the author identified the features of the development of domestic historiography of the history of state food policy before 1917. The first studies in the field of solving the food issue were of an institutional nature and were distinguished by the prevalence of the descriptive component over the analytical one. The authors of pre-revolutionary publications, as a rule, considered issues related to the legislative regulation of state food policy at all stages of its development, as well as the participation of public authorities in the implementation of food affairs locally, starting from 1867. In addition, a special place among the subjects of the problem under consideration focused on studying food campaigns of the late 19th – early 20th centuries, and the activities of the charitable community in the context of these events.

Keywords: food crisis, famine, state food policy, domestic pre-revolutionary historiography.

Введение

Актуальность. Неурожаи и продовольственные затруднения сопровождали Российское государство на протяжении всей его истории. К концу первой четверти XIX в. в Российской империи сложилась собственная система продовольственного обеспечения населения в случае неурожая и голода. Однако, несмотря на перманентные трансформации, продовольственная система не смогла ликвидировать глубинных причин неурожая в России, масштабы которых с каждым новым десятилетием все более возрастали и приводили уже не просто к продовольственным проблемам, а повсеместному голоду.

Наблюдаемый в современном мире стремительный рост цен, как на энергоносители, так и на продукты продовольственного потребления, вызванный и усугублен-

ный совокупностью геополитических, экономических, природно-климатических и эпидемиологических причин, усиливает проблемы продовольственной безопасности и вызывает кризис в сфере продовольственного потребления. Условия обострившейся в последнее десятилетие внешнеполитической ситуации, нарастание санкционного противостояния развитых мировых держав потенциально могут привести к возникновению сложных проблем, способных повернуть вспять глобальные тенденции в борьбе с продовольственным кризисом и голодом.

Цель (или задачи) исследования. Целью настоящего исследования является определение и анализ основных направлений дореволюционной отечественной историографии государственной продовольственной политики Российской империи.

Новизна. Современная отечественная историография в области изучения продовольственного вопроса в России испытывает недостаток в специальных исследованиях опыта и научных разработок историков и современников изучаемых событий. Настоящая статья представляет собой попытку комплексного подхода к решению этой проблемы. Проанализирован массив до-революционного историографического материала, что позволило представить более полную картину восприятия проблемы государственного продовольственного обеспечения, имевшую место в российской общественной действительности во второй половине XIX – начале XX вв.

Методы исследования. Методологическую основу исследования составили принципы научной объективности, историзма и системности. При определении структуры работы был применен проблемно-хронологический метод.

Изложение основного материала

Изучение и анализ таких явлений как неурожаи и голод, а также государственных мероприятий по их преодолению начали входить в область научных и публицистических интересов передовой российской общественности, начиная, преимущественно, с последней четверти XIX в. и достигли своего апогея в годы борьбы государства и общества со «всероссийским разорением» 1891–1892 гг. и последующих правительственных продовольственных кампаний.

Первые работы в обозначенной области отличались институциональным подходом и преследовали цель рассмотреть, прежде всего, правовые основы решения продовольственного вопроса в России. Среди представителей данного историографического направления отметим Н. Каблукова, Е.Э. Картавцева, П. Голубева, М.А. Скибинского [21, 23, 11, 35].

Русский экономист Е.Э. Картавцев в рамках своего исследования, опубликованного в 1892 г., делил историю законодательства о народном продовольствии в России на четыре периода [23, с. 631–635]. Первый период, начиная с Уложения Царя Алексея Михайловича и заканчивая 1761 г., Е.Э. Картавцев рассматривал как время становления системы продовольственной безопасности во время неурожаев и голода. Основным способом попечения государства о населении была хлебная торговля. Регулирование ее основных механизмов – воспрещение и разрешение вывоза и ввоза – позволяло восполнять недостаток продовольственных ресурсов населения. Второй период – с 1761 г. по 1816 г. – характеризовался зарождением законодательства о хлебных запасных магазинах, при по-прежнему главенствующей роли хлебной торговли в обеспечении народного продовольствия. Третий период (1816–1861 гг.) Е.Э. Картавцев называл «временем сбора и группировки, всего добытого опытом в целую обширную систему». Он делил этот период на два «отдела». Законодательство первого отдела (1816–1834 гг.) Е.Э. Картавцев называл «делом теоретиков, мало знакомых с условиями нашего быта и потому наделавших ошибок, погубивших их систему». В данном случае под понятием «их система» подразумевались продовольственные правила 1822 г. Второй отдел этого периода экономист связывал с деятельностью казуистов, «не сумевших возвыситься до построе-

ния системы обеспечения продовольствия на широких научных основаниях». По мнению Е.Э. Картавцева, «они создали систему без всякого внимания к условиям развития путей сообщения, числу хлеботорговцев, средствам населения, количеству добываемого хлеба» [23, с. 633]. Наконец, четвертый период, по мнению исследователя, знаменовал собой применение начала полной свободы хлебной торговли, стремление законодателя привлечь к делу общественные силы и изменение системы денежного обеспечения продовольствия. Примечательно, что Е.Э. Картавцев, анализируя последний, четвертый, период в истории продовольственного законодательства, не рассматривал стремления этого периода как что-новое в деле продовольственного обеспечения. Принципы государственной продовольственной политики, действительно, были унаследованы от прошлых этапов развития законодательства, на что в дальнейшем обратят внимание и другие исследователи продовольственного вопроса. Однако, совокупное применение мер освобождения хлебной торговли, привлечение местных сил и слияние капиталов продовольствия, по мысли Е.Э. Картавцева, придавали периоду особый характер [23, с. 670].

Схожую, однако более дробную, периодизацию истории русского продовольственного законодательства предлагал земский статистик и экономист Н.А. Каблуков. Историю государственной продовольственной политики он возводил к эпохе Петра I, когда на уровне государственного управления возникла идея о заблаговременном принятии мер обеспечения народного продовольствия на случай неурожая и об основном характере этих мер. По мнению А.Н. Каблукова именно она легла в основу всего будущего продовольственного законодательства [21, с. 532]. Как и Е.Э. Картавцев, Н.А. Каблуков одним из ключевых этапов в развитии продовольственного законодательства считал принятие в 1834 г. продовольственного Устава, просуществовавшего с небольшими изменениями вплоть до конца XIX в. Отсутствие существенных изменений в продовольственных правилах на этапе с 1834 по 1861 гг., несмотря на регулярно повторявшиеся неурожаи, Н.А. Каблуков объяснял нерешительностью правительства [21, с. 552]. Наиболее оптимальным принципом обеспечения народного продовольствия на случай неурожая и голода он считал принцип страхования. Вместе с тем, денежный сбор, установленный продовольственным Уставом 1834 г., в подкрепление натуральных запасов, рассматривался Н.А. Каблуковым как некоторый переход к системе страхования, а формирование в дальнейшем общеимперского продовольственного капитала – как уже более широкое обобществление продовольственных средств. Однако появление после 1864 г. в России системы органов местного самоуправления, в руки которых, по мнению статистика, были переданы весьма обширные полномочия по продовольственной части, способствовало проникновению в народные массы знаний, направленных на подъем экономического благосостояния крестьянского хозяйства, которые должны были искоренить проблему неурожаев [21, с. 560].

Комплексный анализ системы государственного продовольственного обеспечения в России представлен в двухтомной работе А.С. Ермолова, чьи знания и опыт, полученные им в бытность главы Министерства зем-

леделия и государственных имуществ (1894–1905 гг.), были положены в основу его исследования [16, с. 214]. Ретроспективный характер изучения таких явлений, как неурожай и голод, и реакции государственной власти на связанные с ними продовольственные затруднения населения, привели А.С. Ермолова к выводу, что применение правительством мероприятий для борьбы с продовольственной нуждой началось лишь в связи с событиями голода 1601–1603 г., несмотря на то, что первые упоминания о голоде в летописных источниках относятся к началу XI в. Действия правительства исследователь называет «очень энергичными и исключительными», но «временными, так как они существовали, пока продолжался голод». Вместе с тем, «сколь угодно правильную организацию» продовольственное дело приобрело только в царствование Петра I, поскольку, по мнению А.С. Ермолова, в ее основу были положены «некоторые руководящие начала».

Наиболее детально рассмотрению в работе А.С. Ермолова подверглась государственная продовольственная политика второй половины XIX в., продовольственные кампании 90-х гг. XIX в., а также процесс пересмотра продовольственного Устава, как на уровне губернских продовольственных совещаний, так и на уровне междуведомственного взаимодействия.

Собственную точку зрения относительно значимости натуральных запасов высказывал М.А. Скибинский, также знакомый с практической реализацией государственной продовольственной политики на местах. Занимая должность мирового посредника, а также исполняя обязанности уездного предводителя дворянства Каменецкого уезда Подольской губернии, М.А. Скибинский высоко оценивал роль сельских хлебозапасных магазинов, «признавая за сельскими натуральными запасами чрезвычайно важное экономическое значение, способное обеспечить им [А.С. – сельским обществам] долговечную будущность» [34, с. 145]. Вместе с тем, исследователь отмечал, что учреждение запасных магазинов на практике не достигало своей цели, в силу обстоятельств, связанных с заведованием процессами сбора, хранения и выдачи запасов сельскими обществами, которые «не сделали ничего для пользы собственных интересов» [34, с. 145]. М.А. Скибинский указывал на регулярность и массовость нарушений в процедурах накопления и расходования натуральных запасов.

К похожим выводам пришел другой исследователь хлебозапасной системы Э.И. Горский. В предисловии к своей обзорной работе, посвященной новым продовольственным правилам 1900 г., он критиковал действующие правила раздачи продовольственных ссуд, как развращающе действующие на менталитет российского крестьянина. По его мнению, голодный год – «это почти один из самых беззаботных и сытых годов в жизни местного народонаселения» [12, с. 2]. Известия о том, что «земствам приказано кормить» побуждало крестьян отказываться платить подати, возвращаться с заработков домой, распродавать имеющуюся живность и оставшееся от прежних урожаев зерно, с той лишь целью, чтобы попасть в списки нуждающихся на получение «царского пайка». Еще больший вред, по свидетельству Э.И. Горского, оказывали на крестьянина продовольственные пособия от Красного Креста и других благо-

творительных сообществ, официально не подлежащие возвращению. «Массовые раздачи хлеба нуждающимся совершенно изменили мировоззрение крестьян на свое экономическое значение в государственном отношении. В особенности у них изменился взгляд на значение взимаемых с них податей и повинностей» [12, с. 5], – писал Э.И. Горский. Вместе с тем, исследователь высоко оценивал значение государственной продовольственной системы в жизни населения страны, но при условии правильной постановки земствами вопроса о размерах продовольственных ссуд.

В защиту государственной продовольственной системы, в том числе на этапе ее реформирования, выступал и составитель пособия по применению «нового продовольственного закона» 1900 г. В.Я. Филимонов. Анализируя правительственную кампанию 1891–1892 гг. автор пришел к выводу, что несмотря на недостатки прежних продовольственных правил, государственная продовольственная система работала, что подтверждалось своевременностью снабжения всех нуждающихся местностей достаточным количеством продовольственного и семенного зерна и отсутствием жалоб на отказы в продовольственной помощи или заявлений о недоброкачестве продовольственного и семенного хлеба [37, с. 7]. В.Я. Филимонов не рассматривал продовольственный Устав в качестве панацеи от неурожая и голода и придерживался мнения, что «устав обеспечения народного продовольствия, по точному своему смыслу, должен предупреждать лишь появление голода в населении и предусматривать меры по обсеменению полей» [37, с. 20].

Отметим, что продовольственная кампания 1891–1892 гг. вызвала неоднозначные оценки современников. Критике подверглись различные стороны государственной продовольственной системы, начиная от принципов, заложенных в основу продовольственного законодательства и заканчивая вопросами, связанными с учреждениями, на которые была возложена закупка продовольственного и семенного хлеба для пострадавших от неурожая местностей. Так по мнению известного статистика и общественного деятеля П.А. Голубева обеспечение народного продовольствия являлось предметом особого внимания российского законодательства и одной из немногих областей народного хозяйства, «где меры борьбы получили характер постоянных, обязательных и общегосударственных» [11, с. 97]. При этом обеспечение народного продовольствия, с момента возведения его в отдельную отрасль государственного управления, относилось к разряду самопомощи. Полезность самопомощи путем краткосрочных ссуд при единичных случаях нужды была несомненна. Однако, выстраивание на этом принципе всей государственной продовольственной системы, по мнению П.А. Голубева, «не оправдывалось ни теоретически, ни тем более практически». Результат такой организации статистик видел в «вечной задолженности населения», которая сама по себе уже становилась причиной разорения крестьянского хозяйства, а «иногда даже и причиной самих неурожаев, понижая земледельческую культуру» [11, с. 100]. Вместе с тем, П.А. Голубев указывал на то, что опробованные правительством системы продовольственного обеспечения (хлебная, денежная или смешанная), в этом смысле, были нежизнеспособны, о чем свидетельство-

вал исторический опыт их применения [11, с. 104–108].

В работе В.М. Гессена непригодность продовольственного Устава также была обусловлена принципом краткосрочных ссуд, способ осуществления которых назван государственным деятелем «неудовлетворительным» [10, с. 72]. Сословное начало, которое было положено в основу продовольственных правил издания 1834 г. и просуществовавших вплоть до 1900 г., не отвечало социально-экономическим реалиям пореформенного времени. По утверждению В.М. Гессена, «наше обнищавшее, задолженное крестьянство фактически не в состоянии нести продовольственного бремени» [10, с. 73]. Другим недостатком продовольственного Устава он считал институт круговой поруки, который происходил из сословности продовольственной помощи. Именно «пугалом нашей фискальной системы» публицист объяснял традиционную поголовную раздачу продовольственных ссуд, строго запрещенную продовольственным законом.

Внедрение органов местного самоуправления в процесс реализации государственной продовольственной политики повлекло за собой необходимость решения ряда институциональных задач, связанных с объемом полномочий и пределами компетенции земств как в продовольственном деле на местах, так и в работе общегосударственных экономических механизмов. Учеными-юристами А.Д. Градовским, А.В. Лохвицким, В.М. Гессеном, П.Л. Корфом [13, 29, 10, 26], исповедовавшими «государственные» взгляды на теорию местного самоуправления, были проработаны вопросы формирования земств и их предназначения. Они рассматривали земские учреждения как неотъемлемую часть государственной системы управления, наделенную строго очерченной автономией в решении вопросов местного значения. Вместе с тем, в работах данных исследователей подчеркивалась строгая зависимость органов местного самоуправления от государственной власти, которая заключалась в их строгом подчинении директивам из центра. Вопросы включенности земств в организацию продовольственного обеспечения на местах рассматривались исследователями весьма обзорно. Способы государственного продовольственного обеспечения населения на протяжении всего XIX в., по мнению А.В. Лохвицкого, находились «в жалком виде» [29, с. 170]. Положение 1864 г. не произвело коренных изменений в формах продовольственного обеспечения. Реформа коснулась, главным образом, способов распоряжения запасами. Крестьянские общины лишались права собственности на свои магазины, а заведование натуральными и денежными запасами, по утверждению юриста, полностью было передано органам местного самоуправления, что на самом деле не вполне соответствовало истине, поскольку «земства не входили в непосредственные распоряжения по взносу, хранению и расходованию общественных запасов сельских обществ, а ограничивались надзором за ненарушением сходами правил о сих запасах» [29, с. 170], на что прямо указывал сам А.В. Лохвицкий [29, с. 170].

Институциональная ограниченность земских полномочий была затронута в историческом очерке А.А. Кизеветтера. Он отмечал, что «вопросы о содержании и пределах компетенции земских учреждений, о составе земского представительства, об отношении зем-

ства к органам коронной администрации – были разработаны, в конце концов, в духе соглашения новых начал с заветами старины» [25, с. 111]. «Земские учреждения рассматривались тогда теоретиками государственного права, не как одно из звеньев правительственного механизма, не как один из органов публично-правовой власти, а как частнообщественные союзы, составляющие ядро удовлетворения особых общественных интересов, отличных от интересов государственных» [25, с. 111], – писал он.

Противопоставление особых «земских» дел государственным, по мнению А.А. Кизеветтера, «внесло путаницу в судьбы нашего земства и не раз отражалось неблагоприятно на земских интересах» [25, с. 111]. А.И. Васильчиков, рассуждая о пределах ведомства земских учреждений и непосредственно о заведовании частью народного продовольствия заявлял, что «народное продовольствие нигде, кроме России не образует особого ведомства и предмета управления; оно составляет собственно одну из ветвей общественного призрения и по тем же самым соображениям, как и то, что подлежит исключительному ведению земства» [5, с. 54–55]. При этом автор указывает на постоянное вмешательство в компетенцию земских учреждений органов центральной власти, называя его «бесполезным и недействительным» [5, с. 54–55].

Среди исследователей деятельности земств необходимо отметить М.И. Свешникова, известного правоведа и публициста. В своем историческом обзоре он писал, что компетенция земств по всем важным вопросам народной жизни, в том числе по вопросам продовольствия, была определена столь невыгодно для самоуправления, «что крайне трудно себе представить, каким образом земства могли вообще что-нибудь сделать по этим вопросам» [33, с. 133]. Неопределенность положения земских учреждений в этом случае вероятно исходила от неопределенного взгляда законодателя на сущность местного самоуправления в России. М.И. Свешников обращает внимание на то, что в компетенцию земств, общественных, да, к тому же, местных учреждений, было передано заведывание такими вопросами как народное здравие, народное образование и народное продовольствие, которые не являлись по своему содержанию только общественными или местными делами [33, с. 133–134]. Эти вопросы не были неинтересны государственной власти, они не находились за пределами орбиты государственного влияния, по крайней мере, потому что на них тратились огромные средства из государственной казны. Продовольственное дело юридически было сосредоточено в руках губернаторов и централизовалось в Хозяйственном департаменте МВД, поэтому земства не могли быть прямыми распорядителями в этой области народной жизни, а лишь оказывали содействие в решении продовольственных вопросов.

Компетенция земских учреждений в сфере обеспечения народного продовольствия, в числе прочих сюжетов, попала в объектив исследовательского интереса крупнейшего специалиста в области изучения земских учреждений – Б.Б. Веселовского. По его мнению, «земства получили в свои руки огромное дело, не будучи снабжены не только инициативой в выборе средств, нужных для достижения цели, то есть в деле установ-

ления той или иной системы продовольствия, но и исходные их действия были сильно урезаны» [6, с. 298]. Неудовлетворительное решение продовольственного вопроса во второй половине XIX в. Б.Б. Веселовский объяснял, во-первых, «негодностью» Положения 1834 г., а, во-вторых, отсутствием материальной заинтересованности земств в реализации вверенных им полномочий. Именно поэтому земства больше интересовал вопрос о неудобствах регламентации их деятельности в продовольственном деле, в то время как вопрос о самой системе народного продовольствия они практически не затрагивали [6, с. 299].

Отечественный публицист и правед Г.А. Джаншиев, анализируя особенности организации общественного самоуправления в России, утверждал, что «земские учреждения внесли экономию во многих расходах сравнительно с казенным хозяйством» [14, с. 429]. Он назвал саму идею самоуправления «живительной и плодотворной даже в самом неудовлетворительном выражении и приложении ее, а земские учреждения – великой жидкой и животворящей общественной силой, несмотря на все бесчисленные и бесконечные реакционные «зигзаги» русского прогресса» [14, с. 431].

Известный общественный деятель И.К. Сухоплюев видел причину неудовлетворительного ведения продовольственного дела в земских губерниях в «отсутствии у земства распорядительной власти, отсутствии мелких земских единиц, и, наконец, отсутствии принудительной власти на местах» [36, с. 11]. «Сами земства давно сознавали эти недостатки продовольственного Устава и ходатайствовали об их устранении» [36, с. 12], – заключал И.К. Сухоплюев. В этом отношении его точку зрения разделял В.М. Гессен. Он указывал на то, что «с созданием земств в их руки был передан и продовольственный Устав, составленный в то время, когда о земских учреждениях не было и речи и, руководствуясь которым земства должны были благополучно решить продовольственный вопрос» [10, с. 75].

Помимо несоответствия институционального статуса земств вверенным им полномочиям, ведение продовольственного дела на местах осложнялось недоверчивым отношением к земской деятельности со стороны центрального правительства [10, с. 78]. По мнению В.М. Гессена, «подобное отношение действовало парализующе на все начинания земств; ходатайства земств о ссудах из губернского и имперского продовольственных капиталов оставались без последствия или урезались; земства обвинялись в чрезмерной щедрости, развращающей население, в легкомысленном отношении к продовольственным запасам и капиталам» [10, с. 77]. В 1891–1892 гг. «МВД систематически отклоняло ходатайства земств о заимствовании хлеба из запасов ненуждающихся обществ для выдачи продовольственных ссуд соседним пострадавшим обществам, в то время как подобные заимствования разрешались, когда инициатором передвижения запасов выступала администрация. Земские ходатайства о внесении тех или иных поправок в продовольственный Устав систематически оставались без последствий. Предпринимаемые земством статистические исследования встречали со стороны администрации серьезные препятствия. Экстренные земские собрания нередко не разрешались администрацией» [10, с. 77–79]. Наконец, рассматри-

вая «Временные правила» 1900 г. с точки зрения нового этапа в государственной продовольственной политике, государственный деятель В.М. Гессен указывал на то, что устраняя от заведывания продовольственным делом земства, государство тем самым устраняло от борьбы с продовольственной нуждой вообще всякий общественный элемент: «Все продовольственное дело правительство берет на себя; оно пользуется всеми правами; оно несет всю ответственность» [10, с. 98].

Заключение В.М. Гессена вторило выводам, к которым пришел А.С. Ермолов. В целом министр оценивал «новый продовольственный закон» как не пользующийся сочувствием со стороны общества в связи с устранением в значительной степени от дела органов местного самоуправления. «Лучшие общественные силы предпочли остаться в стороне – зрителем, и часто суровым критиком действий администрации, которая их от себя оттолкнула, взвалив на свои плечи тяжелую и не всегда посильную тягость, наряду с вытекавшей из нее ответственностью, моральною – перед населением, и дисциплинарною – перед начальством, причем вторая была для нее, конечно, гораздо важнее первой» [16, с. 229], – заключал А.С. Ермолов.

Известный земский деятель И.П. Белокопский, напротив, видел причину неудовлетворительности постановки продовольственного дела в России в совокупности факторов, приводящих к усугублению тяжелого экономического положения большинства населения. Среди таких факторов, по мнению И.П. Белокопского, были «неурожаи, отсутствие кредита у крестьян, неграмотность, густота населения и стеснение свободного переселения, истребление лесов, скотские падежи, тягости налогов и предоставление полиции прав взыскания недоимок» [1, с. 34].

Четко систематизированной по своему содержанию явилась работа Г.П. Сазонова – писателя, государственного и общественного деятеля. Автор сгруппировал земские постановления и ходатайства в области решения продовольственного вопроса, выделив и подчеркнув наиболее важные его стороны: выбор оптимальной системы народного продовольствия, расширение институциональных прав органов земского самоуправления, принципы составления и выдачи натуральных и денежных продовольственных запасов, а также возврат недоимок по продовольственным ссудам, возможность передвижения запасов из одной местности в другую, организация общественных запасов и общественных работ и проч.

По мнению ряда дореволюционных исследователей причины неудач государственной продовольственной политики и, как следствие, частых случаев голода среди населения, лежали в плоскости решения вопросов внешнеторговой деятельности российского правительства. Среди исследователей проблемы следует обозначить Н.А. Каблукова, А.Ф. Волкова, В.А. Бутенко, А.Е. Кульжного [22, 8, 4, 28]. В. Витчевский в своей работе, посвященной торгово-промышленной политике российского правительства в XVIII–XIX вв., отмечал, что причиной упадка благосостояния крестьянского хозяйства, стала «меркантилистическая система И.А. Вышнеградского, сводившаяся к скоплению возможно большего количества золота, которая развивалась всецело за счет сельского хозяйства» [7, с. 231].

«Голодные 1891 и 1892 годы, с их разрушительными последствиями, явились тяжелой расплатой за тот односторонний и суровый фискализм, которым была проникнута финансовая политика восьмидесятых годов. Ужасы голода сломили «систему»» [7, с. 231], – полагал В. Витчевский.

Голод 1891–1892 гг. и последовавший за ним кризис конца XIX – начала XX вв. вызвал оживленный интерес к социально-экономическому развитию России и, в частности, к состоянию аграрного сектора экономики [38, 15, 19, 39, 27, 30, 24, 3]. Причины, обусловившие тяжелое экономическое положение крестьянства, а значит и его продовольственную способность, по мнению целого ряда историков, коренились в условиях отмены крепостного права [20, 32, 31]. А.А. Исаев, рассуждая о причинах неудачной продовольственной политики и неурожаев в России, пришел к заключению, что «крестьянская реформа служила основанием неурожаев и голода» [20, с. 12]. Кроме того, А.А. Исаев, анализируя продовольственную кампанию 1891–1892 гг., приводил собственные доводы относительно мер, необходимых для борьбы с голодом. Они касались «установления подоходного налога, налога на доход от земли в губерниях, которые не пострадали от неурожая, налог от промышленности и торговли, налог от денежных капиталов, жалованья в государственной, общественной и частной службе и т. д.» [20, с. 43]. Другой исследователь неурожаев, И. Плотников, писал, что «сельское хозяйство после 1861 г. шло назад, русский крестьянин, несмотря на свою выносливость и при всем своем скудном питании, не мог сделать сбережений» [32, с. 12–13]. «Отсутствие излишка в бюджете порождало застои и регресс в хозяйстве, падение производительности почвы увеличивало зависимость крестьянина от стихийных сил природы – в этом лежит причина наших хронических неурожаев» [32, с. 12–13], – добавлял И. Плотников. Характеризуя уровень развития сельского хозяйства после 1861 г., И. Плотников, как и И.П. Белокопский, называл такие признаки, как «незначительное возрастание посевной площади, далеко отстающее от роста населения, сокращение потребления земледельческого населения, прогрессирующее вырождение крестьянства, относительное сокращение рабочего и рогатого скота и растущее вследствие этого истощение почвы» [32, с. 12–13]. И. Плотников полагал, что отсталость сельского хозяйства «коренится в условиях крестьянского освобождения 1861 г. и во всей дальнейшей политике самодержавного правительства» [32, с. 4]. К. Одарченко в своей работе пришел к заключению, что 60-е, 70-е и 80-е гг. XIX в. были ознаменованы для России экономическим застоєм, а иногда и экономическим регрессом, «даже сравнительно с крепостным правом» [31].

По мнению историков и современников, малоземелье являлось не единственной причиной упадка крестьянского хозяйства в пореформенное время. А.С. Ермолов, в речи, произнесенной в Клубе общественных деятелей 7 апреля 1906 г., обозначил собственную позицию по данному вопросу. По его мнению, «причина крестьянской бедности – не столько малоземелье, сколько порядки общинного хозяйства, власть мира, подавляющая отдельную личность, тормозящая всякий агрономический прогресс, переделы и разбивка крестьянской земли на бесчисленное множество узких

полосок, хорошая обработка которых невозможна, длинноземелье, отсутствие удобрений, влекущее за собой истощение земли и понижение урожая» [17, с. 16]. А.С. Ермолов считал, что для правильной постановки и развития крестьянского хозяйства вопрос о распределении угодий важнее вопроса о малоземелье. Он обвинял российское крестьянство в экстенсификации используемой земли, неправильных односторонних приемах ведения хозяйства, направленных на обращение под пашню «всего, что можно распахать», необратимом уничтожении других видов сельскохозяйственных угодий, необходимых для нормального ведения хозяйства [15, с. 76–77].

Некоторые исследователи стремились упрекнуть органы местного самоуправления в ошибочных и неорганизованных действиях земских агентов в период организации закупочных операций продовольственного и семенного зерна для губерний, пострадавших от неурожаев, в рамках государственной продовольственной кампании 1891–1892 гг. В.Я. Филимонов, ссылаясь на материалы Комиссии по пересмотру продовольственного Устава под председательством В.К. Плеве, приводил примеры поведения земских представителей, появившихся в чужих губерниях, где существовала сильная нужда. Приобретая там продовольственный хлеб, они провоцировали сильное повышение местных цен, «действуя без надлежащего между собой соглашения, а во многих случаях прямо перебивали друг у друга партии хлеба, вследствие чего цены на зерно непомерно росли» [37, с. 6]. Примеры подобных действий также встречаются в работах А.С. Ермолова.

И.К. Сухоплюев, напротив, выступил тогда с поддержкой земств, оправдав неудовлетворительный результат их работы несвоевременностью предоставления необходимых средств для закупки хлеба, невозможностью заблаговременно выбрать рынок для закупок, и, вследствие этого, неспособностью составить общую организацию для совместной закупки хлеба [36, с. 29].

Вопросы организации общественной помощи во время неурожаев и голода были затронуты в трудах В. Ильинского, П.И. Георгиевского, В. Боцяновского [18, 9, 2]. В частности, в работе В. Ильинского дана оценка «нищенства», как явления, зачастую порожденного «не самой нуждой и невозможностью заработать средства существования, сколько по лени, нежеланию трудиться и вообще вследствие причин моральных» [18, с. 25–26]. В этом отношении исследователь мыслил в духе распространенного мнения о том, что даровые государственные продовольственные или же денежные пособия, как и благотворительная помощь, пагубно сказывались на мировоззрении нуждающегося, «часто развращая тех, кто случайно обращался к ним и совсем отвлекали от трудовой жизни тех, кто мог бы и в начале нужды хотел бы трудиться» [18, с. 29].

Выводы

Анализ основных направлений дореволюционной историографии в области изучения продовольственной политики Российской империи позволил обозначить следующие ее особенности. Прежде всего, обращает на себя внимание то, что исследованием обозначенного круга вопросов занимались представители самых различных направлений профессиональной и научной

деятельности – экономисты, социологи, правоведы, агрономы, писатели, государственные и общественные деятели. В среде профессиональных историков продовольственный вопрос не вызывал серьезного научного интереса, располагаясь в плоскости практико-повседневной действительности, и будучи предметом изучения, преимущественно, отечественной публицистики. При этом проблематика исследований изучаемого периода тематически воспринимается весьма определенно – это анализ законодательства в области обеспечения народного продовольствия, обзор и критика деятельности органов земского самоуправления в постановке продовольственного дела на местах, интерпретация причин и последствий голода 1891–1892 гг., в частности, и голода как социально-экономического

явления, характерного для России, в целом, фрагментарное освещение организации работы представителей благотворительного сообщества во время неурожая и голода и др. Необходимо подчеркнуть, что дореволюционное литературное наследие отмечено появлением относительно комплексного исследования продовольственного вопроса в России, начиная с древнейших времен и заканчивая первым десятилетием XX в. В целом, несмотря на то что досоветский период развития историографии в области изучения государственной продовольственной политики отличался институциональным подходом, в это время были обозначены ее ведущие направления, которые послужили сюжетными ориентирами для советских историков и публицистов.

Библиографический список

1. *Белокопский И.П.* Народное продовольствие в Орловской губернии в земский период [к 25-летию земских учреждений]. Чернигов: ред. «Зем. сб. Черниг. губ.», 1892. 162 с.
2. *Боцяновский В.* Исторический очерк деятельности российского общества Красного Креста. СПб.: Гос. тип., 1896. 148 с.
3. *Бруцкус Б.Д.* Аграрный вопрос и аграрная политика. – Петербург: Право, 1922. 234 с.
4. *Бутенко В.А.* Очерк истории русской торговли в связи с историей промышленности. М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1910. 120 с.
5. *Васильчиков А.И.* О самоуправлении: сравнительный обзор русских и иностранных земских общественных учреждений. Т. 1. СПб.: тип. Э. Праца, 1870. 396 с.
6. *Веселовский Б.Б.* История земства за сорок лет. В 4-х т. Т. 2. СПб.: Изд-во О. Н. Поповой, 1909. 703 с.
7. *Витчевский В.* Торговая, таможенная и промышленная политика России со времен Петра Великого до наших дней». СПб.: Д.А. Казизынь и Ю.Д. Филиппов, 1909. 362 с.
8. *Волков А.Ф.* Курс международной хлебной торговли. – СПб.: тип. Ред. период. изд. М-ва фин., 1910. 459 с.
9. *Георгиевский П.И.* Призрение бедных и благотворительность. – СПб.: тип. Мор. м-ва, 1894. 118 с.
10. *Гессен В.М.* Вопросы местного управления. СПб.: Тип. и лит. А. Е. Ландау, 1904. 235 с.
11. *Голубев П.А.* Новая система народного продовольствия // «Вестник Европы». – СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1893. – Кн. V. – Т. III. С. 99.
12. *Горский Э.И.* Руководство к применению временных правил по обеспечению продовольственных потребностей сельских обывателей, Высочайше утвержденных 12 июня 1900 г. – СПб.: Изд. Центр. Столичного кн. скл., 1901. 180 с.
13. *Градовский А.Д.* История местного управления в России. – СПб.: печ. В. Головина, 1868. – 527 с.
14. *Джанишев Г.А.* Эпоха великих реформ. – СПб.: Типо-лит. Б. М. Вольфа, 1907. – 855 с.
15. *Ермолов А.С.* Наш земельный вопрос. – СПб.: Типография В. Киришбаума, 1906. – 293 с.
16. *Ермолов А.С.* Наши неурожай и продовольственный вопрос. 1-2 ч. Ч. 1. – СПб.: Тип. В. Киришбаума (отдел.), 1909. – 599 с.
17. *Ермолов А.С.* Слово о земле: Речь А.С. Ермолаева в Клубе обществ. деятелей 7 апр. 1907 г.: (Знач. доп.). – Санкт-Петербург: тип. А.С. Суворина, 1907. – 80 с.
18. *Ильинский В.* Благотворительность в России. – СПб.: тип. Имп. Человеколюбив. о-ва, 1908. – 32 с.
19. *Исаев А.А.* Кризисы в народном хозяйстве. – СПб.: типо-лит. Шредера, 1913. – 168 с.
20. *Исаев А.А.* Неурожай и голод (Лекции в Императорском Александровском лицее). – СПб.: тип. Р. Голике, 1892. 45 с.
21. *Каблуков Н.А.* Очерк истории русского законодательства по обеспечению народного продовольствия // Юридический вестник. – 1890. – Т. 6, кн. 6 (декабрь). С. 529–560.
22. *Каблуков Н.А.* Значение хлебных цен для частного землевладения в Европейской России. – СПб.: Б/и, 1897. 60 с.
23. *Картавцев Е.Э.* Наше законодательство о народном продовольствии // Вестник Европы. Кн. 2. – СПб., 1892, февраль.
24. *Кауфман А.А.* Аграрный вопрос в России. – М.: Моск. науч. изд-во, 1918. 267 с.
25. *Кизеветтер А.А.* Местное самоуправление в России IX – XIX ст. Исторический очерк. – Петроград: Б/и, 1917. 119 с.
26. *Корф П.Л.* Ближайшие нужды местного управления. – СПб.: тип. М. Стасюлевича, 1888. – 124 с.
27. *Кюфод Л.Л.* Русское землеустройство. – СПб.: Типография «Сельский вестник», 1914. – 180 с.
28. *Кульжыный А.Е.* Может ли русский земледелец выгодно продавать свой хлеб? – М.: И. Горбунов-Посадов, 1913. 126 с.
29. *Лохвицкий А.В.* Губерния ее земские и правительственные учреждения: Ч. 1. – СПб., 1864. – 228 с.
30. *Мозжухин И.В.* Аграрный вопрос в России в цифрах и фактах действительности. – М.: Универс. б-ка, 1917. 80 с.
31. *Одарченко К.* Организация и задачи земского самоуправления. – М.: Типо-лит. А. В. Васильева, 1900. 182 с.
32. *Плотников И.* Неурожай в России, их причины и меры борьбы с ними. – Петроград: Политическое упр. Петроградского воен. окр., 1921. – 24 с.
33. *Свешников М.И.* Основы и пределы самоуправления: Опыт критического разбора основных вопросов местного самоуправления в законодательстве европейских государств. – СПб.: Тип. В. Безобразова и К и Ефрона, 1892. 299 с.
34. *Скибинский М.А.* I. Крестьянское мирское хозяйство; II. Денежные сборы и взыскания; III. Продовольственные запасы: Мирские капиталы. – Санкт-Петербург: Н.К. Мартынов, 1895. 188 с.
35. *Скибинский М.А.* О системе народного продовольствия. – СПб.: тип. Сев. телеграф. агентства, ценз., 1893. 58 с.
36. *Сухоплюев И.К.* Почему продовольственное дело было изъято из ведения земства? Чернигов: тип. Губ. земства, 1906. 38 с.
37. *Филимонов В.Я.* Новый продовольственный закон: Пособие к применению врем. правил 12 июня 1900 г. по обеспечению продовольственных потребностей сел. Обывателей. – Москва: Ф.В. Бусыгин, 1902. 177 с.
38. *Фортуатов А.Ф.* Урожай ржи в Европейской России. – М.: тип. М.Г. Волчанинова, 1893. 254 с.
39. *Чаянов А.В.* Война и крестьянское хозяйство. – М.: т-во И.Н. Кушнерев и К°, 1914. 16 с.

References

1. *Belokonsky I.P.* Folk food in the Oryol province during the zemstvo period [to the 25th anniversary of zemstvo institutions]. – Chernigov: ed. “Zem. Sat. Chernig. gub.”, 1892. 162 p.
2. *Botsyanovsky V.* Historical sketch of the activities of the Russian Red Cross Society. – SPb.: State. typ., 1896. 148 p.
3. *Brutskus B.D.* The agrarian question and agricultural policy. – Petersburg: Pravo, 1922. 234 p.
4. *Butenko V.A.* Essay on the history of Russian trade in connection with the history of industry. M.: type. t-va I.D. Sytina, 1910. 120 p.
5. *Vasilchikov A.I.* On self-government: a comparative review of Russian and foreign zemstvo public institutions. T. 1. – St. Petersburg: type. E. Praca, 1870. 396 p.
6. *Veselovsky B.B.* History of zemstvo for forty years. In 4 volumes. T. 2. St. Petersburg: Publishing house O. N. Popova, 1909. 703 p.
7. *Vitchevsky V.* Trade, customs and industrial policy of Russia from the time of Peter the Great to the present day.” – St. Petersburg: D.A. Kazitsyn and Yu.D. Filippov, 1909. 362 p.
8. *Volkov A.F.* International grain trade course. – St. Petersburg: type. Ed. period. ed. Moscow Fin., 1910. 459 p.
9. *Georgievsky P.I.* Charity for the poor and charity. – St. Petersburg: type. Mor. M-va, 1894. 118 p.
10. *Gessen V.M.* Local government issues. – St. Petersburg: Type. or T. A. E. Landau, 1904. 235 p.
11. *Golubev P.A.* New national food system // “Bulletin of Europe”. – St. Petersburg: Printing house M.M. Stasyulevich, 1893. – Book V. – T.III. Pp. 99.
12. *Gorsky E.I.* Guidelines for the application of temporary rules to ensure the food needs of rural residents, Supremely approved on June 12, 1900 - St. Petersburg: Publishing house. Center. Capital Prince Skl., 1901. 180 p.
13. *Gradovsky A.D.* History of local government in Russia. – St. Petersburg: print. V. Golovina, 1868. 527 p.
14. *Dzhanshiev G.A.* The era of great reforms. – St. Petersburg: Tipo-lit. B. M. Wolf, 1907. 855 p.
15. *Ermolov A.S.* Our land issue. – St. Petersburg: Printing house of V. Kirshbaum, 1906. 293 p.
16. *Ermolov A.S.* Our crop failures and the food issue. 1-2 hours. Part 1. St. Petersburg: Type. V. Kirshbaum (department), 1909. 599 p.
17. *Ermolov A.S.* A word about the earth: Speech by A.S. Ermolaeva at the Societies Club. figures 7 Apr. 1907: (Value additional). – St. Petersburg: type. A.S. Suvorin, 1907. 80 p.
18. *Ilyinsky V.* Charity in Russia. – St. Petersburg: type. Imp. Humane. islands, 1908. – 32 p.
19. *Isaev A.A.* Crises in the national economy. – St. Petersburg: typo-lit. Schroeder, 1913. – 168 p.
20. *Isaev A.A.* Crop failure and famine (Lectures at the Imperial Alexander Lyceum). – St. Petersburg: type. R. Golike, 1892. – 45 p.
21. *Kablukov N.A.* Essay on the history of Russian legislation on food supply // Legal Bulletin. – 1890. – T. 6, book. 6 (December). – pp. 529-560.
22. *Kablukov N.A.* The significance of grain prices for private land ownership in European Russia. – St. Petersburg: B/i, 1897. 60 p.
23. *Kartavtsev E.E.* Our legislation on national food // Bulletin of Europe. Book 2. – St. Petersburg, 1892, February.
24. *Kaufman A.A.* The agrarian question in Russia. – M.: Moscow. scientific publishing house, 1918. 267 p.
25. *Kizevetter A.A.* Local self-government in Russia IX – XIX centuries. Historical sketch. – Petrograd: B/i, 1917. 119 p.
26. *Korf P.L.* Immediate needs of local government. – St. Petersburg: type. M. Stasyulevich, 1888. 124 p.
27. *Kofod L.L.* Russian land management. – St. Petersburg: Printing house “Selsky Vestnik”, 1914. 180 p.
28. *Kulyzhny A.E.* Can a Russian farmer sell his grain profitably? – M.: I. Gorbunov-Posadov, 1913. 126 p.
29. *Lokhvitsky A.V.* The province of its zemstvo and government institutions: Part 1. - St. Petersburg, 1864. 228 p.
30. *Mozzhukhin I.V.* The agrarian question in Russia in figures and facts of reality. – M.: Univers. b-ka, 1917. 80 p.
31. *Odarchenko K.* Organization and tasks of zemstvo self-government. – M.: Tipo-lit. A. V. Vasilyeva, 1900. 182 p.
32. *Plotnikov I.* Crop failures in Russia, their causes and measures to combat them. – Petrograd: Political management. Petrograd military okr., 1921. – 24 p.
33. *Sveshnikov M.I.* Fundamentals and limits of self-government: Experience of critical analysis of the main issues of local self-government in the legislation of European states. – St. Petersburg: Type. V. Bezobrazova and K and Efron, 1892. 299 p.
34. *Skibinsky M.A.* I. Peasant worldly economy; II. Monetary fees and penalties; III. Food supplies: Worldly capital. – St. Petersburg: N.K. Martynov, 1895. 188 p.
35. *Skibinsky M.A.* About the national food system. – St. Petersburg: type. North telegraph. agencies, cens., 1893. 58 p.
36. *Sukhoplyuev I.K.* Why was the food business removed from the jurisdiction of the zemstvo? – Chernigov: type. Lip. Zemstvo, 1906. 38 p.
37. *Filimonov V.Ya.* New food law: A guide to the application of the temporary. rules on June 12, 1900 to ensure the food needs of villages. Common people. – Moscow: F.V. Busygin, 1902. 177 p.
38. *Fortunatov A.F.* Rye harvests in European Russia. – M.: type. M.G. Volchaninova, 1893. 254 p.
39. *Chayanov A.V.* War and peasant farming. – M.: t-vo I.N. Kushnerev and Co., 1914. 16 p.

САВОСИЧЕВ АНДРЕЙ ЮРЬЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор, Орловский
государственный университет имени И. С. Тургенева,
г. Орёл, Россия
E-mail: sawositchev@mail.ru

SAVOSICHEV ANDREY YURIEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Orel State
University, Orel, Russia
E-mail: sawositchev@mail.ru

ДЪЯКИ ГОЛЕНИЩЕВЫ: К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ, РОДСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ И ЗЕМЛЕВЛАДЕНИИ

THE DEACONS OF GOLENISHCHEV: ON THE QUESTION OF ORIGIN, KINSHIP TIES AND LAND OWNERSHIP

В статье на основании максимального количества опубликованных и неопубликованных источников реконструирована биография двух государственных деятелей рубежа XVI – XVII вв. Афиногена и Филиппа Голенищевых. Прослежена их служебная карьера, выявлены родственные связи, обобщены данные о землевладении. В основу исследования положены методы генеалогического и просопографического анализа. Привлечены данные приказного делопроизводства, посольских, разрядных книг, боярских списков, писцовые и родословным книгам. Привлекались и нарративные источники (Новый летописец). Доказано, что Филипп и Афиноген Голенищевы не отец и сын, как это ранее считалось в историографии, а братья. Анализ родственных связей дьяков доказывает, высказывавшуюся ранее исследователями, гипотезу о происхождении дьяков Голенищевых из среды детей боярских. Родственные связи Голенищевых показывают, что дьяки вышли из провинциальной служилой фамилии средней руки. Это позволяет сделать вывод, что на рубеже XVI – XVII вв. дьячество рекрутировалось из тех же социальных групп, что и в XVI столетии. Анализ данных о служебной карьере демонстрирует, что Афиноген и Филипп Фёдоровичи начали работу в приказном аппарате с низов и добились скромных успехов. Можно полагать, что на приказной работе связи играли не менее важную роль, чем личные качества. Систематизация данных о землевладении Голенищевых подтверждает, что дьяки, несмотря на специфику своей службы, оставались одной из прослоек дворянства, как класса служилых землевладельцев. Дьяки видели будущее своих детей не столько на приказной работе, сколько на традиционной дворянской службе.

Ключевые слова: приказная бюрократия; генеалогия; служилое землевладение; государственная служба.

The article, based on the maximum number of published and unpublished sources, reconstructs the biography of two statesmen at the turn of the 16th – 17th centuries. Afinogen and Philip Golenishchev. Their careers are traced, family ties are identified, and data on land ownership is summarized. The research is based on the methods of genealogical and prosopographical analysis. Data from official records management, ambassadorial, discharge books, boyar lists, scribes and genealogical books were involved. Narrative sources were also used (New Chronicler). It has been proven that Philip and Afinogen Golenishchev are not father and son, as was previously believed in historiography, but brothers. An analysis of the family ties of the clerks proves, previously expressed by researchers, the hypothesis about the origin of the Golenishchev clerks from among the children of the boyars. The family ties of the Golenishchevs show that the clerks came from a middle-class provincial service family. This allows us to conclude that at the turn of the 16th – 17th centuries, the dyacy was recruited from the same social groups as in the 16th century. An analysis of data on their careers demonstrates that Afinogen and Philip Fedorovich began working in the administrative apparatus from the bottom and achieved modest success. It can be assumed that in administrative work, connections played no less important role than personal qualities. Systematization of data on land ownership of the Golenishchevs confirms that clerks, despite the specifics of their service, remained one of the layers of the nobility, as a class of service landowners. The clerks saw the future of their children not so much in ordered work as in traditional noble service.

Keywords: administrative bureaucracy; genealogy; service land tenure; public service.

Введение

Актуальность темы. Современное государство не может функционировать без профессиональных управленцев, обычно именуемых в научной литературе и публицистике бюрократией. Именно бюрократия является носителем культуры управления, которая существенным образом влияет на эффективность работы государственного аппарата. Культура управления складывается исторически, по мере оформления бюрократии как социального слоя и группы внутри правящей элиты. Предтечи современной бюрократии – дьяки и подьячие допетровской России. Присущие этой со-

циальной группе особенности, в частности, важность происхождения и родственных связей для социального роста, взаимосвязь между доступом к власти и материальным благосостоянием складывались по мере выделения слоя профессиональных управленцев из рядов служилого сословия.

Данная статья посвящена проблеме социального происхождения дьяков и подьячих конца XVI в. Решение этой проблемы предусматривает полную реконструкцию персонального состава корпуса служилой бюрократии исследуемого периода и построение биографий всех выявленных приказных деятелей. Каждая из биографий представляет собой особое мини-исследование.

Важными частями его являются реконструкция личных, прежде всего, родственных связей и выявление имущественного положения избранного персонажа. Не исключение и биографии дьяков Филиппа и Афиногена Голенищевых.

Об этих представителях приказной бюрократии есть биографические справки С.Б. Веселовского и Д.В. Лисейцева [23, с. 120; 38, с. 594–595]. Основные вехи их служебной карьеры зафиксированы С.К. Богоявленским, А.П. Павловым, тем же Д.В. Лисейцевым, Н.М. Рогожиным и Ю.М. Эскиным [21, с. 40, 51, 230, 395; 49, с. 189, 191; 39, с. 41, 48, 199, 234, 236]. О родственных связях и землевладении Голенищевых писала Н.М. Рыбалко [75].

В основу исследования мною положены *методы* генеалогического и просопографического анализа. Служебная биография дьяков реконструируется на основе анализа данных приказного делопроизводства, посольских, разрядных книг, боярских списков и ряда других документальных источников. Родственные связи выявлены благодаря писцовым и родословным книгам. Привлекались и нарративные источники. В частности, обстоятельства смерти Афиногена Голенищева описаны в Новом летописце.

Новизна данного исследования заключается в приращении новых научных знаний. Решён вопрос о происхождении дьяков Голенищевых из среды детей боярских, уточнены их родственные связи, реконструировано землевладение избранных представителей служилой бюрократии.

Изложение основного материала

Тем не менее, биографические сведения о Голенищевых могут быть существенным образом уточнены и дополнены. Прежде всего, это касается степени родства и происхождения дьяков. С.Б. Веселовский называет их Филиппом Фёдоровичем и Афиногеном Филипповичем. Н.М. Рыбалко сделала очевидный вывод, что перед нами отец и сын [75, с. 147]. Солидаризировался с этим выводом и Д.В. Лисейцев [38]¹. Между тем, отчество Голенищевых указано только в одном источнике – списке сторонников царя Василия Шуйского («Московского государства ушники, которые Московское государство в разорение и смуту приводили»). Отчество у обоих дьяков одно – Фёдорович. «Диаки дворцовые Филипп да Афиноген Федоровы дети Голянищева злые шептуны» [86, с. 319].

Документ этот представляет собой своеобразную справку, написанную осведомлённым современником (по вполне логичному предположению И.О. Тюменцева, одним из московских дьяков или подьячих) для польских оккупационных властей вскоре после свержения царя Василия. Ныне источник существует в форме двух отрывков, пребывающих в Шведском государственном архиве и Научно-историческом архиве Санкт-Петербургского института истории РАН. Про Голенищевых повествуется в отрывке из коллекции С.В. Соловьева, опубликованном Археографической комиссией ещё в 1841 г. и известном всем исследователям, начиная с С.Б. Веселовского [2, с. 367]².

То, что Филипп и Афиноген не отец и сын, а братья, видно и из данных об их службе.

Филипп впервые упоминается на службе в

1586 г. Он был подьячим в посольстве кн. Фёдора Дмитриевича Шестунова, Игнатия Петровича Татищева и дьяка Петра Трифионовича Тиунова, ведших переговоры со шведами [31, с. 345]. 12 марта 1592 г. подьячий Филипп Голенищев справил отпись в получении оброчных и пошлинных денег за мёд с суздальской вотчины Суздальского Покровского девичьего монастыря, выданную в приказе Большого двора [4, с. 206].

27 апреля 1592 г. Филипп Голенищев первый раз упоминается как дьяк. Ему и кн. Михаилу Самсоновичу Туренину было поручено встретить на въезде в столицу имперского посла Авраама Бургграфа. Встреча состоялась на следующий день [50, стб. 454, 455, 468; 67, с. 119]. В 1595/96 г. десятина «новичная и новгородского разряда» была подписана дьяками Филиппом Голенищевым и Андреем Татъяниным [46, с. 381]. 11 мая 1597 г. Михаил Михайлович Салтыков, Василий Яковлевич Кузьмин Караваев и дьяк Филипп Голенищев были посланы в Тулу раздавать государеву жалование [62, с. 516; 67, с. 146].

При царе Борисе Филипп Голенищев в мае 1598 г. принял участие в походе против татар. В росписи от 7 мая Иван Нармацкий и он означены как дьяки Судной избы. Под Серпуховом в полках суд над ратными людьми был поручен Фоме Афанасьевичу Бутурлину, Юрию Колединскому, дьякам Ивану Григорьеву Нармацкому и Филиппу Голенищеву [18, с. 373; 68, с. 26, 38]. Оттуда Филипп вместе со Жданом Сабуровым и кн. Иваном Жирового Засекиным был послан осматривать Тульскую засеку [68, с. 40]. После этого приказной деятель был назначен дьяком к наряду [62, с. 530; 70, с. 36].

Далее Филипп Голенищев пропадает из источников на пять лет. Только 22 апреля 1603 г. дьяк обнаруживается в Большом приходе. Указная грамота, адресованная в Кострому, предписывает сдавать ему таможенные деньги [4, с. 316]. 8 октября Филипп Фёдорович скрепил указную грамоту в Соль Галицкую о невзимании таможенных пошлин с продажной соли, вываренной трудниками Симонова монастыря [8, с. 270]. 8 декабря он выдал из Большого прихода отпись в получении ямских денег с Костромского Троицкого Ипатьева монастыря [15, с. 137].

5 января 1604 г. Филиппу Голенищеву было приказано выслать в Посольский приказ деньги для выдачи делегации Восточных патриархов [79, с. 12]. 12 января им было подписано подтверждение на имя царя Бориса жалованной иммунитетной грамоты Иосифо-Волоцкому монастырю [9, с. 426]. 31 января дьяк подписал указную грамоту в Соль Галицкую об освобождении от уплаты пошлин варниц Троице-Сергиева монастыря [88, с. 226]. 10 марта по памяти за приписью Филиппа Голенищева сыну боярскому было отказано в выдаче годового жалования из Чети. В июне он сделал помету на челобитной о выдаче жалования дьяку Григорию Трусову [83, с. 7, 9]. 22 июля дьяк скрепил указную грамоту Роману Андреевичу Тушину с предписанием передать землю Тихвинскому Введенскому девичьему монастырю [3, с. 60].

28 февраля 1605 г. Филипп Фёдорович скрепил наказ боярина и дворецкого Степана Васильевича Годунова дмитровскому губному старосте Давыду Софонову о порядке сбора венечной пошлины с вотчин Троице-Сергиева монастыря [43]. 18 марта – аналогичный документ, адресованный владимирскому губному старосте Несмеяну Зловидову. Наказ предписывал от-

казать троицкой братии землю, бывшую в споре с крестьянами Аргуновской волости и не допускать впредь никаких конфликтов из-за пограничного участка [45, с. 43]. Оба наказа вышли из приказа Большого дворца.

Самозванец усил Филлипа Голенищева на службу в Тобольск, где тот пробыл до января 1608 г. [5, с. 225; 20, с. 156, 241; 80, с. 65]. Только 9 мая 1608 г. дьяк снова обнаруживается в Москве, где подписал указную в Переславль Рязанский об организации обороны города от мятежников [7, с. 203]. 6 октября туда же отправилась указная об организации отправки в Москву посопного хлеба за его же приписью [7, с. 205]. В 1608/09 г. Филипп Фёдорович был дьяком Большого дворца, подписал выпись о размерах поместья и список царских охотников и конных псарей, получавших жалование в его ведомстве [42, с. 90; 85, с. 567]. 14 марта и 8 апреля 1609 г. из Большого дворца вышли за его подписью памяти – справки с выписями из писцовых книг на дворцовые земли, пущенные в поместную раздачу [6, с. 136, 149; 83, с. 55]. 7 мая 1610 г. Филипп Голенищев подписал указанную грамоту из Тотемской четверти в Романов о смене местного воеводы. Наказ новому воеводе был за той же приписью [6, с. 215].

После свержения царя Василия Филипп Фёдорович остался на службе у новых властей [85, с. 482–483]. Он дьяк в боярском списке 1611 г. [22, с. 13]. 20 февраля того же года дьяк, по предположению Д.В. Лисейцева, Новгородской четверти [38, с. 595]. Это последнее упоминание Филиппа Фёдоровича на службе и здравствующим. К 9 июня 1612 г. его уже не было в живых.

Афиноген Голенищев так же начал свою службу в подьячих. 9 января и 7 апреля 1595 г. он справил ввозные грамоты; в марте того же года – указную грамоту в Арзамас об отделе поместья [1, с. 73; 14, с. 229; 82, с. 630]. В последнем случае отдельные книги предписывалось прислать в Казанский Дворец. В этом ведомстве Афиноген Фёдорович прослужил, по меньшей мере, до 1599 г. [49, с. 191].

Как дьяк он впервые упоминается в 1603 г. 14 мая была составлена роспись объезжих голов, где сферой ответственности окольного Василия Петровича Морозова и дьяка Афиногена Голенищева обозначены все улицы и переулки Замоскворечья в пределах «деревянного города» [70, с. 156]. В 1604/05 г. стольник Василий Иванович Бутурлин и дьяк Афиноген Голенищев раздавали денежное жалование в полках под Кромами [46, с. 42, 48, 101, 320].

При Самозванце наш герой пропадает из источников и вновь обнаруживается на службе только в 1606/07 г., в приказе Новгородского дворца. Писцовая выпись на с. Путятино Ярославского уезда была прислана с памятью «из Ноугородцкого дворца» за приписью дьяка Онфиногена Голенищева 117 году» [58, с. 196]. 8 мая 1609 г. Афиноген Голенищев подписал жалованную данную Иосифо-Волоцкому монастырю на оз. Ижво Дмитровского уезда. Окладные книги на угодье хранились в приказе Новгородского дворца [9, с. 481]. В 1609/10 г. по памяти за приписью Афиноген Голенищев «з Дворца» исчислялся размер поместья в Ярославском уезде [5, с. 152].

В 1606/07-1608/09 гг. дьяк подписал жалованные грамоты царя Василия Новгородскому Введенскому Островскому, Александро-Свирскому, Тихвинскому

Успенскому монастырям, Шалицкой и Андрусовой пустыням [19, с. 18; 33, с. 262; 78, с. 443; 88, с. 245, 250]. В те же годы Афиногеном Фёдоровичем были подписаны подтверждения иммунитетных грамот Троице-Сергиеву, Важскому Введенскому Уздренскому, Белозерскому Воскресенскому Горицкому и Новгородскому Михалицкому монастырям [2, с. 414, 435; 11, с. 84; 25, с. 4; 77, стб. 665]. 19 февраля 1607 г. подорожная от Москвы до Тихвина, до Введенского девичьего монастыря была выписана по памяти за приписью Афиногена Голенищева [80, с. 61]. 7 марта 1608 г. дьяк подписал указную в Новгород о восстановлении и ненарушении имущественных прав Новгородского Михалицкого монастыря; 7 января 1610 г. – Новгородскому митрополиту Исидору о возведении в архимандриты игумена Хутынского монастыря; 21 марта 1610 г. – в Углич о передаче Алексеевскому монастырю земли и угодий, разоренного «литвой» Богоявленского монастыря [12, с. 627; 29, с. 269; 90, с. 17].

После свержения царя Василия Афиноген Голенищев, судя по пометке в боярском списке 1610/11 г., был послан новым правительством на службу в Ярославль, где вместе с городом примкнул к Первому ополчению. В отписке, посланной за его скрепой из Ярославля в Казань, последняя дата 7 марта 1611 г. [30, с. 75]. Далее пути ополченцев и дьяка, по какой-то причине, разошлись. Следующая, известная мне, грамота за приписью Афиногена Голенищева датируется 13 июля 1611 г. Явочная челобитная адресована столичному боярскому правительству и составлена, судя по всему, в Новгороде [73, стб. 205]. На этом посту Афиноген Фёдорович погиб при взятии города шведами. Новый летописец называет дьяка в числе тех, кто оказал захватчикам героическое сопротивление: «Едини же помроша мученическую смертью, биющеся за православную христианскую веру, голова стрелецкой Василей Гаютин, да дьяк Онфиноген Голянищев, да Василей Орлов, да атаман казачей Тимофей Шаров, да с ним сорок человек казаков, те помроша вкупе. Многою статьею их немцы прельшаху, чтоб они здались. Они же отнюдь не здашася, все помроша за православную веру» [37, с. 114].

В списке сторонников царя Василия Шуйского Филипп старший брат, Афиноген – младший. Это полностью подтверждается данными об их службе. Филипп впервые упоминается на службе как подьячий в 1586 г., Афиноген в том же чине – в 1595 г. Филипп впервые упоминается как дьяк в 1592 г., Афиноген – в 1603 г. Интересны и другие параллели. Оба брата специализировались, в основном, по административно-финансовой части. В начале царствования Бориса Годунова они пропадают из источников. Это похоже на опалу. Причины её, впрочем, не ясны. И Филипп и Афиноген не угодили Самозванцу. Верой и правдой служили царю Василию и, по всей видимости, обладали определённым политическим весом. После свержения своего государя, братья благоразумно разделились. Старший остался служить королю Сигизмунду, а младший примкнул к его противникам. Когда дело Первого ополчения провалилось, Афиноген Фёдорович перешел на сторону боярского правительства. По всей видимости, в столице его сочли не совсем благонадёжным и услали от греха подальше в Новгород.

Братья известны как землевладельцы. В 1592/93 г.

дьяк Филипп Фёдорович Голенищев купил у Гаврилы Григорьевича Никифорова д. Парфеново в Вышгородском стану Дмитровского уезда [17, с. 208]. В 1626/27–1627/28 гг. Федор Фёдорович Лихачев владел сц. Парфеново (б.д.) с пп. Зубарево (б.д.); Высотино (б.д.); Марьино; Щетнево, Шолково тож и Семенкова (б.д.). Писцы отметили, что эту часть вотчины (у него было ещё сц. Попадьино, Бабкино тож) Федор получил по данной двоюродной сестры Марии Терентьевны Голенищевой, вдовы Филиппа Федоровича в 1617/18 г. В сельце и пяти пустошах 56 четв. доброй землёй [54, л. 251об.-253об.].

В 1604 г. с земельными владениями Филиппа Федоровича выставлялся 1 чел. конный «опричь вяземские земли». Каких-либо подробностей о вяземском имении мне найти не удалось.

31 января 1610 г. дьяк получил ввозную грамоту на поместье в Шачебольском стану Костромского уезда – с. Дмитровское с дд. и пп. Оклад его 700 четв. Здесь же у дьяка уже было 300 четв. Придача должна была составить 85 четв., но её ещё необходимо было дожидаться. Поместье жаловалось «в пожид», т.е. оставалось за его прежней собственницей – Марией, вдовой Ивана Теряева – до её замужества, пострижения или смерти [6, с. 175]. Придачу дьяк так и не дождался. 25 сентября 1612 г. Объединённое ополчение выдало ввозную грамоту на с. Дмитровское Фёдору Фёдоровичу Лихачеву и тоже «в пожид» при здравствующей Марии Теряевой.

Из основной дачи Филиппа Голенищева в Костромском уезде, располагавшейся в том же Шачебольском стану, известны дд. Попадьино на рч. Семеновке; Коростели на рч. Контиевке; Кочерги на рч. Водоше; Выройкино на рч. Водоше; Фоминское на р. Шаче; Медведково; Елсуково; пп. Анниково и Омотаево [6, с. 175–178]. Попадьино, Коростели, Кочерги, Выройкино и Анниково после смерти Филиппа достались Марку Поздееву, а потом Фёдору Фёдоровичу Лихачеву. В даче 105 четв. ср. з. (в оклад пошли как 100 четв. доброй). Фоминское, Медведково, Елсуково и Омотаево перешли вдове дьяка, а потом «в пожид» тому же Фёдору Фёдоровичу, её двоюродному брату. Это ещё 100 четв.

Основная дача Филиппа Голенищева в Костромском уезде, ранее была за Иваном Теряевым, т.е. дьяк получил её, вряд ли сильно ранее 31 января 1610 г. Всего три дачи: вотчина в Дмитрове (56 четв. доброй землёй), поместье в Костроме (300) и владение неизвестной формы собственности и величины в Вязьме.

В 1622/23–1623/24 гг. кн. Федор Андреевич Козловский и Иван Савич Унковский владели бывшей вотчиной тестя, Афиногена Голенищева в Каменском стану Московского уезда: д. Выголово (к ней припущена в пашню п. Улупова) с пп. Магилицы (б.д.), Полежаева (б.пч.) и Блиновская (б.пч.) на 40 четв. доброй землёй. Писцы отметили, что имение было куплено у Якова Зюзина и Богдана Куницына в 1599/1600 и 1603/04 гг. [53, л. 113об.-114об.].

Князю Фёдору Андреевичу досталось и поместье тестя в Кокошском стану Ржевского уезда. В 1623/24–1624/25 гг. за ним были описаны половина сц. Муравьева на р. Волге, половина д. Ялцова; по четверти в пп. Пузырево, Горки на р. Волге, Бездеская на р. Волге, Кузулино на рч. Линоге, Муравьева на р. Волге, Подберезка (а Малыгино тож) и Жуково; восьмая часть

п. Харланово (б.сц.) на р. Городке. Всего на 56 четв. доброй землёй [52, л. 91-95об.]. Писцы отметили, что по приправочным книгам эта дача числилась за Егупом Вельяминовым. После него досталась Афиногеновой жене Голенищевой с дочерьми. Приказной деятель здесь не указан, но жене и детям поместье могло достаться только от отца. Для приправки использовались материалы письма Андрея Ефимьевича Салтыкова 1587/88–1588/89 гг. Афиноген Фёдорович, таким образом, получил поместье позднее.

В 1587/88-1588/89 гг. Сергей Карпов Жеребичев владел в Ртищевской волости того же уезда сц. Селишна на рч. Селишевне с дд. Стихирево, а Чихирево тож на рч. Селишне; Шеино (Шеина, Шишино тож) и Жганова (Жиганова); пп. Корытино (б.д.) и Онаньино [56, с. 118–119]. Позднее половина Селишны; Шеиной, Шишкиной тож и Жигановой, ставших пустошами, вместе с четвертью Карытина были зафиксированы за Аленой Афиногеновой женой Голенищевой с дочерьми, а к моменту описания Ржевы в 1623/24–1624/25 гг. пребывали за Федором Кузьмичем Тулубеевым и Мироном Михайловичем Вельяминовым. Всего в даче Голенищевых 58,8 четв. доброй землёй [51, л. 120–122].

В росписи русского войска 1604 г. означен 1 конный, выставленный с владений дьяка Афиногена Голенищева. Рядом зачёркнутая пометка – «опричь вяземские земли». То ли, с вяземского имения необходимая повинность была позднее учтена, то ли подьячие просто сначала ошиблись, а потом исправили ошибку. Рядом с именем Филиппа Голенищева, также выставившего одного конного, аналогичная пометка, но не зачёркнутая [87, с. 392].

1 конный соответствует 100 четв. д.з. Подмосковная и ржевское поместье дают в сумме 154,8 четв. доброй землёй.

А как же ярославское поместье, на наличие которого у дьяка указывает Д.В. Лисейцев? [38, с. 594]. Его не было. Современный автор, по всей видимости, недостаточно внимательно просмотрел соответствующую статью в справочнике С.Б. Веселовского, где указано, что Иван Плещеев просил правительство королевича Владислава передать ему поместье Афиногена Голенищева в Ярославском уезде [23, с. 120].

Иван Афанасьевич Плещеев был челом о пожаловании его поместьями Афиногена Голенищева и Ивана Вольнского в октябре 1611 г. Челобитная была переадресована И.Т. Грамотину. Согласно справке, подготовленной в Поместном приказе, «за Афиногеном Голенищевым поместья в Ярославле не бывало» [83, с. 94].

Всего две или три дачи: подмосковная (40 четв. доброй землёй), поместье в Ржеве (114,8) и, возможно, владение неизвестной формы собственности и величины в Вязьме.

Таким образом, дьяки были людьми не бедными. Покупали землю. Данные о землевладении дьяков вскрывают их родственные связи и показывают, что данная ветвь рода Голенищевых пресеклась. Филипп был бездетен, а Афиноген не оставил мужского потомства. У него известны две дочери: Екатерина, жена кн. Федора Андреевича Козловского и Арина, бывшая замужем за Иваном Савичем Унковским.

Как показывают данные писцовых книг, Филипп Фёдорович бы женат на Марии Терентьевне, двою-

родной сестре Фёдора Фёдоровича Лихачева. Тестя дьяка, таким образом, Терентий Григорьевич Лихачев. Генеалогия этой служилой фамилии была реконструирована Н.П. Лихачевым [40, с. 150–156, 158–160; 41, с. 122, 150, 152; 76, с. 145–150]. Терентий Григорьевич происхождения был благородного, но отечеством весьма худ. Его отец, дед и вся остальная родня служили с городом, новгородские помещики. Карьеру он и его племянник Фёдор Фёдорович сделали исключительно на приказной работе.

Терентий Григорьевич Лихачев упоминается как дьяк в 1574–1585 гг. Его служба связана с артиллерийским ведомством. В разрядах он дьяк у наряда или пушкарский дьяк [62, с. 273, 285, 363, 364; 63, с. 423; 64, с. 445; 65, с. 28; 66, с. 75, 77; 69, с. 138, 146]. Дьяк пушечного приказа во время обороны Пскова от Батория [24, с. 318, 366]. То есть карьеры тестя и зятя не пересекаются, в том числе и по времени. Что же касается свояка Голенищевых, Фёдора Фёдоровича Лихачева, то тот впервые упоминается на службе в 1596/97 г. как подьячий чети Елизара Вылузгина [23, с. 296–297; 38, с. 608–609]. Тем не менее, вряд ли две приказные семьи породнились случайно. Скорее всего, в основе альянса лежала общность карьерных интересов.

Князья Козловские отрасль смоленского княжеского дома, его фоминской и березуйской ветви. Основателем рода был Василий Фёдорович Козловский [71, с. 213–217]. кн. Федор Андреевич был его потомком в шестом поколении. Родной дед кн. Федора – Григорий Семенович, его брат Иван и сыновья Григория Андрей (отец кн. Федора) и Данила – были записаны в Дворовой тетради по Романову как литва дворовая [89, с. 146]. Кн. Иван Семёнович Козловский 22 февраля 1553 г. получил кормленную грамоту на волости Арбужевесь в Пошехонье [7, с. 161–162]. В Боярской книге 1556/57 г. он в 18 ст. [13, с. 112]. В 1564/65 г. князь Иван княж Семенов сын Козловского поручитель по Льве Андреевиче Салтыкове с детьми Михаилом и Иваном [16, с. 39]. В 1572/73 г. он ездил перед государем во время похода под Вейсенштейн (Пайду) [63, с. 321]. Затруднение в том, что в родословии Козловских три Ивана Семеновича. Кроме родственника дьяков Голенищевых ещё и его троюродные братья Иван Большой и Иван Меньшой. Факты биографий трёх Иванов Семёновичей не всегда можно разделить. Точно можно утверждать только то, что Иван Семенович, двоюродный дед кн. Федора погиб под Колыванью. Об этом сообщает Бархатная книга. В том же источнике указано, что под Казанью погиб кн. Фёдор Семёнович, другой двоюродный дед нашего героя. Оба значатся в родословии бездетными. Других биографических сведений о Фёдоре Семёновиче мне найти не удалось.

20 марта 1573 г. в книге раздачи денежного жалования отец и дядья кн. Федора Андреевича Козловского Андрей, Данила и Иван были записаны с окладом 15 руб. [10, с. 22].

Таким образом, кн. Федор Андреевич Козловский отечеством был худ. Предки его служили в рядовом составе Государева Двора. Брачный альянс кнн. Козловских и Голенищевых это союз равных.

Насколько брак повлиял на карьеру зятя приказного деятеля? По всей видимости, никак. Фёдор Андреевич впервые упоминается с указанием на чин 8 августа

1615 г. и уже как московский дворянин. Тестя его уже не было в живых. Судя, по приведённым выше, данным писцовой книги Ржевского уезда, дочери Афиногена Голенищева на момент смерти отца были не замужем. Иначе бы они не унаследовали отцовское поместье.

Дворянин кн. Федор Андреевич и в росписи царского похода в Троице-Сергиев монастырь от 21 сентября 1625 г., росписи царской трапезы по случаю дня ангела 12 июля 1626 г., в боярских списках 1624 и 1626 гг. [26, стб. 750, 828; 44, с. 90; 59, с. 42]. 13 декабря 1623 г. он назначен воеводой в Березов, где пробыл до 1624/25 г. [26, стб. 534; 35, стб. 928, 1036, 1150].

У кн. Андрея Григорьевича Козловского было четверо сыновей: Фёдор, Иван, Василий и Пётр. Все четверо синхронно вошли в верхний эшелон Государева Двора.

Иван Андреевич был полковым головой в 1607/08 г. во время похода царя Василия на Тулу [20, с. 220]. В 1625/26 г. кн. Иван воевода в Костроме [35, стб. 1246]. 6 января 1627 г. он в чине дворянина приглашён к царскому столу [26, стб. 878].

Кн. Василий 1618/19 и 1619/20 гг. воевода в Санчурске. В 1624/25 и 1625/26 гг. у городского дела в Переславле Рязанском [26, стб. 426, 461; 35, стб. 721, 1157, 1263]. В боярских списках 1624, 1626, 1627/28, 1628, 1629, 1629/30, 1630/31 гг., росписях от 10 апреля 1631 г. и 1 апреля 1632 г. Василий Андреевич дворянин [27, с. 847, 857, 858; 44, с. 84; 59, с. 42, 127, 205, 288, 367, 419, 479]. В том же чине он на приёме персидских дипломатов 17 мая 1625 г. и 17 февраля 1630 г. – шведского посла, на государевых трапезах 25 декабря 1628 г. и 25 марта 1629 г. [26, стб. 687; 27, стб. 27, 55, 842].

кн. Петр Андреевич Козловский в боярских списках 1626, 1627/28 и 1628, 1629, 1629/30, 1630/31, 1631/32, 1637/38 и 1638/39 гг., разрядных росписях от 10 апреля 1631 г., 1 апреля 1632 г. записан как дворянин [27, стб. 848, 858; 59, с. 42, 127, 205, 288, 367, 419, 479; 60, с. 60; 61, с. 183]. В 1621/22–1623/24 гг. он воевода в Белоозере; в 1626/27 и 1627/28 гг. – в Томске; в 1639–1640 гг. – в Можайске [26, стб. 938, 1032–1033; 35, стб. 868, 924, 1033, 1365; 36, стб. 98, 209; 72, с. 107, 188, 222]. 21 июня 1633 г. кн. Петр воевода в росписи московской осады [27, стб. 337, 338; 36, стб. 521]. 17 мая 1625 г. дворянин на приёме персидских дипломатов; 6 января 1627 г. за столом у государя [26, стб. 687, 878]. 13 августа 1645 г. кн. Петр Андреевич Козловский участвовал в церемонии встречи датского королевича Владислава [28, стб. 8].

Какого-либо влияния на карьеру кнн. Фёдора Андреевича Козловского и его братьев родственные связи с Голенищевыми оказать не могли.

У кн. Фёдора Андреевича Козловского было четверо двоюродных братьев: Никита и Иван Даниловичи, Василий и Иван Ивановичи.

Кн. Никита Данилович Козловский в 1623/24 г. был назначен воеводой в Романов [35, стб. 1033]. В 1624/25 и 1625/26 гг. он воевода в Кашине [35, стб. 1138, 1244]. В боярских списках 1624 и 1626 гг. кн. Никита записан как дворянин [44, с. 91; 59, с. 43]. Сведений о служебных назначениях кн. Ивана Даниловича Козловского мне найти не удалось.

кн. Василий Иванович Козловский в 1617/18 г. воевода в Царевосанчурске [26, стб. 350; 35, стб. 545]. кн. Иван Иванович Козловский 8 августа 1615 г. московский

дворянин [84, с. 203]. В боярских списках 1624, 1626, 1627/28, 1628, 1629, 1629/30, 1630/31, 1631/32, 1637/38 и 1638/39 гг. братья записаны как дворяне [44, с. 84; 59, с. 42, 128, 205, 289, 368, 419, 479; 60, с. 77; 61, с. 199]. 2 июня 1625 г. они вместе с другими дворянами «ночевали в верху на государевом дворе»; 1 апреля 1632 г. и 21 апреля 1633 г. были в передней [26, стб. 700; 27, стб. 859, 865]. 14 мая 1651 г. Василий Иванович стольник в росписи царского похода в Троице-Сергиев монастырь; 20 апреля 1652 г. – в село Хорошево [28, стб. 256].

Таким образом, в начале XVII века в гору пошла карьера всех потомков кн. Григория Семёновича Козловского и родственные связи с дьяками Голенищевыми здесь не сыграли роли.

Унковские были людьми не родословными. Мною выявлено более сотни представителей данной фамилии. Выстроить здесь какую-либо связную генеалогию чрезвычайно затруднительно. 20 ноября 1638 г. Иван Савич Унковский купил у своего двоюродного брата Степана Большого Ивановича Унковского его свою выслуженную вотчину в Шейском стану Тверского уезда [32, с. 418]. Вотчиной за Московское осадное сидение Степан был пожалован 11 августа 1615 г. получил жалованную вотчинную грамоту на выслуженную вотчину в Шейском стану Тверского уезда [32, с. 418].

Таким образом, зять Голенищевых принадлежал к тверской ветви Унковских. Тверские помещики Унковские были записаны в Дворовой тетради, но в выбор не попали [57, с. 98–99, 250; 89, с. 197–198]. В Тысячной книге их нет. Судя по должностям городского приказчика и губного старосты, Унковские-тверичи во второй половине XVI в. служили с городом [91, л. 18об.-19об.]. Исключение составляет только Бауш Никитич Унковский, служивший по выбору и бывавший и именных посылках [34, с. 47; 50, стб. 452; 57, с. 337; 62, с. 199; 87, с. 352].

В первой трети XVII в. в рядовом составе Государева Двора (жильцы, выборные) служили четверо Унковских-тверичей: Богдан Баушев, Иван Савич, Михаил Иванович и Степан Иванович [36, стб. 815, 893; 47, с. 491; 48, с. 210; 87, с. 288; 55, л. 456об.-457об.]. Степан Иванович в 1634/35–1635/36 гг. служил воеводой в Старице [36, стб. 815, 893]. Иван Савич в 1634/35 г. воевода в Кокшайске [36, стб. 826]. Это единственное разрядное назначение зятя Голенищевых. Женитьба не принесла ему карьерных выгод.

Исследование было бы не полным без попытки ответа на вопрос о происхождении дьяков из числа потомков Прокши [71, с. 9]. Увы, точный ответ здесь невозможен. Наиболее полное родословие наследников Василия Ананьевича, по прозванию Голенище, содержится в Бархатной книге. Ни Афиногена, ни Филиппа в поколенной росписи Голенищевых нет. Само по себе, это не удивительно. Во-первых, Голенищевы, несмотря на древность рода, были рядовыми детьми боярскими. Генеалогия таких фамилий в родословных книгах часто бывает неполной. Во-вторых, Афиноген и Филипп не оставили мужского потомства, что всегда способствовало выпадению из поколенных росписей.

В генеалогии Голенищевых шесть Фёдоров. Биографические сведения найдены мною только о Фёдоре Ивановиче, который появляется в источниках после смерти дьяков. Потенциальный отец Афиногена и Филиппа должен принадлежать примерно к четвертому поколению потомков Василия Голенища. Из оставшихся пяти Фёдоров подходят Фёдор Васильевич и Фёдор Никитич. У первого в родословии сын Савин, а вот второй означен бездетным. Если ветвь рода угасла, нет прямых потомков, способных припомнить всех родственников, то некоторые её представители нередко «теряются». Так могло произойти и с дьяками.

С другой стороны, мною выявлены биографические сведения примерно о семидесяти Голенищевых. Считать их всех потомками Василия Голенища затруднительно. Явно, помимо потомков Прокши, были и другие Голенищевы, однофамильцы. Афиноген и Филипп могли принадлежать к такому роду.

Выводы

Можно констатировать, что, основанный на недоразумении, историографический миф разрушен. Филипп и Афиноген Голенищевы не отец и сын, а братья. Доказано, высказанное ранее, предположение о происхождении их из среды детей боярских. Родственные связи Голенищевых показывают, что провинциальные дворянские фамилии средней руки были одной из социальных групп, снабжавших кадрами приказной аппарат. Систематизация данных о землевладении Афиногена и Филиппа Голенищевых подтверждает, ранее высказывавшуюся мною мысль, что дьяки видели будущее своих детей не столько на приказной работе, сколько на традиционной дворянской службе.

Примечания

1. Здесь автор отсылает (ссылка 191) читателя к более ранней работе Н.В. Рыбалко [74, с. 45].
2. У С.Б. Веселовского в его справочнике сноска 136.

Библиографический список

1. *Азовцев А.В.* Новые источники по истории землевладения касимовских татар // Русский дипломатарий.– М.: Памятники исторической мысли, 1999. Вып. 5. С. 68–74.
2. Акты исторические, собранные и изданные Археографическою комиссиею.– СПб. : в Типографии Экспедиции заготовления государственных бумаг, 1841. Т. 1. 551 с.
3. Акты исторические, собранные и изданные Археографическою комиссиею.– СПб. : в Типографии Экспедиции заготовления государственных бумаг, 1841. Т. 2. 438 с.
4. Акты Покровского суздальского девичьего монастыря XVI – начала XVII века. – М.: Фонд «Связь Эпох», 2019. 464 с.
5. Акты служилых землевладельцев XV – начала XVII века. – М.: Памятники исторической мысли, 1998. Т. 2. 607 с.
6. Акты служилых землевладельцев XV - начала XVII века. - М. : Дрвлекранилище, 2002. Т. 3. 678 с.
7. Акты служилых землевладельцев XV – начала XVII века. М. : Дрвлекранилище, 2008. Т. 4. 631 с.
8. Акты феодального землевладения и хозяйства. Акты Московского Симонова монастыря (1506-1613 гг.). – Л. : Наука, 1983. 352 с.
9. Акты феодального землевладения и хозяйства XIV-XVI веков. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1956. Ч. 2. 663 с.

10. *Альшиц Д.Н.* Новый документ о людях и приказах опричного двора Ивана Грозного после 1572 года // Исторический архив. 1949. Т. 4. С. 3–62.
11. *Амвросий* (Орнатский). История российской иерархии. – М., 1813. – Ч.5. – 737 с.
12. *Амвросий* (Орнатский). История российской иерархии. – М., 1815. – Ч.6. – 1148 с.
13. *Антонов А.В.* «Боярская книга» 1556/57 года // Русский дипломатарий. М. : Древлехранилище, 2004. Вып.10. С. 80–118.
14. *Антонов А.В.* Акты служилых татар 1525-1609 годов // Русский дипломатарий. – М. Древлехранилище, 2001. – Вып. 7. С. 219–232.
15. *Антонов А.В.* Перечни актов переславских, ярославских, костромских и галичских монастырей и церквей XIV – начала XVII вв. Акты костромских монастырей и церквей // Русский дипломатарий. – М.: Археографический центр, 1997. Вып.1. С. 114–152.
16. *Антонов А.В.* Поручные записи 1527–1571 годов // Русский дипломатарий. М. : Древлехранилище, 2004. Вып.10. С. 8–79.
17. *Антонов А.В.* Частные архивы русских феодалов XV – начала XVII века // Русский дипломатарий. М. : Древлехранилище, 2002. Вып. 8. 652 с.
18. *Анхимюк Ю.В.* Разрядная книга 1598–1602 годов // Русский дипломатарий. М. : Древлехранилище, 2003. Вып. 9. С. 361–413.
19. *Барсов Е.В.* Андрей Завалишин и его пустынь. Исторический очерк с приложением списка жалованной грамоты царя Василия Ивановича Шуйского // Чтения в Обществе истории и древностей российских при Московском университете. – М., 1884. – Кн.4. Материалы исторические. С. 1–19.
20. *Белокуров С.А.* Разрядные записи за Смутное время : (7113–7121 гг.) / С.А. Белокуров. – М. : Императорское общество истории и древностей российских при Московском университете, 1907. 311 с.
21. *Богоявленский С.К.* Московский приказный аппарат и делопроизводство XVI-XVII веков / С.К. Богоявленский. – М. : Языки славянской культуры, 2006. 603 с.
22. Боярский список 1611 года / Изд. Н.П. Лихачевым. – СПб. : Синод. тип., 1895. 24 с.
23. Веселовский, С.Б. Дьяки и подьячие XV-XVII вв. / С.Б. Веселовский. – М. : Наука, 1975. 607 с.
24. Воинские повести Древней Руси. – Л. : Лениздат, 1985. – 495 с.
25. Грамоты 7080-7111 годов с подписями Бориса, Дмитрия и Степана Годуновых // Чтения в Обществе истории и древностей российских при Московском университете. – М., 1897. Кн.1. Материалы исторические. С. 1–8.
26. Дворцовые разряды, по высочайшему повелению изданные II-м отделением Собственной Его Императорского Величества канцелярии. – СПб., 1850. Т. 1. 656 с.
27. Дворцовые разряды, по высочайшему повелению изданные II-м отделением Собственной Его Императорского Величества канцелярии. – СПб., 1851. Т. 2. 496 с.
28. Дворцовые разряды, по высочайшему повелению изданные II-м отделением Собственной Его Императорского Величества канцелярии. СПб., 1852. Т. 3. 841 с.
29. Дополнения к актам историческим, собранные и изданные археографической комиссией. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1846. Т. 1. 446 с.
30. Древняя государственная грамоты, наказная памяти и челобитная, / Собранные в Пермской губернии [В.Н. Берхом]. – СПб. : В типографии Н. Греча, 1821. 125 с.
31. Дьяки и подьячие посольского приказа в XVI веке : справочник / сост. В. И. Савва. – М. : Институт истории СССР АН СССР, 1983. – 422 с.
32. Записные вотчинные книги Поместного приказа 1626-1657 гг. – М. : Древлехранилище, 2010. 1658 с.
33. Историко-статистические сведения о С.-Петербургской епархии. – СПб. : С.-Петерб. епарх. ист.-стат. ком., 1873. Вып. 3. 311 с.
34. Книга Полоцкого похода 1563 г.: исследование и текст. – СПб., 2004. 108 с.
35. Книги разрядных, по официальным оных спискам изданные с высочайшего соизволения II-м отделением Собственной Его Императорского Величества канцелярии. – СПб.: В Тип. II отд-ния Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1853. Т. 1. 1380 стб.
36. Книги разрядных, по официальным оных спискам изданные с высочайшего соизволения II-м отделением Собственной Его Императорского Величества канцелярии. – СПб.: В Тип. II отд-ния Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1855. – Т. 2. 1398 стб.
37. Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью // Полное собрание русских летописей. – М.: Языки русской культуры, 2000. Т.14. 600 с.
38. *Лисейцев Д.В.* Приказная система Московского государства в эпоху Смуты / Д.В. Лисейцев. – М. : Институт российской истории РАН; Тула : Гриф и К°, 2009. 788 с.
39. *Лисейцев Д.В., Рогожин Н.М., Эскин Ю.М.* Приказы Московского государства XVI-XVII вв. : словарь-справочник / Д.В. Лисейцев, Н.М. Рогожин, Ю.М. Эскин. – М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив. 301 с.
40. *Лихачев Н.П.* Вкладная запись выдающегося генеалогического интереса / Н.П. Лихачев. – СПб. : тип. А. Бенке, 1903. 16 с.
41. *Лихачев Н.П.* Разрядные дьяки XVI в. / Н.П. Лихачев. – М.; СПб.: Альянс-Архео, 2007. 776 с.
42. *Морозов Б.Н.* Документы дворцовых приказов конца XVI – начала XVII века из нотной библиотеки государевых певчих дьяков // Русский дипломатарий. – М.: Археографический центр, 1998. – Вып. 3 – С. 80-90.
43. Наказ боярина и дворецкого Степана Васильевича Годунова дмитровскому губному старосте Давыду Софонову от 28 февраля 1605 г. // Российская государственная библиотека. Научно-исследовательский отдел рукописей (РГБ НИОР). – Ф. 303/1 (Грамоты, копияные книги Троице-Сергиевой Лавры). Кн. 532. Л. 594–595.
44. «Наличный» боярский список 1624 года // Российская генеалогия: научный альманах. – М.: Старая Басманная, 2018. – Вып. 3. С. 71–102.
45. Народное движение в России в эпоху Смуты начала XVII века, 1601-1608. – М. : Наука, 2003. 490 с.
46. Описи архива разрядного приказа XVII в. – СПб. : ДБ, 2001. 806 с.
47. Осадный список 1618 г. / сост.: Ю. В. Анхимюк, А. П. Павлов // Памятники истории Восточной Европы. Источники XV-XVII веков. – М.-Варшава: Древлехранилище, 2009. Т. VIII. 682 с.
48. *Павлов А.П.* «Сыскойной» список тверских дворян и детей боярских 1613 года // Русский дипломатарий. М.: Древлехранилище, 2004. – Вып.10. С. 203–222.

49. Павлов А.П. Приказы и приказная бюрократия (1584-1605 гг.) // Исторические записки. М.: Наука, 1988. Т. 116. С. 187–227.
50. Памятники дипломатических сношений древней России с державами иностранными. - СПб. : 2 Отделение собственной е. и. в. канцелярии, 1852. - Т. 2. 1542 стб.
51. Писцовая и межевая книга Ржевского уезда 1624-1625 гг., писца И.Н. Лачинова // Российский государственный архив древних актов (РГАДА). - Ф. 1209 (Поместный приказ, Вотчинная коллегия и Вотчинный департамент). - Оп. 1. - Кн. 833. 490 л.
52. Писцовая и межевая книга Ржевского уезда 1624-1625 гг., писца Л. Скобелцына // Российский государственный архив древних актов (РГАДА). - Ф. 1209 (Поместный приказ, Вотчинная коллегия и Вотчинный департамент). - Оп. 1. - Кн. 373. - 1373 л.
53. Писцовая и межевая книги Московского уезда 1623-1624 гг., писца С.В. Колтовского // Российский государственный архив древних актов (РГАДА). - Ф. 1209 (Поместный приказ, Вотчинная коллегия и Вотчинный департамент). - Оп. 1. - Кн. 261. - 436 л.
54. Писцовая книга Дмитровского уезда 1627-1628 гг., писца А. Загряжского // Российский государственный архив древних актов (РГАДА). - Ф. 1209 (Поместный приказ, Вотчинная коллегия и Вотчинный департамент). - Оп. 1. - Кн. 627. - 722 л.
55. Писцовая книга Старицкого уезда 1624-1626 гг., писца И. Шаховского // Российский государственный архив древних актов (РГАДА). - Ф. 1209 (Поместный приказ, Вотчинная коллегия и Вотчинный департамент). - Оп. 1. - Кн. 862. - 690 л.
56. Писцовая приправочная книга 1588–1589 годов уезда Ржевы Володимировой (половина князя Дмитрия Ивановича). М.; СПб.: Альянс-Архео, 2014. 486 с.
57. Писцовые материалы Тверского уезда XVI века. – М. : Древлехранилище, 2005. 758 с.
58. Писцовые материалы Ярославского уезда XVI века. – СПб. : Дмитрий Буланин, 1999. 253 с.
59. «Подлинные» боярские списки 1626-1633 годов. – М. : Древлехранилище, 2015. 735 с.
60. «Подлинный» боярский список 1637/38 года // Российская генеалогия: научный альманах.– М.: Старая Басманная, 2019. - Вып. 5. С. 41–93.
61. «Подлинный» боярский список 1638/39 г. // Российская генеалогия: научный альманах.– М.: Старая Басманная, 2019. - Вып. 6. С. 163–215.
62. Разрядная книга 1475-1598 гг. – М. : Наука, 1966. – 614 с.
63. Разрядная книга 1475-1605 гг.– М. : Институт истории СССР, 1982. - Т. II. Ч. II. 224 с.
64. Разрядная книга 1475-1605 гг.– М. : Институт истории СССР, 1982. - Т. II. Ч. III. 226 с.
65. Разрядная книга 1475-1605 гг.– М. : Институт истории СССР, 1984. - Т. III. Ч. I. 232 с.
66. Разрядная книга 1475-1605 гг.– М. : Институт истории СССР, 1987. - Т. III. Ч. II. 235 с.
67. Разрядная книга 1475-1605 гг.– М. : Институт истории СССР, 1989. - Т. III. Ч. III. 226 с.
68. Разрядная книга 1475-1605 гг.– М. : Институт российской истории РАН, 1994. - Т. IV. Ч. I. 141 с.
69. Разрядная книга 1559-1605 гг. - М.: Институт истории АН СССР, 1974. 436 с.
70. Разрядные книги 1598-1638 гг. – М. : [Ин-т истории СССР], 1974. 398 с.
71. Родословная книга князей и дворян российских и выезжих : содержащая в себе : 1) Родословную книгу, собранную и сочиненную в Розряде при царе Феодоре Алексеевиче и по временам дополняемую, и которая известна под названием Бархатной книги; 2) Роспись алфавитную тем фамилиям, от которых родословные росписи в Розряд поданы, с показанием, откуда те роды произошли, или выехали, или о которых известия нет; также, какие роды от тех родов произошли, по каким случаям названия свои приняли, и наконец под какими № те родословные находятся в Розрядном архиве; 3) Роспись, в которой выезжие роды показаны все вместе по местам их выезда, и 4) Роспись алфавитную, служащую вместо оглавления, в которой показаны все фамилии, содержащиеся в обеих частях сей книги, число которых простирается до 930; изданная по самовернейшим спискам / [изд. Н. И. Новиков]. М. : Унив. тип., 1787. Ч. 2. 453 с.
72. Русская историческая библиотека, издаваемая Имп. Археографической комиссией. - СПб.: Тип. Министерства внутренних дел, 1886. Т. 10. 600 с.
73. Русская историческая библиотека, издаваемая Имп. Археографической комиссией. - СПб.: Тип. Министерства Земледелия, 1917. Т. 35. 714 с.
74. Рыбалко Н.В. Приказная бюрократия Смутного времени: родственные связи, денежные и земельные оклады // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2001. Т. 6. С. 43–56.
75. Рыбалко Н.В. Российская приказная бюрократия в Смутное время начала XVII столетия / Н.В. Рыбалко. - М. : Квадрига, 2011. 618 с.
76. Савосичев А.Ю. «Новые верники» грозного царя : к вопросу о происхождении и социальных связях дьяков эпохи Ивана Грозного: опыт просопографического исследования : монография / Савосичев А. Ю. ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Орловский гос. ун-т». Орел : ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. 478 с.
77. Сборник грамот Коллегии экономии.– Л. : Издательство Академии наук СССР, 1929. Т. 2. 896 стб.
78. Сербина Н.К. Очерки из социально-экономической истории русского города: Тихвинский посад в XVI-XVIII вв. / Акад. наук СССР. Ин-т истории. Ленингр. отд-ние. – М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1951. 488 с.
79. Смутное время Московского государства. 1604-1613 гг. Вып. 1 : Акты времен Лжедмитрия I-го. (1603-1606 гг.) / Под ред. Н.В. Рождественского. М. : Императорское общество истории и древностей российских при Московском университете, 1918. 328 с.
80. Смутное время Московского государства. 1604-1613 гг. Вып. 2 : Акты времени правления царя Василия Шуйского. (1606 г. 19 мая – 17 июля 1610 г.) / Собрал и редактировал А.М. Гневушев. - М. : Императорское общество истории и древностей российских при Московском университете, 1918. 421 с.
81. Смутное время Московского государства. 1604-1613 гг. Вып. 3 : Акты времени Междуцарствия. (1610 г. 17 июля – 1613 г.) / Под ред. С.К. Богоявленского и И.С. Рябинина. - М. : Императорское общество истории и древностей российских при Московском университете, 1915. 264 с.
82. Смутное время Московского государства. 1604-1613 гг. Вып. 4 : Арзамасские поместные акты. (1578-1618 гг.) / Собр. и ред. С. Б. Веселовский. М. : Императорское общество истории и древностей российских при Московском университете, 1915. 738 с.
83. Смутное время Московского государства. 1604–1613 гг. Вып. 8 : Земельные пожалования в Московском государстве при царе Владиславе. 1610–1611 гг. / Под ред. и с пред. члена-соревнователя Л. М. Сухотина. - М. : Императорское общество истории и древностей российских при Московском университете, 1912. 184 с.

84. Смутное время Московского государства. 1604-1613 гг. Вып. 9 : Четвертки Смутного времени. (1604-1617) / Материалы собр. и ред. Л. М. Сухотиным. М. : Имп. о-во истории и древностей рос. при Моск. ун-те, 1912. 400 с.
85. Собрание государственных грамот и договоров, хранящихся в государственной коллегии иностранных дел. М.: Тип. Селивановского, 1819. Ч.2. 399 с.
86. Список сторонников царя Василия Шуйского // Археографический ежегодник за 1992 год. М.: Наука, 1994. С. 317–319.
87. *Станиславский А.Л.* Труды по истории государева двора в России XVI-XVII веков / А.Л. Станиславский ; Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГУ). - М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2004. - 505 с.
88. *Тебекин Д.А.* Перечень иммунитетных грамот 1584-1610 гг. Ч.2. // Археографический ежегодник за 1979 год. М.: Наука, 1981. С. 210–254.
89. Тысячная книга 1550 г. и Дворовая тетрадь 50-х годов XVI в. – М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1950. 456 с.
90. Угличские акты. (1400-1749 г.г.). – М. : Унив. тип., 1899. 236 с.
91. Указная грамота царя Ивана IV в Верею губным старостам Фёдору Григорьеву Чемесову и Семену Тимофееву Унковскому от 14 января 1567 г. // Российская государственная библиотека. Научно-исследовательский отдел рукописей (РГБ НИОР). - Ф.303/1 (Грамоты, копияные книги Троице-Сергиевой Лавры). - Кн.519. - Л.180б.-190б.

References

1. *Azovtsev A.V.* New sources on the history of land ownership of the Kasimov Tatars // Russian Diplomat. – М.: Monuments of Historical Thought, 1999. - Issue 5. Pp. 68–74.
2. Historical acts collected and published by the Archaeographic Commission. – St. Petersburg. : in the Printing House of the Expedition for Procurement of State Papers, 1841. Т. 1. 551 p.
3. Historical acts collected and published by the Archaeographic Commission. – St. Petersburg. : in the Printing House of the Expedition for the Procurement of State Papers, 1841. Т. 2. 438 p.
4. Acts of the Pokrovsky Suzdal nunnery of the 16th – early 17th centuries. М.: Foundation “Communication of Epochs”, 2019. 464 p.
5. Acts of service landowners of the 15th – early 17th centuries. – М.: Monuments of historical thought, 1998. Т. 2. 607 p.
6. Acts of service landowners of the 15th - early 17th centuries. - М.: Drevlekhranilishche, 2002. Т. 3. 678 p.
7. Acts of service landowners of the 15th - early 17th centuries. - М.: Drevlekhranilishche, 2008. Т. 4. 631 p.
8. Acts of feudal land tenure and farming. Acts of the Moscow Simonov Monastery (1506-1613). – L.: Nauka, 1983. 352 p.
9. Acts of feudal land tenure and economy of the XIV-XVI centuries. – М.: Publishing house Acad. Sciences of the USSR, 1956. Part 2. 663 p.
10. *Alshits D.N.* A new document about the people and orders of the oprichnina court of Ivan the Terrible after 1572 // Historical archive. 1949. Т. 4. Pp. 3–62.
11. *Ambrose (Ornatsky).* History of the Russian hierarchy. М., 1813. Part 5. 737 p.
12. *Ambrose (Ornatsky).* History of the Russian hierarchy. М., 1815. Part 6. 1148 p.
13. *Antonov A.V.* “Boyar Book” of 1556/57 // Russian Diplomat. - М.: Wood Storage, 2004. Issue 10. Pp. 80–118.
14. *Antonov A.V.* Acts of the service Tatars of 1525-1609 // Russian Diplomat. - М. Wood storage, 2001. Issue. 7. Pp. 219–232.
15. *Antonov A.V.* Lists of acts of Pereslavl, Yaroslavl, Kostroma and Galich monasteries and churches of the XIV – early XVII centuries. Acts of Kostroma monasteries and churches // Russian Diplomat. – М.: Archaeographic Center, 1997. Issue 1. Pp. 114–152.
16. *Antonov A.V.* Handwritten records of 1527-1571 // Russian Diplomat. - М.: Wood Storage, 2004. Issue 10. Pp. 8–79.
17. *Antonov A.V.* Private archives of Russian feudal lords of the 15th–early 17th centuries // Russian Diplomat. М.: Drevlekhranilishche, 2002. Issue. 8. 652 p.
18. *Ankhimiyuk Yu.V.* Rank book of 1598-1602 // Russian diplomacy. - М.: Wood Storage, 2003. Issue. 9. Pp. 361–413.
19. *Barsov E.V.* Andrey Zavalishin and his deserts. Historical essay with an appendix of a list of letters of commendation from Tsar Vasily Ivanovich Shuisky // Readings at the Society of Russian History and Antiquities at Moscow University. – М., 1884. Book 4. Historical materials Pp. 1–19.
20. Belokurov, S.A. Place records for the Time of Troubles: (7113-7121) / S.A. Belokurov. – М.: Imperial Society of History and Russian Antiquities at Moscow University, 1907. 311 p.
21. *Bogoyavlensky S.K.* Moscow administrative apparatus and office work of the 16th-17th centuries / S.K. Epiphany. – М.: Languages of Slavic culture, 2006. 603 p.
22. Boyar list of 1611 / Ed. N.P. Likhachev. – St. Petersburg. : Synod. typ., 1895. 24 p.
23. *Veselovskiy S.B.* Clerks and clerks of the XV-XVII centuries. / S.B. Veselovskiy. М.: Nauka, 1975. 607 p.
24. Military stories of Ancient Rus'. – L.: Lenizdat, 1985. 495 p.
25. Certificates of 7080-7111 with the signatures of Boris, Dmitry and Stepan Godunov // Readings at the Society of Russian History and Antiquities at Moscow University. – М., 1897. Book 1. Historical materials. Pp. 1–8.
26. Palace ranks, by the highest order, published by the 2nd department of His Imperial Majesty’s Own Chancellery. – St. Petersburg, 1850. Т. 1. 656 p.
27. Palace ranks, by the highest order, published by the 2nd department of His Imperial Majesty’s Own Chancellery. – St. Petersburg, 1851. Т. 2. 496 p.
28. Palace ranks, by the highest order, published by the 2nd department of His Imperial Majesty’s Own Chancellery. – St. Petersburg, 1852. Т. 3. 841 p.
29. Additions to historical acts, collected and published by the archaeographic commission. - St. Petersburg. : Type. II Branch of the Own E.I.V. Offices, 1846. Т. 1. 446 p.
30. Ancient state charters, memorial orders and petitions, / Collected in the Perm province [V.N. Berhom]. – St. Petersburg. : In the printing house of N. Grech, 1821. 125 p.
31. Clerks and clerks of the embassy order in the 16th century: reference book / comp. V. I. Savva. – М.: Institute of History of the USSR, USSR Academy of Sciences, 1983. 422 p.
32. Record patrimonial books of the Local Order of 1626-1657. – М.: Drevlekhranilishche, 2010. 1658 p.
33. Historical and statistical information about the St. Petersburg diocese. – St. Petersburg. : St. Petersburg. diocesan ist.-stat. com., 1873. Issue. 3. 311 p.
34. Book of the Polotsk campaign of 1563: research and text. – St. Petersburg, 2004. 108 p.
35. Books of rank, according to the official lists, published with the highest permission by the 2nd department of His Imperial

- Majesty's Own Chancellery. - St. Petersburg: B Type. II Department of His Imperial Majesty's Own Chancellery, 1853. T. 1. 1380 stb.
36. Books of rank, according to the official lists, published with the highest permission by the 2nd department of His Imperial Majesty's Own Chancellery. - St. Petersburg: B Type. II Department of His Imperial Majesty's Own Chancellery, 1855. T. 2. 1398 stb.
37. Chronicle collection, called the Patriarchal or Nikon Chronicle // Complete collection of Russian chronicles. M.: Languages of Russian Culture, 2000. T.14. 600 p.
38. *Liseytshev D.V.* Order system of the Moscow state during the Time of Troubles / D.V. Liseytshev. – M.: Institute of Russian History RAS; Tula: Grif and Co., 2009. 788 p.
39. *Liseytshev D.V., Rogozhin N.M., Eskin Yu.M.* Orders of the Moscow State of the XVI-XVII centuries. : reference dictionary / D.V. Liseytshev, N.M. Rogozhin, Yu.M. Eskin. – M.; St. Petersburg : Center for Humanitarian Initiatives. 301 p.
40. *Likhachev N.P.* Contribution record of outstanding genealogical interest / N.P. Likhachev. St. Petersburg. : type. A. Behnke, 1903. 16 p.
41. *Likhachev N.P.* Discharge clerks of the 16th century. / N.P. Likhachev. – M.; St. Petersburg: Alliance-Arkheo, 2007. 776 p.
42. *Morozov B.N.* Documents of palace orders of the late 16th – early 17th centuries from the music library of the sovereign's singing clerks // Russian diplomat. – M.: Archaeographic Center, 1998. Vol. 3 Pp. 80–90.
43. Order of the boyar and butler Stepan Vasilyevich Godunov to the Dmitrov provincial governor Davyd Sofonov dated February 28, 1605 // Russian State Library. Scientific Research Department of Manuscripts (RSL NIOR). F. 303/I (Certificates, copy books of the Trinity-Sergius Lavra). Book 532. L. 594–595.
44. “Cash” boyar list of 1624 // Russian genealogy: scientific almanac. – M.: Staraya Basmannaya, 2018. – Issue. 3. Pp. 71–102.
45. The popular movement in Russia during the Time of Troubles of the early 17th century, 1601–1608. – M.: Nauka, 2003. 490 p.
46. Inventory of the archive of the discharge order of the 17th century. – St. Petersburg. : DB, 2001. – 806 p.
47. Siege list of 1618 / compiled by: Yu. V. Ankhimiyuk, A. P. Pavlov // Monuments of the history of Eastern Europe. Sources of the XV-XVII centuries. M.-Warsaw: Tree storage, 2009. T. VIII. 682 p.
48. *Pavlov A.P.* “Detective” list of Tver nobles and children of boyars in 1613 // Russian Diplomat. M.: Wood Storage, 2004. Issue 10. Pp. 203–222.
49. *Pavlov A.P.* Orders and administrative bureaucracy (1584-1605) // Historical notes. - M.: Nauka, 1988. - T. 116. Pp. 187–227.
50. Monuments of diplomatic relations of ancient Russia with foreign powers. - St. Petersburg. : 2 Department of own e.i. V. office, 1852. T. 2. 1542 stb.
51. Scribe and boundary book of Rzhev district 1624-1625, scribe I.N. Lachinova // Russian State Archive of Ancient Acts (RGADA). F. 1209 (Local order, Patrimonial Collegium and Patrimonial Department). Op. 1. Book. 833. 490 l.
52. Scribe and boundary book of Rzhev district 1624-1625, scribe L. Skobeltsyn // Russian State Archive of Ancient Acts (RGADA). F.1209 (Local order, Patrimonial Collegium and Patrimonial Department). Op.1. Book 373. 1373 l.
53. Scribe and boundary books of the Moscow district 1623-1624, scribe S.V. Koltovsky // Russian State Archive of Ancient Acts (RGADA). - F.1209 (Local order, Patrimonial Collegium and Patrimonial Department). Op.1. Book 261. 436 l.
54. Scribe book of Dmitrov district 1627–1628, scribe A. Zagryazhsky // Russian State Archive of Ancient Acts (RGADA). - F.1209 (Local order, Patrimonial Collegium and Patrimonial Department). Op.1. Book 627. 722 l.
55. Scribe book of Staritsky district 1624–1626, scribe I. Shakhovsky // Russian State Archive of Ancient Acts (RGADA). - F.1209 (Local order, Patrimonial Collegium and Patrimonial Department). Op.1. Book 862. 690 l.
56. Scribe seasoning book of 1588–1589 of the Rzheva district Volodimerova (half of Prince Dmitry Ivanovich). - M.; St. Petersburg: Alliance-Arkheo, 2014. 486 p.
57. Scribe materials from the Tver district of the 16th century. – M.: Drevlekhranilishche, 2005. 758 p.
58. Scribe materials from the Yaroslavl district of the 16th century. – St. Petersburg. : Dmitry Bulanin, 1999. 253 p.
59. “Genuine” boyar lists of 1626-1633. – M.: Drevlekhranilishche, 2015. 735 p.
60. “Genuine” boyar list of 1637/38 // Russian genealogy: scientific almanac. M.: Staraya Basmannaya, 2019. Vol. 5. Pp. 41–93.
61. “Genuine” boyar list of 1638/39 // Russian genealogy: scientific almanac. M.: Staraya Basmannaya, 2019. Vol. 6. Pp. 62.
- Rank book 1475-1598. – M.: Nauka, 1966. – 614 p.
62. Rank book 1475-1605 – M.: Institute of History of the USSR, 1982. - T. II. Part II. 224 p.
63. Rank book 1475-1605 – M.: Institute of History of the USSR, 1982. - T. II. Part III. 226 p.
64. Rank book 1475-1605 – M.: Institute of History of the USSR, 1984. - T. III. Part I. 232 p.
65. Rank book 1475-1605 – M.: Institute of History of the USSR, 1987. - T. III. Part II. 235 p.
66. Rank book 1475-1605 – M.: Institute of History of the USSR, 1989. - T. III. Part III. 226 p.
67. Rank book 1475-1605 – M.: Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences, 1994. - T. IV. Part I. 141 p.
68. Rank book 1559-1605. - M.: Institute of History of the USSR Academy of Sciences, 1974. 436 p.
69. Class books 1598-1638. – M.: [Institute of History of the USSR], 1974. 398 p.
70. Genealogical book of princes and nobles of Russia and those traveling abroad: containing: 1) The genealogical book, collected and compiled in the Rozryad under Tsar Feodor Alekseevich and supplemented from time to time, and which is known as the Velvet Book; 2) An alphabetical list of those surnames from which pedigree lists were submitted to the Register, with an indication of where those families came from, or left, or about which there is no news; also, which clans originated from those clans, on what occasions they adopted their names, and finally under what numbers those genealogies are located in the Razryadny archive; 3) A list in which the traveling clans are shown all together at the places of their departure, and 4) An alphabetical list, serving instead of a table of contents, in which all the names contained in both parts of this book are shown, the number of which extends to 930; published according to the most accurate lists / [ed. N.I. Novikov]. - M.: Univ. typ., 1787. Part 2. 453 p.
71. Russian Historical Library, published by Imp. Archaeographical Commission. - St. Petersburg: Type. Ministry of Internal Affairs, 1886. T.10. 600 p.
72. Russian Historical Library, published by Imp. Archaeographical Commission. - St. Petersburg: Type. Ministry of Agriculture, 1917. T.35. 714 p.
73. *Rybalko N.V.* Order bureaucracy of the Time of Troubles: family ties, cash and land salaries // Bulletin of Volgograd State University. Episode 4. History. Regional studies. International relationships. 2001. T. 6. Pp. 43–56.
74. *Rybalko N.V.* Russian administrative bureaucracy in the Time of Troubles of the early 17th century / N.V. Rybalko. - M.: Quadriga, 2011. 618 p.
75. *Savosichev A.Yu.* “New followers” of the formidable king: on the question of the origin and social connections of the clerks of

the era of Ivan the Terrible: experience of prosopographic research: monograph / Savosichev A. Yu.; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal State. budgetary educational institution of higher education prof. education "Orel State University". Orel: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "OCU", 2015. 478 p.

76. Collection of letters from the College of Economics. – L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1929. T. 2. 896 stb.

77. Collection of letters from the College of Economics. – L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1929. T. 2. 896 stb.

78. Serbina N.K. Essays on the socio-economic history of the Russian city: Tikhvin Posad in the 16th-18th centuries. / Academician Sciences of the USSR. Institute of History. Leningr. department – M.; L.: Publishing house Acad. Sciences of the USSR, 1951. 488 p.

79. Time of Troubles of the Moscow State. 1604–1613 Vol. 1: Acts of the times of False Dmitry I. (1603-1606)/Ed. N.V. Rozhdestvensky. M.: Imperial Society of History and Russian Antiquities at Moscow University, 1918. 328 p.

80. Time of Troubles of the Moscow State. 1604–1613 Vol. 2: Acts of the reign of Tsar Vasily Shuisky. (1606 May 19 – July 17, 1610) / Collected and edited by A.M. Gnevushev. - M.: Imperial Society of History and Russian Antiquities at Moscow University, 1918. 421 p.

81. Time of Troubles of the Moscow State. 1604–1613 Vol. 3: Acts of Time Interregnum. (1610 July 17– 1613) / Ed. S.K. Bogoyavlensky and I.S. Ryabinina. - M.: Imperial Society of History and Russian Antiquities at Moscow University, 1915. 264 p.

82. Time of Troubles of the Moscow State. 1604–1613 Vol. 4: Arzamas local acts. (1578–1618)/ Collection. and ed. S. B. Veselovsky. M.: Imperial Society of History and Russian Antiquities at Moscow University, 1915. 738 p.

83. Time of Troubles of the Moscow State. 1604–1613 Vol. 8: Land grants in the Moscow state under Tsar Vladislav. 1610–1611 / Ed. and from before member-competitor L. M. Sukhotin. - M.: Imperial Society of History and Russian Antiquities at Moscow University, 1912. 184 p.

84. Time of Troubles of the Moscow State. 1604–1613 Vol. 9: Quarters of the Time of Troubles. (1604–1617) / Materials collected. and ed. L. M. Sukhotin. - M.: Imp. about history and antiquities grew up. at Moscow Univ., 1912. 400 p.

85. Collection of state charters and agreements stored in the State Collegium of Foreign Affairs. M.: Type. Selivanovsky, 1819. Part 2. 399 p.

86. List of supporters of Tsar Vasily Shuisky // Archaeographic Yearbook for 1992. - M.: Nauka, 1994. Pp. 317–319.

87. Stanislavsky, A.L. Works on the history of the sovereign's court in Russia in the 16th-17th centuries / A.L. Stanislavsky; Ross. state humanitarian University (RGGU). - M.: Ros. state humanitarian univ., 2004. 505 p.

88. *Tebekin D.A.* List of immunity certificates 1584–1610. Part 2. // Archaeographic Yearbook for 1979. M.: Nauka, 1981. Pp. 210–254.

89. Thousandth book of 1550 and Yard notebook of the 50s of the 16th century. – M.; L.: Publishing house Acad. Sciences of the USSR, 1950. – 456 p.

90. Uglich acts. (1400–1749). M.: Univ. typ., 1899. 236 p.

91. Decree of Tsar Ivan IV in Vereya to provincial elders Fyodor Grigoriev Chemesov and Semyon Timofeev Unkovsky dated January 14, 1567 // Russian State Library. Scientific Research Department of Manuscripts (RSL NIOR). - F.303/I (Certificates, copy books of the Trinity-Sergius Lavra). - Book 519. - L.18ob.-19ob.

СУЛТАНГУЛОВ ВЛАДИК РОБЕРТОВИЧ

аспирант Ордена Знак Почета Института истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Уфа, Россия
E-mail: Su.vladik@yandex.ru

SULTANGULOV VLADIK ROBERTOVICH

Postgraduate Student, Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences, Ufa, Russia
E-mail: Su.vladik@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ БАШКОРТОСТАНА И СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

FORMATION OF INTERREGIONAL HISTORICAL AND CULTURAL TIES OF BASHKIRIA AND THE SVERDLOVSK OBLAST IN THE POST-SOVIET PERIOD

В статье изучены межрегиональные отношения Республики Башкортостан со Свердловской областью в 1990-ые – 2020-ые годы в культурном, научном, политическом и экономическом аспектах.

Ключевые слова: историко-культурные связи, Республика Башкортостан, Свердловская область, межрегиональные связи, внешние связи регионов.

The article examines the interregional relations of Bashkortostan and the Sverdlovsk region in the 1990s - 2020s in cultural, scientific, political and economic aspects.

Keywords: historical and cultural relations, Republic of Bashkortostan, Sverdlovsk region, interregional relations, external relations of regions.

Введение

Процесс децентрализации в конце 1980 – начале 1990-ых гг. имел ряд негативных последствий в культуре, политике и экономике. Регионы и предприятия получили право вести самостоятельную хозяйственную деятельность, однако не обладали возможностью восстановить старые межрегиональные связи и возместить их упадок завязыванием новых отношений со странами Западной Европы. При этом организации в сфере культуры больше всего потеряли финансирование и находились на грани выживания. Вместе с тем, многие бывшие советские республики теряли политические связи, а в некоторых странах в попытках утвердить свой суверенитет намеренно разрывались традиционные дружеские связи с Россией и развивался сепаратизм, основанный на непринятии своего советского прошлого.

На фоне разрушительных реформ и возникновения межнациональной розни примечательным является опыт построения новых межрегиональных экономических, политических и культурных связей между Республикой Башкортостан и Свердловской областью. Оба региона стремились получить обещанный суверенитет, обладали достаточно высоким экономическим потенциалом и политическим весом в рамках федерации, поэтому являлись образцом поведения и для других региональных политических элит.

Актуальность. На сегодняшний день отношения между Республикой Башкортостан и Свердловской областью являются одним из примеров гармоничного развития историко-культурных связей между регионами России, вместе прошедших все трудности на пути становления Российской Федерации. Изучение данно-

го опыта поможет многим регионам России расширить межрегиональные отношения, что несомненно улучшит уровень жизни населения. Материалы исследования представляют практическую значимость для органов государственной власти и предприятий, задействованных в межрегиональных отношениях, а также для учебных заведений в сфере дипломатии, экономики, культуры и искусства.

Цель исследования состоит в анализе межрегиональных отношений в конце XX начале XXI вв. Соответствующими задачами является изучение экономических, политических и культурных межрегиональных связей.

Научная новизна. В исследовании значимыми источниками стали газеты «Вечерняя Уфа», «Советская Башкирия», «За власть Советов» (в дальнейшем газета переименована в «Областная газета – Екатеринбургские ведомости»), журнал «Ведомости Государственного Собрания – Курултая, Главы и Правительства Республики Башкортостан», материалы из Национального архива РБ. Данная статья имеет научную значимость с точки зрения раскрытия региональной истории в аспекте взаимодействия с соседними регионами. Данные источники ранее не были использованы при изучении межрегиональных отношений Башкирии со Свердловской областью.

Изложение основного материала

Одной из основных отраслей экономики Республики Башкортостан является нефтегазовая промышленность. Свердловская область также богата природными ресурсами, включая металлы, уголь и нефть. В результате, экономические связи между этими двумя регионами

часто связаны с добычей и переработкой природных ресурсов. Первое экономическое соглашение между Республикой Башкортостан и Свердловской областью было подписано 21 ноября 1991 года, в котором предпринимались попытки сохранения хозяйственных связей между предприятиями административными методами, несмотря на переход к рыночной экономике [1]. Представители Свердловской области на основе своих данных оценили объем экспорта в Башкирию в 1991 году в 160,6 млн. рублей, а импорта из Башкирии в 77,7 млн рублей. Представители Башкирской ССР оценили экспорт в Свердловскую область в 326,1 млн. рублей, а импорт в 167,1 млн. рублей (в ценах 1990 г.). Расхождения в оценках затрудняла установить обязательна по объемам поставок, но несмотря на это, предприятия с помощью власти смогли договориться о поставках важнейших товаров.

Свердловская область главным образом в начале 1990-ых поставляла электроэнергию, сталь, балки, трубы, детали для автомобилей, технологическое оборудование для машиностроения, шины, деловую древесину, химическое сырье. Республика Башкортостан в 1990-ые поставляла в Свердловскую область топливо (бензин, керосин, дизельное), масла, мазут, нефтебитум, сода, стекло и искожу [2]. В начале 1990-ых Свердловская область больше экспортировала в Башкирию, чем импортировала. Однако уже к середине десятилетия ситуацию резко изменилась. Одним из важных факторов стал «экономический коллапс», настигший всю Россию, и Свердловскую область в частности. Из-за сокращения производства военно-промышленного комплекса, а также утери связей с внешними странами, уже к 1992–1993 гг. промышленность сократилась более чем на 70%, а число безработных выросло до 34 тыс. людей [3]. Поэтому постепенно поставки топлива и нефтепродуктов из Башкирии становятся главными статьями в торговле.

Также стоит отметить, что Уфа и Екатеринбург являются крупными центрами образования и науки. В городах есть множество вузов, колледжей и школ, которые вносят свой вклад в развитие культуры и образования России. В 1992 году Екатеринбург поддержал идею создания Академии Наук Республики Башкортостан на II съезде ученых Урала. Была принята резолюция, где отражена поддержка ученым Башкортостана в создании своей республиканской Академии наук [4]. Съезд посчитал возможным и переход научных учреждений УрО РАН, расположенных на территории РБ, в состав вновь созданной АН РБ.

В начале 1990-ых также были поддержаны культурные связи между регионами. На Поткрытом фестивале современного бального танца «Танцевальный марафон-90» в Уфе активное участие приняли пары из Екатеринбурга [5]. В то же время Государственный академический русский драматический театр Республики Башкортостан впервые поехал с гастролями в Свердловск летом 1990 года [6]. Начальник управления культуры Свердловского горисполкома В.А. Рублев подчеркнул значимость обмена опытом между регионами [7]. Администрации регионов сотрудничали в области обмена культурными делегациями, в Свердловске поддерживалось татаро-башкирское культурное общество, ведущее просветительскую миссию.

Экономическое, научное и культурное сотрудничество в 1990-ые годы переросло из формата ежегодных срочных контрактов и разовых мероприятий до постоянно действующих связей, что юридически было закреплено в Соглашении от 1996 года. Стоит отметить, что в статье 9 отдельно прописывалось и обязательства по взаимному «развитию прямых связей в области здравоохранения, науки, культуры, образования, экологии, молодежной политики, туризма и спорта» [8]. Однако, безусловно, главной частью договоренностей было достижение наибольшего благоприятствования в экономических отношениях, в то время как остальные пункты имели больше декларативный характер.

Новый этап во взаимоотношениях между регионами начался с открытия постоянного представительства Республики Башкортостан в Свердловской области в 2002 году [9]. Представительство одновременно выполняло функцию регионального представительства в Республике Коми и Пермском крае. Сферы компетентности были обозначены в вопросах общественно-политического, торгово-экономического, научно-технического, культурного и гуманитарного сотрудничества между регионами.

В 2003 году отношения развивались при визите Президента РБ Муртазы Рахимова с представителями деловых кругов – руководителями предприятий республики в Свердловскую область. При этом визите с губернатором Свердловской области Эдуардом Росселем были подписаны новые Соглашение между Республикой Башкортостан и Свердловской областью о принципах торгово-экономического и научно-технического сотрудничества и установлены связи между Торгово-промышленными палатами [10]. В 2002–2003 гг. товарооборот между регионами был на уровне 3 млрд. рублей, однако при активной поддержке со стороны власти, уже по итогам 2004 года товарооборот превысил 8 млрд. рублей [11]. Башкортостан обеспечивал 30% топлива для Свердловской области, а также поставлял предприятиям руду, в тоже время наращивал импорт металлургической продукции.

В 2005 году в Башкирию Правительственная делегация Свердловской области во главе с губернатором для подписания Протокола по реализации Соглашения, состоящий из 80 пунктов, что продвинуло отношения из уровня добрых намерений до планирования совместных мероприятий на много лет вперед [12]. Постепенно отношения между Екатеринбургом и Уфой стали обрастать традиционными мероприятиями и обретать свою историю, добрососедство переросло в крепкую дружбу, и к 2008 году Свердловская область становится 3-им по значению ключевым партнером, с товарооборотом в 19 млрд. рублей, из которых экспорт из Башкирии составлял 15 млрд. рублей.

На 2010 год в Свердловской области проживало 37 тысяч башкир, действовало пять национально-культурных центров и было открыто пять воскресных школ по изучению башкирского языка [13]. Доля товарооборота со Свердловской областью для Башкирии постепенно с 2000 г. до 2010 г. поднялся с 2 % до 7 %, что показывает постепенное укрепление взаимоотношений.

В 2011 г. Екатеринбург стал центром федерального Сабантуя. По этому поводу на его открытие присутствовали Президенты Татарстана и Башкортостана. После торжественной части мероприятия были обсуж-

дены вопросы развития транспортной структуры, в частности, развитие железнодорожной ветки Пермь – Екатеринбург – Уфа, и реконструкция автомобильной дороги Екатеринбург – Уфа. Главы регионов согласились, что Башкирия стала проводником Уральского экономического региона в Приволжский округ. К 2011 году товарооборот превысил 25 млрд. рублей [15], и на достижении нового пика были расширены ранее подписанные соглашения. Запланированы совместные мероприятия в области науки, здравоохранения, образования, культуры и туризма. В тезисах к этому соглашению также было заявлено, что в Свердловской области проживает более 50 тысяч башкир, что говорит о положительной миграционной динамике и реализации совместных мероприятий [17].

Несмотря на научно-культурное развитие во взаимоотношениях, в торговле между регионами также появились и некоторые проблемы. На 2015 год из Башкирии в Свердловскую область на 97 % поставки составили топливо (бензин и диз.топливо на 6,2 млрд. рублей, от «Башнефти»). Основными поставками в Башкирию составили трубы и черный металл. «ТМК» (Трубная металлургическая компания) поставила продукцию на 1,9 млрд. рублей, основным потребителем которой является фирма Башнефть [17]. Такие отношения иллюстрирует тесное экономическое сотрудничество ключевых предприятий, создающее условие для взаиморазвития. Однако, подавляющая поставка только продуктов нефтяной отрасли из Башкирии ослабляет гибкость хозяйственных связей между регионами.

В 2018 году состоялся обмен опытом в сфере образования между Башкортостаном и Свердловской областью. Делегация из директоров школ и детских садов Уфы увидели в Екатеринбурге опыт создания всероссийских конкурсов, организацию детских движений, а также опыт создания школьных музеев, театров и спортивных клубов [18]. Равнозначный трехдневный визит был совершен и в Уфу делегацией из Свердловской области, в которую также вошли начальник управления образования, главный специалист по дошкольному образованию Екатеринбургa.

В 2019 году к 265-летию Салавата Юлаева в Екатеринбурге открылась «выставка традиционной культуры башкир», в которой была широко представлена традиционная материальная культура. В ходе открытия выступали ансамбль «Идель», звучали башкирские народные песни и исполнялись традиционные танцы [20]. В 2020 году в Екатеринбурге открылся

Башкирский историко-культурный центр [21], что стало духовным центром развития четвертого по численности и коренного этноса в Свердловской области. В 2021 г. Башкирский ИКЦ организовал VI Межрегиональную научно-практическую конференцию, посвященную истории башкирских родов Свердловской области, в которой приняли участие историки из Уфы, Екатеринбурга и Перми [22]. Башкирский ИКЦ регулярно проводит мероприятия и освещает их в своих СМИ, что несомненно обогащает как духовную культуру региона, так и помогает улучшать отношения наших народов.

На сегодняшний день действуют совместные программы повышения квалификации между регионами для сотрудников органов власти, образования и науки. Высшие учебные заведения имеют договоренности о двойных дипломах, а гастроли и культурные мероприятия стали регулярными и традиционными.

В конце XX века наблюдалась тенденция расширения в первую очередь экономических взаимоотношений, основанных на методах административного регулирования ради сохранения связей между нерентабельными предприятиями. В первые годы рыночных отношений регионы имели достаточно диверсифицированные балансируемые торговые отношения, однако отношения в области культуры, науки и образования были скромными и эпизодическими. Постепенно в начале XXI века торговля начала резко расти за счет поставок топлива и нефтепродуктов из Башкирии, в связи с чем было открыто Представительство РБ в Екатеринбурге. Одновременно научные, межнациональные и культурные отношения обрели юридическое оформление в форме Соглашений и протокола из мероприятий к ним, что подняли политический статус Свердловской области до «ключевого партнера» для Башкирии.

Выводы

Связи Башкортостана со Свердловской областью теперь очень важны для взаимного развития, наблюдается их постепенный и качественный рост. Вместе с тем, это сотрудничество способствует нахождению решений для общих проблем в социально-экономическом развитии и модернизации логистической инфраструктуры, важной для развития Российской Федерации.

Отношения между Башкирией и Свердловской областью показывают пример успешной межрегиональной интеграции и укрепления единства народов России, что может стать образцовым примером для других субъектов.

Библиографический список

1. Соглашение о принципах экономических отношений между Свердловской областью и республикой Башкортостан на период перехода к рыночным отношениям. 21 ноября 1991 г. ГКУ НА РБ. Фонд Р-5001, опись 1, по описи №35. С. 43.
2. Приложение к межправительственным соглашениям об экономических взаимоотношениях на 1994 год. Поставка важнейших видов продукции из Свердловской области в Республику Башкортостан в 1994 году. ГКУ НА РБ. Фонд Р-5001, опись 1, по описи №35. С. 109.
3. Мамяченков В. Н. Социально-экономическое положение Свердловской области в 1992 году: первый год «шоковой терапии» (по данным региональной статистики) // Научный диалог. 2020. № 1, С. 370-385.
4. Советская Башкирия. 19 февраля 1992. Номер 34 (22508). С. 1.
5. Советская Башкирия. 4 мая 1990. Номер 103 (22027). С. 3.
6. Советская Башкирия. 12 августа 1990. Номер 184 (22108). С. 2.
7. Вечерняя Уфа. 5 сентября. 1990. Номер 203 (6522). С. 6–8.
8. Соглашение между Свердловской областью и Республикой Башкортостан от 30.01.1996 «О принципах торгового экономического и научно-технического сотрудничества на 1996 год». URL: <https://base.garant.ru/17702316/> (дата обращения 11.05.2023).

9. О постоянном представительстве Республики Башкортостан в Свердловской области. Указ Президент Республики Башкортостан от 19 декабря 2002 г. № УП-644.
10. Межрегиональные отношения Башкортостана и Свердловской области вступили в новую стадию. Башинформ. 30 июля 2003. URL: <https://www.bashinform.ru/news/politics/2003-07-30/mezhregionalnye-otnosheniya-bashkortostana-i-sverdlovskoy-oblasti-vstupili-v-novuyu-stadiyu-2006284> (дата обращения 13.05.2023).
11. За последние два года сотрудничества Башкортостана и Свердловской области товарооборот между регионами увеличен практически вдвое. Башинформ. 17 марта 2005. URL: <https://www.bashinform.ru/news/politics/2005-03-17/za-poslednie-dva-goda-sotrudnichestva-bashkortostana-i-sverdlovskoy-oblasti-tovarooborot-mezhdu-regionami-uvlichen-prakticheski-vdvoe-2023506> (дата обращения 13.05.2023).
12. В Башкирию прибыл губернатор Свердловской области. ИА REGNUM. 17 марта, 2005. URL: <https://regnum.ru/news/422452> (дата обращения 13.05.2023).
13. Муртаза Рахимов принял губернатора Свердловской области. Башинформ. 8 февраля 2010. URL: <https://www.bashinform.ru/news/politics/2010-02-08/murtaza-rahimov-prinyal-gubernatora-sverdlovskoy-oblasti-2091852> (дата обращения 15.05.2023).
14. В открытии федерального Сабантуя-2011 приняли участие губернатор Свердловской области, Президент Татарстана и Президент Башкортостана. Татар-инфо. 2 июля 2011. URL: <https://www.tatar-inform.ru/news/planeta-sabantuy-vzoshla-nad-ekaterinburgom> (дата обращения 15.05.2023).
15. Подписано Соглашение о сотрудничестве между Республикой Башкортостан и Свердловской областью. Пресс-служба Главы РБ. 02.07.2011. URL: https://glavarb.ru/rus/press_serv/novosti/11781.html (дата обращения 15.05.2023).
16. Башкортостан и Свердловская область подписали соглашение о сотрудничестве. Татар-информ. 2 июля 2011. URL: <https://www.tatar-inform.ru/news/bashkortostan-i-sverdlovskaya-oblast-podpisali-soglasenie-o-sotrudnichestve-276788> (дата обращения 18.05.2023).
17. Глумов А.А. Исследование хозяйственных связей Свердловской области с регионами Урала // Управленец. Т. 9, № 1. 2018, С. 8–13.
18. Екатеринбург делится опытом: делегация Уфы посетила школы и детсады города. Официальный портал Екатеринбурга. 2 октября 2018. URL: <https://m.ekaterinburg.pf/news/73921-ekaterinburg-delitsya-opytom-delegatsiya-ufy-posetila-shkoly-i-detsady-goroda> (дата обращения 21.05.2023).
19. В Орджоникидзевском районе г. Уфы побывала делегация из г. Екатеринбург. Сайт Администрация городского округа город Уфа Республики Башкортостан. URL: <https://ufacity.info/press/news/306481.html> (дата обращения 21.05.2023).
20. Возлюбленный край: в Екатеринбурге открылась выставка традиционной культуры башкир. Уральский рабочий. 20 февраля 2019. URL: <https://www.ural-sky-rabochi.ru/news/item/23929> (дата обращения 24.05.2023).
21. Башкирский историко-культурный центр в Свердловской области. Сайт Дома дружбы народов Республики Башкортостан. URL: <https://addnrb.ru/istoriko-kulturnye-centry/bashkirskij-istoriko-kulturnyj-centr-v-sverdlovskoj-oblasti/> (дата обращения 24.05.2023).
22. В Свердловской области прошла VI Межрегиональная научно-практическая конференция. Сайт Дома дружбы народов Республики Башкортостан. URL: <https://addnrb.ru/novosti/v-sverdlovskoj-oblasti-proshla-vi-mezhregionalnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya/> (дата обращения 24.05.2023).

References

1. Agreement on the principles of economic relations between the Sverdlovsk Region and the Republic of Bashkortostan for the period of transition to market relations. November 21, 1991 GKU ON RB. Fund R-5001, inventory 1, according to inventory No. 35. p. 43.
2. Appendix to intergovernmental agreements on economic relations for 1994. Delivery of the most important types of products from the Sverdlovsk region to the Republic of Bashkortostan in 1994. GKU ON RB. Fund R-5001, inventory 1, according to inventory No. 35. p. 109.
3. Mamyachenkov V. N. Socio-economic situation of the Sverdlovsk region in 1992: the first year of “shock therapy” (according to regional statistics) // Scientific dialog. 2020. No. 1, pp. 370-385.
4. Soviet Bashkiria. February 19, 1992. Number 34 (22508). p. 1.
5. Soviet Bashkiria. May 4, 1990. Number 103 (22027). p. 3.
6. Soviet Bashkiria. August 12, 1990. Number 184 (22108). p. 2.
7. Evening Ufa. September 5. 1990. Number 203 (6522). Pages 6-8.
8. Agreement between the Sverdlovsk Region and the Republic of Bashkortostan dated 30.01.1996 “On the principles of trade, economic, scientific and technical cooperation for 1996”. URL: <https://base.garant.ru/17702316/> (accessed 11.05.2023).
9. About the Permanent Mission of the Republic of Bashkortostan in the Sverdlovsk region. Decree of the President of the Republic of Bashkortostan No. UP-644 dated December 19, 2002.
10. Interregional relations between Bashkortostan and the Sverdlovsk region have entered a new stage. Bashinform. July 30, 2003. URL: <https://www.bashinform.ru/news/politics/2003-07-30/mezhregionalnye-otnosheniya-bashkortostana-i-sverdlovskoy-oblasti-vstupili-v-novuyu-stadiyu-2006284> (accessed 13.05.2023).
11. Over the past two years of cooperation between Bashkortostan and the Sverdlovsk region, the trade turnover between the regions has almost doubled. Bashinform. March 17, 2005. URL: <https://www.bashinform.ru/news/politics/2005-03-17/za-poslednie-dva-goda-sotrudnichestva-bashkortostana-i-sverdlovskoy-oblasti-tovarooborot-mezhdu-regionami-uvlichen-prakticheski-vdvoe-2023506> (accessed 13.05.2023).
12. The governor of the Sverdlovsk region arrived in Bashkiria. IA REGNUM. March 17, 2005. URL: <https://regnum.ru/news/422452> (accessed 13.05.2023).
13. Murtaza Rakhimov received the Governor of the Sverdlovsk region. Bashinform. February 8, 2010. URL: <https://www.bashinform.ru/news/politics/2010-02-08/murtaza-rahimov-prinyal-gubernatora-sverdlovskoy-oblasti-2091852> (accessed 15.05.2023).
14. The Governor of the Sverdlovsk region, the President of Tatarstan and the President of Bashkortostan took part in the opening of the federal Sabantuy-2011. Tatar-info. July 2, 2011. URL: <https://www.tatar-inform.ru/news/planeta-sabantuy-vzoshla-nad-ekaterinburgom> (accessed 15.05.2023).
15. A cooperation agreement was signed between the Republic of Bashkortostan and the Sverdlovsk Region. Press service of the Head of the Republic of Belarus. 02.07.2011. URL: https://glavarb.ru/rus/press_serv/novosti/11781.html (accessed 15.05.2023).
16. Bashkortostan and Sverdlovsk Region signed a cooperation agreement. Tatar-inform. July 2, 2011. URL: <https://www.tatar->

inform.ru/news/bashkortostan-i-sverdlovskaya-oblast-podpisali-soglashenie-o-sotrudnichestve-276788 (accessed 18.05.2023).

17. *Glumov A.A.* Research of economic relations of the Sverdlovsk region with the regions of the Urals // *Manager*. Vol. 9, No. 1. 2018, Pp. 8–13.

18. Yekaterinburg shares its experience: Ufa delegation visited schools and kindergartens of the city. The official portal of Yekaterinburg. October 2, 2018. URL: <https://m.ekaterinburg.pf/news/73921-ekaterinburg-delitsya-opytom-delegatsiya-ufy-posetila-shkoly-i-detsady-goroda> (accessed 21.05.2023).

19. A delegation from Yekaterinburg visited Ordzhonikidze district of Ufa. Website Administration of the Ufa city district of the Republic of Bashkortostan. URL: <https://ufacity.info/press/news/306481.html> (accessed 21.05.2023).

20. Beloved Land: an exhibition of traditional Bashkir culture has opened in Yekaterinburg. *Ural worker*. February 20, 2019. URL: <https://www.uralsky-rabochi.ru/news/item/23929> (accessed 24.05.2023).

21. Bashkir Historical and Cultural Center in the Sverdlovsk region. Website of the House of Friendship of Peoples of the Republic of Bashkortostan. URL: <https://addnrb.ru/istoriko-kulturnye-centry/bashkirskij-istoriko-kulturnyj-centr-v-sverdlovskoj-oblasti/> (accessed 24.05.2023).

22. The VI Interregional Scientific and Practical Conference was held in the Sverdlovsk region. Website of the House of Friendship of Peoples of the Republic of Bashkortostan. URL: <https://addnrb.ru/novosti/v-sverdlovskoj-oblasti-proshla-vi-mezhregionalnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya/> (accessed 24.05.2023).

УДК 433.94

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-78-83

ЧЕНСКАЯ ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА

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

CHENSKAYA TATIANA VLADIMIROVNA

PhD in History, Associate Professor of History Chair, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: tanechka-che@yandex.ru

**УЧАСТИЕ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОМОЩИ ФРОНТУ
В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1914–1916 гг.)**

**PARTICIPATION OF PAROCHIAL SCHOOLS OF THE ORYOL PROVINCE IN HELPING THE FRONT DURING
THE FIRST WORLD WAR (1914–1916)**

В статье рассматривается деятельность церковно-приходских школ Орловской губернии в годы Первой мировой войны по организации помощи фронту: благотворительность, госпитальная деятельность и пастырское служение.

Ключевые слова: Орловская губерния, церковно-приходская школа, Первая мировая война, беженцы.

The article examines the activities of parochial schools in the Oryol province during the First World War in organizing assistance to the front: charity, hospital activities and pastoral service.

Keywords: Oryol province, parochial school, World War I, refugees.

Введение

Актуальность. В сегодняшней сложной геополитической жизни нашей страны, как это не раз бывало в истории России, вновь на первый план выходят проблемы гражданского согласия и взаимопомощи, патриотического подъема. Обращение к огромному историческому опыту прошлых поколений, духовным и нравственным ценностям, самопожертвованию русского народа на благо Родины приобретает сегодня особый смысл.

Кроме того, деятельность церковно-приходских школ чаще всего рассматривается в контексте становления и развития системы начального образования Российской империи, как в общероссийском, так и региональном аспектах¹, а вот участие их в социально-значимых мероприятиях, патриотическая и духовно-нравственная составляющая их деятельности остается в тени.

Новизна исследования темы заключается в нестандартном для отечественной историографии подходе к изучению церковно-приходских школ в годы Первой мировой войны.

Цель исследования – всесторонний комплексный анализ, на основе различных исторических источников, деятельности церковно-приходских школ по организации помощи фронту в годы Первой мировой войны

Изложение основного материала

В XX век Российская империя вступила, находясь в состоянии войны. В нашей статье нам хотелось бы осветить участие и вклад церковно-приходских школ Орловской губернии в помощь фронту и людям, пострадавшим от военных действий: раненым и беженцам. Не случайно мы обращаемся к деятельности церковно-приходских школ, именно они, находясь под покрови-

тельством РПЦ, для которой всегда были характерны в военное время благотворительность, госпитальная деятельность и пастырское служение, являлись и проводниками, и непосредственными участниками организации, обозначенной выше, помощи. Источниковую базу исследования составляют делопроизводственные материалы (протоколы и доклады Орловского областного съезда Всероссийского Союза Городов, журнал заседаний Тамбовского Губернского Комитета по устройству беженцев 3 и 20 марта 1916, Беженцы и выселенцы) и СМИ (Орловские Епархиальные ведомости за 1915 и 1916 гг.), освещавшие деятельность церковно-приходских школ.

Нужно отметить, что начало Первой мировой войны в 1914 г. вызвало небывалый патриотический подъем и гражданскую солидарность, поэтому наше исследование хронологически охватывает сравнительно небольшой по историческим меркам период 1914–1916 гг., но важный с точки зрения гражданского согласия и единения в общем деле.

Непосредственно на территории Орловской губернии не велось военных действий, не являлась Орловщина и приграничной территорией, но все тяготы войны она разделила со своей большой Родиной: мобилизация, потоки беженцев и раненых, скачек цен, в том числе на жилье и продовольствие.

Практически сразу после начала военных действий Орловская губерния начала отвечать на вызовы военного времени соответствующим откликом со стороны губернского общества и активным участием церковно-приходских школ в социально значимых мероприятиях: участие педагогических коллективов и обучающихся церковно-приходских школ в разного рода благотворительных учреждениях (Дамские Кружки, Дамские Комитеты), сбор денег и вещей среди населе-

ния, пожертвование личных средств на нужды больных и раненых воинов, беженцев, а также помощь семьям лиц, мобилизованных в действующую армию.

Церковно-приходские школы и личным трудом, и материальными средствами оказывали посильную помощь своей Родине в трудные годы войны. С лета 1915 г. учащиеся церковно-приходских школ города Орла и ряда уездов Орловской губернии отказались от каникулярного отдыха и принялись за работу по изготовлению противогазов-респираторов-масок и респираторов-повязок с соответствующими принадлежностями из материалов, выданных Орловским Дамским Комитетом. Работы по изготовлению противогазов были организованы учителями на базе Ахтырской, Троице-Васильевской, Сергиевской, Николаевской, Свято-Ольгинской, Богоявленской и Лукьянчиковской школ. На базе этих школ изготавливали противогазы и педагогические коллективы Смоленской, Лавровской, Казинской и Красно-Рыбницкой школ. Совместными усилиями учителей и учащихся было изготовлено 10252 респиратора, 1400 пар очков, 5780 компрессоров для респираторов, 1924 мешочков для очков [15, с. 741]. Кроме того, некоторые учителя с учениками, выполняли аналогичные работы в Дамском комитете, как, например, учительница Ахтырской школы А. Троепольская вместе с десятью ученицами.

Не только на каникулах, но в течение учебного года на базе школ шились и вязались вещи для солдат действующей армии и раненых лазаретов. По приглашению заведующего или учителя, в вечернее время собирались в школу взрослые девушки селения и здесь под руководством и присмотром педагогов шили теплые рубашки, кальсоны, вязали чулки и варежки. Помогали девушкам и старшие школьницы, они намечивали выкройку или вышивали полотенца. Если не было возможности разместиться для шитья одежды в помещении школ, то там только кроили предметы одежды из пожертвованного материала (шерстяная пряжа, холст, бумазья), а затем раздавали по домам прихожан для шитья, и к назначенному сроку заведующие школ собирали ее для последующей отправкой в губернский центр – г. Орел, в Канцелярию Училищного Совета. Подобные действия были распространены повсеместно. Учительница Подгородне-Слободской школы Малоархангельского уезда А. Троицкая с ученицами старшего отделения и крестьянскими девушками после занятий в течение всей зимы шила белье для местного лазарета. За год ею было пошито более 200 пар белья [14, с. 705]. В течение всей зимы 1915–1916 гг. шилось белье учителями Скородумкинской школы Т. Могилевской, З. Аракиной, Н. Бурмистровой, Федоровской мужской и женской школ – А. Матвеевой и Л. Гололобовой, Дросковской – В. Леоновой, Нижне-Куначской – А. Свистуновой, К. Вознесенской, В. Оболенской и Соборной двухклассной – О. Дубачевской и А. Петровой и Е. Чуксиной. А в Ярищенской церковно-приходской школе с начала учебного года ученицы ежедневно по одному часу на уроках рукоделия занимались шитьем белья для раненых воинов [14, с. 705].

Во всех церковно-приходских школах Орловской губернии производились вычеты из жалования учителей на нужды больных и раненых воинов, беженцев и военнопленных. В одном только Брянском уезде², где по

данным на 1915 г. было 64 церковно-приходские школы, в шестимесячный срок с 1 сентября 1915 г. по 1 марта 1916 г. общая сумма вычетов из жалования учителей составила 644 рубля, 92 копейки. В Дмитровском уезде, где общая сумма вычетов из жалования за тот же отчетный период составила 343 рубля, 20 копеек, на учительском собрании 20 сентября 1916 г. по предложению Уездного Наблюдателя было решено к прежним взносам добавить еще 1% из жалования учебного персонала.

За счет вычетов из жалования учителей и пожертвований учащихся содержались койки для раненых в лазаретах. Например, на средства мценских церковно-приходских школ, содержались 2 койки с ранеными в Епархиальном лазарете при Первом Орловском Духовном училище [4, с. 98.]. В городе Ельце и Елецком уезде учителя церковных школ, добровольно отчислявшие 2% из своего жалования, содержали также две койки для раненых в лазарете при Елецком Троицком монастыре, при чем пожертвования начали собираться еще с октября 1914 г., до открытия лазарета (лазарет открыт с 1 января 1915 г.). На содержание кровати в госпитале имени Орловской Епархии, при Первом Орловском Духовном училище вычитали 2% из своего жалования учителя церковно-приходских школ Кромского уезда. Учителя церковно-приходских школ Орловского уезда вносили 1% от своего жалования на содержание койки в Епархиальном лазарете, что составляло в среднем 25-27 рублей в месяц. В Малоархангельском уезде отчисления (отчисляли 3 % от жалования) делили на две части: 2 % шло на содержание коек в Епархиальном лазарете, а 1 % на беженцев.

Помимо материальной помощи, учителя церковно-приходских школ, рядом с которыми находились лазареты, по очереди дежурили в свободное от занятий время и помогали врачам ухаживать за ранеными, снабжали солдат молоком, хлебом, фруктами и табаком [5, с. 134–135]. Были случаи, когда учителя добровольно оставляли свое место работы и поступили на работу в лазареты сестрами милосердия.

Дополнительные обязанности легли на плечи церковно-приходских школ, находящихся в населенных пунктах при станциях железных дорог. Здесь учащимся и учителям приходилось выполнять функции санитаров. Крупнейшими железнодорожными узлами Орловской губернии были Орел, Брянск. Здесь учителя на своих руках выносили тяжелораненых воинов на перевязочный пункт и помогали врачам при перевязках. Кроме того, приносили продукты и раздавали их в поездах раненым, которые не могли выходить из вагонов для получения пищи и нередко голодали [5, с. 134–135].

Не остались безучастными к общему делу благотворительности и помощи воинам и обучающиеся церковно-приходских школ. Ученики несли в школы холст, полотно, шерсть, нитки, иглы, ложки, табак, мыло, чай и сахар, фасовали пакеты с рождественскими подарками для армии. Жертвовались учащимися также и деньги. В двух школах Кромского уезда дети отдали «елочные деньги» 15 рублей, оставшиеся с прошлого года, на 5 рублей из которых сшили 10 теплых рубашек, а оставшиеся 10 рублей были потрачены на подарки раненым воинам в г. Орле, находящимся на лечении в госпитале имени Орловской епархии [6, с. 144].

Учащиеся Доброводской ЦПШ (Севский уезд

Орловской губернии) не только собрали 10 рублей, но и отправили их непосредственно в Штаб Верховного Главнокомандующего. Какова же была их радость, когда Начальник штаба Верховного Главнокомандующего передал свою «Сердечную благодарность школьникам Доброводской школы за пожертвование». Дети были в таком восторге, что тотчас же вставили ответ в рамочку и повесили в школе на видном месте [12, с. 651].

Церковно-приходские школы принесли на алтарь Отечества не только отчисления из скудного жалования учителей, но и здания учебных заведений, которые переоборудовались под госпитали для раненых и использовались для размещения беженцев, как, например, Серафимовская и двухклассная Полесская школы Брянского уезда, с 15 сентября 1915 по 5 февраля 1916 г., то есть в течение всего учебного года. Непосредственно в самом городе Орле для размещения беженцев были отведены помещения Смоленской, Преображенской и Покровской школ. Занятия в школах, помещения которых были заняты беженцами, вели в других учебных заведениях: ученики Смоленской школы занимались в Крестительской школе, Преображенской – в Ахтырской и Покровской – в Богдавленской. Занятия проходили в две смены: с 8.00 до 12.00 – первая смена и с 12.30 до 16.30 – вторая смена.

Беженцы стали особой заботой, которую звали на себя церковно-приходские школы. Для того чтобы понять масштаб трагедии беженцев, позволим себе напомнить, что они появились в Орле совершенно неожиданно 12 июля [17, с. 10], без предварительного уведомления. Орловский Губернский Комитет Земского Союза получил сообщение от коменданта станции Орел о том, что на станцию прибывает поезд с беженцами и что необходимо их накормить. После этого волны беженцев стали увеличиваться, и поставили в затруднительное положение общественные и административные органы, в том числе и Областной Комитет Союза Городов, который должен был взять на себя помощь как беженцам осевшим, так и проходящим транзитом через Орел, но средств на организацию помощи ни у кого не было. Ситуация была настолько критической, что два члена Комитета даже подали заявление о выходе из него, из-за невозможности выполнить данные обязательства.

Беженцы оседали на перроне вокзала, в бараках близ воинской платформы, устроенной Земским союзом для больных и раненых, вокруг питательного пункта, внесли дезорганизацию в дело разгрузки санитарных поездов, словом, явились стихийной силой, справиться с которой, казалось, не представлялось возможным. В первое время движение поездов, перевозящих беженцев носило не запланированный характер, без всякого маршрута и плана. Поезда получали проездные документы от одной узловой станции до другой, а задачи станционного начальства, железнодорожной и общей полиции в их понимании, сводились к тому, чтобы возможно скорее, сплавить непрошенных и нежеланных гостей дальше. Так, приходившие в Брянск поезда, направлялись в Орел, из Орла в Елец и т.д. Однако беженцы стали сами выходить и оседать на станциях, в том числе и в Орле.

Согласно данным протоколов и докладов Орловского областного съезда Всероссийского Союза Городов 17-

18 января 1915 г. с начала движения беженцев до 1 января 1916 г. через Орел прошло 453355 беженцев, зарегистрированных организациями «Северопомощь» и Орловским Областным комитетом, питательным пунктом Союза Городов (кроме пункта Земского Союза) было выдано 691751 порций:

- В сентябре 285004 порций
- В октябре 294798
- В ноябре 82962
- В декабре 28984 [17. С. 13]

Помимо питания беженцы нередко нуждались и в медицинской помощи. Только в одном городе Орле врачебно-санитарным отрядом была оказана помощь 6128 человекам [17, с. 13]. В то же время велась борьба с эпидемиями холеры, дизентерией, оспой, корью и сыпным тифом. Жертвами сыпного тифа становились не только беженцы, но и медперсонал: врач, фельдшер (вскоре умерла) и несколько человек прислуги. Это был не единственный случай: «в Тамбове 26 февраля было снято с поезда 4 больных натуральной оспой, 2 скарлатинных, уже 28 февраля вновь снято 13 больных оспой и 2 скарлатиной. Больные в Тамбове были помещены в Губернскую Земскую больницу, а следовавшие в одном вагоне с больными в изоляторы Тамбовского общественного комитета [2, с. 9].

Тогда губернатором было создано межведомственное совещание, которое наметило целый ряд мер:

- Помощник полицейского пристава наблюдал за проходящими с беженцами поездами.
- Городской голова отыскивал и предоставлял беженцам в городе помещения для их размещения и проживания.
- Областной Комитет Союза Городов организовывал питание беженцев и ходатайствовал о перестройке для них бараков, т.к. питательный пункт земств не справлялся с этой задачей.

Областным Комитетом Союза Городов были организованы три комиссии: вокзальная, эвакуационная и хозяйственная городская, которая распределили между собой обязанности таким образом, что вокзальная взяла на себя заботы о беженцах на вокзале. Эвакуационная комиссия заботилась об отправке тех из беженцев, которые не могли по какой-либо причине ехать дальше, в один из домов, отведенных для пребывания беженцев в городе, здесь они поступали на попечение особой группы по заведыванию беженскими домами, на обязанности которой лежало доставление беженцам продовольствия, наблюдение за их санитарным состоянием.

Средств на помощь беженцам катастрофически не хватало. В первое время было израсходовано несколько сот рублей городом и 1000 рублей Областным комитетом, ассигнованных на беженцев Главным комитетом по срочному представлению Председателя.

В такой критической ситуации церковно-приходские школы не только предоставляли помещения для размещения беженцев, но и должны были принять для обучения большое количество детей, осевших в Орле беженцев. В 22 школах одного только Орловского уезда (15 городских и 7 сельских) было принято 60 мальчиков и 101 девочка. Сложность ситуации заключалась еще и в том, что из этих 161 человека 125 православных (в том числе 6 белорусов), 33 римско-католического вероисповедания, 1 лютеранского и 2 сектанты, т.е. мно-

гоконфессиональный и многонациональный состав обучающихся, со своими культурными и мировоззренческими особенностями. Такой состав учащихся требовал особого деликатного обращения, чтобы не возникли потенциально возможные антагонизмы. В приведенной ниже таблице мы располагаем данные по наиболее крупным уездам Орловской губернии, принявшим в свои школы детей-беженцев (см. Таблицу 1.). Необходимо отметить, что это не полный охват по губернии, данная проблема требует отдельного дополнительного исследования, но общую картину участия церковно-приходских школ в деле помощи беженцам дает.

Таблица 1.³

Беженцы	Орловский уезд	Дмитровский уезд	Брянский уезд	Болховский уезд	Малоархангельский уезд	ИТОГО
Всего детей:	161	4	10	14	62	251
из них мальчиков	60	3	6	9	48	126
из них девочек	101	1	4	5	14	125
из них католиков	33	1			4	38
из них лютеран	1					1
из них иудеи				2		2

Из приведенных данных видно, что наибольшее количество детей-беженцев стало обучаться в церковно-приходских школах Орловского уезда, половой состав в целом по губернии был примерно одинаковый, обращает на себя внимание заметное количество католиков (15% от 251), незначительное количество протестантов и иудеев, основную же массу беженцев составляли православные, по национальному составу, в основном белорусы и галитчане. Учащимся-беженцам была оказана помощь бесплатными учебниками и учебными пособиями, они освобождались от платы на содержание школы, оказывалась адресная поддержка частными лицами, как, например, Н.И. Могилевцева четырьмя мальчиками и двум девочкам Сретенской школы передала сапоги и платки.

Коллектив церковно-приходских школ принимал участие в трудном деле сбора пожертвований на нужды войны как среди родителей учащихся, так и среди местных жителей, обслуживаемых церковными школами. Не бездействовали и некоторые матушки (жены священников-заведующих ЦПШ): сами лично ходили по домам прихожан. На данном поприще особенно выделились жены священников: В.И. Иванова и А.К. Дубинина. Ими было собрано и изготовлено вещей на много больше, чем в других приходах.

Пожертвованные населением средства и вещи поступали в различные комитеты, благотворительные общества и лазареты. В приведенной ниже таблице 2, можно наглядно увидеть куда и в каком количестве шли пожертвования, собранные по наиболее крупным уездам Орловской губернии с сентября 1915 по март 1916 гг.

Из приведенных данных видно, что Орловский и Болховский уезды лидируют в сборе пожертвований на

нужды фронта. Бросается в глаза и тот факт, что наибольшее количество денежных средств и вещей идет в местные комитеты: Орловский Епархиальный Комитет по призрению беженцев и Орловский Епархиальный Училищный Совет (больным и раненым),

Что касается вещей, то на нужды фронта и беженцев поступали самые разнообразные предметы: рубашки (теплые и холодные), белье, чулки, варежки, перчатки, полотенца, кальсоны, шарфы, башлыки, носки, табак, курительная бумага, холст на портянки, носовые платки, теплые жилеты, спички, бумага, в том числе почтовая.

Кроме материальной помощи школы оказывали психологическую и моральную поддержку больным и раненым воинам. Школьный хор Свято-Ольгинской школы г. Орла отправлял всенощные бдения в лазаретах при женском монастыре. Учащиеся Ахтырской школы под руководством учительницы А. Троепольской пели всенощное бдение в военном госпитале № 51 и здесь же, а также в госпитале Орловского Управления Красного Креста, устраивали литературно-вокальные вечера. Такие же вечера были устроены Крестовоздвиженской школой (в лазарете Епархиального Духовенства и в госпитале Купеческого Собрания) и Николаевской школой (в госпитале Орловского Управления Красного Креста и в военном сводном госпитале № 54) [15, с. 745]. Эти литературно-вокальные вечера доставили большое удовольствие больным и раненым воинам, а детям – моральное-нравственное удовлетворение, что этим, посильным для них делом, они могли отблагодарить воинов за их неоценимые услуги Родине и помочь им. Ученицы Николаевской школы (Орловский уезд) раздавали гостинцы (табак, папиросы, сладости) больным и раненым воинам в лазаретах, Учащиеся Ахтырской школы раздавали гостинцы в госпитале Красного Креста, Крестовоздвиженской школы раненым Епархиального госпиталя [15, с. 744].

Церковно-приходские школы были организаторами и участниками патриотических вечеров. Яришенская церковно-приходская школа (Малоархангельский уезд) устроила патриотический вечер с целью сбора пожертвований на нужды фронта. Нужно отметить, что вечер удался, собрали 451 рубль, к 83 рублям, оставшимся с прошлого года. Интересна судьба этих денежных средств: 150 рублей были посланы раненым воинам Сербии и Черногории, находившимся под особым покровительством Российской империи, а так же нашим союзникам в годы Первой мировой войны; 65 рублей израсходовано на учащихся-беженцев; 119 рублей были отправлены на пасхальные подарки солдатам действующей армии и 200 рублей на пасхальные подарки солдатам 292-го Малоархангельского полка [14, с. 705].

Жертвуя деньги и вещи на нужды войны, отдавая свои помещения для военных нужд, принимая к себе беженцев, школы одновременно реагировали на такие нужды местного населения, которые были вызваны войной. Так, например, в школах собирали деньги особо нуждающимся учащимся детям, родители которых были мобилизованы на фронт; для таких же обучающихся к большим церковным праздникам (Пасха, Рождество и т.п.) покупали рубашки, обувь, в сильные морозы и метели детей привозили в школу на общественных подводах, дарили гостинцы из благотворительных средств. Так, в Ломовецкой и Бельдяжской школах самым бед-

ным детям выдавались лапти; кроме того, Ломовецкая школа находила возможность из средств школьного попечительства оплачивать доставку дров для школы за бедных школьников, родители которых были призваны на войну. В Старо-Гнездиловской школе учащимся выдавалось денежное пособие на приобретение письменных принадлежностей [12, с. 654]. Но нужно сразу оговориться, что такая помощь не носила системного характера и осуществлялась теми школами у которых была возможность для этого.

В летние месяцы население остро нуждалось в помощи по присмотру за детьми, так как вся тяжесть сельскохозяйственных работ ложилась на плечи женщин, мужья которых сражались на фронте. В селе Госаме с этой целью на базе церковно-приходской школы в те-

чении двух летних месяцев, с 15 июня 1915 года по 15 августа, функционировали ясли-приют для 45 детей. Содержание таких яслей обошлось в 241 рубль 3 копейки [12, с. 650].

Таким образом, церковно-приходские школы в годы Первой мировой войны, выполняли своего рода социальный заказ и шли по пути благотворительности, милосердия, помощи бедным и обездоленным, оказывали морально-психологическую помощь больным и раненым. Их деятельность во многом способствовала сплочению и взаимопомощи граждан перед лицом общей опасности и побуждала вносить посильный вклад всех и каждого на благо своей страны. Это тот исторический урок, опыт которого бесценен в любое время.

Таблица 2.⁴

Наименование уездов и организаций, в которые поступали пожертвования	Орловский уезд	Севский уезд	Кромской уезд	Болховский уезд
Орловский Епархиальный Комитет по призрению беженцев	156 р.57к. + вещи на сумму 87 р.	173 р.27к. + вещи	40 р 80 к + вещи на сумму 53 р. 60 к	245 р.35 к.
Комитет Е.И.В. Великой Княгини Татьяны Николаевны	8 р.50 к.	66 р.6 к. + вещи	2 р.	
Орловский Епархиальный Училищный Совет (больным и раненым)	150 р.,3 к. + вещи на сумму 530 р.	50 р.90 к. + вещи	56 р., 50 к	164 р. 63 к. + вещи на сумму 516 р. 6 к.
Орловское общество помощи военнопленным	54 р. + вещи на сумму 55 р.			
Комитет помощи русским военнопленным под покровительством Е.И.В. Государыни Императрицы Александры Федоровны	25 р. + вещи на сумму 134 р	26 р.	42 р.84 к + вещи	
Орловский Дамский Комитет	60 р		1 р. 40 к.	холст на 25 р
Московский склад Е.И.В. Государыни Императрицы Александры Федоровны	10 р + вещи на 40 р.	106 р + вещи	вещи на сумму 75 р.	вещи на сумму 300 р.
Лазарет при Орловском Епархиальном женском училище	вещи на сумму 20 р.	5 р. + вещи		
Красный крест		80 р. 69 к	7 р.	
ВСЕГО:	1330 р.10 к (деньги+вещи)	507 р.92к. (деньги+вещи)	279,14 (деньги+вещи)	1251 р. 04 к. (деньги+вещи)

Примечания

1. Авдеева А.Д. Церковно-приходские школы Московской епархии в начале XX в.//Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология.2013; Калачев А.В.Церковно-приходская школа в системе начального народного образования//Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2011; Корнильцев А.Н. Из истории становления церковно-приходских школ в Якутии// Сборник трудов Якутской духовной семинарии. 2020; Попова О.В. Церковно-приходские школы в Псковской губернии в начале XX в.//Псков. Научно-практический, историко-краеведческий журнал.2008.
2. Брянский уезд, в рассматриваемые нами годы, входил в состав Орловской губернии.
3. Составлено и подсчитано автором по Епархиальным ведомостям за 1915-1916 гг.
4. Составлено и подсчитано автором по Епархиальным ведомостям за 1915-1916 гг.

Библиографический список

1. Беженцы и выселенцы. М. 1915,
2. Журнал заседаний Тамбовского Губернского Комитета по устройству беженцев 3 и 20 марта 1916. Тамбов.1916.
3. Орловские Епархиальные ведомости 1915. № 2,
4. Орловские Епархиальные ведомости 1915. № 4,
5. Орловские Епархиальные ведомости 1915. № 5,
6. Орловские Епархиальные ведомости 1915. № 6,
7. Орловские Епархиальные ведомости 1915. № 48,
8. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 22-23,
9. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 24-25,
10. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 26-27,
11. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 28-29,
12. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 30-31,
13. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 32-33,
14. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 34-35,
15. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 36-37,
16. Орловские Епархиальные ведомости 1916. № 46-47,
17. Протоколы и доклады Орловского областного съезда Всероссийского Союза Городов. 1916.

References

1. Refugees and deportees. M. 1915,
 2. Journal of meetings of the Tambov Provincial Committee for the Accommodation of Refugees on March 3 and 20, 1916. Tambov.1916.
 3. Oryol Diocesan Gazette 1915. No. 2,
 4. Oryol Diocesan Gazette 1915. No. 4,
 5. Oryol Diocesan Gazette 1915. No. 5,
 6. Oryol Diocesan Gazette 1915. No. 6,
 7. Oryol Diocesan Gazette 1915. No. 48,
 8. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 22-23,
 9. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 24-25,
 10. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 26-27,
 11. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 28-29,
 12. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 30-31,
 13. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 32-33,
 14. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 34-35,
 15. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 36-37,
 16. Oryol Diocesan Gazette 1916. No. 46-47,
 17. Minutes and reports of the Oryol Regional Congress of the All-Russian Union of Cities. 1916.
-
-

АНТОНОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орел, Россия

E-mail: gavrila05@yandex.ru

АНТЮХОВ АНДРЕЙ ВИКТОРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: bgu-bryansk@bk.ru

ANTONOVA MARIA VLADIMIROVNA

Doctor of Philology, Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gavrila05@yandex.ru

ANTYUKHOV ANDREY VIKTOROVICH

Doctor of Philology, Professor, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

E-mail: bgu-bryansr@bk.ru

АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЕ И МЕМУАРНОЕ В ДНЕВНИКЕ КНЯЗЯ АЛЕКСАНДРА ПОЛУБЕНСКОГО

AUTOBIOGRAPHICAL AND MEMOIR IN THE DIARY OF PRINCE ALEXANDER POLUBENSKY

В данной работе рассматривается дневник-отчет князя Александра Полубенского с точки зрения проявления личностного и автобиографического начала. События Ливонской войны, контакты с Иваном Грозным, свое участие в военных действиях и плен автор наполняет автобиографическими и мемуарными подробностями, подчеркивая свою положительную роль в обороне Вольмара, достойное поведение в плену перед русским царем.

Ключевые слова: Александр Полубенский, Иван IV, автобиография, мемуары, дневник.

In this work, the diary-report of Prince Alexander Polubensky is considered from the point of view of the manifestation of personal and autobiographical principles. The events of the Livonian War, contacts with Ivan the Terrible, his participation in hostilities and captivity, the author fills with autobiographical and memoir details, emphasizing his positive role in the defense of Volmar, decent behavior in captivity before the Russian tsar.

Keywords: Alexander Polubensky, Ivan IV, autobiography, memoirs, diary.

Введение

Князь Александр Полубенский известен как автор посланий и донесения, которое с точки зрения жанра можно определить как дневник. Он играл активную роль в Ливонской войне, сражаясь против русских и против шведских войск, занявших некоторые эстонские крепости.

Известны четыре сочинения Александра Полубенского.

1. Послание Ивану Петровичу Челяднину 1562 года (на русском языке) [7, с.81-82];

2. Послание юрьевским служилым людям Якову Шабликину и Игнатию Огибалову 1564 года (на русском языке) [9, стб. 495–496];

3. Послание в ливонский город Трикат сентября 1577 года (на русском языке) [6, с. 91-92];

4. Дневник-отчет, озаглавленный «Донесение каштеляна Новгородского в Кеси, представленное нам, ревизорам его Королевской милости»; этот памятник, очевидно, написан после 1586 года на смеси польского и русского языков, известен на польском языке [1, с. 117-138].

К изучению произведений, принадлежащих перу Александра Полубенского, в разное время обращались археограф Н.Ф. Беляшевский [см. комментарий к русскому переводу дневника-отчета: 1, с. 129–130], литературоведы Я.С. Лурье [2, с. 197–204, 506–508; 3], А.М. Панченко [5, с. 151–154], историки А.Е. Тарас

[10]; В.В. Новодворский [4]. Их интересовали в основном проблемы исторического характера, связанные с ролью Полубенского в Ливонской войне, его взаимоотношениями с важными историческими лицами той эпохи. Целью нашей работы является исследование проявления личностного и автобиографического начала в дневнике Александра Полубенского.

Актуальность обращения к творческому наследию князя Александра Полубенского обусловлена интересом, проявляемым в современной литературной медиавистике к «персональным» жанрам, в рамках которых происходило зарождение и развитие автобиографического начала. Несмотря на то, что сочинения Полубенского были достаточно давно введены в научный оборот, они в основном рассматривались в рамках исторической проблематики как отражение частных вопросов внешней и внутренней политики Ивана Грозного в период Ливонской войны. Новизна настоящей работы состоит в литературоведческом подходе к изучаемому памятнику книжности. В статье использованы культурно-исторический, сравнительно-исторический метод исследования и методика филологического анализа.

Изложение основного материала

Интерес к наследию Александра Полубенского вполне объясним, так как он до определенной степени загадочная фигура. Князь Полубенский происходил из древнего польско-литовского рода, считался потомком

Гедимины. Известия о нем появляются в источниках, начиная с 1546 года. В 1549 году заступил на административную должность в Новогрудском воеводстве. В 1560 году играл активную роль в Ливонской войне. Воюя против русских, он вместе с перебежчиками из Москвы Марком Сарыхозиним, его братом Анисимом и стрелецким головой Тимофеем Тетериним обманом захватил крепость Изборск, выдав свое войско за опричников [12 с. 52–53].

В 1577 году Иван Грозный написал Полубенскому резкое, враждебное и язвительное послание. В это время тот уже находился в плену у ливонского короля Магнуса, а затем был выдан Московскому царю. Я.С. Лурье предполагает, что негативное отношение Грозного к Полубенскому было обусловлено его русскими связями: он был «свойственником А.М. Курбского и помогал последнему добыть его вещи, оставленные во время бегства, действовал вместе с Тетериним и Сарыхозиним, возможно, был связан и с московским родом Квашниных (представители которого носили мирские имена, совпадающие с теми бранными прозвищами, которые адресовал Иван IV Полубенскому в послании, – Дуда, Пищаль, Самара, Разлада)» [3].

Послание в Трикат и дневник-отчет касаются деятельности Полубенского во время Ливонского похода Ивана IV в 1577–1578 годах. В это время князь был старостой города Вольмара. Польские города тогда имели весьма незначительные гарнизоны и нуждались в помощи, которую польский король Стефан Баторий так и не прислал. Вольмар был взят Ливонским королем Магнусом. Полубенский же, как уже было сказано выше, оказался в плену, а затем был передан Ивану Грозному.

Русский царь, ядовито поносивший Полубенского в своем послании, неожиданно милостиво обходится с ним. Во-первых, он его вытребовал у Магнуса; во-вторых, принял Полубенского довольно благожелательно и обещал отпустить (и действительно отпустил) с письмами к польско-литовским «панам рады».

По поводу такой метаморфозы в отношении царя к Полубенскому Я.С. Лурье, ссылаясь на ливонские источники [См.: 11, с. 271–272; 13, р. 419–425], пишет, что последний находился в тайных сношениях с Иваном IV во время похода 1577 года: «Магнус еще в начале похода изменил Грозному, вступив в переговоры с Баторием, но Ходкевич, презиравший ливонцев, открыл его измену Полубенскому, а Полубенский – царю» [2, с. 507]. Однако исследователь сразу же оговаривается, что степень достоверности этих сведения не ясна. Кстати, курляндский хронист Генниг даже прямо называл Полубенского «человеком Ивана IV» [2, с. 507]. Это подтверждается и некоторыми особенностями содержания дневника-отчета, в котором автор передает содержание речей Грозного, причем, утверждает Я.С. Лурье, «слова царя в дневнике Полубенского совпадают с текстами его сочинений – Первого послания Курбскому и вступительного “писания”» [3].

Донесение Полубенского, написанное в форме дневника и, очевидно, по памяти, не проясняет этот вопрос, а еще больше запутывает его. Нетрудно заметить, что в произведении много хронологических пропусков и умолчаний. Так, например, автор неточно передает обстоятельства своего пленения (хотя описа-

ние достоверно в деталях); задним числом упоминает измену Магнуса, не рассказывая, как он узнал о ней. Даты в дневнике перепутаны, что может быть, конечно, следствием слабости памяти, а может быть и сделано намеренно. Есть в дневнике и весьма подозрительные умолчания и пропуски. Нет известий за июнь 1577 года. Ничего не пишет Полубенский и о той деятельности, которой он занимался, будучи государевым «взянем» (пленником). А ведь именно в это время им было написано послание в Трикат, в котором он убеждал польских военачальников сдаться русскому царю: «Государь Царь Православной и все города Ливонские мощью величества своего и через огонь мечем и огнем побрал, а противящихся карали <...>. И вы бы ся государю царю не противили, видечи мощь Государя самого, войско и наряды великие <...> а присяга от вас уже прочь; и потуль милуя есте боронитися, поколь по себе отсека была...» [6, с. 92]. Фактически Полубенский помог Ивану IV захватить Трикат.

В донесении князь не забывает перечислить, сколько раз, кого и куда посылал за помощью, указать, где зафиксированы сведения об отказе: «24 мая, в праздничный день, я вместе со старостами и ротмистрами давал знать королю его милости о неприятеле, на что король ответил, обещая послать на помощь татар, которых не послал; затем и остальные люди выехали; об этом покажу письма» [1, с. 131]. В другой раз «паны рады» не поверили сообщениям о движении русского войска и отказали в помощи, «Петр Стабьровский записал в книге, в доказательство чего есть выпись его явления» [1, с. 131]. Вообще же за помощью в течение месяца (с 24 мая по 27 июня) Полубенский обращался двенадцать раз и к Стефану Баторию, и к литовским каштелянам, и даже к жителям Риги.

Дневник-отчет написан в связи с тем, что Полубенский растратил казну Вольмарского и Зегевольского староств, якобы на свой выкуп из плена. После возвращения в Польско-Литовское королевство он лишился звания старосты Вольмарского и Зегевольского, но оставался правителем Вилькийским и Поюрским, а с 1586 года стал «каштеляном Новгородским». Поскольку в дневнике Полубенский называет себя именно «каштеляном Новгородским», то, очевидно, произведение было написано после нового назначения. Можно предположить, что в это время всплыли какие-то старые финансовые грехи и сомнительные пристрастия автора и ему надо было оправдываться.

Отчет Полубенского – не просто документ, фиксирующий события, но пример проявления в литературе XVI века личностного и автобиографического начала. Сама история призвана оправдывать автора. На первом плане оказывается не только событие и историческая великая личность (Иван IV), но и личность автора, который группирует факты и показывает их так, чтобы он сам предстал наилучшим образом. Полубенский стремится доказать, что в плен он попал не по своей вине (в связи с чем так скрупулезно перечисляются гонцы и отказы им; поэтому не совсем ясно описан эпизод пленения: остается непонятным, кто «взял его на слово» – воины Магнуса, немецкий гарнизон Вольмара или горожане), а значит имел право потратить казенные деньги на свой выкуп. Полубенский подчеркивает, сколь стойко он держался, пока выкуп и сдачу замков, ему вверенных,

требовали от него немцы и Магнус. Но отказать в этом же грозному царю, насмотревшись на казни и расправы, да к тому же перед обещанным освобождением, он, де, не просмел. Поэтому он оценил себя в шестнадцать тысяч золотых, и был отправлен в Литву практически с посольской миссией. По договоренности с Иваном IV большую часть выкупа, добравшись до своих мест, он должен был отдать лошадьми и вооружением, а меньшую – деньгами, что и было сделано, как пишет автор, с ведома короля и «панов рады».

Видимо, стремясь указать на некоторую пользу своего пребывания в плену, Полубенский подчеркивает, что он хорошо познакомился с жизнью и военным бытом московского государства, все хорошо рассмотрел и запомнил. На самом деле дневник-отчет не открывает никаких тайн, зато корректирует историческое представление о личности и роли Полубенского в этот период.

Нужно отметить, что Полубенский был достаточно искусен в интригах и не гнушался никакими способами достижения цели. В качестве примера можно привести письмо юрьевским служилым людям Якову Шабликину и Игнатию Огибалову. В нем нет никаких традиционных украшений и риторики. Автор почти цинично сообщает корреспондентам, что в Литве задержаны холоп Шабликина, а также жена, сын и сноха Огибалова. Их можно выручить, обменяв на вещи, принадлежащие князю Андрею Курбскому – книги и драгоценные доспехи, или выплатить выкуп в размере 300 рублей [см.: 9, стб.495-496].

Конечно, дневник-отчет ни в коем случае нельзя считать подложным, но это искусная система умолчаний и полуправды, которая рисует Александра Полубенского верным слугой государя, несправедливо брошенным на растерзание неприятеля и много переживавшим (он был ранен, большие трудности испытал на пути в Литву) за польскую корону.

Дневник-отчет Полубенского является хорошим, достоверным источником по истории Ливонской войны, рассказывающим о ходе военных действий под Вольмаром и рисующим личность Ивана IV. Вот как описывается жестокость Москвы при взятии города: «2-го сентября, пробили брешь в переднем укреплении, а ночью немцы сами зажгли конюшни, дома и башни, лошадей своих поубивали, передние укрепления уступили Москве. Того же дня установили несколько пушек у латышского костела, другие спереди, несколько картаунов со стороны мельницы, выбили несколько частей стены наружного укрепления (zamek okolny), стены, столбы и своды поломали».

3 сентября пробощ Жуковский с другими вышел просить о милосердии, – приказали обезглавить. Того же дня Петра Осифа, который сдался королю, посадили на кол, брата его обезглавили. Стрельбой разбили стены в башне, в замке вышли съестные припасы, отвели им воду, зажгли мост и ворота; (осажденные) сами бросались с крепости.

4 сентября, утром, командир Бесман, каштеляны и других очень много – несколько сотен, взойдя на «Мастерскую» башню, подложили 6 бочек порошу; когда его зажгли, то более важных лиц выбросило в пруд; забравши их оттуда, посадили на кол; в замке женщины сами себя убивали, бросали серебро в огонь. Когда

вломились в замок, без милости город и замок грабили, убивали латышей, мужчин и женщин» [1, с.135]. 5-го сентября Грозный приказал обезглавить 800 немцев. 8-го сентября Полубенский пишет письма к осажденным в Румброке с призывом сдаться, не противиться русскому царю. В дневнике нагнетается атмосфера, вполне реальная при Московском дворе, насилия и непредсказуемости поведения государя. Полубенский описывает все новые казни: царь рубит головы, сажает на кол. Однако Иван IV, посетивший свою исконную вотчину – Инфлянты, проявляет неожиданное расположение к Полубенскому и его людям. Несколько раз князь зван к царю на допросы, просто разговоры или пиры. Первый раз 1-го августа «великий князь расставил все вооруженное войско кругом и приказал привести меня, и посреди войска, имея возле себя совет, спросил меня: христианин ли я? Затем стал высчитывать свой род от Августа кесаря, начавши от Юрика Руса, 14 поколений...» [1, с.135]. Иван IV, очевидно, повторил недавно написанное им послание Полубенскому, где доказывались права Московской Руси, а точнее Грозного, на Инфлянты и Курлянты [См.: 8, с.197-204]. Лично допросив «взяня» (пленника), царь велел лечить его от ран и составить список конфискованных вещей и плененных слуг. 1-го сентября государь допрашивает Полубенского об измене Магнуса. Князю, по его словам, удалось отвечать и держаться с достоинством. В очередной речи, передаваемой в дневнике, Иван Грозный рассуждает на любимые темы – жалуется на трудное детство и обманы союзников. 11-го сентября царь в своей речи вновь обращается к генеалогии и вспоминает старые грехи Полубенского: в Изборске он обижал русских людей, грабил церкви, выколол глаза чудотворной иконе Николая Угодника. Князь, якобы, смог опять отвести упреки, утверждая, что виноват в этих бесчинствах не он, а польское рыцарство. После этого Иван IV заявил, что он дарует Полубенскому жизнь и даже отправляет его в Литву с письмами к королю о мире, что еще раз подтвердил 15-го сентября за завтраком.

На протяжении всего отчета Полубенский подчеркивает, что он старался выполнить свой воинский долг по защите вверенных ему земель, что он не получал должной помощи от сюзерена, что будучи раненым, избитым и ограбленным в плену у Магнуса, а затем и у Грозного с достоинством держался на допросах: «Я просил его о милосердии и советников его о заступничестве; обещал так: “Что пристойно – сделаю”» [1, с.134]. Автор дневника подчеркивает свою верность сюзерену: он не совершал предательства ни в Вольмаре, ни в русском плену, не унижался перед Иваном IV в отличие от Магнуса, который «до тех пор стоял перед ним на коленях, пока тот не обещал даровать ему жизнь, говоря “Знаю, что изменил”» [1, с.134-135].

В общении с Полубенским Грозный удивительно спокоен, и сам автор также проявляет выдержку и достоинство. Он вынужден отвечать на вопросы царя о своей службе, о переписке, о финансовых делах, но не раболепствует, не унижается. Интересно, что вопрос веры становится одним из значимых в беседах с царем. Помимо вопроса «христианин ли я?» во время первого допроса, 11-го сентября во время аудиенции Грозный укоряет Полубенского: «Что ты за христианин, что, войдя, не кланяешься образу?», на что тот отвечает, что

отвык, поскольку это не заведено в его окружении. Будто испытывая князя, царь велит ему перекреститься, если умеет, а затем есть хлеб из его рук [1, с. 136]. Вообще эта сцена, действительно, своего рода проверка на лояльность, поскольку совместное преломление хлеба должно доказать, что участники этого действия не являются врагами. Насколько достоверен этот эпизод, сказать трудно, но он показывает особое расположение царя к Полубенскому, распространившееся и на некоторых его спутников. В последующей сцене пир только Полубенского и двух его спутников посадили за стол (другие пленники, допущенные к трапезе, сидели на земле), а Грозный от своих щедрот посылает им хлеб, вино и кушанья. Полубенский никак не комментирует странное расположение царя, но очевидно воспринимает его как факт, который положительно характеризует его самого. Доверие Грозного и собственную значимость Полубенский подчеркивает еще раз в записи от 15-го сентября: во время совместного завтрака Иван IV обещает послать с князем письмом к «панам рады» и впоследствии заключить с его государем мирный договор об Инфлянтской земле [1, с. 137].

Тем не менее, прежде чем получить свободу Полубенскому пришлось не только расстаться со всем своим добром (золото, серебро, оружие было взято в казну), но и самого себя оценить в 16 тысяч золотых,

которые он обязался выплатить не только деньгами, но и лошадьми и оружием.

Русские приставы проводили Полубенского и его людей до Миенштока, то есть до границы, и там бросили без провианта и транспорта. Князь весьма живо, хотя и достаточно скупо описывает, как они добирались к своим: голодали, питались ягодами, оставляли умерших от болезней и голода товарищей в глухих лесах.

Выводы

Итак, отчет-дневник Александра Полубенского о Ливонском походе Ивана IV в 1577–1578 гг. несомненно является интереснейшим историческим и литературным памятником, содержащим яркие и достоверные зарисовки военных действий и характеристики военачальников. В произведении отразились факты автобиографии автора, а также черты его личности и индивидуальные качества. Подробное описание событий и включенность сочинителя в ход действия свидетельствуют о развитии не только автобиографического, но и мемуарного начала. Стремление оставить не только для современников, но и для потомков положительный образ самого себя обусловлены подробные описания своих действий в целом и в моменты взаимодействия с Иваном IV, а также мотивы самооправдания.

Библиографический список

1. Донесение каштеляна Новгородского в Кеси, представленное нам, ревизорам его Королевской милости // Труды 10-го Археологического съезда в Риге в 1896 г. М., 1900. Т. 3. С. 117–138.
2. Лурье Я.С. Вопросы внешней и внутренней политики в посланиях Ивана Грозного // Послания Ивана Грозного. – М., Л., 1951. С. 197–204, 506–508.
3. Лурье Я.С. Полубенский Александр Иванович // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 2 (вторая половина XIV – XVI в.). Ч. 2: Л–Я / АН СССР. ИРЛИ; Отв. ред. Д. С. Лихачев. – Л.: Наука, 1989. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4485/>. Дата посещения: 25.10.2023.
4. Новодворский В.В. Ливонский поход Ивана Грозного. 1570–1582: перемирия, приготовления к войне, Полоцк, Великие Луки, Псков, Запольский Ям. – Москва, 2010.
5. Панченко А.М. «Дудино племя» в послании Ивана Грозного князю Полубенскому // Культурное наследие древней Руси. Истоки, становление, традиции. М., 1976. С. 151–154.
6. Послание в ливонский город Трикат // Ливонский поход царя Ивана Васильевича Грозного в 1577 и 1578 гг. // Военный журнал. 1853. № 6. С. 91–92.
7. Послание Ивану Петровичу Челяднину // Сборник Русского исторического общества. – СПб., 1892. Т.71. С. 81–82.
8. Послание Полубенскому (1577) // Послания Ивана Грозного. М.; Л., 1951. С.197–204.
9. Послание юрьевским служилым людям Якову Шабликину и Игнатию Огибалову // Русская историческая библиотека. – СПб., 1914. Т.31. Стб.495–496.
10. Тарас А.Е. Войны Московской Руси с Великим княжеством Литовским и Речью Посполитой в XIV–XVII веках. – Москва; Минск, 2013.
11. Хроники Ливонии Б. Рюссова // Сборник материалов по истории прибалтийского края. Т. III. – Рига, 1880. С. 271–272.
12. Штаден Г. Записки немца-опричника. – М., 2002, С. 52–53.
13. Busse K. Rembert Geilsheim // Mittheilungen aus dem Gebiete der Geschichte Liv-, Ehst- und Kurlands. B.II. Heft. III. Riga – Lpz, 1842. Pp. 419–425.

References

1. The report of the castellan Novogrodsky to Kesi, presented to us, the auditors of his Royal Grace // Proceedings of the 10th Archaeological Congress in Riga in 1896, Moscow, 1900. Vol. 3. pp. 117–138.
2. Lurie Ya.S. Questions of external and internal politics in the epistles of Ivan the Terrible // Epistles of Ivan the Terrible. – Moscow, Leningrad, 1951. Pp. 197–204, 506–508.
3. Lurie Ya.S. Polubensky Alexander Ivanovich // Dictionary of scribes and bookishness of Ancient Russia. Issue 2 (the second half of the XIV – XVI century.). Part 2: L–Ya / USSR Academy of Sciences. IRLI; Ed. by D. S. Likhachev. – Leningrad: Nauka, 1989. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4485/>. Date of visit: 10/25/2023.
4. Novodvorsky V.V. Livonian campaign of Ivan the Terrible. 1570–1582: armistice, preparations for war, Polotsk, Velikiye Luki, Pskov, Zapolsky Yam. – Moscow, 2010.
5. Panchenko A.M. “Dudino tribe” in the message of Ivan the Terrible to Prince Polubensky // Cultural heritage of ancient Russia. Origins, formation, traditions. Moscow, 1976. Pp. 151–154.
6. Message to the Livonian city of Trikat // Livonian campaign of Tsar Ivan Vasilyevich the Terrible in 1577 and 1578. // Military Journal. 1853. No. 6. Pp. 91–92.

7. Message to Ivan Petrovich Chelyadnin // Collection of the Russian Historical Society. – St. Petersburg. 1892. Vol. 71. Pp. 81–82.
 8. The Message to Polubensky (1577) // The Epistles of Ivan the Terrible. Moscow; Leningrad, 1951. Pp. 197–204.
 9. The message to the Yurievsky serving people to Yakov Shablikin and Ignatiy Ogibalov // Russian Historical Library. – St. Petersburg, 1914. Vol. 31. Stb. 495–496.
 10. Taras A.E. The wars of Moscow Rus with the Grand Duchy of Lithuania and the Polish-Lithuanian Commonwealth in the XIV-XVII centuries. – Moscow; Minsk, 2013.
 11. Chronicles of Livonia by B. Ryussov // Collection of materials on the history of the Baltic region. Vol. III. – Riga, 1880. Pp. 271–272.
 12. Staden G. Notes of a German guardsman. – M., 2002, Pp. 52–53.
 13. Busse K. Rembert Geilsheim // News from the areas of the history of Liv-, Ehst- and Courland. B.II. Heft. III. Riga – Lpz, 1842. Pp. 419–425.
-
-

ЖИЛИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

аспирант кафедры литературы, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия
E-mail: filirina18@gmail.com

ZHILINA IRINA ALEXANDROVNA

Postgraduate Student of the Department of Literature, Kursk State University, Kursk, Russia
E-mail: filirina18@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ МИРА ДЕТСТВА И ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
М. ГОРЬКОГО «ДЕТСТВО», «ТРОЕ», «ЖИЗНЬ КЛИМА САМГИНА»**

**FEATURES OF THE DEPICTING THE WORLD OF CHILDHOOD AND CHARACTER FORMATION
IN THE WORKS OF M. GORKY «CHILDHOOD», «THREE MEN», «THE LIFE OF KLIM SAMGIN»**

В данной статье рассматриваются отличительные особенности мира детства и процесс формирования характера в творчестве М. Горького. Исследуется влияние социальной среды на становление личности и формирование определенных черт характера ребенка. Делается вывод: в произведениях писателя дети психологически рано взрослеют, что непосредственно связано с влиянием социальной среды на формирование личности ребенка.

Ключевые слова: *детство, характер, формирование личности, формирование характера, социальная среда, взаимоотношения детей и взрослых, детское мышление, восприятие мира ребенком.*

The article considers distinctive features of the world of childhood and the process of character formation in the works of M. Gorky. It is investigated the influence of the social environment on the formation of personality and the formation of certain character traits of the child. The conclusion is made: in the works of the writer children grow up psychologically early, that directly related to the influence of the social environment on the formation of the child's personality.

Keywords: *childhood, character, formation of personality, formation of character, social environment, relationships between children and adults, children's thinking, child's perception of the world.*

Введение

Период детства всегда интересовал исследователей различных областей науки: психологии, педагогики, социологии, литературоведения и др. Однако пристальное внимание ученых сфокусировалось на изучении феномена детства, образе ребенка и взаимодействии его с миром и обществом только в XX веке и существенно увеличилось в XXI веке. Об этом свидетельствуют труды Л.С. Выготского [4], А.Н. Леонтьева [17], Э. Фромма [23], Р. Шпица [28], Д.Б. Эльконина [29], К. Юнга [30], В.В. Зеньковского [11], И.Д. Демаковой [9], О.В. Киселевой [13] и др.

Важность этого периода, его влияние на становление и формирование личности человека подтверждается присутствием темы детства в творчестве многих писателей и поэтов. К образу ребенка, к описанию детских лет героев как прекрасной поры жизни любого человека обращались Л.Н. Толстой, Н.Г. Гарин-Михайловский, Ф.М. Достоевский, В.Г. Короленко, И.А. Бунин, И.С. Шмелев, М. Горький, З.Н. Гиппиус, К.Д. Бальмонт, Ф. Сологуб, Вяч. Иванов и др. Стоит отметить, что на сегодняшний день достаточно много литературоведческих исследований, посвященных теме детства. Свидетельством того являются работы Н.Г. Бочаевой [2], К.А. Выборновой [3], Н.А. Дворяшиной [8], М.А. Дубовой и В.А. Ермачихиной [10], Н.В. Карабановой [12], Т.Н. Комаровой [14], Б.В. Кондакова и Т.Д. Попковой [15, 16], Т.В. Мальцевой [18], Г.Р. Романовой и Р.Ю. Ливановой [20], А.Ф. Цирулева [24], Е.Л. Черкашиной [25],

А.П. Черникова [26], Е.Ю. Шестаковой [27], и др.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в литературоведческих исследованиях прозы М. Горького проблема детства освещена не в полном объеме. В основном она рассматривается в тесной взаимосвязи с биографией самого писателя, что имеет под собой веские основания. Примечательно, что проблема детства в творчестве М. Горького изучается литературоведами зачастую параллельно с рядом других проблем: классовые различия; общественные настроения; семейные взаимоотношения, образ дома, быт и т. д. Это объясняется тем, что ребенок проходит этапы своего взросления, находясь в социуме, и, соответственно, именно определенные веяния общества, домашняя атмосфера, взаимосвязи со сверстниками влияют на то, каким будет его детство, и какой личностью станет этот ребенок впоследствии. Можно отметить, что более подробно в ракурсе взаимосвязи «детство–среда–личность» эта проблема рассмотрена в работах Н.Ю. Толмачевой [22] и Бабука А.В. [1].

Целью исследования является анализ особенностей изображения детства в творчестве М. Горького, изучение предпосылок формирования определенных качеств характера у ребенка, связь и влияние среды на формирование личности ребенка.

Научная новизна состоит в выявлении наиболее значимых факторов, влияющих на формирование личности и характера ребенка в творчестве М. Горького.

Методы исследования: биографический, сравнительно-сопоставительный, психологический.

Изложение основного материала

В данной статье предпринята попытка рассмотреть период детства, особенности формирования личности и возникновения особых черт характера ребенка в произведениях М. Горького «Детство», «Трое», «Жизнь Клима Самгина». Важно отметить, что в литературных произведениях, описывающих период детства, оно всегда разное. И это связано не с тем, что один автор показал его радостным и безмятежным, а другой – безрадостным и мрачным. Данный феномен объясняется тем, что детство как понятие связано не только с особым возрастным периодом человека, но и рядом других аспектов. Уточним, что под этим подразумевается.

Во-первых, под детством понимается определенный период возраста ребенка, когда он совершенно по-особому воспринимает всё, что его окружает. Во-вторых, период детства сильно влияет на формирование характера и личности ребенка, особую роль в этом играет окружающая ребенка обстановка, особенно люди, взаимодействующие с ним, их поведение, поступки, которые они совершают в определенных обстоятельствах, а главное – их отношение к ребенку. Всё это в совокупности влияет на его отношение и взаимодействие с окружающим миром, определяет появление качеств характера и способствует начальному этапу формирования его личности.

В этой связи можно утверждать, что авторы литературных произведений, описывая период детства, не всегда рассматривают весь спектр данного понятия, а лишь некоторые его стороны или совокупность двух-трех сторон. Иными словами, авторы акцентируют внимание на той проблеме, которая волнует их больше всего: связь ребенка с родителями; взаимодействие ребенка со сверстниками; ребенок и окружающий мир; феномен детского мышления, детской речи; внутренний мир ребенка и т. д. и т. п. Помимо этого важную роль играет то, чьими глазами автор показывает детские годы героя: глазами самого ребенка, его родителей и знакомых, стороннего наблюдателя.

Свой взгляд на мир детства дают исследователи Б.В. Кондаков и Т.Д. Попкова. В статье «Художественный мир литературы и феномен детского мирознания» они выделяют три элемента, которые составляют, по их мнению, «мир детства»: собственно детство, характеризующееся особым мировосприятием, миропониманием, мироосознанием и миропредставлением; обобщенный (собирательный) образ ребенка, через который и раскрываются особенности детского мышления и мирозерцания; система отношений ребенка с окружающим миром, показывающая взаимодействие мира детей и мира взрослых. Кроме того, Б.В. Кондаков и Т.Д. Попкова отмечают, что «восприятие мира формируется в сознании детей на основе их мировидения, включающего в себя мироощущение, миропонимание, мироистолкование и миропреобразование, которые в своей совокупности создают предпосылки возникновения мироосознания» [15, с. 142].

Обращаясь к особенностям изображения мира детства в творчестве М. Горького, необходимо отметить, что у писателя многие произведения наполнены далеко не радостной атмосферой, особенно те, где речь идет о детстве героев. Дети в его произведениях отягощены взрослыми заботами и проблемами, поэтому ментально они взрослеют рано.

Автобиографическая повесть М. Горького «Детство» несмотря на свое название, которое предполагает ожидание чего-то радостного, наивного, светлого, оставляет довольно тяжелое впечатление, а тон повествования – мрачный, тягучий – лишь изредка «разбавляется» светлыми моментами. Серая, унылая атмосфера, без ярких красок и детского смеха, вполне закономерна для этого произведения, поскольку оно представляет собой воспоминания Горького о своих детских годах, которые были безрадостными для маленького ребенка. С раннего возраста будущий писатель рос без родительского тепла и любви, и единственным человеком, который по-своему заботился о нем, была бабушка. Так как сам Горький, в отличие от своих сверстников, рано начал работать и соответственно рано повзрослел, нет ничего удивительного в том, что детские годы его героев также лишены обычных детских радостей, что они видят мир не радужным и уютным, а серым, мрачным, серьезным миром взрослых, в котором приходится выживать, используя все свои способности и умения.

В «Детстве» среди серых будней, наполненных грустью и одиночеством, единственная радость для главного героя повести Алеши Пешкова заключалась в его бабушке, которая олицетворяла для него всё доброе, светлое, наполненное любовью и нежностью, то, чего ему так не хватало в жизни: «Говорила она, как-то особенно выпевая слова, и они легко укреплялись в памяти моей, похожие на цветы, такие же ласковые, яркие, сочные» [5, с. 15]. Мгновения, проведенные с единственным по-настоящему близким человеком, становились поистине счастливыми воспоминаниями для юного героя-рассказчика: «До неё как будто спал я, спрятанный в темноте, но явилась она, разбудила, вывела на свет, связала всё вокруг меня в непрерывную нить, сплела всё в разноцветное кружево и сразу стала на всю жизнь другом, самым близким сердцу моему, самым понятным и дорогим человеком, – это её бескорыстная любовь к миру обогатила меня, насытив крепкой силой для трудной жизни» [5, с. 15].

Таким образом, только бабушка привнесла в тяжелое, мрачное детство мальчика лучик света, надежды, тепла, а главное – безусловную материнскую любовь, что в дальнейшем послужило причиной необычного, особенного отношения героев Горького к женщине.

В повести «Трое» писатель также изображает тяжелую, лишенную красок и детских шалостей жизнь главных героев. Здесь уже показаны не просто дети в трудных жизненных обстоятельствах, а дети-взрослые. Большую часть времени они вынуждены выживать, работая, как взрослые, и мечтая скорее вырасти. Их умы заняты вполне взрослыми проблемами, даже если изыясняются маленькие герои совсем по-детски. Они все видят, понимают и рассуждают, как взрослые: «Здесь – житье тугое! Я хоть и маленький, а вижу!» [6, с. 36].

Но все же не стоит забывать о том, что физически и ментально эти герои – дети, даже если обстоятельства и вынуждают их быть старше своего возраста. Об этом свидетельствуют их вопросы, показывающие, какие же на самом деле эти герои маленькие («Дедушка, – спрашивал Илья, – а как богатыми делаются?» [6, с. 39]), а также поведение, вполне характерное для ребенка – мечтательность, развитое воображение, восторг от всего нового и необычного: «Илья <...> всё только разглядывал»

вал людей, дома, удивлялся всему и обо всем расспрашивал старика... <...>В свой мешок он собирал разные коробки, поломанные игрушки, красивые черепки, ему нравилось чувствовать все эти вещи у себя за спиной, слышать, как они постукивают там» [6, с. 38, 40]. Как и все дети, Илья нуждался в ласке, заботе, добром слове. Среди безучастных взрослых, занятых своими делами, только дед Еремей оказался по-настоящему добр и ласков: «Хорошо зажил Илья под ласковой рукой тряпичника Еремея. <...>От ласковых слов в сердце мальчика рождалось бодрое, крепкое чувство надежды на что-то хорошее, что ожидает его впереди. Он повеселел и стал больше ребенком, чем был первое время жизни в городе» [6, с. 38, 40].

Стоит отметить, что всё творчество Горького пронизывает глубокий психологизм. Так, в повести «Трое» автор разворачивает перед нами фактически весь процесс формирования характера, личности героев, показывая, какое влияние на это оказывает атмосфера в семье, взаимоотношения с другими людьми, социальная среда.

В данном произведении очень хорошо показано, как безразличие взрослых сказалось на судьбах детей. Юные герои осознают, что их ближайшим родственникам, как и абсолютно незнакомым взрослым людям, совершенно нет никакого дела до того, как они проводят свое время, о чем мечтают, что у них на душе: «Илья ясно видел, что дядю нимало не занимает судьба Якова, и это увеличивало его неприязнь к горбуну» [6, с. 134]. В соответствии с этим у Якова с отцом разыгрывается самый настоящий конфликт на почве разного мировоззрения. Если Петруха Филимонов – материалист, для которого важен достаток, то дядя Якова важна духовная составляющая: он любит читать книги, размышляет на философские и религиозные темы: «Яков жаловался, что отец притесняет его. – Всё журит: „Дело, говорит, делай... Я, говорит, книжника не хочу...“ Но ежели мне противно за стойкой торчать? Шум, гам, вой, самого себя не слышно!.. Я говорю: „Отдай меня в приказчики, в лавку, где иконами торгуют... Покупателя там бывает мало, а иконы я люблю...“ <...> Сноровки к жизни у меня нету, приверженности к трактиру я не чувствую... А отец – всё долбит...» [6, с. 84, 115]. Конец их разногласий довольно печален: спустя время отец стал избивать сына, а повзрослевший парень, не справившись с моральным давлением и физическим насилием в семье, пал духом, что привело к тому, что он стал выпивать.

Судьба еще одного героя повести, Ильи Лулева, тоже далеко не проста. Став в юном возрасте свидетелем убийства деда Еремея, в котором невольно принимал участие его родной дядя, мальчик замкнулся в себе и не мог уже спокойно общаться с родственником. В связи с этим все свои страхи Илье приходилось держать в себе и справляться с ними самому: «Мальчику было холодно и страшно. Душила сырость, – была суббота, пол только что вымыли, от него пахло гнилью. Ему хотелось попросить, чтобы дядя скорее лег под стол, рядом с ним, но тяжелое, нехорошее чувство мешало ему говорить с дядей. Воображение рисовало сутулую фигуру деда Еремея с его белой бородой, в памяти звучал ласковый скрипучий голос: „Господь меру знает... Ничего-о!..“» [6, с. 59].

В итоге спустя время отчуждение между племянником и дядей достигло апогея, когда оба уже стали

изрядно тяготиться обществом друг друга. Об этом свидетельствует реплика Терентия: «Рос бы ты поскорее! Будь-ка ты побольше – охо-хо! Ушел бы я... А то – как якорь ты мне, – из-за тебя стою я в гнилом озере этом... Ушел бы я ко святым угодникам...» [6, с. 94], и радость Ильи, узнавшего, что дядя его покидает: «Весть о том, что дядя уходит на богомолье, была ему приятна: уйдет дядя, и он уйдет из этого дома, снимет себе маленькую комнатку – и заживет один...» [6, с. 133–134].

Как любому ребенку, Илье не хватало ласки и заботы ближнего, а также крепкого плеча рядом. Наблюдая за дядей, который не мог навести порядок в собственной жизни, Илья все отчетливее понимал, что надеяться можно только на себя. Однако выживать в суровом мире взрослых ему было непросто. Знакомство и общение с жадными до денег купцами и владельцами лавок, долгое нахождение среди маргинальных личностей привели повзрослевшего Илью к огромному разочарованию в мире, он всё чаще сетовал на судьбу: «Ведь есть же на свете хорошее – хорошие люди, и случаи, и веселье? Почему он не видит их, а всюду сталкивается только с дурным и скучным? Кто направляет его всегда на темное, грязное и злое?» [6, с. 118].

Видя полное безразличие взрослых к своей судьбе, их эгоизм и внимание только к своим проблемам, Илья чувствовал обреченность и отчаяние от своего незавидного положения. Не всегда успешные поиски работы, нищета и голод, отсутствие поддержки даже не материальной, а эмоциональной и духовной сделали его нервным, раздражительным, злым ко всем вокруг и ужасно одиноким: «Илья думал о людях, память подсаживала ему разные случаи, рисовавшие людей злыми, жестокими, лживыми. Он много знал таких случаев, и ему легко было забрызгивать людей желчью и грязью воспоминаний. Чем темнее становились они пред ним, тем тяжелей было ему дышать от странного чувства, в котором была и тоска о чем-то, и злорадство, и страх от сознания своего одиночества в этой черной, печальной жизни, что крутилась вокруг него бешеным вихрем...» [6, с. 117].

Особого внимания заслуживает обстановка, в которой приходилось находиться Илье и остальным детям. Дом, где мальчик был вынужден жить вместе с дядей, действовал на него угнетающе. Илья часто подумывал о бегстве из «проклятого дома» [6, с. 150], в котором «никто счастлив не был, никто радости не видал» [6, с. 216]. В разговорах с другими детьми он часто говорил: «Бежать надо из этого дома... Поджечь его надо...» [6, с. 180]. Став старше, он не изменил своего мнения: «Ему казалось, что дом Филимонова стал еще грязнее и тесней. Эта теснота и грязь вызывали у него чувство физического отвращения, как будто тела его касались холодные, скользкие руки. <...> Дом этот для всех вроде западни, – проклятый дом!» [6, с. 135, 150]. Однако даже покинув «гнилой дом – тюрьму для людей» [6, с. 216], Илья не находит себе такого уголка, где он был бы по-настоящему счастлив.

Для всех детей место их обитания было далеко не раем: «Илья смотрел на нее и думал, что вот эта девочка живет одна, в яме, работает, как большая, не имеет никакой радости и едва ли найдет когда-либо радость в жизни» [6, с. 146]. Поэтому неудивительно, что единственной радостью для детей были книги, которые да-

вали им возможность убежать от суровой и жестокой реальности в мир грёз и фантазий: «Плотно прижавшись друг к другу, мальчики с трепетом любопытства и странной, согревающей душу радостью входили в новый, волшебный мир, где огромные, злые чудовища погибали под могучими ударами храбрых рыцарей, где всё было величественно, красиво и чудесно и не было ничего похожего на эту серую, скучную жизнь. Не было пьяных маленьких людей, одетых в лохмотья, вместо полугнилых деревянных домов стояли дворцы, сверкая золотом, неприступные замки из железа возвышались до небес. Дети входили в страну чудесных вымыслов...» [6, с. 69].

Подводя итог, можно сказать, что Горький в этом произведении исчерпывающе точно показал, как обстановка, социальная среда, отношение окружающих людей влияет на формирование личностных качеств детей, их мироощущения, их образа мышления и как все это впоследствии сказывается на их будущем жизненном пути. Озлобленность к людям и миру («– А с чего это мне быть доброму? – закричал Илья. – Кто меня по головке гладил?.. Был, может быть, один человек, который меня любил... Да и то распутная баба!» [6, с. 256]), недоверие к окружающим и заниженная самооценка – всё это появилось у Ильи Лунева не просто так. Это последствия того образа жизни, который он вел, и отношения к нему других людей.

Уже в самом начале своей жизни дети видели одни горести – мрачность места обитания, страх за свою жизнь, одиночество и бедность. Принимая во внимание, что их окружали одни маргинальные личности (пьяницы и проститутки), резонным становится вопрос: какое будущее могло их ожидать? Несмотря на юный возраст, маленькие герои, столкнувшись с полным безразличием со стороны взрослых, довольно рано осознали и поняли, насколько сложным будет их жизненный путь, и как мало у них шансов подняться с низов.

Особого внимания заслуживает изображение детства в романе М. Горького «Жизнь Клима Самгина». Заметим, что здесь мы больше, чем в каком-либо другом произведении писателя, увидим то самое настоящее детство, отличное от того, которое представлено в его повестях «Детство», «Трое». Примечательно и то, что в этом романе показана жизнь детей из семей разного социального положения: дети прислуги, дворянские дети и дети интеллигенции взаимодействуют друг с другом, находят какие-то точки соприкосновения, дружат между собой или враждуют.

В романе «Жизнь Клима Самгина» есть все атрибуты, присущие детству: игры и шалости, драки, обиды, зависть и ревность, лидер компании (Борис Варавка) и ее «аутсайдер» (Клим Самгин), первая влюбленность, первые друзья и враги. Горький как тонкий психолог, передает все тонкости формирующегося детского сознания, показывает причины появления определенных качеств в герое и затем уже вытекающие из этого последствия. Здесь, в отличие от ранее исследуемых нами произведений, Горький помещает героя в совершенно иную среду: здесь нет пьяниц и маргиналов, круг общения Клима Самгина представляют в основном образованные люди – интеллигенция и те, кого можно к ней причислить (врач, инженер, адвокат и т. д.). Это люди образованные, думающие, с широким кругозором, ко-

торым небезразлична судьба их страны. Естественно, эти «взрослые» интересны детям, у них есть, чему поучиться, возникает желание им подражать, брать с них пример. Такая среда обитания, несомненно, оказывает сильное влияние на формирование характера детей, их мировоззрения и т. д.

Довольно сложно говорить о характере героя, имея лишь сведения о его детских годах. Тем не менее Горькому удалось в достаточной мере раскрыть характер Клима Самгина уже в детские годы, что дает возможность понять, какие черты героя впоследствии укоренятся в его натуре. Писатель показывает зарождение сложного, противоречивого характера Клима в глубоком детстве. Горький акцентирует внимание на том, как близкое окружение (родители, другие родственники, близкие и знакомые семьи) формирует определенные качества в ребенке, далеко не всегда положительные.

Клим – довольно нетипичный ребенок, с самого детства отягощенный возложенной на него обязанностью быть необыкновенным, исключительным: «Из рассказов отца, матери, бабушки гостям Клим узнал о себе немало удивительного и важного: оказалось, что он, будучи еще совсем маленьким, заметно отличался от своих сверстников. <...> Ему всегда казалось, что взрослые наблюдают за ним, ждут от него особенных слов и поступков. <...> Взрослые ждут от него чего-то, чего нет у других детей» [7, с. 10, 29, 19]. Это положение «идеала для всех» заметно тяготило мальчика, а порой и сбивало с толку. Он рассуждал о том, почему он необыкновенный, в чем это качество выражается, действительно ли он умнее своих ровесников («Отец рассказывал лучше бабушки и всегда что-то такое, чего мальчик не замечал за собой, не чувствовал в себе. <...> Почему я – необыкновенный, а Митя – обыкновенный?» [7, с. 16–17]). Уже тогда в нем начинало зарождаться внутреннее колебание – обыкновенный он или нет, можно ли доверять мнению взрослых или нет? Не ощущая себя по-настоящему умным и особенным, но страшась разоблачения, мальчик стал носить маску «умника»: «Клим не помнил, когда именно он, заметив, что его выдумывают, сам начал выдумывать себя» [7, с. 18].

В то же время Клим чувствовал, что если он не будет соответствовать навязанной ему роли, «выдумывать себя», то он не будет интересен взрослым («И всегда нужно что-нибудь выдумывать, иначе никто из взрослых не будет замечать тебя и будешь жить так, как будто тебя нет» [7, с. 18]), боялся и переживал из-за этого («Лишь только он замечал, что кто-то из больших видит его, он тотчас трезвел из боязни, что увлечение игрою низводит его в ряд обыкновенных детей» [7, с. 29]). Наблюдая за его поведением (попытка Клима казаться умнее в глазах других с помощью ношения очков, выработка особой походки, которая должна была придать ему важности) и мыслями, мы видим, что установка быть «идеальным», самым лучшим, данная ему взрослыми, сподвигла мальчика на серьезный самоанализ и рефлексию, что, несомненно, является фактором, положительно сказавшимся на формировании его личности.

Однако нельзя не заметить, что Клим колеблется между тем, чтобы «быть необычным», и тем, чтобы «быть самим собой». Здесь проявляется и негативная сторона его «невольной» роли. Вынужденный притворяться тем, кем он не является («Выдумывать было не

легко...<...> Клим тотчас же почувствовал себя в знакомом, но усиленно тяжком положении человека, обязанного быть таким, каким его хотят видеть. Но он уже почти привык к этой роли, очевидно, неизбежной для него...» [7, с. 19, 59]), мальчик вместе с тем и чувствовал радость от осознания того, что он, возможно, умнее своих сверстников, им овладевали гордость, тщеславие и честолюбие, «слава мальчика исключительных способностей» [7, с. 30] ему начинала нравиться: «Клим видел, что взрослые всё выше поднимают его над другими детьми; это было приятно» [7, с. 29].

Заметим также, что Клим был хорошим наблюдателем. Самоанализ заставил его внимательнее относиться к окружающим, он начинал анализировать поведение тех, с кем общался, подмечал их слабые и сильные стороны. Еще не понимая, но уже чувствуя фальшь и неискренность, Клим пытался разобраться, какова истинная сущность окружающих его людей. В поведении взрослых он чувствовал, когда они лукавят, лгут. Например, мальчик с грустью замечает, что его мама говорит ему неправду. Самый родной и близкий человек оказался для Климса самым непонятным: «Из всех взрослых мама самая трудная, о ней почти нечего думать, как о странице тетради, на которой еще ничего не написано» [7, с. 48]. Поведение же детей порой казалось ему непонятным, нелогичным, что заставляло его углубляться в анализ и уже в детстве вести внутренний диалог с самим собой. Например, для Климса Самгина такие персонажи, как Лидия Варавка, Игорь Туробоев были малопонятными и вместе с тем интересными и притягательными своей загадочностью.

Как ребенок, вынужденный быть особенным, Клим надеялся на то, что «вечным притворщиком» является не он один. Как отмечает А.В. Маркович, Клим «старается найти следы такого же выдумывания в других» [19, с. 60]. Так, например, Клим обнаруживает, что Иван Дронов оказывается не только умелым рассказчиком, но еще и вруном и фантазером, выдумывая себе тетку ведьму, а общаясь с Любой Сомовой, мальчик замечает, как ему кажется, неискренность и глупость девочки: «Клим подозревал, что веселость эта придумана некрасивой и неумной девочкой. Выдумывала она очень много и всегда неудачно. <...> И смешная печаль о фарфоровом трубочисте и все в этой девочке казалось Климу фальшивым. Он смутно подозревал, что она пытается показать себя такой же особенной, каков он, Клим Самгин» [7, с. 34–35].

Рассматривая взаимодействие Климса с другими детьми, мы можем заметить, что он одновременно и хочет быть частью их компании, и в то же время не может найти с ними общий язык: «Он замечал, что дети все откровеннее не любят его. Они смотрели на него с любопытством, как на чужого, и тоже, как взрослые, ожидали от него каких-то фокусов» [7, с. 30]. Чтобы не казаться глупым в глазах детей, Клим, проводя время в компании взрослых, с большим усердием запоминал их фразы и речевые обороты, а потом использовал их в своей речи: «Варавка умел говорить так хорошо, что слова его ложились в память, как серебряные пяточки в копилку» [7, с. 29]. Личность Варавки была самой интересной и понятной для мальчика. Он выделял его среди других взрослых. Климу нравился темперамент Варавки, его манера речи, осведомленность в разных

вопросах. Возможно, именно отец Лидии и повлиял на стремление Климса развить у себя красноречие, способность четко выражать мысли.

Попытка Самгина подражать взрослым в своей речи вызывала у остальных детей недоумение и неприязнь. Ровесники сразу понимали, что это не мысли самого мальчика, поэтому еще больше дразнили его и считали вруном и притворщиком: «Его мудреные словечки и фразы возбуждали у них насмешливый холодок, недоверие к нему, а порой и враждебность» [7, с. 30]. Клим обижался на детей, так как в попытках разобраться в себе все-таки ощущал себя действительно умнее других: «Он видел себя умнее всех в классе, он уже прочитал не мало таких книг, о которых его сверстники не имели понятия, он чувствовал, что даже мальчики старше его более дети, чем он» [7, с. 69].

Заслуживает особого внимания и тот момент, когда Клим осознал, что окружающее его пространство гораздо шире, чем он представлял и видел. Дом, в котором он жил, стал вдруг необычным местом, где оказалось еще много неизведанных мальчиком мест и вещей, на которые он раньше, в силу возраста, просто не обращал внимания: «Еще недавно вещи, привычные глазу, стояли на своих местах, не возбуждая интереса к ним, но теперь они чем-то притягивали к себе, тогда как другие, интересные и любимые, теряли свое обаяние. Даже дом разрастался. Клим был уверен, что в доме нет ничего незнакомого ему, но вдруг являлось что-то новое, не замеченное раньше. В полутемном коридоре, над шкафом для платья, с картины, которая раньше была просто темным квадратом, стали смотреть задумчивые глаза седой старухи, зарытой во тьму...» [7, с. 53].

Подчеркнем, что период детства Климса Самгина абсолютно отличается своей атмосферой от детства других персонажей Горького – Алеши Пешкова и Ильи Лулева. Окружение умных, образованных людей благотворно влияет на формирование характера и личности детей в романе «Жизнь Климса Самгина». Здесь писатель, как нам кажется, больше, чем в каком-либо другом своём произведении концентрирует внимание читателя на психологическом аспекте. Через мыслительный процесс и саморефлексию Климса Самгина М. Горький показывает не только то, как работает детское мышление (восприятие внешнего мира и осознание себя, находящегося в этом пространстве, оценка себя и других людей и т. п.), в отличие от взрослого, но и то, какое влияние на него оказывают внешние факторы в виде окружающих людей, природного мира, в целом атмосферы вокруг ребёнка.

Выводы

Подводя общий итог, следует заметить, что отличительной особенностью детства в произведениях М. Горького является раннее психологическое взросление детей. Важную роль в формировании личности ребёнка играет его окружение, и оно включает в себя не только людей, воспитывающих его, но и в целом среду, обстановку, в которой он находится. Подчеркнем, что герои произведений М. Горького не статичны – они развиваются в соответствии с теми условиями, в которые их поместил автор. При этом писатель не просто показывает их рост как личности, но также раскрывает и причины, по которым развитие его героев идет тем или

иным путем: влияние наследственности, природной и социальной среды.

Таким образом, Горький помещает своих героев в разные жизненные обстоятельства. Одни его герои испытывают нужду (бедны либо материально, либо духовно, а порой одновременно и то, и другое), и круг их знакомых составляют различные маргинальные личности, бедняки и т. п. Другие герои М. Горького, наоборот, живут в достатке (и в материальном плане, и в культурном, либо имеют что-то одно), а их родственники, друзья и знакомые – образованные и богатые (в разной степени) люди. И вот это разнообразие обстоятельств в произведениях Горького позволяет увидеть в полной мере ту степень влияния, которую оказывает на человека окружающая его обстановка. Особенно интересно наблюдать за тем, как, находясь в одних и тех же обстоятельствах, его герои поступают совершенно по-разному.

Всё так, как и в реальной жизни: сильные выживают, а слабые погибают. И огромную роль в этом играет характер и воля человека (героя произведения). Одни герои писателя, находясь в неблагоприятных условиях, не справляются и погибают, считают, что не в силах ничего изменить, и даже не хотят бороться. Другие же, наоборот, пытаются выбраться из засасывающего их болота, верят в себя и стремятся к светлому будущему.

В этой связи хочется отметить, что среди многих факторов, влияющих на формирование характера и личности человека, Горький в своем творчестве отчетливой всего выделяет именно социальный фактор как движущую силу развития человека и, соответственно, его героев. Взаимодействие и взаимоотношения людей – это тот фундамент, который лучше всего помогает раскрыть характеру человека.

Библиографический список

1. *Бабук А.В.* Художественная антропология детства в творчестве Горького (на материале произведений «Детство», «В людях») // Максим Горький и мировая культура: сборник научных статей / под ред. Л.А. Спиридоновой. М.: ИМЛИ РАН, 2023. С. 328–336.
2. *Бочаева Н.Г.* Мир детства в творческом сознании и художественной практике И.А. Бунина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Елец, 1999. 19 с.
3. *Выборнова К.А.* Образ детства в русской мемуарной прозе: стилистические средства передачи «детского взгляда» на мир // Вестник РУДН, серия Литературоведение. Журналистика, 2010. № 3. С. 5–11.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. 512 с.
5. *Горький М.* Детство // Собрание сочинений: в 25 т. Т. 15. М.: «Наука», 1972. С. 7–210.
6. *Горький М.* Трое // Собрание сочинений: в 25 т. Т. 5. М.: «Наука», 1970. С. 23–315.
7. *Горький М.* Жизнь Клима Самгина // Собрание сочинений: в 25 т. Т. 21. М.: «Наука», 1974. 574 с.
8. *Дворяшина Н.А.* «Ребенок – непризнанный гений...»: писатели Серебряного века о творческом даре детства // Филологический вестник Сургутского гос. пед. ун-та. № 2. 2020. С. 85–93.
9. *Демакова И.Д.* Педагогика и психология о феномене «Пространство детства» // Вестник Калмыцкого университета, 2012, № 1 (13). С. 42–49.
10. *Дубова М.А., Ермачихина В.А.* История взросления героя: к вопросу о постижении пространственно-временных границ мира в первой книге романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» // Вестник РУДН, серия литературоведение. Журналистика, 2015. № 4. С. 50–58.
11. *Зеньковский В.В.*, протоиерей. Психология детства. М.: Изд. центр «Академия», 1995. 346 с.
12. *Карабанова Н.В.* Проекция авторского сознания как основная черта автобиографизма романа И.С. Шмелева «Лето Господне» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 6 (60). 2016. Ч. 2. С. 16–18.
13. *Киселева О.В.* Роль и значение отношений с матерью для становления и развития личности ребенка (к постановке проблемы) // Вестник КРСУ. 2009. Том 9. № 12. С. 99–105.
14. *Комарова Т.Н.* Проблема повседневности в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» // ART LOGOS. № 2 (15). 2021. С. 92–103.
15. *Кондаков Б.В., Попкова Т.Д.* Художественный мир литературы и феномен детского мирознания. Статья первая // Вестник Пермского университета. Вып. 4 (16). 2011. С. 130–143.
16. *Кондаков Б.В., Попкова Т.Д.* Художественный мир литературы и феномен детского мирознания. Статья вторая // Вестник Пермского университета. Вып. 2 (22). 2013. С. 139–148.
17. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 422 с.
18. *Мальцева Т.В.* Ребенок и православная вера в книге И. Шмелева «Лето Господне» // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2013. С. 237–245.
19. *Маркович А.В.* С кем спорил Клим Самгин? – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – 208 с.
20. *Романова Г.Р., Ливанова Р.Ю.* Становление сознания героя-ребенка в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» // Филологическая наука в условиях диверсификации образования. № 1. 2013. С. 79–92.
21. *Спиридонова Л.А.* Трансформация жанров в творчестве М. Горького // АСТАERUDITORUM. Вып. 33. 2020. С. 51–58.
22. *Толмачева Н.Ю.* Тема детства в раннем творчестве А.М. Горького и В.Г. Короленко // М. Горький – художник и мыслитель. Горьковские чтения 2016 года: Материалы XXXVII Международной научной конференции. Н. Новгород: ООО «БегемотНН», 2016. С. 259–264.
23. *Фромм Э.* Искусство любить. М.: АСТ, 2009. 65 с.
24. *Цирулев А.Ф.* Проблема автобиографизма в трилогии М. Горького «Детство», «В людях», «Мои университеты» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010, № 2 (1). С. 269–273.
25. *Черкашина Е.Л.* Образ детства в творческом наследии И.А. Бунина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 20 с.
26. *Черников А.П.* Песнь о России. Быт и бытие в романе И.С. Шмелева «Лето Господне» // Литература в школе. № 8. 2017. С. 17–22.
27. *Шестакова Е.Ю.* Концепция детства в русской классической литературе (первая половина XIX века и русское зарубежье начала XX века) // Филологический класс. № 16. 2006. С. 27–30.
28. *Штиц Р.* Психопсихология раннего детского возраста. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. 159 с.

29. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
30. Юнг К. Конфликты детской души. Собрание сочинений / Пер. с нем. М.: Канон, 1997. 336 с.

References

1. Babuk A.V. Literary anthropology of childhood in M. Gorky's works (based on the material of "My childhood", "In the world") // Maxim Gorky and World Culture: A Collection of Scientific Articles. Ed. L.A. Spiridonova. Moscow, IWL RAS Publ., 2023, Pp. 328–336.
2. Bochaeva N.G. The world of childhood in the creative consciousness and artistic practice of I.A. Bunin. Abstract of the dissertation of the Candidate of Philological Sciences. Yelets, 1999. 19 p.
3. Vybornova K.A. The image of childhood in Russian memoir prose: stylistic means of conveying a «child's view» of the world // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism, 2010, no. 3, Pp. 5–11.
4. Vygotky L.S. Psychology of child development. Moscow: Publishing house «Sense», Publishing house «Eksmo», 2005. 512 p.
5. Gorkiy M. Childhood // Collected Works: in 25 volumes. Vol. 15. Moscow: «Science», 1972, Pp. 7–210.
6. Gorkiy M. Three men. // Collected Works: in 25 volumes. Vol. 5. Moscow: «Science», 1970, Pp. 23–315.
7. Gorkiy M. The life of Klim Samgin // Collected Works: in 25 volumes. Vol. 21. Moscow: «Science», 1974. 574 p.
8. Dvoryashina N.A. «The child is an unrecognized genius...»: writers of the Silver Age about the creative gift of childhood // Philology Bulletin of Surgut State Pedagogical University, no. 2, 2020, Pp. 85–93.
9. Demakova I.D. Pedagogy and psychology about the phenomenon of «Childhood space» // Bulletin of Kalmyk university, 2012, no. 1 (13), Pp. 42–49.
10. Dubova M.A., Ermachikhina V.A. The Story of the Hero's Growing up: on the question of comprehending the Space-time boundaries of the World in the first book of I.A. Bunin's novel «The Life of Arsenyev» // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism, 2015, no. 4, Pp. 50–58.
11. Zenkovsky V.V., archpriest. Psychology of childhood. Moscow: Publishing house «Academy», 1995. 346 p.
12. Karabanova N.V. The projection of the author's consciousness as the main feature of the autobiography of the novel by I.S. Shmelev «The Summer of the Lord» // Philological sciences. Issues of Theory and Practice, no. 6 (60), 2016. Part 2. Pp. 16–18.
13. Kiseleva O.V. The role and significance of the relationship with the mother for the formation and development of the child's personality (to the formulation of the problem) // Vestnik KRSU, 2009, vol. 9, no. 12, Pp. 99–105.
14. Komarova T.N. The Problem of everyday life in I.A. Bunin's novel «The Life of Arsenyev» // ART LOGOS, no. 2 (15), 2021, Pp. 92–103.
15. Kondakov B.V., Popkova T.D. The artistic world of literature and the phenomenon of children's world consciousness. Article one. // Perm university herald. Issue 4 (16). 2011. Pp. 130–143.
16. Kondakov B.V., Popkova T.D. The artistic world of literature and the phenomenon of children's world consciousness. Article two. // Perm university herald. Issue 2 (22). 2013. Pp. 139–148.
17. Leontiev A.N. Psychological foundations of child development and learning. Moscow: Publishing house «Sense», 2009. 422 p.
18. Maltseva T.V. The Child and the Orthodox faith in the book by I. Shmelev «The Summer of the Lord» // Pushkin Leningrad State University Journal, 2013, Pp. 237–245.
19. Markovich A.V. Who was Klim Samgin disputing with? Blagoveshchensk: BGPU, 2013. 208 p.
20. Romanova G.R., Livanova R.Yu. The formation of the consciousness of the child hero in I.A. Bunin's novel «The Life of Arsenyev» // Philological science in the context of educational diversification, no. 1, 2013, Pp. 79–92.
21. Spiridonova L.A. Transformation of genres in the works of M. Gorky // ACTA ERUDITORUM, issue 33, 2020, Pp. 51–58.
22. Tolmacheva N.Yu. The theme of childhood in the early works of A.M. Gorky and V.G. Korolenko // M. Gorky – the artist and the thinker. Gorky readings of 2016: Proceedings of the XXXVII International Scientific Conference. – N. Novgorod: LLC «Behemoth», 2016, Pp. 259–264.
23. Fromm E. The art of loving. Moscow: AST, 2009. 65 p.
24. Tsirulev A.F. The problem of autobiography in M. Gorky's trilogy «Childhood», «In the world», «My Universities» // Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod, 2010, no. 2 (1), Pp. 269–273.
25. Cherkashina E.L. The image of childhood in the creative heritage of I.A. Bunin. Abstract of the dissertation of the Candidate of Philological Sciences. Moscow, 2009. 20 p.
26. Chernikov A.P. Song about Russia. Life and being in the novel by I.S. Shmelev «The Summer of the Lord» // Literature at school, no. 8, 2017, Pp. 17–22.
27. Shestakova E.Yu. Concept of childhood in Russian Classical Literature (the first half of the XIX century and the Russian Diaspora of the beginning of the XX century) // Philological class, no. 16, 2006, Pp. 27–30.
28. Spitz R. Psychoanalysis of early childhood // Moscow: PER SE, 2001. 159 p.
29. Elkonin D.B. Child psychology: a textbook for students of higher educational institutions, 4th ed. reprint. Moscow: Publishing house «Academy», 2007. 384 p.
30. Jung K. Conflicts of the child's soul. Collected works / Translated from German. Moscow: Canon, 1997. 336 p.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-96-98

ИЗОТОВ ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

IZOTOV VLADIMIR PETROVICH

Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of Journalism and Public Relations, Orel State University, Orel, Russia

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ЖАНРЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ИСТОРИИ

ALTERNATIVE LITERATURE IN THE GENRE OF ALTERNATIVE HISTORY

В современных произведениях, относящихся к жанру альтернативной истории, нередко встречаются фрагменты, описывающие вероятное развития литературы, отличающиеся от реального и зависящее от того пути развития истории, которое представлено в данных сочинениях. В данной работе предлагается анализ «альтернативной литературы» в произведениях А. Валентинова, В. Звягинцева, А. Уланова, А. Щербакова. Доказано, что данные литературные интернации являются эпизодическими, однако, несомненно, они способствуют реализации авторского замысла в рамках альтернативной истории.

Ключевые слова: жанр, фантастика, альтернативная история, альтернативная литература.

In modern works belonging to the genre of alternative history, there are often fragments describing the probable development of literature, which differs from the real one and depends on the path of development of history, which is represented in these works. This paper offers an analysis of the “alternative literature” in the works of A. Valentinov, V. Zvyagintsev, A. Ulanov, A. Shcherbakov. It is proved that these literary internations are episodic, however, they undoubtedly contribute to the realization of the author’s idea within the framework of an alternative history.

Keywords: genre, fiction, alternative history, alternative literature.

Введение

Жанр «альтернативная история» в современной фантастике становится весьма продуктивным. «Полная энциклопедия попаданцев в прошлое» указывает на 2517 произведений данной проблематики [2] (попаданцами называют персонажей, попавших из нашего времени в какой-либо период прошлого). В этом издании даётся практически исчерпывающая классификация главных героев-попаданцев по разным принципам, в том числе и по профессиональной принадлежности.

Этот массив литературы ещё не стал объектом научного исследования как в общем плане, так и в частных направлениях. Одним из таких частных направлений является изучение изменения судеб литературных произведений в связи с изменением хода исторического развития.

Данное направление логично назвать альтернативная литература, поскольку здесь представлены именно возможные пути развития литературы и трансформации отдельных произведений. Этим определяется актуальность предпринятого исследования.

Новизна определяется тем обстоятельством, что изучение альтернативных преобразований художественных текстов, вероятностных путей развития литературы вообще не рассматривалось современным литературоведением. Так что можно говорить о том, что данная статья носит новаторский характер.

Цель данной работы – рассмотрение преобразований художественных произведений в жанре альтернативной истории в современной российской фантастике. В работе использован историко-литературный метод исследования.

Изложение основного материала

В литературе о попаданцах очень часто фигурирует творчество Высоцкого, исполнение его песен даже входит в своеобразный «кодекс попаданцев»: «Что там должен сделать любой уважающий себя попаданец? Список из пяти пунктов приходилось читать неоднократно. Предупредить товарища Сталина, замочить в сортире Хрущёва, сместить Жукова, изобрести автомат Калашникова и перепеть Высоцкого» [8]. Впрочем, тема «Высоцкий и фантастика» требует отдельного рассмотрения (см. например: [4], [6], [7]).

Но достаточно редко в книгах этого направления говорится о том, как изменилась литература в связи с изменениями истории.

Одно из немногих теоретических обоснований изменения привычной литературы в мирах альтернативной истории представлено в романе В. Звягинцева «Время игры»: «Вот тут и подумаешь: а что лучше, фашизм и десятки великолепных антифашистских романов или ни того, ни другого?»

Вторжение Наполеона и “Война и мир”, покорение Кавказа и книги Толстого, Марлинского, Лермонтова или тишь, гладь и божья благодать?

Да и “Тихий Дон” с “Хождением по мукам”, нужны они мировой литературе? Последний вопрос, чтобы подвести черту под этим рассуждением. Впрочем, “Хождение по мукам” я в библиотеке нашел. Называлось оно “Сестры”, до момента побега Телегина из плена совпало с оригиналом почти дословно, а потом сюжет поворачивался кардинально» [3, с. 450–451].

Возникают извечные вопросы: что является движущей силой литературы? что лучше – тихая жизнь и

литературное безвременье или эпоха перемен, порождающая гениальные произведения? (Советский поэт Н. Глазков высказался следующим образом по схожему поводу:

Я на мир взираю из-под столика –
Век двадцатый – век необычайный:
Чем эпоха интересней для историка,
Тем она для современника печальней!

Да и в романе В. Звягинцева есть такой пассаж: «Если кому интересно, могу добавить, Ремарк “На Западном фронте...” написать успел и издал в том же 1929 году, а больше – ничего. Не о чем ему стало писать» [3, с. 450]).

Ещё одно произведение А.Н. Толстого – роман «Аэлита» – упоминается в романе А. Щербакова «Журналисты не отдыхают» в контексте споров о нём в партийной и непартийной печати; в этом же романе говорится о том, что финский писатель М.Лассила пишет роман-эпопею, предвосхищающую «Тихий Дон», а сам «Тихий Дон» так и не появился – история пошла другим путём, и самые ожесточённые события Гражданской войны случились именно в Финляндии [10] (подробнее о романе А. Щербакова в контексте альтернативной истории см.: [5], [7]).

Кстати говоря, именно в романе А. Щербакова содержится больше всего упоминаний об ином течении литературы в альтернативных мирах.

Из видных литераторов в романе А. Щербакова говорится ещё и о В. Брюсове. Главный герой романа журналист Коньков, ставший одним из идеологов РОСТА, считает, что советская власть использует талант Брюсова лишь процентов на пять и соответственно предлагает ему новые участки работы, связанные с его деятельностью как литературного критика. Кроме того, Коньков рекомендует Брюсову написать повесть об отношениях Робеспьера и Дантона, экспрополируя это на день сегодняшний (партийные разногласия, начинающийся нэп...).

Жизнь и деятельность А. Аверченко дополняется одним эпизодом. После книги «Двенадцать ножей в спину революции» он выпустил ещё и книгу «Болото», в которой со свойственной ему язвительностью описал эмигрантскую среду, после чего умер. И оказалось, что эта книга стала своего рода такими же двенадцатью ножами, но уже в спину эмиграции.

И, конечно же, имя Маяковского упоминается в романе неоднократно, но существенных расхождений в его творчестве и судьбе не обнаруживается.

А вот творческий путь Есенина начинает складываться по-иному: он и имажинисты предстают своего рода предтечами рок-поэзии.

(Герой романа А. Щербаков противопоставляет Маяковского и Есенина нашим современникам: «Маяковский и Есенин денег и пайков не просили» [10]).

Есенин упоминается и в романе А. Уланова «Крест на башне» (Есенин становится «болдинским отшельником» в подмосковном Болдино): «... до войны десятки, если не сотни, исследователей творчества Есенина с пёной у рта ломали копыя над вопросом, что же заставило поэта избрать местом своего затворничества именно эту, имеющую столь знаменитую в истории литературной России тёзку, деревушку...» [9, с. 290].

В нескольких романах упоминается песня «Поручик Голицын». Так, в романе А. Уланова «Крест на башне» цитируется ситуативная переделка «Четвёртые сутки строчат автоматы...» [9, с. 251]. А вот в трилогии А. Валентинова «Око силы» имеется несколько упоминаний этой песни.

Есть в ней и весьма примечательный эпизод с исполнителем песни графом Звездининым, который спел «песню про хоруужего, вовремя не пристрелившего лошадь, про дорогую графиню, которой не рекомендовалось лишний раз нервничать, и про безбожного прапорщика, утопившего в тихом омуте золотые погоны, отчего ему и пришёл конец», а затем «решил удовлетворить любопытство своих уважаемых слушателей, поведав им историю создания знаменитой песни» [1, с. 292].

Здесь интересны два момента.

С одной стороны, обыгрывается известная в 90-е годы история с певцом Звездинским, который выдал песню «Поручик Голицын» за свою, сочинённую им практически в детстве.

С другой стороны, интересны аллюзии песен, исполненных Звездининым в романе Валентинова: песня о хоруужем, вовремя не пристрелившим лошадь – песня О. Газманова «Есаул»: «Есаул, есаул, что ж ты бросил коня?»; песня про дорогую графиню, которой не рекомендовалось лишний раз нервничать, – «А в остальном, прекрасная маркиза...»; песня про безбожного прапорщика, утопившего в тихом омуте золотые погоны, отчего ему и пришёл конец, – песня И.Талькова «Бывший подъесаул»: «И река приняла ордена и кресты /И накрыла волна золотые погоны».

Во всех этих случаях происходит замена звания/титла исходного текста званием/титлом из того же смыслового ряда.

Есть ещё несколько эпизодов в различных произведениях альтернативной истории об ином развитии литературы.

В романе А. Уланова «Крест на башне» имеется такой пассаж: «Как там говорилось в бессмертном творении господ Катаева и Файнзильберга о поисках партийной кассы старгородского подполья? Остапа понесло?» [9, с. 228]. В одной этой фразе представлена иная фабула романа «Двенадцать стульев», который, кроме того приписывается совсем другим авторам. Можно только предполагать, как бы выстраивался сюжет этих «Двенадцати стульев», но, по-видимому, многие линии остались бы теми же, поскольку целиком и полностью в мирах альтернативной истории жизнь поменяется не может, поскольку всегда присутствует инерция мелочей.

В романе А. Щербакова «Журналисты не отдыхают» показана ситуация, когда в результате изменения хода истории Г. Уэллс пишет роман «Новые времена», в котором СССР погиб под совместными ударами империалистов, а в итоге мир оказался поделен между Германией, Англией, Францией и Североамериканскими Соединёнными Штатами. Отношения этих стран примерно такие же, как в романе Оруэлла «1984»: они в разных комбинациях ведут друг с другом постоянную войну.

Надо отметить и такую особенность произведений В. Звягинцева, А. Уланова, А. Валентинова и особенно А. Щербакова: их герои не педалируют ход истории ли-

тературы, они стараются явно не воздействовать тех известных им из прежнего мира писателей, которые пока ещё себя не проявили.

Интересное размышление о судьбах фантастической литературы в спокойных мирах альтернативной истории наличествует в романе В. Звягинцева. Он пишет, что благодаря сравнительно спокойному, поступательному ходу истории не только в России, во всем мире практически отсутствовала фантастическая литература. Объясняет он это следующим образом: «Кто когда-нибудь читал толковую датскую, швейцарскую, финскую фантастику? Она ведь, как писал Брандис, литература предупреждения, или, как считал я в СССР, – форма эскапизма.

Ни для того, ни для другого почвы здесь нет.

Здесь процветают детективы, боевики, солдатские романы, воспевающие “несущих бремя белых”. Киплинг пополам с Ремарком» [3, с. 450].

Выводы

Писатели-фантасты, работающие в жанре альтернативной истории, обращая своё внимание на возможное

изменение хода истории в связи с определёнными целями и установками, порой рассматривают и вероятностные (но опять-таки диктуемые конкретным изменением исторического движения) пути преобразования как отдельных художественных произведений, так и общелитературных тенденций.

При этом надо иметь в виду, что литературные альтернативы в этом жанре представлены эпизодически, так что нужно только надеяться, что когда-либо появится художественный текст, в котором проблемы литературы в альтернативных фантастических мирах станут ведущими. А пока что приходится констатировать: намечены (пунктирно) очертания осмысления возможных историй литературы в альтернативной истории как жанре современной фантастики.

Такую игру ума вряд ли стоит считать пустой забавой, чем-то несерьёзным – напротив, она имеет эвристический потенциал: посмотреть иным взглядом, под иным углом зрения на устоявшееся и привычное и тем самым, быть может, увидеть новое в хорошо известном. А новый взгляд всегда полезен и значим.

Библиографический список

1. *Валентинов А.* Вызов // Валентинов А. Око силы. Третья трилогия. М., 2005. С.265-520.
2. *Вязовский А., Гарик.* Полная энциклопедия попаданцев в прошлое [Электронный ресурс]. URL:http://samlib.ru/o/odinokij_gawriil/popadanec20.shtml [дата обращения: 08.02.2024].
3. *Звягинцев В.Д.* Время игры. М. 2004. 512 с.
4. *Изотов В.П.* Кем сочинялись песни Высоцкого // В поисках Высоцкого. № 39 (май). Пятигорск – Новосибирск, 2020. С. 3–6.
5. *Изотов В.П.* Роман А.Щербакова «Журналисты не отдыхают» в контексте альтернативной истории и отражения медиатехнологий // Учёные записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 91–92.
6. *Изотов В.П.* Высоцкий и фантастика: статистический аспект // В поисках Высоцкого. Пятигорск-Новосибирск.2022.№ 47 (октябрь). С. 52–56.
7. *Изотов В.П.* Высоцкий и фантастика: роман А. Щербакова «Журналисты не отдыхают» // В поисках Высоцкого. Пятигорск-Новосибирск. 2023.№ 49 (июль). С. 100–102.
8. *Князев М.* Полный набор. Великая миссия [Электронный ресурс]. URL: <https://knizhnik.org/miloslav-knjazev/polnyj-nabor-velikaja-missija/18> [дата обращения: 18.04.2020].
9. *Уланов А.* Крест на башне. М., 2004. 416 с.
10. *Щербаков А.Ю.* Журналисты не отдыхают [Электронный ресурс]. URL: <https://libcat.ru/knigi/fantastika-i-fjentezi/alternativnaya-istoriya/159894-aleksej-shherbakov-zhurnalisty-ne-otdyhayut.html> [дата обращения 27.01.2024].

References

1. *Valentinov A.* Challenge // Valentinov A. The eye of power. The third trilogy. Moscow, 2005. Pp. 265–520.
2. *Vyazovskiy A., Garik.* The complete encyclopedia of popadans in the past [Electronic resource]. URL: http://samlib.ru/o/odinokij_gawriil/popadanec20.shtml [date of access: 02/08/2024].
3. *Zvyagintsev V.D.* Game time. Moscow, 2004. 512 p.
4. *Izotov V.P.* Who composed Vysotsky’s songs // In search of Vysotsky. No. 39 (May). Pyatigorsk – Novosibirsk, 2020. Pp. 3–6.
5. *Izotov V.P.* A.Shcherbakov’s novel “Journalists do not rest” in the context of alternative history and reflection of media technologies // Scientific notes of the Oryol State University. 2020. No. 4 (89). Pp. 91–92.
6. *Izotov V.P.* Vysotsky and fiction: statistical aspect // In search of Vysotsky. Pyatigorsk-Novosibirsk. No. 47 (October), 2022. Pp. 52–56.
7. *Izotov V.P.* Vysotsky and fiction: A.Shcherbakov’s novel “Journalists do not rest” // In search of Vysotsky. Pyatigorsk-Novosibirsk. No. 49 (July). 2023. Pp. 100–102.
8. *Knyazev M.* The complete set. The Great Mission [Electronic resource]. URL: <https://knizhnik.org/miloslav-knjazev/polnyj-nabor-velikaja-missija/18> [date of access: 04/18/2020].
9. *Ulanov A.* The cross on the tower. Moscow, 2004. 416 p.
10. *Shcherbakov A.Y.* Journalists do not rest [Electronic resource]. URL: <https://libcat.ru/knigi/fantastika-i-fjentezi/alternativnaya-istoriya/159894-aleksej-shherbakov-zhurnalisty-ne-otdyhayut.html> [accessed 01/27/2024].

КИРИЛЛИНА ОЛЬГА МИХАЙЛОВНА

кандидат филологических наук, профессор, межфакультетская кафедра гуманитарных дисциплин, Российская государственная специализированная академия искусств, г. Москва, Россия
E-mail: kirillinao@mail.ru

KIRILLINA OLGA MIKHAILOVNA

Candidate of Philology, Professor of the Interfaculty Department of Humanitarian Disciplines, Russian State Specialized Academy of Arts, Moscow, Russia
E-mail: kirillinao@mail.ru

РУССКИЙ ГАМЛЕТИЗМ И ДОНКИХОТСТВО В ВОСПРИЯТИИ А.П. ЧЕХОВА И Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО

RUSSIAN HAMLETISM AND QUIXOTICISM IN THE PERCEPTION OF A.P. CHEKHOV AND D.S. MEREZHKOVSKY

Образы Гамлета и Дон Кихота в России часто осмыслились в связи с размышлениями о миссии интеллигенции. В дискуссии о её задачах Чехов и Мережковский заняли, по сути, противоположные стороны. Их диалог состоялся на страницах их критических статей, в письмах и в их произведениях через схожие мотивы, в частности, через их трактовки русского гамлетизма и донкихотства. Чехов обличал Дон Кихотов, жаждущих подвига, но не готовых к простому, рутинному труду. Русские Гамлеты в его произведениях часто оказываются раздавленными чувствами разочарования и стыда. Истинный интеллигент в произведениях Чехова – человек деликатный, терпеливый и скромный, которому чужд и донкихотовский фанатичный идеализм, и гамлетовский пафосный скептицизм. Мережковский считал, что, только отказавшись от жертвенной позиции, решившись «переступить», интеллигенция сможет выполнить свою миссию: повести за собой массы и вдохновить на бунт. Гамлет для Мережковского – великая личность, которой не хватило страстной веры, чтобы реализовать свой потенциал, а Дон Кихот – идеалист, застрявший в прошлом, не способный мыслить широко вне рамок традиционного гуманизма.

Ключевые слова: интеллигенция, рыцарство, любовь-ненависть, богочеловечество, лейтмотив стыда, рутинность, образ отца, Офелия.

The images of Hamlet and Don Quixote in Russia were often interpreted in connection with reflections on the mission of the intelligentsia. In the discussion about its tasks, Chekhov and Merezhkovsky took opposite sides. Their dialogue took place on the pages of their critical articles, in letters and in their works through similar motifs through their interpretations of Russian hamletism and quixoticism. Chekhov denounced the Don Quixotes, who thirsted for achievement, but were not ready for simple, routine work. Russian Hamlets in his works often find themselves crushed by feelings of disappointment and shame. The real intelligentsia in Chekhov's works are subtle, patient and modest people who are alien to both the quixotic fanatical idealism and the pathetic skepticism of Hamlet. Merezhkovsky believed that only by abandoning the sacrificial position, deciding to "transcend", would the intelligentsia be able to fulfill their mission: to lead the masses and inspire rebellion. For Merezhkovsky, Hamlet is a great personality who lacked the passionate faith to realize his potential, and Don Quixote is an idealist stuck in the past, unable to think broadly outside the framework of traditional humanism.

Keywords: intelligentsia, chivalry, love-hate, God-manhood, leitmotif of shame, routine, father image, Ophelia.

Введение

Дон Кихот и Гамлет чаще других героев европейской литературы воспринимались в России как альтер эго интеллигенции, и, несмотря на противоречивость этих персонажей, сравнение с ними, как правило, льстило самолюбию «передовой части общества». А.П. Чехов и Д.С. Мережковский, анализируя эти образы или размышляя над феноменами русского гамлетизма и донкихотства, подчеркивали негативную сторону этих явлений. В спорах рубежа веков о миссии русской интеллигенции эти писатели заняли, по сути, противоположные позиции. Мережковский страстно обличал русское донкихотство, которое, по его мнению, в России приобрело форму смешного, не соответствующего времени, книжного рыцарства. Чехов считал более тревожным явлением гамлетизм, позицию тотального разочарования и скептицизма. Актуальность данного исследования определена запросами времени, потребностью в дискуссии о задачах интеллигенции в эпоху

перемен, и необходимостью в углублении понимания процессов в русской литературе рубежа XIX–XX веков. Цель исследования – изучить творческий диалог Чехова и Мережковского о русской интеллигенции через их отношение к русскому гамлетизму и донкихотству. Изучая отношения Чехова и Мережковского (С.Н. Поварцов [10, с. 153–183], Е. Толстая [11], Н.Г. Коптелова [4]) или проблемы гамлетизма и донкихотства (например, М.П. Алексеев [1], Т.К. Шах-Азизова [21], В.Е. Багно [2]), исследователи не рассматривали позиции Чехова и Мережковского по отношению к данным явлениям как полноценный творческий диалог, выявляющий глубокий раскол в среде интеллигенции на рубеже прошлых столетий, – это определяет новизну данного исследования. В работе используются сравнительный и культурно-исторический методы исследования, а анализ произведений основывается на принципе «пристального чтения».

Изложение основного материала

Мережковский был связан с той частью интеллигенции, которая главным своим достоинством и оружием считала интеллектуальный потенциал. Он формировал и оттачивал свои идеи в библиотеках и готов был взять на себя роль идеолога, пророка. Присущую русской интеллигенции жертвенность, её «дон-кишотство, смешное и жалкое» [6, с. 219] он считал серьезным препятствием к тому, чтобы занять нишу интеллектуальной, духовной элиты, способной повести за собой массы. Он верил, что только сильная, решительная, личность, готовая «переступить», способна вдохновить толпу. Ему была близка гамлетовская непримиримость, он проповедовал ненависть к человеку во имя богочеловечества и к настоящему во имя будущего.

Чехов под интеллигентностью понимал состояние души, определяющееся наличием таких нравственных качеств, как человечность, терпение, деликатность. Чехов искал правду, непосредственно соприкасаясь с реальностью: он заходил в избы в качестве доктора, обивал пороги канцелярий. В обычных людях он видел новых Гамлетов и Дон Кихотов.

Чехов и Мережковский, обращаясь к образам Дон Кихота и Гамлета, ориентировались не только на собственное восприятие, но и на трактовку этих образов в русской культуре. В.Г. Белинский, один из отцов русской интеллигенции, проанализировал пьесу в статье «Гамлет», драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета» (1838). Критик считал, что Шекспир показал болезненное возмужание великой личности. Белинскому импонировала непримиримость принца, ему были понятны причины бунта героя и его слабости: он списал на болезнь роста его жестокость по отношению к Офелии, его нерешительность. Белинский отнесся к жертвам Гамлета без особого сочувствия: для него это люди середины, не способные на сильные страсти, гибнущие в вихре, который образуется вокруг сильной личности. Русский читатель часто смотрел на Гамлета именно с такой точки зрения, с удовольствием узнавая себя в принце датском. И.С. Тургенев снял лоск с этого образа в статье «Гамлет и Дон-Кихот» (1860). По мнению Т.К. Шах-Азизовой, «...через критику Гамлета всякий раз шла самокритика поколения» [21, с. 232]. Пожалуй, можно сказать, что точка зрения Тургенева явилась одним из крайних проявлений самокритики, потому что особую чуткость к несовершенству мира, склонность к напряженной умственной деятельности, то есть те качества, которыми гордились люди его круга, он ставил ниже, чем жертвенность и целостность Дон Кихота: «В нем нет и следа эгоизма, он не заботится о себе, он весь самопожертвование... он верит, верит крепко и без оглядки... Постоянное стремление к одной и той же цели придает некоторое однообразие его мыслям, односторонность его уму; он знает мало, да ему и не нужно много знать: он знает, в чем его дело, зачем он живет на земле, а это – главное знание» [12, с. 333]. Поначалу Дон Кихот воспринимался в России как комичный персонаж, сумасброд, но уже на рубеже XVIII–XIX вв. русские читатели начали узнавать в герое Сервантеса себя: им близки были его тоска по идеалу, жертвенность. Постепенно «пародийный, сатирический аспект отступает на второй план» [2, с. 23]. Восприятие Дон Кихота в положительном ключе в России крепло по

мере формирования кодекса чести русской интеллигенции, в основу которого была заложена идея самоотречения во имя борьбы за справедливость. Например, Ф.М. Достоевский в «Дневнике писателя» (1877) свое представление о России будущего передал через образ Дон Кихота, избавившегося от своих иллюзий. Он считал, что вера и верность станут оружием, которое будет направлено против Европы, в которой восторжествовал буржуазный дух: «Над Дон-Кихотом, разумеется, смеялись; но теперь, кажется, уже восполнились сроки, и Дон-Кихот начал уже не смешить, а пугать. Дело в том, что он несомненно осмыслил свое положение в Европе и не пойдет уже сражаться с мельницами. Но зато он остался верным рыцарем, а это-то всего для них и ужаснее» [3, с. 55]. А в Гамлете всё чаще начали видеть его слабые стороны. Один из самых влиятельных критиков последней трети XIX века Н.К. Михайловский в статье «Гамлетизированные поросята» (1882) обвинил молодежь 1880-х годов в том, что, сравнивая себя с Гамлетом, они оправдывают свою пассивность: «...так же бездействовал и так же неспособен к делу был Гамлет, поэтический, умный, интересный Гамлет; и было у него перо на шляпе, и ходил он в черной бархатной одежде...» [9, с. 686].

Пожалуй, самую нелюбимую карикатуру на русских Гамлетов, на «тот сволочный дух, который живет в мелком, изможденничавшемся душевно русском интеллигенте среднего пошиба» [13, с.212], создал Чехов в рассказе «В Москве» (1891). Чеховский московский Гамлет мог бы войти в галерею мелких бесов русской литературы. Его ленивый скептицизм, тотальное отрицание, зависть отравляют всё вокруг: «Заразительная, как инфлуэнца. Жалуюсь я на скуку, важничая и от зависти клевету на своих ближних и друзей, а глядишь – какой-нибудь подросток-студент уже прислушался, важно проводит рукою по волосам и, бросая от себя книгу, говорит:

– Слова, слова, слова... Боже, какая скука!

Глаза его косятся, он тоже становится косым, как я, и говорит:

– Наши профессора читают теперь лекции в пользу голодающих. Но я боюсь, что половину денег они положат себе в карман» [17, с. 506].

Чехов и сам на мир смотрел с солидной долей скептицизма и своеобразного цинизма врача. Однако ему не было близко гамлетовское бескомпромиссное отрицание, которое кого-то подталкивает к непримиримой борьбе, в ком-то провоцирует желание скрыться от реальности, а в большинстве, как в герое этого рассказа, лишь поддерживает уверенность в бесполезности какой-либо деятельности на благо общества. Терпимость, здравый смысл, трудолюбие выступают в его произведениях как противовес тотальному неприятию реальности, разрушающему самих героев и жизни людей вокруг. Чехов в его современниках подмечал слабость Гамлета и Дон Кихота: страсть к пафосным монологам или к красивым жестам. Жизнь Чехова, его лаконичный и сдержанный стиль в искусстве, гиперреализм в его произведениях, выражавшийся в отсутствии тенденциозности и в интересе к будничному течению жизни, в эпоху моды на экстравагантность и мистицизм воспринимались как вызов.

Мережковский определял свой метод в критике как

субъективный (например, в его Предисловии к «Вечным спутникам» (1896)). В статье «Старый вопрос по поводу нового таланта» (1888) он приписал Чехову сочувствие сильным страстям и мистическое преклонение перед природой. В рассказе «Верочка» (1887) Мережковский нашёл явные отсылки к «Гамлету». Он утверждал, что Чехов героя рассказа, человека «с дряблой волей... обессиленного бесцельным копанием в собственной душе» [8, с. 40], изобразил с неприязнью. И всё-таки Мережковский почувствовал некоторую симпатию Чехова к русским интеллигентам-«неудачникам» [8, с.38] и попытался его предостеречь, пожурив за идеализацию одного из них, героя, потерявшего революционный запал: «... вполне современный тип очень многих русских “общественных деятелей”, начавших радикальными идеями шестидесятых годов и кончающих проповедью “благородного, святого рабства”, или непротivления злу» [8, с.38]. Между писателями завязался творческий диалог. Мережковский посвятил Чехову несколько критических статей. Чехов не отвечал напрямую, но высказывал своё мнение о Мережковском в письмах. Писатели в 1891 году оказались в одно и то же время в Венеции. Они встретились и поговорили друг с другом – о содержании разговора можно судить только косвенно по их письмам и воспоминаниям. Однако более глубокий диалог между ними состоялся в их творчестве, когда они обращались к схожим темам и мотивам.

Мережковский был проповедником окончательной, религиозной революции и нового гуманизма: только ненавидя человека, считал он, можно приблизить момент мистической трансформации, в результате которой появится бессмертное богочеловечество. Главной ошибкой русской интеллигенции прошлого он считал отказ от мистического познания и приверженность традиционному понимаемому гуманизму. Это, по его мнению, лишало интеллигенцию широты взгляда, способности воспарить и воодушевить толпу. Для него Гамлет и Дон Кихот – яркие иллюстрации проблем современности и, в частности, трагедии интеллигенции. Это «расколотые» личности: «... трагедия Гамлета и Фауста заключается в неразрешимом для них противоречии страстного сердца и бесстрастной мысли, но не возможна ли трагедия мысленной страсти и страстной мысли? Не принадлежит ли именно этой трагедии будущее?» [6, с. 148]. В образе Гамлета, по мнению Мережковского, воплощается проблема, которая пришла в Россию из Европы, – потеря веры, без которой мысль теряет силу, страсть. И всё-таки более серьёзная «слабость» России, с точки зрения Мережковского, – донкихотство, которое он трактовал как готовность действовать при неготовности переступить через черту нравственности, а также как самопожертвование, доходящее до самоуничтожения (например, в опрощении), до жалких, комичных форм. В очерке «Сервантес» (1889) он представил Дон Кихота как человека, оторванного от реальности, не способного к критическому мышлению, действующего по шаблону рыцарской морали. Мережковский считал, что возвышенный образ из рыцарских романов стёр истинную суть рыцарства: воин Христа защищает свою веру с мечом в руке, он исповедует любовь-ненависть. Такую любовь Мережковский считал изначально присущей христианству: «... что если бы в самом начале христианства не вынут был этот меч, не пролита эта кровь, то

все христианство оказалось бы бескровной отвлечённостью – чем-то вроде буддийского “неделания” или толстовского “непротivления злу”» [5, с. 108]. Герой романа «14 декабря» С.И. Муравьев-Апостол, проповедник религиозной революции, считает, что вывести Россию на правильный путь возможно лишь через царевубийство. Он уподобляет убийство Павла I религиозному действию: «... люди на улице христосуются... В эту ночь убит был император Павел. Так соединила Россия Христа с вольностью: царь убит – Христос воскрес» [7, с. 217]. В этом романе провал восстания декабристов объясняется нежеланием большинства его участников замараться в крови, их «дон-кишотством» [7, с. 219], которое трактуется почти как чистоплюйство. В. Голицыну, герою романа «14 декабря», близкому по взглядам автору, после провала восстания становится ясно, что с народом не надо заигрывать – его надо вести за собой, народу нужны не подвижники, а воинственные духовные лидеры. Для Мережковского истинный рыцарь – человек верующий и воинственный. Он считал настоящими рыцарями Н.К. Михайловского («О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы» (1893)) и П.Я. Чаадаева («Чаадаев» (1914)). В стихотворении «Дон Кихот» (1887) подчёркивается, что рыцарь из Ла-Манчи борется за правду с мечом: «Этот меч несёт свободу, // Справедливость и возмездье // Угнетённому народу!» [7, с. 568].

В рассказах Чехова настоящий подвиг – это скромное, тихое подвижничество, это готовность идти своим путем, не требуя и не ожидая признания. Поэтому его возмутило то, с какой легкостью Мережковский раздавал его героям ярлыки неудачников: «Делить людей на удачников и на неудачников – значит смотреть на человеческую природу с узкой, предвзятой точки зрения...» [15, с. 53]. Чехов применяет к своим героям другую мерку. Смелостью жить в реальном, а не книжном мире, обладают немногие его герои, и редким из них выпадает удача найти свое призвание, которое приносит пользу и самому человеку, и другим людям. Донкихотство его героев часто выражается в фанатичном идеализме, когда они «спасают» людей, не понимая их истинные потребности, когда их жажда подвига реализуется в формах бурной и бесполезной, а то и вредной деятельности. С Дон Кихотом сравнивается герой рассказа «Соседи» (1892) Власич, женатый человек, соблазвивший сестру главного героя. Он оправдывает свой поступок желанием сделать девушку счастливой. Но для её брата, Петра Михайлыча, он «Дон-Кихот, упрямый фанатик, маньяк» [18, с. 65]. Петр Михайлыч «считал Власича хорошим, честным, но узким и односторонним человеком... Его самоотвержение и всё то, что Власич называл подвигом или честным порывом, представлялись ему бесполезною тратой сил... А то, что Власич фанатически верил в необыкновенную честность и непогрешимость своего мышления, казалось ему наивным и даже болезненным» [18, с. 65]. Особенно Власич гордился тем, что когда-то спас соблазненную его командиром девушку, женившись на ней. Правда, «грешница» его подвиг не оценила, и всю оставшуюся жизнь ему придется сносить оскорбления от неё. Петр Михайлыч чем-то похож на Гамлета: этот тучный, нерешительный человек воспринимает свое детство как рай, и соприкосновение с реальностью заставляет его глубоко страдать: «...яс-

ность, чистота, радость, всё, что наполняло дом жизнью и светом, ушло безвозвратно, исчезло...» [18, с. 68]. Решившись объясниться с обидчиком и отомстить за сестру, он отправляется к ним, но во время встречи теряет запал, и в результате сестра и её соблазнитель обретают в его лице утешителя и защитника. Герой, как и Гамлет, стыдится своей мягкотелости, но источником его нерешительности является не склонность к рефлексии, как у Гамлета, а его способность пожалеть и простить.

В рассказе «Моя жизнь: (Рассказ провинциала)» (1896) та же тема, соблазнение сестры главного героя женатым человеком, развивается ещё более трагично: девушка умирает от чахотки, оставив сиротой свою маленькую дочь. Главный герой, Мисаил, становится для девочки настоящим Отцом. Но для этого ему приходится пройти путь внутреннего взросления. Тема из «Гамлета» возникает в рассказе неожиданно, когда рабочие-маляры сравниваются с Полонием: «С заказчиками они держали себя, как лукавые царедворцы, и мне почти каждый день вспоминался шекспировский Полоний» [19, с. 218]. В рассказах Чехова нет шекспировского размаха, но будничные события он возвышает до уровня классической трагедии: в этом рассказе социальная «смерть» героя, путь изгоя, приводит его, по законам жанра, к духовной победе.

Мисаил – дворянин, но он отказывается от обычного пути людей его круга, от службы, карьеры. Он вырывается из-под опеки своего отца, холодного, жестокого человека, который любит рассуждать о священном долге: «...у тебя, кроме грубой физической силы, есть еще дух божий, святой огонь, который в высочайшей степени отличает тебя от осла или от гада и приближает к божеству! Этот огонь добывался тысячи лет лучшими из людей. Твой прадед Полознев, генерал, сражался при Бородине, дед твой был поэт, оратор и предводитель дворянства, дядя – педагог, наконец, я, твой отец, – архитектор!» [17, с. 193]. Чехов, в отличие от Мережковского и многих творческих людей того времени, считал, что главная цель человека в жизни – стать Человеком. Ему не были близки проповеди Ницше о сверхчеловеке, он высмеивал гордыню и претензии «духовных элит». Главный герой рассказа выбирает физический труд, который кажется ему более честным и полезным. Его отец – бездарный архитектор, а он становится хорошим мастером-маляром. Его выбор поначалу окружающими воспринимается как падение. Они относятся к нему как к Дон Кихоту, смеются и издеваются над ним. Но герой не боится выглядеть смешным, и его уверенность, трудолюбие, способность прощать обидчиков, в конце концов, производят впечатление на жителей города.

Интеллигенты в рассказах Чехова, как правило, не способны на агрессивную защиту, и порой эта мягкотелость делает их смешными, мешает им жить. Часто, утрачивая деликатность, герои Чехова уверенно двигаются к успеху, но превращаются в самодовольных, скучных, мелочных обывателей. Обостренное чувство вины Чехов считал важнейшей чертой русского интеллигента: «Это чувство русское. Русский человек – умерли у него кто-нибудь в доме, заболел ли, должен ли он кому-нибудь, или сам дает займы – всегда чувствует себя виноватым» [15, с. 110–111]. Чехов неоднозначно оценивал такую сверхсовестливость: кто-то из его героев быстро перегорает, кто-то впадает в отчаяние. Уже

в первой, юношеской, пьесе Чехова «Безотцовщина» (1877–1878) главный герой Платонов признается: «Гамлет боялся сновидений... Я боюсь... жизни! Что будет, если я жить буду? Стыд заест один... (Прикладывает револьвер к виску)» [20, с. 175].

Шекспировский принц страстно обличает окружающих, русский Гамлет в произведениях Чехова недоволен, прежде всего, собой. Так подросток из рассказа «Володя» (1890), как и Гамлет, с отвращением наблюдает за жизнью взрослых, тоскует по детству, по умершему отцу, стыдится матери, промотавшей два состояния и живущей за счет богатых родственников. И всё же самое сильное, мучительное чувство стыда он испытывает, когда оценивает свои поступки. Непереносимый стыд доводит подростка до самоубийства. Рассказ был опубликован в 1887 году, когда Россию охватила эпидемия самоубийств среди молодежи. Мережковский считал, что самоубийства юношей – «заслуженная» расплата за неверие: «С Богом навсегда покончено, так думали они вчера; а сегодня не то чтобы подумали иначе, но зашевелилось у них что-то на дне прежних дум... Со старой дороги не свернули, а только зашли в тупик и уперлись лбом в стену. Конечно, жаль лбов, ну да ничего, пусть поколотятся, и если даже кто-нибудь разобьет себе голову, зато другие поймут наконец, что религия – не пустое место...» [5, с. 20] Такая безжалостность – яркий пример исповедуемой Мережковским любви-ненависти к человеку во имя будущего богочеловечества. Чехов отреагировал на эту проблему иначе. Его рассказ – предупреждение взрослым. Чехов подчеркнул уязвимость человека в период взросления. Стыд становится лейтмотивом рассказа. Володя как типичный юноша, воспитанный на книгах, стыдится своей «нечистой» любви к тридцатилетней замужней даме Нюте: «Это желание не походило на ту чистую, поэтическую любовь, которая была знакома ему по романам...; оно было странно, непонятно, он стыдился его и боялся, как чего-то очень нехорошего и нечистого...» [16, с. 198] Он испытывает мучительный стыд после того, как в порыве и с одобрения Нюты, обнимает её: «Ему было невыносимо стыдно, так что даже он удивлялся, что человеческий стыд может достигать такой остроты и силы...» [16, с. 200]. Образ Нюты складывается из противоречивых деталей: в ней есть офелиевская поэтичность, когда мы видим её глазами Володи. С ней связаны лейтмотивы воды, цветов. Но по сути своей Нюта – антипод Офелии и внешне, и внутренне. Эту жизнерадостную, пышущую здоровьем женщину раздражает закрытость Володи, его задумчивость, и она, словно перефразируя «слова, слова, слова» Шекспира, упрекает его: «И как это можно всё думать, думать, думать... этак можно с ума сойти!» [16, с. 199] Своей грубостью и бестактностью во время их близости она ранит его. С ожесточением он повторяет её слова: «Гадкий утенок... В самом деле я гадок... Всё гадко» [16, с. 205]. Этим Володя отличается от русского псевдо-Гамлета из рассказа Чехова «В Москве», который привык перенаправлять чувство стыда на окружающих: «Когда в обществе говорят со мной о чем-нибудь таком, чего я не знаю, я начинаю просто мошенничать. Я придаю своему лицу несколько грустное, насмешливое выражение, беру собеседника за пуговицу и говорю: “Это, мой друг, старо” или – “Вы противоречите себе, мой милый...”» [17, с. 501]. Гамлет

восхищался жестоким и решительным норвежским принцем Фортинбрасом. В Володе из рассказа Чехова нет глубины, ума Гамлета, но, в отличие от принца датского, он не тоскует о такого рода решительности: его ранит отсутствие деликатности в людях, их лживость, душевная грубость. В рассказе Чехова сюжет трагедии Шекспира как будто перевернут с ног на голову. К концу рассказа своей хрупкостью Володя все больше начинает напоминать Офелию, отвергнутую, оскорбленную, потерявшую разум. После ссоры с матерью Володя уходит в комнату соседа-парфюмера и там, не осознавая ясно, что делает, он стреляет в себя. Воду уносит Офелию, а Володя летит в рюмки и флаконы, наполненные водой. В самом конце рассказа Чехов описывает загробное явление отца Володи: он обхватывает сына руками и увлекает за собой в темную пропасть. Гамлетовская печаль Володи связана с тоской по прошлому, по беззаботному детству, когда был жив его отец. Однако, если смотреть шире, это тоска по искренности, честности, теплоте, по идеальному Отцу, который может научить стойкости, чувству собственного достоинства, смелости жить и бороться.

Выводы

Для Мережковского Гамлет и Дон Кихот – образы схожие из-за того, что сердце у них не в ладу с умом: в одном нет веры, в другом широты взгляда на мир. По его мнению, эти образы отражают проблемы русской интеллигенции. Он считал, что думающие, образованные, утонченные люди обязаны повести за собой народ, но для этого им надо обрести веру и смелость, выражающуюся в готовности порвать с прошлым, с заветами отцов и «переступить», научиться любви-ненависти. Чехов в своих произведениях обличал слабости русских Гамлетов и Дон Кихотов: страсть к красивым и широким жестам, жажду подвигов, фанатичный идеализм и при этом неумение жить в потоке будней, презрение к рутинному труду. Но при этом его русские Гамлеты, в отличие от героя Шекспира, страдают не столько от разочарования в окружающих, сколько от недовольства собой. Преодоление гамлетизма в рассказах Чехова происходит по мере преодоления тоски по иллюзиям детства и обретения Отца внутри себя. Обостренное чувство вины, жажду справедливости Чехов считал и оправданием интеллигенции, и её тягостным бременем, которое она должна нести терпеливо, рутинно, не боясь выглядеть в глазах людей смешными Дон Кихотами.

Библиографический список

1. *Алексеев М.П.* Шекспир и русская культура. М.; Л.: Наука, 1965. 853 с.
2. *Багно В.Е.* «Дон Кихот» в России и русское донкихотство. СПб.: Наука, 2009. 228 с.
3. *Достоевский Ф.М.* Дневник писателя. Меттернихи и Дон-Кихоты // Собрание сочинений: в 15 томах. СПб.: Правда, 1995. Т. 14. С. 53–56.
4. *Коптелова Н.Г.* А.П. Чехов в восприятии Д.С. Мережковского (1908–1914 гг.) // Вестник Костромского государственного университета. Т. 12. 2006. № 1. С. 129–133
5. *Мережковский Д.С.* В тихом омуте: Статьи и исследования разных лет. М., 1991. 489 с.
6. *Мережковский Д.С.* Л. Толстой и Достоевский. М.: Наука, 2000. 588 с.
7. *Мережковский Д.С.* Собрание сочинений: в 4 томах. Т. 4. М.: Правда, 1991. 672.
8. *Мережковский Д.С.* Старый вопрос по поводу нового таланта // Акрополь: Избранные лит.-критич. статьи. М.: Книжная палата, 1991. С. 25–46.
9. *Михайловский Н.К.* Гамлетизированные поросята // Сочинения: в 6 томах. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1897. – Т.5. С. 678–703.
10. *Поварцов С.Н.* «Люди разных мечтаний» (Чехов и Мережковский) // Вопросы литературы. 1988. №6. С. 153–183.
11. *Толстая Е.* Поэтика раздражения: Чехов в конце 1880 – начале 1890-х годов. М.: Радикс, 1994. 397 с.
12. *Тургенев И.С.* Гамлет и Дон-Кихот // Полное собрание сочинений и писем: в 30 томах. Т. 5. М.: Наука, 1980. С. 330–350.
13. *Чехов А. П.* Письмо А.Н. Плещееву 14 мая 1889 г. Сумы // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 3. Письма. М.: Наука, 1976. С. 211–213.
14. *Чехов А.П.* Письмо А.С. Суворину 3 ноября 1888 г. Москва // Полное собрание сочинений и писем: в 30 томах. Письма. Т. 2. М.: Наука, 1976. С. 53–56.
15. *Чехов А.П.* Письмо А.С. Суворину 30 декабря 1888 г. Москва // Полное собрание сочинений и писем: в 30 томах. Письма. Т. 2. М.: Наука, 1976. С. 108–116.
16. *Чехов А.П.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 6. М.: Наука, 1976. 736 с.
17. *Чехов А.П.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 7. М.: Наука, 1977. 735 с.
18. *Чехов А.П.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 8. М.: Наука, 1977. 528 с.
19. *Чехов А.П.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 9. М.: Наука, 1977. 544 с.
20. *Чехов А.П.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 11. М.: Наука, 1978. 447 с.
21. *Шах-Азизова Т.К.* Русский Гамлет («Иванов» и его время) // Чехов и его время. М.: Наука, 1977. С. 232–246.

References

1. *Alekseev M.P.* Shakespeare and Russian culture. M.; L.: Nauka, 1965. 853 p.
2. *Bagno V.E.* «Don Quixote» in Russia and Russian quixoticism. St. Petersburg: Nauka, 2009. 228 p.
3. *Dostoevsky F.M.* Writer's Diary. Metternich and Don Quixote // Collected works: in 15 volumes. St. Petersburg: Pravda, 1995. T. 14. Pp. 53–56.
4. *Koptelova N.G.* A.P. Chekhov as perceived by D.S. Merezhkovsky (1908–1914) // Bulletin of Kostroma State University. T. 12. 2006. No. 1. Pp. 129–133
5. *Merezhkovsky D.S.* In the still waters: Articles and studies from different years. M., 1991. 489 p.
6. *Merezhkovsky D.S.* L. Tolstoy and Dostoevsky. M.: Nauka, 2000. 588 p.
7. *Merezhkovsky D.S.* Collected works: in 4 volumes. T. 4. M.: Pravda, 1991. 672.
8. *Merezhkovsky D.S.* An old question about a new talent // Acropolis: Selected literary-critical works. articles. M.: Book Chamber,

1991. Pp. 25–46.

9. *Mikhailovsky N.K.* Hamletized piglets // Works: in 6 volumes. St. Petersburg: Printing house M.M. Stasyulevich, 1897. T.5. Pp. 678–703.

10. *Povartsov S.N.* “People of different dreams” (Chekhov and Merezhkovsky) // Questions of literature. 1988. No. 6. Pp. 153–183.

11. *Tolstaya E.* Poetics of irritation: Chekhov in the late 1880s - early 1890s. M.: Radiks, 1994. 397 p.

12. *Turgenev I.S.* Hamlet and Don Quixote // Complete works and letters: in 30 volumes. T. 5. M.: Nauka, 1980. Pp. 330–350.

13. *Chekhov A.P.* Letter to A.N. Pleshcheev May 14, 1889 Sumy // Complete collected works and letters: in 30 volumes. T. 3. Letters. M.: Nauka, 1976. Pp. 211–213.

14. *Chekhov A.P.* Letter from A.S. Suvorin November 3, 1888 Moscow // Complete collected works and letters: in 30 volumes. Letters. T. 2. M.: Nauka, 1976. Pp. 53–56.

15. *Chekhov A.P.* Letter from A.S. Suvorin December 30, 1888 Moscow // Complete collected works and letters: in 30 volumes. Letters. T. 2. M.: Nauka, 1976. Pp. 108–116.

16. *Chekhov A.P.* Complete collection of works and letters: in 30 volumes. T. 6. M.: Nauka, 1976. 736 p.

17. *Chekhov A.P.* Complete collection of works and letters: in 30 volumes. T. 7. M.: Nauka, 1977. 735 p.

18. *Chekhov A.P.* Complete collection of works and letters: in 30 volumes. T. 8. M.: Nauka, 1977. 528 p.

19. *Chekhov A.P.* Complete collection of works and letters: in 30 volumes. T. 9. M.: Nauka, 1977. 544 p.

20. *Chekhov A.P.* Complete collection of works and letters: in 30 volumes. T. 11. M.: Nauka, 1978. 447 p.

21. *Shah-Azizova T.K.* Russian Hamlet («Ivanov» and his time) // Chekhov and his time. M.: Nauka, 1977. Pp. 232–246.

КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА ВИТАЛЬЕВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: Tatko1986@mail.ru

KOVALEVA TATYANA VITALIEVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of the History of the XI–XIX Centuries of the Russian Literature, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: Tatko1986@mail.ru

**«ДЕТСКАЯ» КНИГА ФЕДИ ЛАВРЕЦКОГО – ГЕРОЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА
«ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» (СТАТЬЯ ВТОРАЯ)**

**«CHILDREN» BOOK OF FEDYA LAVRETSKY – HERO OF I.S. TURGENEV'S NOVEL «DVORYANSKOYE GNEZDO»
(ARTICLE TWO)**

В статье рассматриваются эмблематические комплексы из книги «Избранные эмблемы и символы» (1811 г.), подготовленной к печати Нестором Максимовичем-Амбодиком. Необходимость анализа эмблем, девизов и надписей 384, 644 и 788 обусловлена тем, что в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» они являются одним из важнейших способов формирования подтекста произведения. Доказывается соотносительность семантики эмблематических комплексов с судьбами главных героев романа.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, «Дворянское гнездо», эмблема, девиз, надпись, Лаврецкий, Лица Калинина.

The article examines emblematic complexes from the book “Selected Emblems and Symbols” (1811), prepared for publication by Nestor Maksimovich-Ambodik. The need to analyze emblems, mottoes and inscriptions 384, 644 and 788 is due by the fact that in I.S. Turgenev’s novel «The Noble Nest» they are one of the most important ways of forming the subtext of the work. The correlation of the semantics of emblematic complexes with the destinies of the main characters of the novel is proved.

Keywords: I.S. Turgenev, “Noble Nest”, emblem, motto, inscription, Lavretsky, Lisa Kalitina.

Введение

В научной литературе на протяжении длительного времени обсуждался вопрос об издании, упоминаемом в романе «Дворянское гнездо». К датировке книги, которую в детстве читал герой романа Федя Лаврецкий, обращались биограф писателя Н.М. Чернов (2003 г.), библиографы Т.А. Быкова (1955 г.) и Л.А. Балыкова (2012 г.), специалист по геральдике И.В. Борисов (1997 г.), литературоведы М.П. Алексеев и Т.П. Голованова (1964 г., 1981 г.), Энтони Хипписли (1984 г., 1989 г.)

Интерес к различным изданиям «Символов и эмблем» (1705 г., 1788 г., 1811 г.) был связан с тем, что исследователи стремились определить год издания книги с эмблемами, входящей в домашнюю библиотеку Лутовиновых/Тургеневых, которая и являлась источником, послужившим основой для ярких деталей, характеризующих особенности воспитания главного героя романа «Дворянское гнездо».

В ходе проведенных исследований было установлено, что при создании романа И.С. Тургенев обращался к книге «Эмблемы и символы избранные, на русский, латинский, французский, немецкий и английский языки переложенные» 1811 года, подготовленной к печати Нестором Максимовичем-Амбодиком (ныне книжная коллекция Орловского объединенного государственного литературного музея И.С. Тургенева (ОГЛМТ ОФ-325/1224)) [5, с. 53–56].

К осмыслению использованных писателем эмблем и подписей литературоведение обратилось только в

2000-е годы. Так в диссертации К.И. Шарафадиной были упомянуты флористические образы эмблем «Дворянского гнезда».

Особенности работы исследовательницы не позволили ей остановиться на значении всех элементов эмблем и подписей в романе Тургенева, так как Шарафадина сосредоточила свое внимание на флористике, то есть принципах выстраивания художественного образа на основе существующих мифопоэтических представлений. Автор диссертации абсолютно справедливо выделяет два принципа бытования флорошифров (термин Шарафадиной – Т.К.), т.е. флористических образов, требующих декодирования. Первый заключается в использовании барочной и античной эмблематики «на правах корреспондирующего элемента или акцентно выделенной детали» [13, с. 20]. Это «своего рода цитаты, сентенции, которые сознательно рассчитаны на прочтение и понимание» [13, с. 20]. Второй принцип построен на использовании «растительной символики», которая совмещает «в себе возможности двух прочтений – традиционно аллегорического и более сложного – как шифрованного иносказания» [13, с. 20–21].

Исследовательница рассматривает эмблемы, изображающие цаплю с фиалкой в клюве и «Шафран и радуга»: «Маленький Федя Лаврецкий в «Дворянском гнезде» Тургенева ломал голову над этим изображением из старинного издания «Символов и эмблем». Однако смысл рисунка был ясен для того, кто знал, что фиалка обозначает скрытые достоинства, а цапля – такт и деликатность. Загадочной представлялась герою Тургенева

и радуга над шафраном (в латинской подписи к этой эмблеме фигурировал колючий дрок) <...> Смысл и этой «емблемы» несколько проясняется, если вспомнить, что шафран – эмблема скромности и самоотречения» [12, с. 272–273].

Шарафадина, в силу своих исследовательских интересов, нарушает общепризнанный подход к трактовке книжной эмблематики, суть которой заключается в том, что изображение и его текстовое сопровождение образуют неразрывное единство, и понимание семантики изображения без декодирования подписей не представляется возможным.

Как указывает Е.А. Махов: «Эмблема означает некое общее понятие, идею, концепцию; девиз – некое желание, принцип, линию поведения, соответствующие конкретной личности и символизирующие ее. Эмблема, таким образом, ориентирована на «вечные ценности», девиз – на особенности потребностей индивидуума; однако именно поэтому девиз должен быть конкретнее, яснее, прозрачнее, «классичнее» <...> В девизе текст и рисунок, дополняя друг друга, создают смысл, которого нет ни в рисунке, ни в девизе по отдельности («рисунок показывает одну часть замысла, а слова другую» – Ж. Бодуан). В эмблеме текста рисунок имеют самостоятельные и равнозначные смыслы и скорее усиливают друг друга, чем дополняют» [7, с. 11]. Следовательно, структура эмблемы, включает изображение метафорического, аллегорического или символического характера, которое требует расшифровки, а девиз и надпись позволяют истолковать смысл рисунка. Эмблема, девиз и надпись являются структурными элементами единого комплекса, в котором значимыми являются все составные части. Именно данный принцип трактовки изображений и их текстового сопровождения был проигнорирован Шарафадиной.

Следует отметить и то, что Шарафадиной допущены некоторые неточности: ни изображение, ни надпись никакого отношения к колючему дроку (ботаническое название – Ulex) не имеют. В первом издании (1705 г.) наименование цветка на голландском языке – Witte Wegdistel (Белый Чертополох) – точно соответствовало его изображению [16, с. 128–129]. В книге, подготовленной Максимовичем-Амбодиком, цветок определен как шафран. На наш взгляд, в выборе наименования растения проявились взгляды составителя книги «Избранные эмблемы и символы». Он сделал надпись более универсальной, ослабив прямые ассоциации с Шотландией, символом которой является Чертополох, и обратился к общеевропейской традиции. Кроме того, изыскания Шарафадиной не раскрывают смыслового значения эмблематических комплексов в книге «Избранные эмблемы и символы», потому что исследовательницей образы эмблем рассматриваются на уровне флористической символики, что является допустимым, но недостаточным.

Более концептуальной представляется статья Е.А. Капустиной «Эмблематика в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо»». Безусловно, важным является замечание автора публикации о роли повтора в произведении, который обладает «особой семантикой и функциональностью» в художественной структуре романа. «Двукратное повторение какой-либо реалии создает подтекст» [4, с. 132], – указывает Е.А. Капустина.

Абсолютно верной является и характеристика книги «Избранные эмблемы и символы», которая рассматривается исследователем, как «готовый блок культурной памяти, универсальный свод бытийных законов, а игра с «таинственной» книгой – это процесс семиотического сотворения мира, продублированного в виде эмблем» [4, с. 133].

Эмблемы на страницах романа «Дворянское гнездо», по мысли Е.А. Капустиной, «программируют противоречивый путь Лаврецкого» [4, с. 133]. Образ Купидона «означает любовь: это и основной бытийный закон, и «двойная» любовь Лаврецкого: внесюжетная история любви к Варваре Павловне и любовь к Лизе, ставшая основой фабулы» [4, с. 133]. В целом же эмблемы «составляют мотивику романа, а также репрезентируют конфликт внутреннего и внешнего, который является отражением противостояния России и Запада» [4, с. 133].

Однако, эмблемы, изображающие цаплю с фиалкой и шафран с радугой, в статье не анализируются, что и приводит исследователя к ошибочному суждению. С объяснением эмблемы «Купидон и медведь» как отражении исконно русских черт Лаврецкого отчасти можно согласиться (известно, что, еще со времен Олуса Магнуса и его «Морской карты» (1539 г.), Россия ассоциировалась именно с медведем). Однако цитаты, приведенные в публикации и комментарии к ним, не раскрывают подтекста образа главного героя: «В романе есть неоднократные отсылки к медведю: неповоротливость («Экой тюлень, мужик!..»), богатырская сила («десять пудов одной рукой поднимаешь»...), «толстая» рука, а также достаточно часто упоминаемое сластолюбие: «...маленький он был обжора страшный, да и теперь, должно быть, покушать любит»» [4, с. 133], – пишет Е.А. Капустина.

При общих концептуальных положениях, высказанных автором статьи, совершенно очевидно, что объяснения триединства рисунка, девизов и надписи в статье не дано, а именно их совокупная трактовка позволяет объяснить предопределенность судеб главных героев произведения.

Актуальность исследования, таким образом, заключается в поисках новых подходов к пониманию смысла трех эмблематических комплексов, представленных на страницах романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо».

Цель исследования – осмысление семантики и функций эмблематического комплекса как одного из способов создания подтекста тургеневского романа.

Новизна определяется комплексным анализом эмблем, девизов и подписей, трактовкой их элементов, восходящих к мифологической, библейской, античной и западноевропейской традициям.

В исследовании используются *историко-генетический метод*, позволяющий раскрыть функции периферийных образов романа в историческом аспекте и соотносении с существующими в европейской культуре традициями; *сравнительно-исторический метод*, выявляющий на основе сопоставления древнейших текстов и эмблематического комплекса романа происхождение тургеневских образов; мифопоэтический *подход*, устанавливающий источники происхождения флористических элементов эмблем.

Изложение основного материала

В романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» дважды появляется книга эмблем и указывается автор, подготовивший издание – Нестор Максимович-Амбодик. Полное название книги: «Избранные эмблемы [!] и символы на русском, латинском, французском, немецком и английском языках объясненные. *Selecta emblemata et symbola Rossica, Latina, Gallica, Germanica, et Anglica, linguis exposita; olim Amstelodami (!) edita, denique Petropoli 1788 anno recusa, aucta emendata; / Typis edi curavit sratús (стратус) (!) consiliarius, dóctor (!) professor medicinae, Nestor Maximówitsch-Ambodik.* В Санктпетербурге, В Императорской типографии, 1811 [Прим. 1].

И.С. Тургенев хорошо был знаком с книгой еще с детства. То, что писатель при создании романа использовал книгу из домашней библиотеки, подтверждает и творческая история романа. В первом черновом автографе занятия мальчика описываются лаконично: «По воскресениям [ему] его водили к обедне и давали ему игрушки: три вырезанных из картона [человечка] фигурки – и позволяли их перекладывать с места на место, других развлечений он не знал» [11, с. 325]. И только в окончательном варианте рукописи, во время пребывания писателя в Спасском в период с 27 мая (8 июня) по 10 ноября 1858 года, появляется большая вставка о книге с непонятными ребенку эмблемами.

Если сравнить первый вариант и окончательный текст, то становится понятно, что, изменив первоначальный замысел, Тургенев акцентирует внимание на антивоспитательном аспекте воскресного развлечения мальчика. Монотонное и однообразное действие – перекладывание трех картонных фигурок – оказывает меньшее негативное воздействие на неокрепшую психику ребенка, чем рассматривание рисунков в книге «Избранные эмблемы и символы», в которой эмблема 9 – «Лев в огненном пламени», эмблема 10 – «Лев, раздирающий обезьяну», 101 – «Висящий лев», 171 – «Луcreция, кинжалом умертвляющая себя саму», 205 – «Бобр, самого себя грызущий».

Впечатление, которое произвела на маленького Тургенева книга эмблем, отражено в письме, адресованном М.А. Бакунину и А.П. Ефремову (от 15 сентября 1840 года), в котором писатель вспоминает один из эпизодов своего детства и описывает историю знакомства с «Избранными эмблемами и символами» [10, с. 168].

В романе «Дворянское гнездо» автор указывает достаточно точные характеристики книги: имя составителя, название, приблизительное число эмблем: «По воскресеньям, после обедни, позволяли ему играть, то есть давали ему толстую книгу, таинственную книгу, сочинение некоего Максимовича-Амбодика, под заглавием «Символы и эмблемы». В этой книге помещалось около тысячи частью весьма загадочных рисунков, с столь же загадочными толкованиями на пяти языках» [9, с. 39-40] Любой образованный современник писателя с легкостью мог представить себе содержание книги. Но если первое упоминание «Символов и эмблем» можно отнести к воспитательным аспектам романа, то второе возвращает к эмблемам как к деталям смыслообразующей, предполагающей осмысление. Так Тургенев переводит прагматическую деталь в символическую.

В роман «Дворянское гнездо» введены три эмбле-

матических комплекса из книги «Избранные эмблемы и символы», воссозданные в произведении с максимальной точностью: «К одному из них, под названием «Шафран и радуга», относилось толкование: «Действие сего есть большее»; против другого, изображавшего «Цаплю, летящую с фиалковым цветком во рту», стояла надпись: «Тебе все они суть известны». «Купидон и медведь, лижущий своего медвежонка» означали: «Мало-помалу»» [9, с. 40].

Неслучайность выбора эмблем и надписей раскрывает черновой автограф, который дает возможность утверждать, что для автора определяющими были не столько изображения, сколько надписи и девизы на русском и иностранных языках. Тургенев «вписывает» в рукопись фразы: ««Мало-помалу». «Купидон с голым и пухлым телом/ Амур»» [11, с. 325]. Особый интерес представляет фрагмент правки автографа, включающий надписи и девизы, относящиеся к разным эмблематическим комплексам: ««Цаплю, летящую с фиалковым цветком во рту»/ хищную птицу, хотящую нечто похитить из кипящего котла. «Тебе все они суть известны»/ «Никогда чуждого не ищи»» [11, с. 325]. Форма винительного падежа («цаплю», «птицу») в автографе предполагает употребление глаголов «вставить», «включить», «ввести» и т.д. Само же строение фразы свидетельствует о том, что автор романа стоял перед выбором. Девизом «Никогда чуждого не ищи» (эмблематический комплекс 381 из книги «Избранные эмблемы и символы») Тургенев мог бы подчеркнуть невозможность соединения судеб главных героев, бессмысленность стремления Лаврецкого быть рядом с Лизой. Однако надпись о хищной птице вступала в противоречие с концепцией образа Лаврецкого. Один из девизов на русском («В горшках искать охоты») и девиз на латинском языке также явно не соответствовали тому смыслу, который был необходим писателю для оформления мысли о предопределенности жизненного пути Лизы Калитиной, ее предназначенности Богу [Прим. 1]. Поэтому, в окончательный текст романа вошли три эмблематических комплекса, которые в книге «Избранные эмблемы и символы» представлены под номерами 384, 644 и 788.

Существенную роль в трактовке эмблематического комплекса 384 играет изображение радуги над растением. Максимович-Амбодик, как уже отмечено, заменил чертополох на шафран, который в греческой традиции именовался крокус. Философ эпохи эллинизма Филон Александрийский, считал, что шафран на древнееврейском языке называется «Качкот». Так звали юношу, друга бога Меркурия, с которым Качкот соревновался в метании диска. Однажды Меркурий неосторожно метнул диск в лицо Качкота и убил его. «Весной на месте гибели юноши вырос цветок. От «качкота» произошло затем греческое название цветка – крокус» [6, с. 266]. По другой легенде «древние греки считали это растение символом счастья» [14, с. 75]. И в одной, и в другой легенде крокус (шафран) – символ весны и пробуждения природы. Это же подтверждается и строками из «Илиады» Гомера, в которой соблазнение Зевса Герой порождает появление трав и цветов [Прим. 3]. А из этого следует, что деталь эмблемы (шафран) в большей степени соотносится с любовным мотивом, чем со скромностью и самоотречением.

Более значимым является образ радуги, представленный на эмблеме, хотя исследователи, обращавшиеся к анализу тургеневского текста, его игнорировали. Радуга в Ветхом Завете являет собой завет и знаменует связь Бога и человечества: «Я полагаю радугу Мою в облаке, чтоб она была знамением [вечного] завета между Мною и между землею» (Быт. 9: 13) [1, с. 12]. Толкование стихов о радуге из Книги Бытия, было дано Преп. Максимом Исповедником: «Он положил ее в облаке, то есть в мире – мир есть облако по причине гнева Божия, или наказания смертью. Ведь иногда облако воспринимается как благо, когда оно орошает тихим дождем или смягчает жару, давая тень, а иногда и как [знак] гнева, если низвергает сильный ливень или град. Потому [Господь] и говорит, что полагает радугу в облаке, то есть Воплощение Господа в мире гнева» [15].

Завет Бога – знак того, чтобы люди, с одной стороны, стали свободны от страха, потому что радуга несет благодать, а с другой, напоминает о гнев Божием и наказании.

Двойственная семантика радуги находит свое отражение в Откровении Иоанна Богослова: «Сей Сидящий видом был подобен камню яспису и сардису; и радуга вокруг престола, видом подобная смарагду» [1, с. 1329]. Именно поэтому в сценах страшного суда на фреске капеллы дель Арена (Скровеньи) в Падуе Джотто ди Бондоне, алтаре святых Иоаннов из Госпиталя Святого Иоанна (Синт-Янс) в Брюгге Ханса Мемлинга, в «Страшном суде» Стефана Лохнера (музей Вальрафа-Рихарца, Кельн) и Рогира ван дер Вейдена (Бонский хоспис, Бон, Франция) Бог изображен, сидящем на радуге.

Прямое значение эмблемы заключается в том, что Бог милостив к людям, и в то же время, искушает их. Совершенно очевидно, что символика образов, запечатленных на эмблеме, связана с будущим нравственным преображением Лаврецкого, но в большей степени она характеризует духовный путь Лизы Калитиной, которая смогла сохранить свою духовную чистоту, выстоять перед искушением земной любовью.

Девизы, дополняющие смысл эмблемы, характеризуют усиление запаха цветка после дождя: «Действие сего есть большее. Мой запах есть приятнее. *Virtus hinc major. Mon odeur en est plus agreable. Mein Geruch ist angenehmer. My smell is sweeter*» [Прим. 4]. Однако девиз на латинском языке («*Virtus hinc major*»), представленный в книге «Избранные эмблемы и символы», несет основную смысловую нагрузку. Понятие «*Virtus*» было одним из самых значимых в античном Риме. В словаре указываются варианты его перевода: «добродетель, нравственное совершенство, нравственная порядочность, душевное благородство» [2, с. 1084]. В эпоху Средневековья понятие было конкретизировано, им стали определяться такие качества личности, как сила и добродетель, которая «является предрасположенностью, дающей возможность достижения действительного блага» [8, с. 604]. «В этическом смысле добродетель понимается как странствие к интеллектуальному и моральному совершенству <...> Августин определял добродетель как Высшее благо <...> Путь к высшему благу, по Абельяру, есть “усердное испытание морально-го выбора”» [8, с. 604].

Смыслом девиза о движении к совершенству задается линия развития нравственного преображения

Лаврецкого, его отказ от поисков личного счастья: «В течение этих восьми лет совершился, наконец, перелом в его жизни, тот перелом, которого многие не испытывают, но без которого нельзя остаться порядочным человеком до конца; <...> он сделался действительно хорошим хозяином, действительно выучился пахать землю и трудился не для одного себя; он, насколько мог, обеспечил и упрочил быт своих крестьян» [9, с. 157].

Эмблема 644 в книге Максимовича-Амбодика была изменена. В первом издании 1705 года изображалась цапля, которая несла в клюве первоцвет, – образ, напрямую связанный с легендами об апостоле Петре [5, с. 56]. В «Избранных эмблемах и символах» составитель изменяет название цветка и вместо первоцвета появляется фиалка – образ, который в европейской культуре имеет противоречивую семантику.

Центральный образ эмблемы неразрывно связан с христианскими представлениями о душах праведников. Цапля в европейской традиции – символ истинного христианина, так как является птицей неприхотливой и терпеливой, способной переносить любые испытания. В энциклопедии 2 века н.э. указывается: «Это птица есть символ душ избранных, которые из страха перед бурями этого мира направляют все свои устремления за пределы бренного существования в выси небесной родины» [Цит. по 5: с. 56].

Фиалка – один из древнейших символических образов. О ней упоминается в гомеровском гимне Деметре. В «Фастах» Овидия рассказывается трагическая история Аттиса, из крови которого появились фиалки. В античной культуре цветок вызвал прямые ассоциации со смертью. В тех же «Фастах» Овидий писал о том, что поминать умерших предков необходимо зерном, солью, хлебом и фиалками. Весной у римлян был *Dies Violaris* – праздник, атрибутом которого были фиалки на могилах.

Подобная трактовка образа фиалки, очевидно, объясняется ее коротким цветением и цветом ее лепестков, напоминающих запекающуюся кровь, вероятно, поэтому фиалка и связана с культом мертвых.

И в то же время фиалка считалась цветком Афродиты. Гомер называет ее богиней, «увенчанной фиалками». Во время Дионисийских празднеств в Афинах на процессиях носили фиалковые гирлянды. Так цветок ассоциировался с богиней любви и богом плодородия, с которым были связаны обряды оплодотворения земли, весенним циклом возрождения природы.

Соединение в семантике фиалки представлений о смерти и любви на протяжении веков сохранялось в культуре Европы (Например, в «Гамлете» Шекспира).

Таким образом, фиалка в европейской культуре обладает достаточно противоречивой семантикой. С одной стороны, это образ, обладающий трагической окрашенностью, с другой стороны – это цветок, связанный с процессом пробуждения природы, символизирующий счастье в любви.

В книге Максимовича-Амбодика в образе фиалки реализована его двойственная природой, дуалистичность же образа понять и принять только люди, наделенные знаниями о противоречивости бытия.

Однако представляется, что эмблема имела для автора романа второстепенное значение. Более значимыми были девизы, которые объясняют, что героиня романа обладает даром предчувствия. В разговоре с Марфой

Тимофеевной Лиза произносит слова: «Счастье ко мне не шло; даже когда у меня были надежды на счастье, сердце у меня все щемило. *Я все знаю*, и свои грехи, и чужие, и как папенька богатство наше нажил; *я знаю все*» [9, с. 151]. Желание быть счастливой и осознание невозможности достижения гармонии в любви – одна из важнейших деталей, характеризующих интенсивную душевную жизнь героини. В словах Лизы обнаруживается прямая перекличка с девизами: «Тебе все они суть известны. Ты знаешь всех. *Tibi omnes funt notae. Tu les connois tontes. Du kennest sie alle. Thou knowest them alle*» [Прим. 5].

Следовательно, эмблематическим комплексом раскрывается глубокий и сложный духовный мир главной героини романа. Подчеркивается ее знание собственной судьбы, готовность с покорностью принять свое предназначение.

Эмблематический комплекс 788 объясняет особенности формирования личности Федора Лаврецкого. В книге «Избранные эмблемы и символы» надпись «Купидон и медведь, лижущий своего медвежонка» воспроизводит сюжет изображения. Сразу же следует уточнить, что в издании 1705 года надпись была более универсальной: «*Een beer likt syn jong*» (пер. в голл.: «Медведь облизывает своего детеныша», т.е. без упоминания Купидона). Почти все девизы («Мало-помалу», «Исподволь», «Постепенно») передают длительность действия и, безусловно, относятся к духовному становлению Лаврецкого.

В статье Е.А. Капустиной приведена легенда о Медведице, которая вылизывая медвежонка, придает ему «окончательную форму». Действия медведицы трактуются как символ искусства, которыми формируются костная природа [4, с. 133].

Однако, на наш взгляд, включение в роман эмблемы с медведем и медвежонком имеет более глубокий смысл. В Библии образ медведя резко отрицательный. Это апокалиптический зверь, часто отождествляемый с сатаной. Полной противоположностью ему является Медведица, которая предстает в сакральном тексте как воплощение страстной материнской любви. В книге Пророка Осии Бог говорит, что нападет на грехи Израиля, «как медведица, лишившая своих детенышей» (Ос. 13:8). Это отсылка Библии к миру природы объясняет повадки матери-медведицы, защищающей свое потомство. Символика этого образа – забота матери о детях.

Однако для Тургенева важным было подчеркнуть отсутствие в жизни маленького Федя материнской любви и акцентировать порочность семейного уклада дома Лаврецких. Меланья к воспитанию ребенка отношения не имела «Федю у нее отняли: вот что ее сокрушало.

Под предлогом, что она не в состоянии заниматься его воспитанием, ее почти не допускали до него» [9, с. 36].

Так эмблемой предопределяется мужская линия «воспитания» ребенка. Дед «изредка гладил его по головке и допускал к руке, но называл его букой и считал дурачком» [9, с. 39]. Отец не испытывает душевной привязанности к ребенку. Он «не долго предавался сладостному волнению родительских чувств» [9, с. 34], но потом неожиданно решил «серьезно заняться» воспитанием уже двенадцатилетнего сына и начал делать из него «*un homme <...>* и не только человека [9, с. 40]. Все отцовские педагогические эксперименты являлись муштрой, лишенной всякого смысла.

Не случайно взрослению Лаврецкого в романе отведено значительно больше места, чем воспитанию Лизы Калиной. Изначально герой лишен любви и заботы и стал средством самоутверждения эгоистичного отца. Именно поэтому Лаврецкий прошел собственный путь духовного воспитания через страсть, разочарование и предательство, истинную любовь и ее утрату. Это постепенное формирование героя и было предопределено семантикой эмблемы, подчеркивающей, что порядки, установленные в семействе Лаврецких, противоречат не только традиционным ценностям и нормам жизни, но и законам природы.

Герой романа предстает как человек, лишенный чувства семьи. Разобщенность Лаврецких на протяжении нескольких поколений предопределили его жизненный путь, путь одинокого скитальца.

Выводы

Семантика эмблематических комплексов в «Дворянском гнезде» Тургенева определяется христианской традицией. Для Лизы православие – способ ее естественного существования. Героиня изначально ощущает свою принадлежность к Богу, с детства она чувствует любовь к нему. Для Лизы вера, составной частью которой являются душевная чистота, покорность и смирение, – суть ее духовной жизни. На уровне эмблем, Тургенев отражает предопределенность жизненного пути героини. Смирение и устремленность к небу, отказ от земного счастья являются закономерными для образа Лизы.

Сложнее к пониманию истинных ценностей приходит Лаврецкий. Он тоже приносит себя в жертву, отказываясь от поиска земного счастья. Однако герой романа находит для себя высокие устремления – это отказ от эгоистических интересов и потребность приносить пользу людям, служение им. По сути, и Лиза, и Лаврецкий открывают истину. У каждого она своя, но именно это особое знание возвышает героев над обыденностью.

Примечания

Примечание 1.

Пер. с лат.: Избранные эмблемы и символы русского, латинского, французского, немецкого и английского языков, представленные на языках; однажды опубликованный в Амстердаме (!) и, наконец, в Петрополисе в 1788 году, а потом, дополненный и исправленный; / Изображение издал и распространил истолкователь доктор профессор медицины Нестор Максимович-Амбодик.

Примечание 2.

Эмблематический комплекс 381. Надпись: «Хищная птица, хотящая нечто похитить из кипящего котла»; девизы: «В горшках искать охоты. Никогда чужого не ищи. Не трогай, что не твое. *In ollis venari. Ne cherche jamais ce, qui ne t'appartient pas. Suche nicht, was nicht dein ist. Look never for that, which does not belong to you*» [3, с. 50].

Если не принимать во внимание опечатки в девизах на французском («*t'appatient*» вместо «*m'appartient*») и на немецком

(«dein» вместо «drin») языках, то перевод может быть представлен следующим образом: «In ollis venari (лат.: На охоту в горшках). Ne cherche jamais ce, qui ne t'appartient pas (фр.: Никогда не ищи того, кто не ждет тебя). Suche nicht, was nicht dein ist (нем.: Не ищи то, что не твое). Look never for that, which does not belong to you (англ.: Никогда не ищи того, что тебе не принадлежит).

Эмблематический комплекс 381 является не совсем обычным для «Избранных эмвлем и символов». Как правило, в книге используются один или два девиза на русском языке, причем совпадающих по своему смыслу с девизами на других языках. В рассматриваемом эмблематическом комплексе основному значению не соответствуют фразы на русском («В горшках искать охоты») и на латинском («In ollis venari») языках. Причем и в одном, и в другом случае девизы являются лишенным смысла набором слов. При этом девиз на русском языке – это точный перевод с латинского языка. В девизе «In ollis venari» на латинском языке допущена опечатка, которая появилась в первоисточнике, а затем была воспроизведена в книге 1811 года.

По мнению Г.В. Морозовой, исследователя в области античной литературы и перевода (См. Морозова Г.В. Оды Горация в русских переложениях XVIII века (часть I) // Жанр. Стиль. Метод. Сборник научных трудов. Алма-Ата: изд. КазГУ, 1990. С. 56–61; Морозова Г.В. Гораций в рукописных фондах Г.Р. Державина // Античность и общечеловеческие ценности. Вып. 9. Алматы: Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, 2002. С. 120–129; Морозова Г.В. Метрические эксперименты Г.Р. Державина в переводах Горация // Творчество Г.Р. Державина. Специфика. Традиции : Науч. ст., докл., очерки, заметки / Тамб. гос. пед. ин-т и др.: [Редкол.: Ю. Э. Михеев (сост. и отв. ред.) и др.]. Тамбов: ТГПИ, 1993. С. 134–138; Морозова Г.В. Гораций в творчестве М.Н. Муравьева // Проблемы жанра и взаимодействие литератур. Алма-Ата: КазГУ, 1986. С. 99–103 и др.), «девиз» «In ollis venari» является искажением или неправильным прочтением фразы «In noli venari», которая является типичной формой запрещения в латинском языке. Выражение образовано от повелительной формы во 2 л., ед. ч. от глагола «nolo» («не хотеть», «не желать») и глагола «venio» в неопределенной форме. И следовательно, «In noli venari» переводится как «Не охоться», «Не желай», «Не домогайся», «Не гонись».

Эта форма запрещения была достаточно распространенной в латинском языке. Например: «*Noli tangere circulos meos!*» (перев. с лат.: Не трогай моих кругов!) – фраза, произнесенная Архимедом, когда римские солдаты при взятии Сиракуз затоптали чертежи ученого.

Таким образом, «девиз» («In ollis venari»), вызывающий недоумение более 200 лет, может быть прочитан, как «Не охоться», «Не гоняйся», что полностью соответствует по своему смыслу девизам на французском, немецком и английском языках и девизу «Не трогай, что не твое».

Примечание 3.

Текст цитируется по Омпрос «Ἰλιάς»:

Και ἡ θεία γῆ τοὺς ἐβγάλε χλωρὸ χορτάρι νέο,
κρόκον, τριφύλλι τρυφερό και φουντωμένα κρίνα,
που τοὺς βαστούσαν μαλακά την γῆν να μην εγγίζου [16].

(Пер. с др. греч.:

И родила им божественная земля зеленую новую траву,
крокусы, нежный клевер и цветущие лилии,
которые нежно прижимали землю, чтобы она не касалась их.

Следует отметить, что в русском переводе название крокуса традиционно переводилось как «шафран»:

Быстро под ними земля возрстила цветущие травы,
Лотос росистый, шафран и цветы гиацинты густые,
Гибкие, кои богов от земли высоко подымали (См. Гомер. Илиада. М.: Гос. изд. худ. литературы, 1960. С. 228)

Сюжет, используемый Гомером, являлся достаточно распространенным в античной культурной традиции. Он отражал представления о плотской любви, «брачных играх» и был связан с идеей весеннего оплодотворения земли и весеннего пробуждения природы (См. Ковалева Т.В. Мифологический подтекст стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза» // Ученые записки Орловского государственного университета, 2023. № 4 (101). С. 142–146). Следовательно, крокус/ шафран не может нести семантику добродетели и, отчасти, даже противопоставлен ей.

Примечание 4.

Virtus hinc major (пер. с лат.: Добродетель/Достоинство есть больше); Mon odeur en est plus agreable (пер. с фр. Мой запах приятнее); Mein Geruch ist angenehmer (пер. с нем.: Мой запах приятнее); My smell is sweeter (пер. с англ.: Мой запах слаще) [3, с. 50].

Примечание 5.

Tibi omnes sunt notae (пер. с лат.: Они все вам известны); Tu les connois toutes (пер. в фр.: Ты знаешь их всех); Du kennest sie alle (пер. с нем.: Ты знаешь их всех); Thou knowest them alle (пер. с англ.: Ты знаешь их всех) [3, с. 83].

Примечание 6.

Pedetentim (пер. с лат.: понемногу); Peu à peu (пер. с фр.: постепенно); Mit guter Weile (пер. с нем.: С хорошим временем); With cades» (фраза перевести не представляется возможным, очевидно, была допущена ошибка в написании) [3, с. 101].

Библиографический список

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Изд-во Московской Патриархии, 2010. 1690 с.
2. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. Изд. 2. М.: Русский язык, 1976. 1096 с.
3. Избранные эмвлемы (!) и символы на российском, латинском, французском, немецком, и аглинском языках объясненные, Selecta emblemata et symbola Rossica, Latina, Gallica, Germanica, et Anglica, linguis exposita; olim Amstelodami (!) edita, denique Petropoli 1788 anno recusa, aucta emendata; / Typis edi curavit sratûs (!) consiliarius, dóctor (!) professor medicinae, Nestor Maximówitsch-Ambodik // Selecta emblemata et symbola Rossica, Latina, Gallica, Germanica, et Anglica, linguis exposita; olim Amstelodami [!] edita, denique Petropoli 1788 anno recusa, aucta emendata; / Прежде в Амстердаме, а потом во граде Св. Петра 1788 года, с приумножением изданные. Статским советником Нестором Максимовичем Амбодиком Typis edi curavit sratûs [!] consiliaris, dctor [!]. 1811. 370 с.
4. Капустина Е.А. Эмблематика в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета, 2008. № 8(2). С. 132–137.

5. Ковалева Т.В. «Детская» книга Федя Лаврецкого – героя романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» (статья первая)// Ученые записки Орловского государственного университета, 2020. №3 (88). С. 53-60.
6. Красиков С.П. Легенды о цветах. М.: Молодая гвардия, 1999. 303 с.
7. Махов А.Е. «Печать недвижных дум». Предисловие// Эмблемы и символы. М.: ИНТРАДА, 2000. С. 5-20.
8. Неретина С.С. Словарь средневековых терминов// Антология средневековой мысли. Теология и философия европейского Средневековья/ Ин-т философии РАН, Русская христианская гуманитарная акад.; [сост. С.С. Неретина, Л.В. Бурлака]. Том 2. СПб.: Центр содействия образованию. ЦСО, 2013. С. 512-607.
9. Тургенев И.С. Дворянское гнездо// Полное собрание сочинений и писем: в 30 т.: сочинения: в 12 т. Т. 6: Дворянское гнездо. Накануне. Первая любовь. 1858-1860. [редакционная коллегия: М.П. Алексеев (гл. ред.) и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М. Наука, 1981. С.7-158.
10. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 18 т./ [редкол: М.П. Алексеев (гл.ред.) и др.]; ИРЛИ. 2-е изд., испр. и доп. Т.11: Письма. 1871-1872. М.: Наука, 1999. 609 с.
11. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. / [Акад. наук СССР. Ин-т русской литературы. (Пушкинский дом)]. Сочинения в 15-ти т., т. 7: Повести и рассказы: Дворянское гнездо. 1856-1858 / Текст подгот. и примеч. сост. М. П. Алексеев и др. М.–Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1964. 515 с.
12. Шарафадина К.И. «Селам, откройся!» Флоропэтика в образном языке русской и зарубежной литературы. СПб.: Нестор-История, 2018. 544 с.
13. Шарафадина К.И. «Язык цветов» в русской поэзии и литературном обиходе первой половины XIX века: Источники, семантика, формы: автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.01.01 / Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом) РАН. СПб., 2004. 48 с.
14. Цветов язык и аромат... (история слов, мифы, легенды, были, стихи о цветах): Науч.-популяр., пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / Авт.-сост. Т.И. Зеленина. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2005. 138 с.
15. Прп. Максим Исповедник. Разъяснение некоторых трудностей в Св. Писании, писаниях святых отцов и других вопросов и недоумений// Творения [Электронный ресурс – URL: <https://religion.wikireading.ru/hbB1G4GDIZ>. Режим доступа: 18.01.2024]
16. Ομηρος. Ἰλιάς [Электронный ресурс – URL: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/index. Режим доступа: 05.02.2024]
17. *Symbola et Emblemata jussu atque ausspiciis sacerrimae suae majestatis augustissimi ac serenissimi imperatoris Moschoviae magni domini Czaris et magni ducis Petri Alexeidis totius magnae, parvae et albae Rossiae, nec non aliarum multarum potestatum atque dominiorum orientalium, occidentalium aquilonariumque supremi monarchae. Amstelaedami, apud Henricum Wetstenium, Anno 1705. 281 с.*

References

1. Bible. Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments. M.: Publishing house of the Moscow Patriarchate, 2010. 1690 p.
2. Dvoretzky I.Kh. *Latin-Russian dictionary. Ed. 2. M.: Russian language, 1976. 1096 p.*
3. Selected emblems (!) and symbols in Russian, Latin, French, German, and Aglin languages explained, *Selecta emblemata et symbola Rossica, Latina, Gallica, Germanica, et Anglica, linguisexposita; olim Amstelodami (!) edita, denique Petropoli 1788 anno recusa, auctaemendata; Typis edicuravit ratūs (!) consiliarius, dóctor (!) professor medicinae, Nestor Maximówitsch-Ambodik // Selecta emblemata et symbola Rossica, Latina, Gallica, Germanica, et Anglica, linguisexposita; olim Amstelodami (!) edita, denique Petropoli 1788 anno recusa, auctaemendata; First in Amsterdam, and then in the city of St. Peter in 1788, published with increase. State Councilor Nestor Maksimovich-Ambodik Typis edicuravit ratūs (!) consiliaris, dctor (!). 1811. 370 p.*
4. Kapustina E.A. Emblematics in the novel by I.S. Turgenev “The Noble Nest” // Bulletin of Barnaul State Pedagogical University, 2008. No. 8(2). Pp. 132–137.
5. Kovaleva T.V. “Children’s” book by Fedya Lavretsky, the hero of the novel by I.S. Turgenev “The Noble Nest” (article one) // Scientific notes of the Oryol State University, 2020. No. 3 (88). Pp. 53–60.
6. Krasikov S.P. Legends about flowers. M.: Young Guard, 1999. 303 p.
7. Makhov A.E. “The stamp of motionless thoughts” Preface // Emblems and symbols. M.: INTRADA, 2000. Pp. 5–20.
8. Neretina S.S. Dictionary of medieval terms // Anthology of medieval thought. Theology and philosophy of the European Middle Ages / Institute of Philosophy RAS, Russian Christian Humanities Academic; [comp. S.S. Neretina, L.V. Burlak]. Volume 2. St. Petersburg: Center for the Promotion of Education. Ts SO, 2013. Pp. 512–607.
9. Turgenev I.S. The Noble Nest // Complete collection of works and letters: in 30 volumes: works: in 12 volumes. T. 6: The Noble Nest. The day before. First love. 1858-1860. [editorial board: M.P. Alekseev (chief editor), etc.]. 2nd ed., rev. and additional M.: Nauka, 1981. Pp. 7–158.
10. Turgenev I.S. Complete collection of works and letters: in 30 volumes. Letters: in 18 volumes/ [editor: M.P. Alekseev (chief editor), etc.]; IRLI. 2nd ed., rev. and additional T. 11: Letters. 1871–1872. M.: Nauka, 1999. 609 p.
11. Turgenev I.S. Complete works and letters: In 28 volumes / [Acad. Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature. (Pushkin House)]. Works in 15 volumes, volume 7: Tales and stories: The Noble Nest. 1856–1858 / Text prepared. and note. comp. M.P. Alekseev and others. M. - L.: Publishing House Acad. Sciences of the USSR, 1964. 515 p.
12. Sharafadina K.I. “Selam, open up!” Floropoetics in the figurative language of Russian and foreign literature. St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 544 p.
13. Sharafadina K.I. “The language of flowers” in Russian poetry and literary usage of the first half of the 19th century: Sources, semantics, forms: abstract of thesis.... Doctor of Philological Sciences: 01/10/01 / Institute of Rus.lit. (Pushkin. House) RAS. St. Petersburg, 2004. 48 p.
14. *Flowers’ language and aroma... (history of words, myths, legends, were, poems about flowers): Popular science, manual. 2nd ed., revised. and additional/ Auto-stat. T.I. Zelenina. Izhevsk: Publishing house. house “Udmurt University”, 2005. 138 p.*
15. *St. Maxim the Confessor. Explanation of some difficulties in the Holy Scripture, the writings of the holy fathers and other questions and perplexities // Creations [Electronic resource. URL: <https://religion.wikireading.ru/hbB1G4GDIZ>. Access mode: 01/18/2024]*
16. Ομηρος. Ἰλιάς [Electronic resource. URL: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/index. Access mode: 02/05/2024]
17. *Symbola et Emblemata jussu atque ausspiciis sacerrimae suae majestatis augustissimi ac serenissimi imperatoris Moschoviae magni domini Czaris et magni ducis Petri Alexeidis totius magnae, parvae et albae Rossiae, nec non aliarum multarum potestatum atque dominiorum orientalium, occidentalium aquilonariumque supremi monarchae. Amstelaedami, apud Henricum Wetstenium, Anno 1705. 281 p.*

УДК 821.161.1 + И.С.ТУРГЕНЕВ

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-112-115

КОЛЫХАНОВА ЕЛЕНА ГРИГОРЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru

KOLYHANOVA ELENA GRIGORIEVNA

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru

**И.С.ТУРГЕНЕВ О НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКЕ РУССКОГО ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)**

**I.S.TURGENEV ON THE NATIONAL SPECIFICS OF RUSSIAN ART AND LITERATURE
(BASED ON THE MATERIAL OF LITERARY AND CRITICAL WORKS)**

В статье анализируются взгляды И.С. Тургенева на некоторые вопросы искусства и словесности, изложенные писателем в литературно-критических произведениях, где автор высказывает свои мысли о самобытности развития русского творчества и литературы, их живой народной основе и национальной специфике.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, искусство, литература, литературно-критические статьи, словесность, национальная специфика.

The article analyzes the views of I.S. Turgenev on some issues of art and literature, set forth by the writer in literary and critical works, where the author expresses his thoughts about the originality of the development of Russian creativity and literature, their living folk basis and national specifics.

Keywords: I.S. Turgenev, art, literary and critical articles, literature, national specifics.

Введение

В теоретической проблематике современного литературоведения, непосредственно касающегося истории словесности, наиболее значимыми являются вопросы, связанные с мировоззренческой позицией писателей и поэтов. Эстетические взгляды И.С. Тургенева, отраженные в его художественных произведениях, публицистике и эпистолярной литературе, рассматривались в исследованиях многих отечественных филологов. Вопросы национальной специфики творчества писателя и публициста анализировались многими литературоведами, среди которых ведущие ученые-тургеноведы Г.А. Бялый, В.М. Маркович, П.Г. Пустовойт, Г.Б. Курляндская, С.Е. Шаталова и другие. Так, например, в своем публицистическом наследии, и в частности в литературно-критических статьях, писатель затрагивает важные проблемы для своего времени: общественно-политические, философские, литературно-эстетические.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью возрождения интереса в наши дни к литературно-критическим статьям великого мастера слова, где отражены вопросы, связанные с национальной спецификой русского искусства и словесного творчества, что также объясняется потребностью проявления внимания к эстетическим традициям отечественной литературной критики.

Цель настоящего исследования – проанализировать литературно-критические статьи И.С. Тургенева, посвященные проблемам своеобразия национального искусства и литературы, и выявить мировоззренческую

позицию писателя по этим вопросам.

Научная новизна заключается в целостном подходе к изучению и анализу литературно-критических статей И.С. Тургенева, в которых раскрываются взгляды писателя на становление и развитие национального искусства и литературы.

В статье использованы следующие методы исследования: аналитический, культурно-исторический, системный, историко-литературный.

Изложение основного материала

И.С. Тургенев и искусство. Писатель – колорист. И.С. Тургенев – художник широкого диапазона (Пустовойт). Эти сочетания слов, не раз услышанные нами, свидетельствуют о большом интересе прозаика к национальной культуре и искусству. На протяжении всей своей жизни он был окружен многими творческими личностями: художниками, музыкантами, артистами, среди которых были такие выдающиеся имена, как В.В. Верещагин, И.Е. Репин, М.И. Глинка, П. Виардо, М.Г. Савина и многие другие. В своих романах и повестях, литературно-критических статьях и эпистолярном наследии автор неоднократно обращался к проблемам культурного наследия, в том числе и словесного, поскольку именно через литературное творчество великий русский писатель выражал свое мировоззрение, эстетические взгляды на произведения искусства и литературу.

М.М. Кедрова считает, что «чрезвычайно интересные суждения Тургенева об искусстве как одной из форм «проявления народной жизни» заслуживают са-

мого глубокого внимания» [1, с.77].

Предметом настоящего исследования являются взгляды И.С. Тургенева, изложенные им в литературно-критических произведениях и посвященные национальной специфике русского искусства и словесности.

Для писателя творчество было связано с познанием смысла жизни, отношением человека к окружающему миру, понятиям и принципам реальности. Так, в 1840 году, еще в двадцатидвухлетнем возрасте, в письме к М.А. Бакунину и А.П. Ефремову И.С. Тургенев отмечает: «Выработать философское убеждение – значит создать величайшее творение искусства, и философы – величайшие мастера и художники. Собственно, здесь искусство перестает быть искусством – оно растворяется в философии» [5, с. 164]. Эти строки подчеркивают глубину постижения творчества великим мастером слова, свидетельствуют о том, что писатель приравнивает понятия «философия» и «искусство», с особой серьезностью относится к творческому процессу, именно через искусство он пытается выразить свое отношение к существующей действительности и к внутреннему миру человека.

Как справедливо замечает известный тургенист Г.Б. Курляндская, «источник искусства Тургенев видел в реальной жизни, постоянно подчеркивал, что содержанием искусства является объективный мир, существующий независимо от сознания человека... Творчество подлинного художника он называл «сосредоточенным отражением» жизни, т. е. отражением жизни в ее существенных, типических проявлениях» [2].

Для писателя искусство – это возведение жизни в идеал, вершина, к которой надо приблизиться [8, с. 343].

Но, по мнению публициста, не всякому дано постичь творческие шедевры, правильно оценить и понять их! И.С. Тургенев акцентирует внимание на том, что умение видеть и чувствовать прекрасное – колоссальная работа, которая не каждому под силу, надо стремиться видеть не только внешнюю сторону предмета искусства, восторгаться его великолепием, но и понимать и чувствовать его глубину и духовно-нравственную основу. Автор считает, что, «для того чтобы наслаждаться искусством, недостаточно иметь только врожденное чувство красоты; без понимания творческого процесса человек не может вполне насладиться прекрасным, чувство красоты появляется в результате предварительного труда, размышлений и изучения великих образцов» [4, с. 305].

И.С. Тургенев рассматривал искусство широко, включая в это понятие не только произведения живописи, музыки, театра, вокала, но и словесное творчество. Великий мастер слова выступал пропагандистом русской классической литературы на Западе и передовой зарубежной литературы в России, он одним из первых открыл за рубежом произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя и других русских писателей.

Анализируя вопросы истории искусства и литературы в России в статье «Смерть Ляпунова. Драма в пяти действиях в прозе. Соч. С.А. Геденова», написанной в 1846 году, И.С.Тургенев выступает с резкой критикой названной драмы и говорит о действительном обновлении русского театра, о развитии отечественной драматургии. Также в исследовании высказывается мысль о самобытности природы творчества, которая отли-

чается своей двойственностью. Автор отмечает, что, с одной стороны, происходит подражание «чужеземным образцам; люди с талантом чисто внешним, говорливые и деятельные, представляют в своих произведениях, *лишенных всякой живой связи с народом*, одни лишь отражения *чужого таланта, чуждой мысли*» (*курсив наш – Е.К.*) [9, с.236]. Публицист подчеркивает, что такие творцы могут рассуждать об оригинальности, о народности, а их тщеславные современники считают их великими писателями и художниками и ставят в один ряд с известными именами [9, с.236]. С другой стороны, отмечает писатель, «восприимчивая русская природа... развивается, растет не по дням, а по часам, идет своей дорогой, – и со всей трогательной простотой и могучей необходимостью истины возникает вдруг, посреди бесполезной деятельности подражания, дарование *свежее, народное, чисто русское*» (*курсив наш – Е.К.*), – как возникнет со временем русский, разумный и прекрасный быт и оправдает наконец доверие нашего великого Петра к неистощимой жизнелюбивости России...» [9, с. 237]. Данное рассуждение свидетельствует о том, что И.С.Тургенев, хотя и является представителем западничества, высказывается против подражания иностранному творчеству, ибо в таких произведениях нет опоры на русскую почву.

В то же время писатель выступает за развитие национальных традиций в искусстве, в том числе и словесном. Неслучайно он использует такие эпитеты, как *чуждой талант* и *чуждая мысль*, говоря об использовании «чужеземных образцов», и противопоставляет этим прилагательным другие определения *живая связь*, дарование *свежее, народное, чисто русское*, подчеркивая тем самым жизнеспособность и развитие русского национального творчества.

Все произведения великого классика направлены на то, чтобы раскрыть национальное своеобразие русского искусства и литературы.

Позже, в 1869 году, в очерке «Вместо вступления», полемизируя со славянофилами, которые говорили об опасности влияния европейской цивилизации на русскую самобытность, автор отмечает, что он не признает той «неприступной черты», которую «малосведущие патриоты» пытаются провести между Россией и Западной Европой, с той Европой, которая тесно связана языком и верой с русской национальной культурой [3]. И далее рассуждает о том, что не следует опасаться чужого воздействия: «Неужели же мы так мало самобытны, так слабы, что должны бояться всякого постороннего влияния и с детским ужасом отмахиваться от него, как бы оно нас не испортило? Я этого не полагаю: я полагаю, напротив, что нас хоть в семи водах мой, – *нашей, русской*» (*курсив наш – Е.К.*) «сути из нас не вывести» [3]. Этим высказыванием И.С.Тургенев подчеркивает, что он был и остается настоящим русским писателем и высоко оценивает национальное своеобразие русского народа и отечественной культуры.

Так, в статье «Речь по поводу открытия памятника А.С. Пушкину в Москве», впервые опубликованной в 1880 году, говоря о специфике русского искусства, и в частности художественной словесности, писатель акцентирует свое внимание на следующем: «искусство народа – его *живая*, личная душа, его мысль, его язык в высшем значении слова; достигнув своего полного вы-

ражения, оно становится достоянием всего человечества даже больше, чем наука, именно потому, что оно – *звучащая, человеческая, мыслящая* душа, и душа *неумирающая*, ибо может пережить физическое существование своего тела, своего народа (*курсив наш – Е.К.*)» [8, с. 342]. Здесь мы можем видеть, прежде всего, отношение автора к русскому народу. Известно, что он один из первых русских писателей, который в своих произведениях не только описывает крестьян, характеризуя их поступки, речь, показывает положительные стороны простого русского человека, но и пытается раскрыть внутренний мир этих людей и подчеркнуть их ум, доброту и благородство. Говоря об искусстве народа как *живой, человеческой, мыслящей* душе, публицист подчеркивает неразрывную связь русского человека с искусством. И.С.Тургенев понимает творческую деятельность как воплощение идеалов, которые исходят из истоков народной жизни, определяют его духовно-нравственную основу и составляют одно из важнейших свойств русского национального характера.

Также писатель отмечает: «лишь достигнув сознательного понимания и неповторимого выражения своего искусства и словесного творчества, народ наконец-то завоевывает полноценное право на собственное место в истории, приобретает особый духовный облик и собственный голос, тем самым вступая в содружество с другими, признавшими его народами» [8, с. 341].

Общепризнано, что понимание И.С. Тургеневым народности искусства и литературы определилось под непосредственным влиянием В.Г.Белинского, который трактует термин «народность» как определение общенационального содержания литературы.

Но вместе с тем публицист выступает против смешения понятий «народности» и «простонародности», о чем ранее упоминает в своей статье «Повести, сказки и рассказы казака Луганского», посвященной творчеству В.И. Даля. И.С. Тургенев сетует, что превалирует «ошибочное мнение о том, что *народным* писателем следует считать того, кто говорит *народным* языком (*курсив наш – Е.К.*), использует шуточки, свойственные простому человеку, и высказывает страстную любовь к Родине и презрение к чужестранцам» [7, с. 277]. Однако писатель вкладывает другое понятие в слово «народный». Он пишет: «Тот заслуживает это название, кто, по особому ли дару природы, вследствие ли много тревожной и разнообразной жизни, проникнулся весь сущностью своего народа, его языком, его бытом» [7, с. 277]. Тургенев специально подчеркивает, что слово «народный» используется им не в том смысле, в котором оно может быть применено к творчеству А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя. Далее автор говорит о том, что «необходимо создателю литературных произведений, для того чтобы заслужить право называться народным писате-

лем. Писатель считает, что для этого важен не столько талант творца, сколько его понимание народа, сопереживание и расположение к этим людям» [7, с. 278].

Говоря о *народной* жизни, об искусстве *народа* (*курсив наш – Е.К.*), писатель противопоставляет понятия «народность» и «национальность» творчества, рассматривает их как низшую и высшую ступени национального самосознания и считает, что выдвигать лозунг народности в искусстве и словесном творчестве присуще только племенам слабым, находящимся в угнетенном состоянии [8, с. 343]. Публицист верит в дух русского народа и мощь России, говоря о том, что «она не слаба и не поработана другому племени. Ей нечего дрожать за себя и ревниво сберегать свою самостоятельность; в сознании своей силы она даже любит тех, кто указывает ей на ее недостатки» [8, с. 343].

И если говорить о литературе, то, по мнению публициста, истинно национальная литература в России начинается с А.С. Пушкина. Именно в творчестве великого поэта и писателя И.С. Тургенев смог увидеть выражение национального русского характера, после которого можно выделить только два выдающихся таланта: М.Ю.Лермонтова и Н.В.Гоголя! [6, с. 510].

Считая себя учеником А.С. Пушкина, И.С. Тургенев всю свою творческую жизнь был активным популяризатором реалистических произведений гениального творца.

Писатель отмечает, что искусство, которое завоевало «творениями Пушкина право гражданства, несомненность своего существования, язык, им созданный, – стало служить другим началам, столь же необходимым в общественном устройении» [8, с. 348]. Этими словами публицист подчеркивает, что интерес к пониманию творчества великого гения возрастает и обусловлен социально-исторической обстановкой, и надеется на развитие отечественной культуры, искусства и литературы, на совершенствование национальных традиций в России.

Выводы

Таким образом, рассмотрев вопросы, связанные с особенностями русского искусства и литературы, которые высказывает И.С.Тургенев в литературно-критических статьях, следует отметить: будучи представителем западнического направления, подолгу живя за границей, писатель в своих публицистических произведениях, обозначая личную гражданскую позицию, выступал за самобытность развития русского творчества и словесности, за их живую народную основу и национальную специфику. Автор верил в неиссякаемые духовные и нравственные силы своего народа и эволюцию русского общества, тем самым выражая преданность своему Отечеству.

Библиографический список

1. Кедрова М.М. Пушкин в оценке Тургенева // А.С. Пушкин и русская литература. – Калинин: Калининский государственный университет, 1983. С. 64–79.
2. Курляндская Г. Б. Эстетические взгляды И. С. Тургенева [Электронный ресурс] // URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/tvorchestvo-turgeneva-sbornik/kurlyandskaya-esteticheskie-vzglyady-turgeneva.htm> (дата обращения: 08.01.2024).
3. Тургенев И.С. Вместо вступления [Электронный ресурс] // URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/vospominaniya/literaturnye-vospominaniya/vmesto-vstupleniya.htm> (дата обращения: 09.01.2024).
4. Тургенев И.С. Из-за границы, декабрь, 1857 г. // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1982. Т. 10. С. 303–307.
5. Тургенев И.С. М. А. Бакунину и А. П. Ефремову, 28 августа (9 сентября) 1840 г. // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1982. Т. 10. С. 303–307.

ний и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1978. Т. 1. С. 162–167.

6. *Тургенев И.С.* О современной русской литературе // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1986. Т. 12. С. 508–515.

7. *Тургенев И.С.* Повести, сказки и рассказы казака Луганского // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1978. Т. 1. С. 277–280.

8. *Тургенев И.С.* Речь по поводу открытия памятника А. С. Пушкину в Москве // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1986. Т. 12. С. 341–351.

9. *Тургенев И.С.* Смерть Ляпунова. Драма в пяти действиях в прозе. Соч. С. А. Геденова // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1978. Т. 1. С. 236–250.

References

1. *Kedrova M.M.* Pushkin in Turgenev's assessment // A.C. Pushkin and Russian literature. – Kalinin: Kalinin State University, 1983. Pp. 64–79.

2. *Kurlandskaya G.B.* I. S. Turgenev's aesthetic views [Electronic resource] // URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/tvorchestvo-turgeneva-sbornik/kurlyandskaya-esteticheskie-vzglyady-turgeneva.htm> (date of address: 08.01.2024).

3. *Turgenev I.S.* Instead of an introduction [Electronic resource] // URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/vospominaniya/literaturnye-vospominaniya/vmesto-vstupleniya.htm> (accessed: 09.01.2024).

4. *Turgenev I.S.* From abroad, December, 1857 // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in thirty volumes. Moscow: Nauka, 1982. Vol. 10. Pp. 303–307.

5. *Turgenev I.S.* M. A. Bakunin and A. P. Efremov, August 28 (September 9) 1840 G. // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in thirty volumes. Moscow: Nauka, 1978. Vol. 1. Pp. 162–167.

6. *Turgenev I.S.* About modern Russian literature // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in thirty volumes. Moscow: Nauka, 1986. Vol. 12. Pp. 508–515.

7. *Turgenev I.S.* Novellas, fairy tales and stories of the Cossack of Lugansk // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in thirty volumes. Moscow: Nauka, 1978. Vol. 1. Pp. 277–280.

8. *Turgenev I.S.* Speech on the opening of the monument to A. S. Pushkin in Moscow // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in thirty volumes. Moscow: Nauka, 1986. Vol. 12. Pp. 341–351.

9. *Turgenev I.S.* Lyapunov's Death. Drama in five acts in prose. Op. S. A. Gedeonov // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in thirty volumes. Moscow: Nauka, 1978. Vol. 1. Pp. 236–250.

КУРГУЗОВА НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия
E-mail: marusia_nv@mail.ru

KURGUZOVA NATALIA VLADIMIROVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Department of History of Russian Literature of the 11th–19th centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: marusia_nv@mail.ru

ПРОБЛЕМА ПРОГРЕССОРСТВА В СОВРЕМЕННОМ РОМАНТИЧЕСКОМ ФЕНТЕЗИ

THE PROBLEM OF PROGRESSIVITY IN MODERN ROMANTIC FANTASY

В статье рассматривается бытовое фэнтези как разновидность романтического фэнтези, жанра современной массовой литературы. Предметом анализа в статье стала проблема прогрессорства в классической фантастической литературе и современном романтическом фэнтези. Исследуются устойчивые мотивы и сюжетные линии, особенности художественного пространства.

Ключевые слова: романтическое фэнтези, бытовое фэнтези, проблема прогрессорства, главная героиня, художественное пространство.

The article examines everyday fantasy as a type of romantic fantasy, a genre of modern mass literature. The subject of analysis in the article was the problem of progressivity in classical science fiction literature and modern romantic fantasy. Stable motifs and storylines, features of the artistic space are explored.

Keywords: romantic fantasy, household fantasy, problem of progressivity, the main character, art space.

Введение

Коммерческая платформа Литнет¹ на сегодняшний день очень востребована авторами и читательницами ромфанта и другой массовой литературы. Каждый размещенный художественный текст сопровождают хештеги, которые дают возможность читателям получить представление о примерном содержании. Помимо всем известных хештегов романтического фэнтези «академка», «отбор невест» наше внимание привлек хештег «прогрессорство», который часто стоит в одном ряду с «попаданцами» и «бытовым фэнтези». Прогрессорство как понятие пришло к нам из советской фантастики и связано с глубокими философскими и моральными проблемами, которые поднимает автор в своем произведении. Как это может соединиться с таким легким жанром как ромфант? Целью данной статьи станет попытка осмысления проблемы прогрессорства в бытовом фэнтези как характерного явления современного литературного процесса. Актуальность данной работы обусловлена масштабностью ромфанта в современном литературном процессе и интересом исследователей к массовой литературе. Новизна нашей работы заключается в том, что впервые проводится анализ художественных текстов ромфанта в аспекте философской проблемы прогрессорства.

В статье использованы аналитический, сравнительно-сопоставительный, герменевтический, структурно-типологический методы исследования.

Материалом исследования стали как романы, которые получили на портале Литнет соответствующий хештег «прогрессорство», так и произведения, сходные с первыми по содержанию и характеру деятельности главной героини: серия «Замуж с ослож-

нениями» Ю. Жуковой, трилогия «Трудовые будни барышни-попаданки» Джейд Давлин, трилогия Галины Гончаровой «Маруся», романы Е. Ковалевской «Записки средневековой хозяйки» и Элен Скор «Хозяйка старой усадьбы».

Изложение основного материала

Советская фантастика ставила перед собой философские вопросы, касающиеся перспектив развития человеческой цивилизации. Освоение людьми новых планет, просветительская миссия человечества неизбежно становилась предметом размышления фантастов. Само понятие прогрессорства в русскую литературу было введено братьями Стругацкими, писатели неоднократно возвращались к нему. «Прогрессорами они называют представителей высокоразвитых цивилизаций, которые пытаются изменить ход истории планет, находящаяся на более низком уровне социального развития» [18, с. 166].

В начале двухтысячных годов популярная фантастическая и фэнтези-литература начинает активно использовать так называемые сюжеты о попаданцах. Джон Кавелти писал, что массовая литература позволяет читателю найти отдых, развлечение и побег от реальности. Формульность вызывает у читателя чувство безопасности в связи со своей предсказуемостью [7, с. 39]. Мы не планируем здесь говорить об истории этих сюжетов, имеющих давнюю литературную традицию и, на наш взгляд, восходящих к традиционной волшебной сказке. Прогрессорство попаданцев в этот период развития литературы не играло значительной роли: писателям интереснее было создать новый для себя и героя мир, основанный на законах магии. А прогрессорство ввел за братьями Стругацкими часто признавалось авторами

невозможным. Примером такой трактовки прогрессорства может стать серия романов О. Панкеевой «Хроники странного королевства» (2004-2013). Правители мира Дельта часто обращаются к культурному опыту попаданцев из разных эпох истории человечества. Но этот мир основан на магии, культурный опыт отдельных людей не может оказать существенного влияния на его развитие. Дельта становится заповедником для людей мира Альфа, которые проводят в нем исторический и антропологический эксперимент: как будет развиваться мир, наполненный магией и сверхъестественными существами, если в нем периодически будут появляться попаданцы. Для людей мира Альфа Дельта источником практически бесплатных ресурсов, потенциальная колония, наполненная беспомощными аборигенами. В целом же прогрессорство оценивается О. Панкеевой как колонизаторство, а контакт между цивилизациями заведомо ставит их в неравные условия.

В романе Е. Ковалевской Анна скептически относится к перспективам прогрессорства: *«Для того чтобы поговорить по телефону нужно хотя бы еще один такой, потом выслать на орбиту спутник и... А чтобы выслать на орбиту вашей планеты спутник, нужно изобрести космический корабль, микроэлектронику, развить химию, физику, открыть редкоземельные, а может быть радиоактивные металлы, построить огромное количество заводов, которые начнут производить все необходимое для построения спутника, космического корабля, и телефона...»* [8]. Прогрессорство невозможно, по мнению Е. Ковалевской, из-за отсутствия узкоспециальных знаний у попаданцев. Каждый человек 21 века знает о способах использования гаджетов и других высокотехнологичных приборов, но не имеет представления о способах их изготовления, если это не является сферой его профессиональной деятельности [8].

Ромфант на первом этапе становления жанра продолжает использовать сюжеты о попаданцах, делая акцент на любовной интриге. В типичном ромфанте героиня является юной барышней, которая и в своем мире еще не нашла своего места, не получила профессию, не имеет богатого житейского опыта. Во вторичном мире ей только предстоит узнать себя, впервые найти любовь, научиться строить отношения с мужчиной и, может быть, получить образование. Ромфант как жанр постепенно изменяется, создает устойчивые сюжеты «академка», «красавица и чудовище», «отбор невест», которые уже становились ранее предметом нашего рассмотрения [10]. Он включает в себя жанровые каноны научной фантастики, детективного романа. М.А. Черняк считает, что типовые шаблоны и каноническое «формируют жанровое ожидание читателя и «серийность» издательских проектов» [16, с. 4]. Ромфант развивается и расширяет свою читательскую аудиторию. Кроме того, за прошедшие с начала двухтысячных годы читательницы ромфанта «выросли», получили необходимый читательский опыт, позволяющий оценивать качество произведений, изменился их кругозор, жизненный опыт и в целом их отношение к миру.

В последние годы появилась такая разновидность ромфанта как «бытовое фэнтези» [9]. Еще ранее исследователи отмечали, что массовая женская литература, с одной стороны, близка эстетике женских журналов,

а с другой стороны, включает в себя «эстетику повседневноности» [16, с.5]. По мнению И.Л. Савкиной, «успех книг Донцовой у женской аудитории вызван не обилием иронии, а тем, что ее книги все больше становятся аналогом женского журнала: там много занимательных жизненных историй, там есть советы «психолога», «социолога», «ветеринара», «кулинара», есть раздел «хозяйке на заметку» и т.д. [12, с.16-17]. Бытовое фэнтези продолжает традиции женских энциклопедий по ведению домашнего хозяйства, многочисленных журналов по кулинарии, шитью и вязанию, популярных на рубеже двадцатого-двадцать первого века. Например, в романе Е. Ковалевской «Записки средневековой хозяйки» писательница делится рецептами засолки огурцов и других консерваций [8]. Элен Скор в романе «Хозяйка старой усадьбы» рассказывает читательницам о пользе травяных сборов с иван-чаем [13]. Эмма Марковна в трилогии «Трудовые будни барышни-попаданки» рассказывает читателю, как сделать каркасно-камышитовый дом [5].

По мере создания больших книжных серий поднимают детально проработанные вторичные миры, и проблема контакта человеческого и вторичного мира становится актуальной. Вторичный мир часто враждебен по отношению к попаданцам, перед героиней встает задача – освоиться в новом мире, познакомиться с законами магии, новой социальной структурой. «На самом деле я считала, чтобы лучше адаптироваться в мире – нужно как можно больше походить на его жителей. Такую истину я вынесла из многочисленных книг. И пусть они были фэнтезийными и фантастическими, однако их авторы на полном серьезе моделировали ситуации, пытались прочувствовать их» [8].

Как мы уже писали ранее, в ромфанте появляется новый тип героини – «взрослая героиня», «адекватная героиня», «Хозяйка» [9]. На наш взгляд, это связано с изменением читательской аудитории. Одной из особенностей рассматриваемых романов является то, что повествование ведется от первого лица, от лица «взрослой героини», что позволяет читательницам идентифицировать себя с персонажем. Происходит обыгрывания мотива «взрослая женщина в теле юной красавицы»: героиня при переселении во вторичный мир получает молодость и здоровье, приз от судьбы, дающей ей второй шанс после трагических событий в нашем мире – тяжелой болезни, затяжной депрессии после измены возлюбленного и т.д. Красота для нее – фактор желательный, но не обязательный. Героиня часто отмечает, что ее новая внешность вполне подходит для молодой девушки, но не сильно на нее полагается в своих заботах. *«В мутном стекле, словно в туманной дымке, отразилась худенькая фигурка совсем юной девушки. Длинные тусклые каштановые волосы торчали спутанной паклей, бледное личико с заострившимися скулами, почти прозрачная кожа, обветренные, потрескавшиеся губы. Да тебя что, голодом морили? Девушка явно недоедала и не часто бывала на солнце»* [13]. «Аборигены» постоянно удивляются тому, что столь юная девица способна мыслить рационально и работать плодотворно: *«Слава чудаковатой голубковской барыни только окрепла. Но ничего, попробуют еще, какова она на вкус, картошечка с салом, не так запоят. Земля здесь, я уже глянула, для картошки самое то, просто сажать, окучивать и хранить надо правильно. И будет нам второй хлеб и*

первый спирт отменного качества) [5.] Жители планеты Муданг также постоянно удивляются, что Лиза Гринберг является квалифицированным земным врачом, несмотря на то, что она женщина и выглядит моложе своего возраста [6].

Героиня бытового фэнтези практически всегда попадает в общество, полное социальной несправедливости. Будучи девушкой, она испытывает на себе и половую дискриминацию со стороны близких ей мужчин: отца, мужа, других родственников. В романе Е. Ковалевской «Записки средневековой хозяйки» Анна на первых же страницах узнает о том, что она теперь собственность нелюбимого мужа и не имеет никаких прав и свобод [8]. Екатерина в романе «Хозяйка старой усадьбы» в самом начале романа узнает, что ее отец во вторичном мире задумал отдать нелюбимую дочь за отвратительного соседа, барона Мерзьякина, чтобы решить свои материальные проблемы, поскольку до совершеннолетия она не может распоряжаться своей судьбой [13]. В аналогичной ситуации оказывается и Мария Горская, героиня романов Г. Гончаровой [3]. Для женщины 21 века немислима любая форма несвободы: *«Именно здесь и сейчас я для себя решила, что никогда больше Каталина Снежная не будет зависеть ни от кого, чего бы это мне ни стоило! В лепёшку расшибусь, но стану независимой! Не дам помыкать собой!»* [13].

Вокруг Хозяйки изначально только горе и разруха. Таким же предстает мир и в произведениях братьев Стругацких. *«Здесь было темное горе, тоска и совершенная безысходность, здесь ощущалось равнодушное отчаяние, когда никто ни на что не надеется, когда падающий знает, что его не поднимут, когда впереди нет абсолютно ничего, кроме смерти один на один с безучастной толпой»* [14, с. 56]. На Хозяйку возложена еще и ответственность за судьбу крестьян или других людей, которые от нее зависят. Все они находятся в крайне тяжелых жизненных обстоятельствах: дома их разрушены, хозяйство запущено. В качестве вторичного мира в повествовании авторы могут изображать Российскую империю или мир, очень на нее похожий, но живущий по законам магии. *«Сын Ивана Грозного, тоже Иван наследовал трон. В нашей истории он умер якобы, от удара своего отца... В этой истории он оказалась магом... Так на Руси произошла смьчка магии и церкви. Под лозунгом: «Если это есть, значит, такая воля Божья». А кто тут против божьей воли? Поэтому не произошло и ни Смутного времени, ни раскола, ни Никонианства - куда тут? Романовы существуют, как я поняла, один из дворянских родов»* [3].

Если продолжать сравнение ромфанта с романами братьев Стругацких, то первое отличие будет, конечно же, гендерным. Современный ромфант утверждает, что женщина может все: *«Вставайте завтра пораньше, и я Вам сама всё покажу! Вы поймете, что женщина может много, главное, чтобы не мешали!»* [13]. В бытовом фэнтези авторы часто изображают беспомощных или подлых мужчин (отцов, братьев, бывших или несостоявшихся любовников и мужей), которые живут за счет инициативных, трудолюбивых и ответственных женщин. *«А я не одна. Ведь ты мне поможешь? И Мина, и Несса. Мы же женщины, мы сильные, нас трудно сломать. Не то, что мужики, чуть что и сразу за бутылку...»* [13].

В романах братьев Стругацких Антон мечтал о подвигах и закономерно становится доном Руматой, герой в юности выбирает свое предназначение – быть спасителем для несчастных. Совсем еще молодой Максим Камерер отправляется на планету Сарракш как человек, который готов сделать все возможное для изменения общества. Прогрессор братьев Стругацких озабочен вопросами коренного преобразования общества, изменения его морали и подталкивания к техническому и общечеловеческому прогрессу.

Героиня бытового фэнтези всегда появляется во вторичном мире против своей воли, в результате действия каких-то непонятных сил судьбы. Она не готова быть спасительницей, не хочет высокой Миссии, но ставит перед собой конкретные скромные цели – выжить и восстановить хозяйство: *«на самом деле усадьба представляла собой вполне сносное строение, в котором требовались только крепкие мужские руки, да неустанный труд»* [8]. Как видим, масштаб целей отличается.

Основное внимание читательниц приковано к новой робинзонаде: героиня с помощью подручных средств и житейского опыта пытается возродить хозяйство. *«Когда-то усадьба славилась своими посадками, но теперь за более чем четверть века запустения все пришло в страшный упадок! Слава богу, что многое сохранилось, хоть и в полудиком состоянии. Теперь нам предстояло все это окультивировать»* [8]. Женщина работает, чтобы удовлетворить базовые потребности: еда, тепло, одежда. В отличие от Робинзона, она заботится не только о себе, но и о немногочисленных обитателях имения. У Хозяйки всегда есть «родные» младшие братья и сестры, дети (родные и приемные), старые слуги и слуги-подростки, домашние животные. Эта зона ответственности по мере развития хозяйственной деятельности героини расширяется, она начинает отвечать за все большее количество людей. Преобразование пространства в бытовом фэнтези происходит концентрическими кругами: сначала это одна комната, потом дом, огород и сад, двор и хозяйственные постройки, имение в целом, соседние деревни и поля, рудники и фабрики. Используя свои профессиональные знания и опыт руководства, она расширяет свое влияние на соседний городок, потом губернскую столицу и т.д. Рано или поздно героиня отправляется ко двору императора и там получает признание.

Прогрессор изображается в романах Стругацких вне бытовых условий, они его не волнуют, не определяют его поступков. В целом для романов о прогрессорстве характерно, что «многие детали сознательно опущены. Авторы стремятся не утомлять читателя длинными описаниями устройства и принципов работы своих изобретений. Это касается не только технических подробностей, но и некоторых сюжетных моментов» [1]. Братья Стругацкие в романах «Трудно быть богом», «Обитаемый остров» подробно изображают внутренний конфликт, переживания героя.

Хозяйка, напротив, полностью погружена в быт, авторы подробно описывают ее рабочий день. В чем же конкретно выражается ее прогрессорство? Женщина продолжает заниматься во вторичном мире привычным ей делом, вспоминает свой трудный жизненный опыт девятых годов. Нестандартное мышление дает ей преимущество перед жителями вторичного мира, так

как она не знает границ возможного. Каталина из романа «Хозяйка старой усадьбы» начинает делать чайные сборы на продажу, устраивает первую в мире «Чайную» для дам в соседнем городе и первое в этом мире производство сахара, учит женщин вязанию, строит первый в мире заводик по производству кирпича и черепицы, заводит для дам новую моду на современное и удобное ниже белье, необходимое для того, чтобы женщина могла работать быстро и эффективно. «Чайная обещала в будущем небольшой, но стабильный доход. Дело даже не столько в самом чае, дело в той небольшой доли свободы, которую получали женщины, входя в это маленькое кафе. Однажды вкусив это, они уже не пожелают с этим расставаться» [13]. Эмма Марковна делает керосин и керосиновые лампы, занимается окрашиванием ткани в яркие оттенки, строит простейшие механизмы в своем имени [5]. Мария Горская одарена магически и учится пользоваться этим ресурсом, занимается земледелием и селекцией растений. Магия земли становится способом управления рудными жилами, обработки металлов, обработки новых сплавов. Героиня использует эту магию даже для того, чтобы сделать себе бронезилет, который спасает ей жизнь в перестрелке [3]. Нововведения героини в целом минимальны, но и они улучшают жизнь конкретных людей из ее зоны ответственности.

Герой-прогрессор в борьбе за светлое будущее человечества неизменно претерпевает внутренние изменения. Антон, подобно лишним людям классической литературы, склонен к рефлексии. Д.В. Пономарева отмечает, что сознание дон Руматы раздваивается, в его воображении «проигрываются своего рода диалоги между историком Антоном и доном Руматой» [11, с. 241]. Прогрессор размышляет о целях и средствах, о границах допустимого вмешательства. «Прогрессор – это человек, который принимает вызов, соглашаясь на попытку ускорить прогресс, и осознающий при этом, как малы его шансы и каковы его риски. А еще – понимающий, что если ему что-либо и удастся, то это будет достигнуто такими средствами, которые могут оказаться неодобренными его современниками, и все равно идущий на это ради спасения других миров» [17, с. 115]. Столкновение прекраснородушного мечтателя с темным средневековьем или жестоким тоталитарным обществом калечат его душу, заставляют ожесточиться, запачкать и свои руки в крови. Как отмечает Е.В. Борода, войны и революции не делаются в белых перчатках, это же самое можно сказать и о вмешательстве в историю другой цивилизации [2]. По мнению Р.Ш. Ахмедова, прогрессор, вмешиваясь в чужую историю, не может оставаться беспристрастным человеком. «Прогрессор Антон, он же дон Румата из Арканарского королевства, из повести «Трудно быть богом» богом остаться не смог. Он по-человечески мстит за близких ему людей, а другие земляне не понимают его» [1].

Героиня бытового фэнтези не страдает от рефлексии, не ставит перед собой трудных философских вопросов о нравственном выборе, пути просвещенного человека среди необразованных аборигенов, о целях и средствах. Этические проблемы мало волнуют взрослую героиню. Она, разумеется, человек 20-21 века и всеми силами старается облегчить положение слуг и крепостных крестьян, относиться с уважением и оценивать людей, прежде всего, по их способностям, а не

социальному статусу. Но, если перед ней встает конкретная задача по защите своих людей или имущества, то она, не колеблясь, берет в руки оружие, как Каталина [13]. Женщина отдает приказы о телесных наказаниях своих крепостных, как Эмма Марковна [5], ворует дорогие украшения у богатых дамочек и выдает себя за другого человека, как Мария Горская [3]. Героиня понимает, что выжить во вторичном мире она сможет, если будет действовать решительно и сообразно с обстоятельствами, даже если для этого ей придется поступить некрасиво, потому что для нее это вопрос выживания и на ней лежит ответственность за тех, кто не сможет помочь себе сам. Кроме того, на протяжении повествования характер героини не претерпевает никаких изменений, а она сама никогда не сомневается в правильности принятых решений.

Прогрессор в финалах романов Стругацких отчасти теряет себя и понимает, что его деятельность не имеет успеха, он разочаровывается в своих идеалах, переосмысливает свою деятельность. Почему прогрессорство всегда обречено на неудачу у Стругацких? По мнению Е.В. Бороды, человек становится личностью, преодолевая определенные искушения и решая те или иные задачи, поставленные жизнью. То же самое можно сказать и о человечестве в целом. «Культурные достижения и конечные точки человеческого пути имеют значение только тогда, когда они являются результатами определенного опыта, как правило, тяжелого и длительного» [2]. Улучшения и комфорт, которые человек получает как готовые, без труда, не усваиваются им в полной мере, остаются чужими и непонятными. Как говорит один из прогрессоров: «... потеряют вкус к жизни и обратятся в моих домашних животных, которых я буду вынужден кормить и одевать вечно» [14, с. 407]. Прогрессор у братьев Стругацких – всегда трагический герой, обреченный исторически на неудачу. Он хочет коренных изменений в обществе, в мировоззрении людей, однако терпит поражение. «Адом в душе героя обращаются опустошение, ощущение беспросветности, бессмысленности происходящего вокруг и собственных попыток повлиять на ход событий» [11, с. 241]. Героиня ромфанта в редких случаях задумывается о том, как развиться ее деятельность на развитии цивилизации вторичного мира, но в целом приходит к выводу: «Делай, что должно, и будь, что будет». Эмма Марковна в финале трилогии «Трудовые будни барышни-попаданки» говорит: «В общем, впереди целая жизнь. В которой, надеюсь, случится то, чего не случилось в прошлой. И кое-каких ошибок получится избежать. На радикальную смену известного пути мы с Мишей не рассчитываем — нет привычки к самоуверенности. Но и сложя руки сидеть не собираемся. Раз уж влезли в историю, так и пойдём вперед, давя бабочек²» [5].

Героиня бытового фэнтези всегда добивается успеха в своей прогрессорской деятельности. Можно выделить целый комплекс причин этого успеха.

Во-первых, перед нами женщина, которой уже за сорок. Она успела перенести все тяготы девятых годов, она умеет выживать в трудных жизненных условиях. «Все же не зря работала в свое время на комбинате, где орать было бесполезно. Шум стоял такой, что все были вынуждены глотку драть в обычном разговоре. Приходилось иначе воздействовать на подчиненных.

Вот и сейчас одной интонацией удалось прекратить невятные завывания старостиной жены» [5].

Во-вторых, она имеет техническое образование или опыт руководящей работы на производстве, преподавательской деятельности в образовании [9]. Иными словами, имеет те навыки, которые аборигены считают магией. Хозяйка активно пользуется своими знаниями химии, физики, агрономии, ботаники, полученными ею в своей предыдущей жизни, профессиональными навыками организации и руководства производством. Эмма Марковна после ревизии в кладовой отмечает: *«Недаром полжизни проработала технологом в цеху. На комбинате «Красный треугольник». Я не профессор химии или там истории. Но интересовалась, а с мужем на даче в девяностые много на чем экспериментировать пришлось. Я и спиртовку сооружу, и керосин добуду, и даже газовую горелку смогу, дайте только время... и ресурсы» [5].* Анна, героиня романа Е. Ковалевская, в прошлом инженер-проектировщик в строительстве занимается переустройством и восстановлением старого усадебного дома [8]. Екатерина, героиня романа Элен Скор «Хозяйка старой усадьбы», по образованию химик-технолог, глава компании по производству косметики [13]. Лиза Гринберг выполняет свои профессиональные обязанности врача на планете Муданг [6].

В-третьих, Хозяйка из бытового фэнтези – наследница Мерь Сью, известного феномена фанфикшн. Она обладает самой редкой разновидностью магии во вторичном мире (например, Каталина Снежная одновременно и ведунья, и погодный маг высшей категории [13]). Нет таких трудностей, перед которыми героиня спасовала бы, все задуманное ею воплощается беспрекословно и максимально эффективно. Все деловые инициативы Екатерины в романе «Хозяйка старого имения» воплощаются легко и без промедлений: хозяйка аптеки соглашается после пятнадцатиминутной беседы перестроить свою аптеку в чайную, хозяйка бельевой лавки после короткого разговора хочет купить дамское белье, пошитое по эскизам попаданки, все торговцы продают ей хороший товар дешево [13]. С одной стороны, это объясняется тем, что главная героиня Элен Скор – ведунья, которая может договориться с городовым (аналог легшего и водяного), но и влияние Мерь Сью исключить здесь невозможно. Бытовое фэнтези о прогрессорстве, безусловно, сделало шаг вперед в сравнении с фанфиками. Теперь Хозяйка решает проблемы не только с помощью суперспособностей, но и благодаря своему уму и образованию, профессиональным качествам. Однако та легкость, с которой ей все удается, является наследством фанфикшн. С другой стороны, по мнению Е.В. Бороды, и у братьев Стругацких герой-прогрессор связан с идеей сверхчеловека [2]. Д.В. Пономарева считает, что прогрессоры будут для аборигенов «богами, спокойными наблюдателями и милосердными помощниками, забывшими о собственном справедливом гневе и ярости» [11, с.241]. В любом случае мы видим перед собой героя отчасти идеального, воплощающего лучшие качества человека, максимально способного и эффективного.

В-четвертых, у героини бытового фэнтези всегда есть некий начальный капитал для восстановления хозяйства – титул, хоть и разоренное, но все-таки имение, десяток слуг. Если у героини нет денег, то она, подобно дяде Федору и компании, всегда может найти клад, ко-

торый поможет ей на начальном этапе реализовать все свои хозяйственные задумки, как в романах Элен Скор и Галины Гончаровой [13], [5].

В-пятых, взрослая героиня либо не вступает в брак, либо вступает, но в самом конце сюжета и делает это только в силу обстоятельств. *«– Предлагаю Вам заключить договор! – не унимался граф. – Ни я, ни Вы – мы оба не горим желанием скреплять себя узами брака. Считаю, у нас получится идеальный союз. Вы продолжите заниматься своими делами, я – своими» [13].* Рядом с героиней возникает немолодой мужчина, необязательно внешне привлекательный, но обладающий мудростью и жизненным опытом, который дает ей защиту от недоброжелателей и полную свободу деятельности. Он всегда служит в местном аналоге полиции, тайной службе короля. Мужчина полностью реализован в профессиональной сфере и материально обеспечен, что дает ему возможность не вникать в дела потенциальной супруги. Например, Себастиан Конненталь из романа «Записки средневековой хозяйки» является главой секретной службы и одновременно волей случая стал истинной парой для главной героини, Анны в романе «Записки средневековой хозяйки» [8]. Граф Димитрий Светлов является Главным королевским дознавателем в романе Элен Скор «Хозяйка старой усадьбы» [13]. Мужем Эммы Марковны становится капитан-исправник Михаил Федорович Орлов [5]. Муж Лизы Гринберг, Азамат, и вовсе становится императором Муданга [6].

Почему мужчина главной героини всегда связан, условно говоря, с полицией? Нам кажется, что это наследство иронических женских детективов конца 90-х – начала 2000-х, где рядом с главной героиней, доморожденным детективом, всегда оказывается рядом сильный мужчина, представитель власти и закона, который в конечном итоге, помогает ей разоблачить преступников. Читательская аудитория бытового фэнтези – женщины от тридцати лет и выше, они могли быть ранее читательницами детективов Д. Донцовой, Т. Устиновой и других популярных авторов.

В целом, любовная интрига в бытовом фэнтези и в сюжетах о прогрессорстве ослаблена, ухаживания за героиней описываются часто в юмористическом ключе. Анна в романе Е. Ковалевской «Записки средневековой хозяйки» принимает ухаживания соседа в процессе засолки огурцов и в момент любовного признания красавца-мужчины размышляет о хозяйственных делах [8]. Неудачливые кавалеры не понимают героиню, не видят за смазливой внешностью молодой девицы сурового жизненного опыта. Женщина не хочет замуж, она работает, ведь замужество для нее – это еще один рот на своей шее, это ограничение свободы и лишение возможности заниматься, наконец, тем, о чем она мечтала всю жизнь, это отказ от самореализации. Часто брак для героини становится вынужденной мерой, способом выживания. *«Кто-то говорил, что договорные браки самые крепкие, потому как супруги оговорили всё между собой и не ждут большего – вот и проверим!» [13].* М.А. Черняк применительно к жанру женского романа отмечала, что для героинь этого жанра в приоритете становится уже не столько женское счастье, сколько «профессиональная состоятельность, успех в бизнесе,

уважение коллег» [16, с.7]. «– Нянюшка! – возмутилась я. – Мне о восстановлении поместья нужно думать, а не о муже!» [13]. Безусловно, мы видим изменения в мировоззрении писательниц и читательниц массовой литературы в целом и ромфанта в частности, а бытовое фэнтези очень ярко проявляет именно эти изменения в общественной позиции женщин.

В-шестых, героиня инициативна, любит и умеет трудиться, в том числе ей доступен и ручной труд. *«Была уже середина дня, когда я рубила курам лебеду. Поутру, пока солнце еще не палило нещадно, я заставила мальчишек полоть дальние грядки, а сама, вооружившись топором, рубила на чурбаке большие стебли пополам и складывала в корзину, чтобы после бросить ее в курятник»* [8]. Ее не интересуют балы и светские удовольствия, она уже была в браке и не поддается искушениям как молоденькая девочка, мыслит здраво и на первое место всегда ставит практическую выгоду. Поэтизация труда, характерная для бытового фэнтези, постепенно занимает основное место в повествовании. *«Едва мужчины сделают птичник – заставлю благоустроить их сарайчик для двух поросят, о которых я тоже заранее договорилась с мистером Кормаком. А мы – женищины – начнем сажать помидоры, перец и баклажаны, и когда полностью освободим теплицу от посадок – посадим там огурцы»* [8]. Когда Хозяйка погружается в работу, теряет счет времени, труд делает ее по-настоящему счастливой. Лиза Гринберг просиживает за рукоделием целые дни, полностью отвлекаясь от происходящего вокруг [6].

Взрослая героиня трудится сама и вовлекает в этот труд других людей, это неизбежно изменяет тех, кто раньше не видел другой жизни, не видел другого отношения к себе. Люди начинают проявлять инициативу, они мотивированы в труде, получают удовольствие от работы, начинают смотреть в будущее с надеждой и уверенностью. *«Не доезжая ворот усадьбы, повернули в сторону Ближнего. Здесь, как раз, достраивали стены будущей швейной мастерской. Стройка продвигалась не очень быстро - нужных специалистов не хватало. Дело-то новое, но молодёжь подхватывала всё, буквально, на лету. Будут у нас свои каменщики!»* [13]. Крепостные крестьяне увлеченно участвуют во всех хозяйственных предприятиях Эммы Марковны, вносят и свои рационализаторские предложения в производство [5]. Избавленные от побоев, голода и нищеты, люди становятся личностями. Вот поэтому так важно детальное описание трудовой деятельности барышни-попаданки. Погружаясь в быт и трудовые будни, мы видим процесс медленных изменений, происходящих в отдельно взятом маленьком мирке имения. Малый масштаб изменений в окружающих людях никогда не смущает и не останавливает героиню, она не сомневается в правильности своего пути и продолжает идти вперед. Хозяйка не переделывает общество, она усердно работает на отведенном ей судьбой маленьком участке земли. Конечно, поражает легкость тех изменений, которые мы видим в повествовании, но в целом можно сделать вывод, что

людей меняет именно сам процесс труда. Постоянно работая над решением хозяйственных вопросов, она неизбежно начинает менять вторичный мир под себя по образу и подобию нашего мира. Несмотря на пессимизм Анны по поводу своего участия в прогрессорской деятельности, король отмечает: *«Твоя подопечная сама не ведает, о своих познаниях. Поверь мне. Бабка воспитывала меня, и уж я-то знаю... – он в воспоминании откинулся на кресле и с затаенной грустью произнес: – Она не раз повторяла: «Мы сами не знаем, сколько всего знаем»... И она была права»* [8]. Даже малые изменения в быту, которые привносит в жизнь вторичного мира героиня, подобно кругам на воде и меняют мир к лучшему. Каталина Снежная часто беседует с королем Дарием, и эти беседы тоже приносят результат: *«Дарий очень любил слушать рассказы о моём прежнем мире. Не просто так, конечно. Он быстро понял, откуда все эти новшества, продвигаемые в нашей усадьбе. На них он не претендовал, но в королевстве уже более десяти лет функционируют железные дороги, почтовая служба и другие очень полезные вещи, приносившие короне огромные прибыли»* [13]. Постепенно Лизе Гринберг удается изменить отношение жителей планеты Муданг к медицине и даже создать министерство здравоохранения, повлиять на традиционные отношения между мужем и женой и отношение жителей планеты к внебрачным детям.

В финале исследуемых романов мы видим героиню-прогрессора в зените своей славы, окруженную благодарными людьми и семьей. Вокруг женщины вместо пустыря вырастает сад, на месте запущенных полей колосится пшеница, на месте разваливающихся домов стоят новые теплые дома со счастливыми людьми.

Выводы

Можно переиначить слова М.А. Черняк «Злободневность в массовой литературе прекрасно уживается с неправдоподобностью сюжета» [16, с. 5] и сказать, что любой неправдоподобный сюжет говорит нам о состоянии современного общества и порой гораздо более красноречиво, чем реалистическая литература. Мы согласны с М.А. Черняк в том, что массовая литература является «показателем коллективных умонастроений эпохи» [16, с.7]. Исходя из этого утверждения, можно предположить, что и бытовое фэнтези определяет «тот идеал (часто весьма примитивный), отсутствие которого остро ощущается в обществе» [15, с. 106]. Ромфант отражает готовность взрослой женской читательской аудитории к активной социальной позиции, ответственности за поступательное развитие общества, желание привести домашний мир и большой мир в порядок, в состояние благополучия, при котором все близкие будут здоровы, накормлены и трудолюбивы. Бытовое фэнтези говорит нам о нежелании женщин среднего возраста вступать в брак, об изменении системы ценностей этого поколения, а применительно к литературоведению – об ослаблении любовной интриги как сюжетной основе романа.

Примечания

1. Один из крупнейших порталов для начинающих авторов, онлайн-самиздат литературная платформа для писателей и читателей, в которой зарегистрированные пользователи могут размещать свои художественные произведения, рассказы, романы и фанфики. Также сайт является

платформой для проведения литературных конкурсов издательств в различных жанрах для новых и опытных авторов. По данным Википедии, в 2018 году продажи сервиса составили 2,5 млн книг в русскоязычной версии, в 2019 — 4,1 млн книг. В мае 2020 года, по данным SimilarWeb, у платформы было 28 млн посещений. В мае 2023 года аудитория портала составляла 45 млн человек в месяц. Также, по данным SimilarWeb, «Литнет» занимает второе место в России в сегменте сайтов электронных книг. По состоянию на май 2023 года на портале доступно более 230 тыс. бесплатных книг (<https://litnet.com/ru/about>) – посещение 15.02.2024г).

2. В данном случае героиня имеет в виду фильм «Эффект бабочки» (2004), режиссеры Эрик Бресс, Дж. Макки Грубер.

Библиографический список

1. *Ахмедов Р.Ш.* Схожесть социально-философской проблематики научно-фантастических произведений Айзека Азимова и братьев Стругацких – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shozhest-sotsialno-filosofskoy-problematiki-nauchno-fantasticheskikh-proizvedeniy-ayzeka-azimova-i-bratiev-strugatskih> (дата обращения 15.02.2024).

2. *Борода Е.В.* От Благодетеля к Прогрессору: модификация образа сверхчеловека в отечественной фантастике XX века – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-blagodetelya-k-progressoru-modifikatsiya-obraza-sverhcheloveka-v-otechestvennoy-fantastike-hh-veka> (дата обращения 15.02.2024).

3. *Гончарова Г.* Маруся (трилогия) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://goncharova-knigi.info/category/marusja-popast-ne-napast> (дата обращения 15.02.2024).

4. *Гринкевич Е.В.* Стереотипность текстов современной массовой литературы – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipnost-tekstov-sovremennoy-massovoy-literatury/viewer> (дата обращения 15.02.2024).

5. *Джейд Давлин.* Трудные будни барышни-попаданки (трилогия) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://mir-knigi.net/books/fantastika-i-fentezi/alternativnaya-istoriya/183428-trudovye-budni-baryshni-popadanki-3-si.html> (дата обращения 15.02.2024).

6. *Жукова Ю.* Замуж с осложнениями. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=95192> (дата обращения 15.02.2024).

7. *Кавелти Дж.Г.* Изучение литературных формул // Новое литературное обозрение, 1996, №22, с.33-63.

8. *Ковалевская Е.* Записки средневековой домохозяйки. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://mir-knigi.info/books/lyubovnye-romany/lyubovno-fantasticheskie-romany/27826-zapiski-srednevekovoi-domochozayki-kovalevskaya-elena.html> (дата обращения 15.02.2024).

9. *Кургузова Н.В.* Бытовое фэнтези как разновидность ромфанта или Золушка становится Хозяйкой // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №2 (95), 2022. С. 86–94.

10. *Кургузова Н.В., Федорчук М.А.* Ректор для сиротки: «Академка» как типичный сюжет ромфанта // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 4 (93), 2021. С. 101–107.

11. *Пономарева Д.В.* Всемогущее бессилие дон Руматы: о специфике интерпретации донкихотовской ситуации в романе А. и Б. Стругацких «Трудно быть богом» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. №1 (79). Ч.2. с. 240-242.

12. *Савкина И.Л.* Книжки, всем понятные, или почему читают и исследуют массовую литературу? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/knigi-vsem-ponyatnye-ili-pochemu-chitayut-i-issleduyut-massovuyu-literaturu/viewer> (дата обращения 15.02.2024).

13. *Скор Элен.* Хозяйка старой усадьбы – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://booksread-online.com/love-ljubovno-fantasticheskie-romany/288014-hozyaika-staroi-usadby-si-skor-elen.html> (дата обращения 15.02.2024).

14. *Стругацкий А.Н. Стругацкая Б.Н.* Собр соч: в 11 томах. Донецк, 2004, т. 3.

15. *Черняк М.А.* «Розовый роман» в контексте современной массовой литературы: тенденции развития жанра // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. №6. С.101–106.

16. *Черняк М.А.* Массовая литература конца XX начала XXI века: технология или поэтика? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-literatura-kontsa-hh-nachala-hhi-veka-tehnologiya-ili-poetika> (дата обращения 15.02.2024).

17. *Черняховская Ю.С.* Общественно-политические воззрения А. и Б. Стругацких в контексте советской политической истории 1960-х-1980-х гг // Власть. 2012, №3, С. 113–116.

18. *Яковлева С.П.* Структурообразующая функция имен собственных (на материале повести А. и Б. Стругацких «Трудно быть богом») – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturoobrazuyuschaya-funktsiya-imen-sobstvennyh-na-materiale-povesti-a-i-b-strugatskih-trudno-byt-bogom> (дата обращения 15.02.2024).

References

1. *Akhmedov R.Sh.* The similarity of social and philosophical issues in the science fiction works of Isaac Asimov and the Strugatsky brothers – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shozhest-sotsialno-filosofskoy-problematiki-nauchno-fantasticheskikh-proizvedeniy-ayzeka-azimova-i-bratiev-strugatskih> (date of application 15.02.2024)

2. *Boroda E.V.* From Benefactor to Progressor: modification of the image of the superman in Russian science fiction of the twentieth century [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-blagodetelya-k-progressoru-modifikatsiya-obraza-sverhcheloveka-v-otechestvennoy-fantastike-hh-veka> (date of application 15.02.2024)

3. *Goncharova G.* Marusya (trilogy) – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://goncharova-knigi.info/category/marusja-popast-ne-napast> (date of application 15.02.2024).

4. *Grinkevich E.V.* Stereotyping of texts in modern mass literature – [Electronic resource]. – Access mode: URL <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipnost-tekstov-sovremennoy-massovoy-literatury/viewer> (date of application 15.02.2024)

5. *Jade Davlin.* The working life of a hit-and-run young lady (trilogy) – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://mir-knigi.net/books/fantastika-i-fentezi/alternativnaya-istoriya/183428-trudovye-budni-baryshni-popadanki-3-si.html> (date of application 15.02.2024)

6. *Zhukova Y.* Married with complications. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=95192> (date of application 15.02.2024).

7. *Cavelti J.G.* Study of literary formulas // New Literary Review, 1996, No. 22. Pp. 33–63.

8. *Kovalevskaya E.* The medieval housewife's notes. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://mir-knigi.info/books/lyubovnye-romany/lyubovno-fantasticheskie-romany/27826-zapiski-srednevekovoi-domochozayki-kovalevskaya-elena.html> (date of application 15.02.2024).

9. *Kurguzova N.V.* Household fantasy as a type of romance or Cinderella becomes a Mistress // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. No. 2 (95), 2022. Pp. 86–94.
 10. *Kurguzova N.V., Fedorchuk M.A.* Redate of application for orphan: «Akademka» as a typical story romantic fantasy // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. № 4 (93), 2021. Pp. 101–107.
 11. *Ponomareva D.V.* The almighty impotence of Don Rumata: on the specifics of the interpretation of the quixotic situation in the novel by A. and B. Strugatsky “It’s Hard to Be a God” // Philological Sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Certificate, 2018. No. 1 (79). Part 2. Pp. 240–242.
 12. *Savkina I.L.* Books that everyone understands, or why do they read and study popular literature? - [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/knigi-vsem-ponyatnye-ili-pochemu-chitayut-i-issleduyut-massovuyu-literaturu/viewer> (date of application 15.02.2024).
 13. *Skor Helen.* Mistress of the old estate – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://booksread-online.com/love-/ljubovno-fantasticheskie-romany/288014-hozyaika-staroi-usadby-si-skor-elen.html> (date of application 15.02.2024).
 14. *Strugatsky A.N.* Strugatsky B.N. Collection of works: in 11 volumes. Donetsk, 2004, vol.3.
 15. *Chernyak M.A.* “Pink novel” in the context of modern mass literature: trends in the development of the genre // Bulletin of Cherepovets State University. 2015. No. 6. Pp. 101–106.
 16. *Chernyak M.A.* Mass literature of the late 20th and early 21st centuries: technology or poetics? – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-literatura-kontsa-hh-nachala-hhi-veka-tehnologiya-ili-poetika> (date of application 15.02.2024).
 17. *Chernyakhovskaya Yu.S.* Socio-political views of A. and B. Strugatsky in the context of Soviet political history of the 1960s-1980s // Power. 2012, No. 3, Pp. 113–116.
 18. *Yakovleva S.P.* The structure-forming function of proper names (based on the story by A. and B. Strugatsky “It’s Hard to Be a God”) – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturoobrazuyuschaya-funktsiya-imen-sobstvennyh-na-materiale-povesti-a-i-b-strugatskih-trudno-byt-bogom> (date of application 15.02.2024).
-
-

МАНУЙЛОВА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА

преподаватель кафедры славянской филологии и культуры, ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия
E-mail: Manyuloway98@mail.ru

MANUILOVA YULIA ALEKSEEVNA

Lecturer at the Department of Slavic Philology and Culture, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
E-mail: Manyuloway98@mail.ru

ФУНКЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ И ИМЕН В ПИСЬМАХ М. ГОРЬКОГО К А.П. ЧЕХОВУ (1899–1900 Г.)
FUNCTIONS OF PRECEDENT TEXTS AND NAMES IN M. GORKY'S LETTERS TO A.P. CHEKHOV (1899-1900)

В статье рассматриваются функции прецедентных текстов и имен, упоминаемых М. Горьким в его письмах к А.П. Чехову в 1899–1900 годах. Проведенный анализ показал, что в качестве прецедентных явлений искусства в них упоминаются имена и произведения, которые дают представление об актуальных для того времени вопросах общественной и литературной жизни. В письмах М. Горького можно выделить несколько типов прецедентных текстов, использование которых объясняется следующими факторами: стремлением передать непосредственное впечатление от конкретного произведения искусства; дать оценку значимого литературно-художественного явления, имеющего общезначимую ценность; изложить свое представление о месте конкретного явления искусства в истории российского или европейского литературного процесса. В результате исследования были выявлены следующие типы прецедентных текстов: отсылка к прецедентным именам и текстам, которые еще не получили широкого распространения, но характеризовали общественные настроения той эпохи и были использованы М. Горьким в качестве аргументов при характеристике своего восприятия названных произведений; упоминание журнала «Жизнь», сыгравшего большую роль в формировании плеяды писателей демократического направления, и аллюзии на собственные произведения, помогающие в метафорической форме и привычными образами и мотивами выразить свои чувства и впечатления.

Ключевые слова: М. Горький, А.П. Чехов, эпистолярный, прецедентные тексты.

The article examines the functions of precedent texts and names mentioned by M. Gorky in his letters to A.P. Chekhov in 1899–1900. The analysis showed that as precedent phenomena of art, they mention names and works that give an idea of the issues of social and literary life that were relevant for that time. In M. Gorky's letters, several types of precedent texts can be distinguished, the use of which is explained by the following factors: the desire to convey a direct impression of a particular work of art; to assess a significant literary and artistic phenomenon of generally significant value; to present one's idea of the place of a particular phenomenon of art in the history of the Russian or European literary process. As a result of the study, the following types of precedent texts were identified: reference to precedent names and texts that have not yet been widely distributed, but characterized the public mood of that era and were used by M. Gorky as arguments in characterizing his perception of these works; mention of the magazine "Life", which played a major role in the formation of a galaxy of writers of the democratic trend and allusions to his own works, which help to express his feelings and impressions in a metaphorical form and with familiar images and motifs.

Keywords: M. Gorky, A.P. Chekhov, epistolary, precedent texts.

Введение

Актуальность данной работы определяется обращением к исследованию функций прецедентных феноменов в писательском эпистолярном, выявлении их роли в акте письменной коммуникации, так как изучение этой составляющей творческой индивидуальности писателя дает основание судить не только об особенностях адресата, но и имеет непосредственное отношение к личности и творчеству адресанта. Аллюзии и реминисценции, отсылающие адресанта к явлениям культуры прошлого, современной реальности, являются важным аргументом при характеристике мировоззрения человека, позволяют судить о характере эпохи, в которой происходит эпистолярное общение.

Целью исследования является анализ писем М. Горького как текста, представляющего собой важнейшую форму выражения авторской индивидуальности, где обращение к прецедентным текстам и именам обусловлено расчетом на восприятие адресан-

та, А.П. Чехова.

Новизна заключается в выявлении видов прецедентных текстов, имен и определении их функций в акте письменной коммуникации.

Основными методами исследования выступили интертекстуальный анализ и историко-функциональный метод.

Изложение основного материала

Исследование писательской переписки имеет большую историю и рассматривается не только как «подсобный» материал, дающий сведения, необходимые для проведения изучения биографии писателя [24], истории того или иного произведения [1]. В отечественной науке письмо рассматривается и как отдельный эпический жанр, имеющий свою историю [28; 4; 6], однако в настоящее время «является недостаточно исследованной областью литературоведения» [17, с. 22]. Ряд исследователей, среди которых М.П. Алексеев [3], Ю.И. Айхенвальд [1], А.М. Малахова, Б. Л. Модзалевский [24], убеждены, что

письма писателей представляют особый жанр в их литературном наследии.

Прецедентные феномены в письмах – одна из форм интертекстуальности, так как «любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [19, с. 98–99]. В современных исследованиях, посвященных прецедентности, вводится термин «интертекстема» и предлагается подразделять упоминаемые или аллюзивно присутствующие тексты на прецедентные и непрецедентные [20, с. 10]. Термин «прецедентный текст» был введен в научный обиход Ю.Н. Карауловым, определившим таким образом тексты, во-первых, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, во-вторых, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, в-третьих, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [15, с. 216]. Развивая выдвинутые положения, другие исследователи в число прецедентных текстов так же включают «тексты, обладающие ценностной значимостью в течение относительно короткого времени», и «тексты, прецедентные для сравнительно узкого круга лиц (семейной группы, студенческого коллектива, например, рекламный ролик или анекдот)» [25, с. 40]. Уточнение сферы использования термина, как видим, связано с конкретизацией социальной, возрастной, профессиональной среды, а также с тем, что прецедентность является характеристикой переменной.

Начало изучению переписки М.Горького и А.Чехова относится к 1930-м годам. В предисловии к первой публикации писем указано, что «взаимоотношения Чехова и Горького, еще до конца не вскрытые и поныне, были глубже», а «анализ этих отношений – тема будущих научных изысканий» [12, с. 5]. Переизданная в 1950-е в составе статей и высказываний уже в 1950-е переписка не случайно помещается в исторический контекст, что объясняется в сопровождающей текст статье тем, что «материал, сосредоточенный в переписке обоих писателей и в их взаимооценках, вводит нас в самую сердцевину тех сложных процессов, которые развивались в русской литературе конца прошлого века и начала нынешнего» [13, с. 6]. К исследованию эпистолярия М. Горького обращались А.И. Овчаренко [22], О.В. Цехновицер [12], А. Котов [18], Л.И. Тимофеев [26], О.В. Быстрова [5] и др. Так, А.И. Овчаренко подчеркивал, что письма Горького, «собранные ныне вместе, <...> превращаются в беспримерную летопись жизни России, всего мира, как она запечатлевалась начиная с 1889 г., на протяжении почти полувека, воспринимаемая умом и сердцем чуткого ко всем ее веяниям писателя...» [22, с. 14]. Рассматриваемые как часть «единого текста», созданного писателем, они позволяют судить об эволюции авторского сознания, его реакции на события литературной и общественной жизни России рубежа XIX–XX столетий» [30, с. 65]. На материале исследования речевого портрета М. Горького в письмах этого же периода к другому современнику писателя, В.А. Поссе, дана характеристика эпистолярного стиля М. Горького. Отмечается, что системообразующими элементами речевого портрета писателя следует считать ориентацию на высказывание адресата, наличие в тексте писем микросюжетов, от-

носящихся к обсуждению общественно-политической ситуации, прием парадокса, обостряющий ситуацию диалога-спора, а также введение в текст письма рассеянного разноречия, косвенной речи вместо цитирования, использование просторечной лексики [16, с. 1665].

Эпистолярная форма близка к лирике, что позволяет автору «оставаться самим собой» [29], поэтому авторы, работая над письмами, предъявляют к ним те же требования, что и к художественным текстам [29]. Важнейшей чертой письменного жанра является её адресность и диалогичность, определяющая темп чтения и восприятия текста, в котором важную роль играет прецедентность. Письмо, адресованное определенному лицу, представляет собой текст, рассчитанный на ответную реакцию, поэтому упоминание в нем прецедентных имен или текстов позволяет дать характеристику идиостиля той или иной авторитетной языковой личности [2, с. 16], а также восстановить образ времени, опираясь на использованные в письме прецедентные тексты и имена. В нашем исследовании их типов и функций мы будем опираться на выше изложенные теоретические положения, рассматривая письмо как коммуникативную единицу, характеризующую стиль Горького в начале его писательской деятельности.

В письмах Горького можно выделить несколько типов прецедентных текстов, использование которых объясняется следующими факторами: стремлением передать непосредственное впечатление от конкретного произведения искусства; дать оценку значимого литературно-художественного явления, имеющего общественную ценность; изложить свое представление о месте конкретного явления искусства в истории русского или европейского литературного процесса.

Так, первый тип прецедентного текста представлен в письмах, где Горький излагает свои впечатления от постановки «Дяди Вани», погружая современное произведение в отечественный исторический контекст. Стоит отметить, что мнение Горького, как свидетельствуют письма, сложилось в результате посещения нескольких спектаклей, то есть первое впечатление требовало подтверждения, Горький «проверял» себя, о чем и сообщает Чехову: «Опять “Дядя Ваня”». Опять. И еще я нарочно поеду смотреть эту пьесу, взяв заранее билет» [8, с. 14]. Впервые М. Горький присутствует на спектакле 5 ноября 1899 г. в МХТ, когда сам автор, А.П. Чехов, еще не видел постановку своего произведения [32, с. 40]. Заметим, что в это время Горький еще не написал ни одного драматического произведения и выступает пока от имени зрителя, считая, что есть «пьесы, которые никак нельзя испортить игрой, и есть пьесы, которые от хорошей игры – портятся» [8, с. 8]. В первом случае он ссылается не на драматическое произведение, а на музыкальную пьесу, «Элегию» Генриха Эрнста – знаменитого скрипача, который в начале XIX века с большим успехом концертировал в России [34, с. 44]. М. Горький считает, что элегию и «плохой скрипач хорошо сыграет» [8, с. 8]. Малоизвестная широкой публике в настоящее время, пьеса, по-видимому, была весьма популярным камерным произведением.

Отсылка к драме «Власть тьмы» Л.Н. Толстого, как пьесе «противной, карикатурной», в которой лишь игра хороших артистов «беспощадно оттенивших в ней все грубое, нелепое» [8, с. 8], спасла постановку – пред-

ложена как иллюстрация второго положения. Однако, как свидетельствует комментарий к письму, Горьким была допущена описка, так как в Малом театре в это время шла комедия Л. Толстого «Плоды просвещения» [8, с. 247]. Изображенные в пьесе лица, их увлечение мистикой, отсутствие духовных запросов в среде интеллигенции, действительно, могло стать причиной столь резкой оценки Горьким ее содержания. Примечательно, что прецедентные тексты из разных видов искусства Горький использует в одном контексте, тем самым признавая, что исполнение произведения существенно влияет не его восприятие.

В целом ряде писем М. Горький противопоставляет Войницкого герою драмы «Сирано де Бержерак» Эдмона Ростана, который, с его точки зрения, в наибольшей степени отвечает запросам исторического момента: настало время смелых, дерзких людей, способных на поступок [8, с. 7]. По воспоминаниям А. Д. Гриневицкой, М. Горький «был опьянён этой пьесой» [14, с. 95]. В письмах к А. П. Чехову, Л. В. Серединову цитирует характеристику героя времени – это люди «с солнцем в крови рождены», которой не было в оригинале. Она появилась в переводе Т. Л. Щепкиной-Куперник, о чём М. Горький знал и отметил при личной встрече: «Это солнце в крови – чертовски хорошо!» [33, с. 64]. 5 января 1900 года под впечатлением от нижегородской постановки он пишет статью «Сирано де Бержерак», где, конечно же, разворачивает смысл своей любимой строчки: «Это, знаете ли, страшно хорошо – быть рождённым с солнцем в крови! Если б нам, людям, кровь которых испорчена пессимистической мутью, отвратительными, отравляющими душу испарениями того болота, где мы киснем, – если б в нашу кровь хоть искру солнца!» [11, с. 2]. Примечательно, что Чехов в ответном письме никак не отреагировал на данное сравнение. Можно предположить, что он избегал какой-либо дискуссии по поводу своих персонажей.

Надо сказать, что имя Л. Толстого довольно часто встречается в письмах, где упоминается «Дядя Ваня». Со ссылкой на заметку Н. А. Энгельгарта, Горький передает мнение Толстого о чеховской пьесе как о пьесе, имеющей «некоторый нравственный недочет в нравственном смысле». Писатель высоко оценил технику пьесы, но отметил, что та «убивает внутреннее содержание» [21, с. 153]. В письме от 11 или 12 февраля 1900 года он сообщает А. П. Чехову, что его удивил отзыв Л. Н. Толстого, который он узнает из заметки Н. А. Энгельгарта: «Ужасно я удивился, когда прочитал, что Толстой нашел в “Дяде Ване” какой-то “нравственный недочёт”. Думаю, что Энгельгардт что-то спутал» [8, с. 19]. Но ведь и М. Горький, восхищаясь мастерством Чехова, тоже не видит в персонажах его пьесы героев. Что касается Толстого, то запись в его дневнике от 27 января 1900: «Ездил смотреть «Дядю Ваню» и возмущился» [27, с. 10], свидетельствует о расхождении взглядов на литературу у представителей разного поколения писателей.

Важным прецедентным текстом в письмах М. Горького следует считать упоминание журнала «Жизнь». Это литературно-политический журнал, считавшийся главным органом марксизма и новых литературных сил, не чуждаясь при этом символизма и нищезанства [35, с. 753]. М. Горький активно сотруди-

чал с журналом и с Поссе [23, с. 143–160]. Поссе, став фактическим редактором «Жизни», 24 октября 1898 г. писал Горькому: «По моему предложению единогласно решено просить Вас о следующем. “Жизнь” будет считать Вас своим и платить Вам ежемесячно по 100 р., независимо от того, сколько Вы будете писать <...> Вы со своей стороны обязуетесь, по крайней мере, в течение будущего года, отдавать все Ваши новые произведения исключительно в “Жизнь”» [8, с. 552].

Само название журнала в разных контекстах даёт возможность трактовки этого слова в разных значениях. Именно с А. П. Чеховым он делится своим отношением к данному журналу: «“Жизнь” имеет тенденцию слить народничество и марксизм в одно гармоничное целое». В этом предложении слово «жизнь» можно прочесть не только как название журнала, но и как суждение писателя об определенном нравственном идеале общественной жизни М. Горького. Данную трактовку поддерживают и дальнейшие рассуждения: «Скажу откровенно, что не лестно думаю я о питерских журналистах, думаю, что все эти их партии – дело **маложизненное** (в противовес любимому журналу), в котором бьется гораздо больше личного самолюбия не очень талантливых людей, чем душ, воспламененных желанием строить новую, свободную для человека **жизнь** на обломках старой, тесной» [7, с. 305]. Он считает, что в журнале таких людей будет гораздо больше, и благодаря этому «новая, свободная» жизнь будет построена.

М. Горький активно поддерживал журнал и даже уговаривает А. П. Чехова дать туда рассказ: «Дорогой Антон Павлович – для “Жизни”: Вы туз козырей, а для меня Ваше согласие – всем праздникам праздник! Рад я – дьявольски!» и затем продолжает: «Рад за успех “Чайки”, за “Жизнь”, за себя, что вот могу писать Вам, и за Вас, что Вы – есть» [7, с. 299]. В данном контексте название журнала как будто получает еще одно значение – как жизнь человеческая. Все приятные впечатления и новости последнего времени отождествляются Горьким с единым чувством счастья. Впрочем А. П. Чехов достаточно критично относится к журналу, о чем и пишет в письме М. Горькому 3 января 1899 года: «Первая книжка обновленной “Жизни” мне не понравилась. Это что-то несерьезное» [31, с. 12].

В ответном письме Максим Горький довольно долго уговаривает адресата: «Но – дайте теперь же в “Жизнь” что-нибудь Ваше, она принимает какие угодно условия от Вас. Подумайте – вдруг по толчку Вашему и дружным усилиям других возникнет журнал, на самом деле интересный и серьезный?» [7, с. 305]. В этих просьбах заключено утверждение, согласно которому произведения Чехова важны для современной литературы. Итогом этой переписки становится публикация в журнале вести «В овраге», которую сам В. А. Поссе считал «лучшим беллетристическим произведением из всех напечатанных в журнале» [23, с. 155]. Факт публикации повести именно в этом журнале заставил многих читателей и литераторов считать, что Чехов перешёл в лагерь марксистов, а саму повесть рассматривать как сугубо социальное произведение, подробное и максимально документальное повествование о деревенском быте. А сам М. Горький высоко оценил это произведение [10, с. 2]. Но больше произведений в этот журнал, несмотря на уговоры М. Горького, А. П. Чехов не давал. Журнал

он считал «дилетантским» и был раздражен тем, что его опубликовали с «грубыми» опечатками» [32, с. 53].

В значительно меньшей степени в письмах этого периода можно встретить аллюзии на собственные произведения, которые уже стали достоянием публики. В первом письме в конце октября 1898 года М. Горький пишет А.П. Чехову и восторженно отзываясь о творчестве уже известного писателя. Свой стиль письма сам автор характеризует таким образом: «Чувствую, пишу ерунду, бессвязное и восторженное что-то, но это, видите ли, потому все так глупо, что исходит от сердца, а все исходящее от сердца – увы! глупо, даже если оно и велико» [7, с. 284]. К моменту создания письма уже была написана повесть «Старуха Изергиль», где в легенде о Данко образ благородного горящего сердца занимает центральное место. Поступок главного героя, безусловно, великий и самоотверженный, но в то же время «глупый», недальновидный по отношению к себе и своей жизни. В этом же письме М. Горький дает определение таланта А.П. Чехова: «Ваш талант – дух чистый и ясный, но опутанный узами земли – подлыми узами будничной жизни, – и потому он тоскует. Пусть его рыдает – зов к небу и в рыданиях ясно слышен» [7, с. 284]. В этих строках мы видим уже известное противопоставление в творчестве писателя – «земля» и «небо», которое было отражено в уже вышедшем на тот момент произведении «Песня о соколе» в образах ужа и сокола.

Драматургия А.П. Чехова заставляет М. Горького задуматься над вопросом влияния творчества на массу людей и над общим духовным человеческим прогрессом. Он задает важный философский вопрос своему собеседнику: «Воскреснет ли человек от этого?» [7, с. 291]. И, как мы увидим в дальнейшем творчестве М. Горького, для писателя это один из главных вопросов. Через пару лет он напишет свою пьесу «На дне», где покажет неприглядную жизнь «бывших» людей, в каждом из которых живет надежда на лучшую жизнь, и каждому автор как будто дает шанс «воскреснуть», но не решает поставленный вопрос окончательно, оставляя мрачный открытый финал. Еще не написав собственную драму, рассуждая о «Дяде Ване», писатель легкими штрихами обозначает противопоставление «жалостливой» любви к человеку и прямой беспощадной правды. Сам он признается в своем мягком отношении к людям: «...и нужно быть извергом добродетели, чтоб любить, жалеть, помогать жить дрянным мешкам с кишками, каковы мы. И тем не менее все-таки жалко

людей» [7, с. 291]. Этот мотив затем перерастет в образ Луки, жалеющего людей. В свою очередь в характеристике А.П. Чехова мы можем обнаружить черты, которыми чуть позже М. Горький наделит «правдивого» Сатина: «Мне, знаете, кажется, что в этой пьесе Вы к людям – холоднее чорта. Вы равнодушны к ним, как снег, как вьюга» [7, с. 291].

Свои чувства после просмотра «Дяди Вани» писатель метафорически передает через образ пилы: «Ходят зубцы её прямо по сердцу, и сердце сжимается под ними, стонет, рвется» [7, с. 291]. В характеристике пьесы появляется и второй инструмент – молот, который бьёт «по пустым башкам публики». Причем интересен выбор писателя разных орудий для разного контингента читателей. Людям думающим творчество проникает в самое сердце, заставляет страдать каждой своей строчкой. А до «туподушего» общества можно достучаться только сверху, используя прямые и громкие удары. Мотив слияния физической и моральной боли прослеживается у М. Горького еще с написания предсмертной записки: «В смерти моей прошу обвинить немецкого поэта Гейне, выдумавшего зубную боль в сердце» [9, с. 573].

Выводы

Таким образом, анализ «прецедентных» текстов в письмах М. Горького к А. Чехову показал, что в качестве прецедентных явлений искусства в них упоминаются имена и произведения, которые дают представление об актуальных для того времени вопросах общественной и литературной жизни. Для эпистолярного стиля характерны следующие типы прецедентных текстов:

– отсылка к прецедентным именам и текстам, которые еще в то время не получили широкого распространения, но характеризовали общественные настроения той эпохи («Дядя Ваня», «Плоды просвещения») и были использованы М. Горьким в качестве аргументов при характеристике своего восприятия названных произведений;

– упоминание прецедентного текста – журнала «Жизнь», сыгравшего большую роль в формировании плеяды писателей демократического направления, так как именно на эту роль издания рассчитывал М. Горький, способствуя публикации повести А. Чехова «В овраге»;

– аллюзии на собственные произведения, помогающие в метафорической форме и привычными образами и мотивами выразить свои чувства и впечатления.

Библиографический список

1. Айхенвальд Ю.И. Письма Чехова. М.: Космос, 1915. 37 с.
2. Акимов Т.П. Онимы эпистолярного текста в аспекте прецедентности (на материале писем русских писателей XIX–XX вв.) // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2015. №3. С. 15–25
3. Алексеев М.П. Письма И.С.Тургенева//Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма : в 18 т. Т. 1 : Письма, 1831–1849. М.: Наука, 1982. С. 9–116.
4. Бухаркин П.Е. Письма русских писателей XVIII в. и развитие прозы (1740–1780). Автореф. на соиск. уч.ст. канд. фил.наук. Л, 1982.
5. Быстрова О.В. Письмо как приём в творчестве М.Горького // Творчество М.Горького в контексте серебряного века: проблема жанра. М.: Литературный институт имени А.М. Горького, 2023. С. 463–515.
6. Виноградова Е.М. Эпистолярные речевые жанры: прагматика и семантика текста: автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд филол. наук. М., 1991.
7. Горький М. Полное собрание сочинений. Письма в двадцати четырех томах. Том первый. Письма. 1888–1899. М.: Наука, 1997. 707 с.
8. Горький М. Полное собрание сочинений. Письма в двадцати четырех томах. Том второй. Письма. 1900–1901. М.: Наука, 1997. 480 с.
9. Горький М. Полное собрание сочинений. Художественные произведения в 25 томах. Том 14. М.: Наука, 1972. 636 с.

10. Горький М. По поводу нового рассказа А. П. Чехова «В овраге» // Нижегородский листок. 1900. 30 янв. С. 2. (Литературные заметки).
11. Горький М. Сирано де Бержерак (героическая комедия Эдмона Ростана): [рецензия] // Нижегородский листок. 1900. 5 янв. С. 2.
12. Горький М., Чехов А.П. М. Горький и А. Чехов: Переписка, статьи и высказывания / Под ред. С. Д. Балухатого; Предисл.: О.В. Цехновицер. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1937. 286 с.
13. Горький М., Чехов А.П. М. Горький и А. П. Чехов. Переписка. Статьи. Высказывания: Сборник материалов / Подгот. текста и коммент. Н.И. Гитович; Вступ. ст. И. В. Сергиевского. М.: Гослитиздат, 1951. 288 с.
14. Елисеев А.И. М. Горький на родине : сборник воспоминаний о жизни М. Горького в Нижнем Новгороде // Горький: ОГИЗ, 1937 343 с.
15. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 6-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
16. Караханян Н.Ж. Речевой портрет М. Горького: стилистические особенности письменной коммуникации в переписке с В. Поссе (1898–1901 гг.) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. №6. С. 1665–1671.
17. Коробова Е.В. Жанр письма в русской литературе // Вестник Курганского государственного университета. 2020. №1 (55) С.22-29.
18. Котов А. Предисловие // А.М. Горький и В.Г. Короленко: Переписка, статьи, высказывания. М.: Гослитиздат, 1957. С. 5–24.
19. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Вестник Московского ун-та. Сер. 9. 1995. № 1.
20. Кудрина Н.А. Интертекстуальность и прецедентность: к вопросу о разграничении понятий // Вестник ТГУ. 2005. №4. С. 5–11.
21. Лакишина В.Я. Интервью и беседы с Львом Толстым / Сост. вступ. статья и коммент. В. Я. Лакшина. М.: Современник, 1987. 525 с.
22. Овчаренко А.И. Письма Максима Горького // Горький М. Полное собрание сочинений. Письма: в 24-х т. М.: ИМЛИ РАН, 1997. Т. 1. С. 14–40.
23. Поссе В.А. Мой жизненный путь : Дореволюционный период. (1864–1917 гг.) М., Л.: Земля и фабрика, 1929. 548 с.,
24. Пушкин А.С. Письма / Под ред. и с примеч. Б.Л. Модзалевского. М.; Л.: Гос. изд-во, 1926.
25. Слышкин Г.Г., Ефремова А.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004.
26. Тимофеев Л.И. Горький в переписке с советскими писателями // Том 70: Горький и советские писатели: Неизданная переписка. М.: Издательство АН СССР, 1963. С. 7–26.
27. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. Том 54. Дневник, записные книжки и отдельные записи 1900–1903. М.: Художественная литература, 1935. 768 с.
28. Тынянов Ю.Н. Литературный факт; О литературной эволюции // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. С. 255–281.
29. Урнов Д.М. Эпистолярная литература // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков. Т. 8: Флобер – Яшпал. М.: Сов. энцикл., 1975. Стб. 918–920.
30. Уртминцева М.Г. Эпистолярный М. Горького (1901–1902) как часть «единого текста» писателя // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. №10. С. 62–66.
31. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Письма в двенадцати томах. Том восьмой. 1899 г. М.: Наука, 1980. 710 с.
32. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Письма в двенадцати томах. Том девятый. 1900–март 1901. М.: Наука, 1980. 616 с.
33. Щепкина-Куперник Т.Л. Из воспоминаний о русском театре / Т.Л. Щепкина-Куперник. М.: Детгиз. 1956. 158 с.
34. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 86 томах. Том 81. Эрдан — Яйценошение. СПб., 1904. –586 с.
35. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 86 томах. Доп. том I^а. Гаагская конференция – Кочубей. СПб., 1905. 483 с.

References

1. Eichenwald Yu.I. Chekhov's letters. Moscow: Cosmos, 1915. 37 p.
2. Akimova T.P. Onyms of the epistolary text in the aspect of precedent (based on the material of letters of Russian writers of the XIX-XX centuries) // Bulletin of the Volga. Series 2: Linguistics. 2015. No.3. Pp. 15–25
3. Alekseev M.P. Letters of I.S. Turgenev // The complete collection of writings and letters : in 30 vols. Letters : in 18 vols. Vol. 1 : Letters, 1831–1849. Moscow: Nauka, 1982. Pp. 9–116.
4. Bukharkin P.E. Letters of Russian writers of the XVIII century and the development of prose (1740–1780). The author's abstract for the degree of Candidate of Philology. Leningrad., 1982.
5. Bystrova O.V. Writing as a technique in the work of M. Gorky // The work of M. Gorky in the context of the Silver Age: the problem of genre. Moscow: Gorky Literary Institute, 2023. Pp. 463–515.
6. Vinogradova E.M. Epistolary speech genres: pragmatics and semantics of the text: abstract diss. for the academic degree. PhD in Philology. Moscow, 1991.
7. Gorky M. Complete works. Letters in twenty-four volumes. Volume one. Letters. 1888–1899. Moscow: Nauka, 1997. 707 p.
8. Gorky M. The complete works. Letters in twenty-four volumes. Volume two. Letters. 1900–1901. Moscow: Nauka, 1997. 480 p.
9. Gorky M. The complete works. Works of art in 25 volumes. Volume 14. Moscow: Nauka, 1972. 636 p.
10. Gorky M. About the new story by A. P. Chekhov "In the ravine" // Nizhny Novgorod leaflet. 1900. January 30, p. 2. (Literary notes).
11. Gorky M. Cyrano de Bergerac (the heroic comedy of Edmond Rostand): [review] // Nizhny Novgorod leaflet. 1900. January 5, Pp. 2.
12. Gorky M., Chekhov A.P. M. Gorky and A. Chekhov: Correspondence, articles and statements / Edited by S. D. Balukhaty; Preface: O.V. Tsekhnovitzer. Moscow; Leningrad: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1937. 286 p.
13. Gorky M., Chekhov A.P. M. Gorky and A. P. Chekhov. Correspondence. Articles. Statements: Collection of materials / Podgot. text and commentary by N.I. Gitovich; Introduction by I. V. Sergievsky. Moscow: Goslitizdat, 1951. 288 p.
14. Eliseev A.I. M. Gorky at home : a collection of memoirs about the life of M. Gorky in Nizhny Novgorod // Gorky: OGIЗ, 1937 343 p.

15. *Karaulov Yu.N.* Russian language and linguistic personality. Ed. 6-E. Moscow: Publishing House of LKI, 2007.
 16. *Karakhanyan N.J.* Speech portrait of M. Gorky: stylistic features of written communication in correspondence with V. Posse (1898-1901) // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2023. No.6. Pp. 1665–1671.
 17. *Korobova E.V.* Genre of writing in Russian literature // Bulletin of the Kurgan State University. 2020. No.1 (55) Pp. 22–29.
 18. *Kotov A.* Preface // A.M.Gorky and V.G.Korolenko: Correspondence, articles, statements. Moscow: Goslitizdat, 1957. Pp. 5–24.
 19. *Kristeva Yu.* Bakhtin, word, dialogue and novel // Bulletin of the Moscow University. Ser. 9. 1995. № 1.
 20. *Kudrina N.A.* Intertextuality and precedent: on the issue of the differentiation of concepts // Bulletin of TSU. 2005. No. 4. Pp. 5–11.
 21. *Lakshina V.Ya.* Interviews and conversations with Leo Tolstoy / Comp. introduction, article and comment. V. Ya. Lakshina. Moscow: Sovremennik, 1987. 525 p.
 22. *Ovcharenko A.I.* Letters of Maxim Gorky // Gorky M. Complete works. Letters: in 24 volumes. M.: IMLI RAS, 1997. Vol. 1. Pp. 14–40.
 23. *Posse V.A.* My life path: The Pre-revolutionary period. (1864–1917) Moscow, Leningrad: Land and factory, 1929. 548 p.,
 24. *Pushkin A.S.* Letters / Ed. and with a note by B.L. Modzalevsky. M.; L.: State Publishing House, 1926.
 25. *Slyshkin G.G., Efremova A.A.* Kinotext (experience of linguistic and cultural analysis). Moscow: Aquarius Publishers, 2004.
 26. *Timofeev L.I.* Gorky in correspondence with Soviet writers // Volume 70: Gorky and Soviet writers: Unpublished correspondence. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1963. Pp. 7–26.
 27. *Tolstoy L.N.* Complete works. Volume 54. Diary, notebooks and individual entries 1900–1903. Moscow: Hudozhestvennaya literatura, 1935. 768 p.
 28. *Tynyanov Yu.N.* Literary fact; On literary evolution // Tynyanov Yu. N. Poetics. The history of literature. Cinema. Moscow: Nauka, 1977. Pp. 255–281.
 29. *Urnov D.M.* Epistolary literature // Brief literary encyclopedia / Editor-in-chief A. A. Surkov. Vol. 8: Flaubert – Yashpal. Moscow: Sov. encikl., 1975. Stb. 918–920.
 30. *Urtmintseva M.G.* Epistolary M. Gorky (1901–1902) as part of the “single text” of the writer // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2020. No.10. Pp.62–66.
 31. *Chekhov A.P.* Complete works and letters in thirty volumes. Letters in twelve volumes. Volume eight. 1899, Moscow: Nauka, 1980. 710 p.
 32. *Chekhov A.P.* The complete collection of works and letters in thirty volumes. Letters in twelve volumes. Volume nine. 1900-March 1901. Moscow: Nauka, 1980. 616 p.
 33. *Shchepkina-Kupernik T.L.* From the memories of the Russian theater / T.L. Shchepkina-Kupernik. Moscow: Detgiz. 1956. 158 p.
 34. Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary in 86 volumes. Volume 81. Erdan — Egg-bearing. St. Petersburg, 1904. 586 p.
 35. Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary in 86 volumes. Additional volume I. A. Hague Conference – Kochubey. St. Petersburg, 1905. 483 p.
-
-

МАРКОВ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, кафедра кино и современного искусства, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия
E-mail: markovius@gmail.com

MARKOV ALEXANDER VIKTOROVICH

Doctor of Philology, Professor, Chair of Cinema and Contemporary Art, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia
E-mail: markovius@gmail.com

ГЕРАКЛИТ И ГЕГЕЛЬ ИГОРЯ ЧИННОВА

HERACLITUS AND HEGEL IN IGOR CHINNOV

В статье рассматривается концепция времени в поэзии Игоря Чиннова. Показано, что эта концепция не сводится к экзистенциальному или феноменологическому переживанию времени, но напротив, содержит радикальную скептическую критику философии XX века. Сложность и эклектичность поэтики Чиннова может быть объяснена влиянием Гегеля, синтез у которого подразумевает скептический взгляд другого. Этот скептик собирает фрагментарные впечатления в единство, что и обеспечивает единство времени будущей жизни. Поэтому религиозная концепция будущей жизни Чиннова укоренена в историософии Гегеля, в учении о прогрессе и его границах, обогащенной прочтением Гераклита как социального философа рассудочного синтеза.

Ключевые слова: философская лирика, Чиннов, Гераклит, Гегель, поэзия русской эмиграции, философия времени, топика

The article examines the concept of time in the poetry of Igor Chinnov. It is shown that this concept is not reduced to an existential or phenomenological experience of time, but, on the contrary, contains a radical skeptical critique of twentieth-century philosophy. The complexity and eclecticism of Chinnov's poetics can be explained by the influence of Hegel, whose synthesis implies a skeptical view of the other. This skeptic gathers fragmentary impressions into a unity, which provides the unity of the time of the future life. Therefore, Chinnov's religious concept of future life is rooted in Hegel's historiosophy, in the doctrine of progress and its limits, enriched by a reading of Heraclitus as a social philosopher of reasoned synthesis.

Keywords: philosophical lyrics, Chinnov, Heraclitus, Hegel, poetry of Russian emigration, philosophy of time, topics

Введение

В поэзии эмиграции, особенно, если опыт эмиграции длится долго и поддержан единством судьбы с предыдущим поэтическим поколением, всегда меняется не столько состав мотивов, сколько то, что можно назвать мотивным фоном. Конечно, мотивы экзистенциальной тоски, растерянности, гротескного наложения культур, странных встреч, раскрытия новых слоев коммуникации и культуры, становятся преобладающими – об этом скажет всякий, читавший поэтов русской эмиграции. У эмигрантов каждой следующей волны эти мотивы выдерживаются последовательнее, и формальные поиски подчиняются уже последовательной реализации мотива, что и позволяет обосновать самим поэтам идентичность этой поэзии как эмигрантской. Исследование такой идентификации, определяющей переживание времени творческими деятелями эмиграции, переживание исторического времени как глубоко личного и связанного с глубинными творческими мотивами каждого из них, и составляет *актуальность этой статьи*.

Игорь Владимирович Чиннов (1909–1996) признан одним из крупнейших поэтов второй волны русской эмиграции. В каком-то смысле можно назвать его идеальным «эклектиком», в том положительном значении этого слова, которое оно приобрело в США, где поэт и провел значительную часть жизни. Наследник «парижской ноты» и традиций русской литературы республиканской Риги, вдохновлявшийся религиозной

философией и французским экзистенциализмом, стилизатор и создатель собственного большого мифа о мировой культуре – трудно подобрать для него точное определение. Свой интерес к философии он поддерживал, как показывает его эпистолярное наследие [5], тщательным выбором собеседников – не профессиональных философов, но людей, увлеченных философскими исканиями. В этой статье мы изучаем, как вообще становится возможен диалог с философией в его лирике. Исходя из этой цели, реконструкции самого начала такого диалога на примере одного стихотворения, мы выдвигаем гипотезу, что поэтика Чиннова соединяет внутреннее переживание времени как лирически вдохновенной длительности с концептуализированной философской версией времени, наследующей гегельянству и полемичной по отношению к философии жизни.

Мы рассматриваем одно стихотворение Игоря Чиннова из его книги «Пасторали» (1976). Чиннов соединял в своем поэтическом мире внимание к эмоциональным нюансам внутренней жизни, экзистенциальную концептуализацию природы и культуры, и игру сюжетными контрастами. Поэтому его лирика никогда не превращалась ни в речь от себя, с неизбежной эмоциональной замкнутостью, но и не в сюжетные стихи, потому что любой сюжет оказывался поводом для дальнейших утверждений об устройстве культурного мира. Рассмотрение того, как такие свойства его лирики обеспечивают выход к философским вопросам, и составляет *новизну статьи*.

Творчество Чиннова получило различные интерпретации. В. А. Марцелли рассматривает его поэтику как сочетание риторического напора и иконической тонкости, что и позволяет овладеть временем как некоторой суммой длящихся настроений, вполне в соответствии с традициями философской феноменологии [6]. И.Б. Ничипоров считает, что Чиннов создает целостный образ современного обезбоженного мира, тогда как любые образы мечты или искусства тогда работают на мистическое ощущение встречи с будущей жизнью [7]. То есть Марцелли рассматривает риторику как экспансию, а Ничипоров – как форму гротеска или сарказма, и позволяющую иконической тонкости стать уже не характеристикой времени, но вечности как предельной экспансии всех эстетических интуиций.

В программной статье Антона Азаренкова [1] точно названо главное свойство поэтики и творческой позиции Чиннова – возвращение к порядку как главное условие рефлексии над смыслом творчества. По выводам Азаренкова, этот порядок не имеет в виду реконструкцию какого-либо из прежних состояний литературы, но рационализацию текущего переживания времени, даже придание времени некоторой телеологии (устремленности к цели), благодаря чему и возможно создание новых продуманных произведений философской лирики. А.А. Хадынская, тонкий исследователь поэтики Чиннова, рассматривает ее [8] как перенастройку оптики, позволяющую в конце концов иначе относиться ко времени и смерти: не как к небытию, но как к переходу в новое состояние. При этом Чиннов не мифологизирует смерть, но создает сложный жанровый синтез, в котором разные версии времени и реальности приобретают такую конструктивную равнодействующую, конструирующую возможность нового бытия. Но все эти концептуализации Чиннова исходят как бы из возможности бесконечной экспансии такой поэтики, победы слова над смертью. В нашей статье мы показываем, что поэтика и мирозерцание Чиннова встроены во вполне конкретную философскую дискуссию со своими ограничениями для появления новых лирических мотивов.

Изложение основного материала

В этой статье ставится простой вопрос, почему Игорь Чиннов назвал в одном из стихотворений Гераклита Эфесского «скептиком»? Таких характеристик этому натурфилософу не давал никто – скептицизм был порождением политической пассивности и растерянности эпохи эллинизма, но никак не соответствовал эпохе подъема греческой цивилизации, больших колонизационных проектов, к которым Гераклит имел прямое отношение. Философия Гераклита крайне проективная философия по всем своим принципам. Приведем это стихотворение полностью:

O ihr Stimmen des Geschicks, ihr Wege des Wanderers.
Friedrich Holderlin, «Griechenland»

«Пускай на душе предрассветно, смутно –
Твоя душа прозрачнее ветра,
Страна винограда и перламутра!
Белая козочка так приятно
Блеет у древнего амфитеатра.
Греется Греция, реет гальциона,

Пышными блесками светится море.
Как же насчет смерти, козочка?
(Хронос Сети закинул, мгновенная пена) ---
Хватит для нас бессмертия в мире?

Точно при скептике Гераклите,
Всё течет, и день плывет молчаливо.
Всё же, когда приплыву на закате,
Разве душа, как рваные сети,
Над темной водой всплывет без улова?» [9, с. 347]

Предварительно мы исходим из того, что эмиграция – это всегда опыт схлопывания действительности, когда прежде отвлеченные философские концепции могут предстать радикально новыми. Но памятуя, что философия Гераклита чаще всего воспринималась во всё время жизни Чиннова через диалектику Гегеля, мы исходим из того, что на самом деле в основе этого стихотворения лежит своеобразно понятое гегельянство.

Само содержание этого стихотворения с трудом может быть согласовано с платонизмом или с каким-либо из направлений в философии XX века. В платонизме время понимается как икона вечности, тогда как в этом стихотворении, напротив, повседневное время оказывается зависимо от смерти, от «улова», от самого состояния Греции как идеального собеседника, проживающего свое собственное историческое и вечное эпохальное время. Это не иконический, а наоборот, радикально неиконический подход к времени. Но также и в философии XX века время начинает пониматься как сложно протекающее и входящее в сложные конфигурации экзистенциального или исторического плана, в конце концов, как некоторый эффект, сопоставимый с эффектами языка и связанный с самими условиями познания. В философии XX века, и в феноменологической, и в экзистенциальной версии происходит отказ от привычной инструментализации времени, тогда как у Чиннова время инструментализуется, превращаясь и в условие вполне гедонистического созерцания, и вполне отчаянного, но продуманного размышления о смерти.

Это подтверждает и основная образность стихотворения. Так, в поэзии Чиннова коза это и часть античного фриза, и ходящая по руинам, символическая разрушительница, на что обратила внимание рецензент «Пасторалей» Элла Боброва [2, с. 195]. Таким образом, разрушение, которое причиняется в привычном нам времени, должно быть вписано в более сложную структуру культурного улова. А эта структура понимания мира культуры не подразумевает экзистенциального или меланхолического понимания времени, но только очень специфический скепсис, который принадлежит взгляду *другого*, а не *твоему* взгляду.

Как раз гегелевская концепция времени подразумевает взгляд другого как оценивающий трагические и катастрофические происшествия в ходе саморазвития и самовоспитание духа. Знаменитое «снятие» как откладывание на потом противоречий, с их сохранением, так что любая изменчивость как часть самораскрытия и самовоспитания мирового Духа оказывается в конце концов чем-то отложенным: тогда и можно поставить вопрос о мере бессмертия и, словами стихотворения, мере улова. Стихотворение Чиннова декларирует, что душа не должна быть рваной сетью, упускающей впе-

чатление, и, симметрично, время не должно быть равной сетью, упускающей бессмертие.

Такая своеобразная диалектика, отвечающая механизму *желаний* уже не как разворачивания и экспансии, а как *удержанию снятого*, по Гегелю, и стоит в центре стихотворения. Поэтому нельзя видеть в поэзии Чиннова только риторическую или эстетическую экспансию, но продуманную философскую программу, ограждающую гегельянскую концептуализацию времени от всех остальных концептуализаций.

Если просматривать всю поэзию Чиннова, то мы видим, что история философии для него – это прежде всего способ решить вопрос, как соединяется катастрофическое и некатастрофическое развитие. Философские принципы и афоризмы выстраивают мост между катастрофическим и устойчивым, благодаря чему картина происходящего приобретает дополнительное измерение. Например, в поэзии Чиннова есть своеобразная вариация Пира Платона во время чумы [9, с. 521], и равно как тезис Аристотеля о том, что природа не терпит пустоты [9, с. 414] дан иронически-гротескно. Тем самым, Чиннов использует довольно общие знания из истории мировой философии, которые подразумеваются известными читателю, но тем самым может говорить о катастрофическом времени не как о времени уничтожения, но времени перестановки или перемены привычного отношения к вещам. Вещи не исчезают, но становятся странными – так происходит во всех стихах Чиннова, где упоминаются философы, философские школы или узнаваемые философские мотивы. Тем самым, взгляд другого, меланхолический или скептический взгляд, не создает ключ нового отношения к реальности, как к феноменологии или экзистенциализме, но показывает, что возможно смещение вещей, их трансформация, вместе с трансформацией лирических мотивов, что, конечно, больше отвечает гегелевской системе самораскрытия мирового Духа.

Суждения Гегеля о Гераклите принадлежат его «Истории философии». В «Философии истории» [4] нет Гераклита, но есть Сократ, как центральная фигура греческой мысли. Главная мысль Гегеля состоит в том, что мысль Сократа о единстве общего и конкретного, критика абстрактного, уже пустила корни даже в осудивших его согражданах [4, с. 294]. Философ уже просветил людей, рационализм уже стал необратимым, и сам Сократ – это не только личность в ее цельности и уязвимости, но веха развития рационализма, начатого Анаксагором. Таким образом, собственно скепсис у Гегеля принадлежит фигуре Сократа, но не его взглядам, а его функции внутри миметического мира античности: современники с бытовым скепсисом смотрят на него, осуждают, а потом оправдывают, так как поднимаются уже от бытового скепсиса к философскому, сократовскому, который требует иначе отнестись к самому принятию решений и к времени на принятие этих решений.

В «Истории философии» Гегель как раз делает Гераклита немного похожим на Анаксагора. Гераклит создает базовый рационализм, ставя первоначалом не стихию, а саму диалектику понятий [3, с. 246], он не оглядывается на современников, которые просто еще не имеют отношения даже к бытовому рационализму, раз они движимы случайными эмоциями. Поэтому

Гераклит должен презирать современников сильнее, чем они презирают его. Он и создает норму учреждения скепсиса, который и будет передан современникам, при этом норма сначала сводится просто к количественной мере. Не случайно на следующей странице Гегель цитирует письмо, приписываемое Гераклиту, где тот говорит, что всегда довольствуется малым и не стремится к власти [3, с. 247]. Для Гегеля это довольство малым и есть свидетельство подлинности письма, если малое и есть скромность, в том числе писательская, точное попадание письма в нерв времени.

Дальше Гегель говорит, что темнота Гераклита – от невыработанности языка. «Темнота этой философии, однако, имеет своей главной причиной то обстоятельство, что в ней выражена глубокая, спекулятивная мысль; понятие, идея противны рассудку: он не в состоянии постигнуть их, между тем как математика, напротив, дается ему очень легко» [3, с. 248]. Тем самым, Гегель указывает на спекуляцию как на нечто, на что скептически смотрит рассудок, но математика делает этот скепсис общеобязательным, в любое время. Примером такого скепсиса был для Гегеля и ученик Парменида Зенон, выразивший бесконечное с отрицательной стороны, поэтому создавший не общеобязательную, но не менее важную частнообязательную норму.

У Гегеля как раз действие разума преодолевает время, в отличие от рассудка, который закрепляет временные состояния заранее данными значениями: «Рассудок изолирует бытие и небытие как истинные и значимые; разум, напротив, познает одно в другом, познает, что в одном содержится его другое» [3, с. 250]. В конечном счете, разум Гераклита для Гегеля и совпадает с христианскими догматами: Бог сотворил вселенную, расколол Себя, родил Сына. Именно единство спекулятивного времени в разуме Гераклита и противоречит привычкам рассудка: «В этом состоит великий принцип Гераклита; он может казаться темным, но на самом деле он спекулятивен, а для рассудка, фиксирующего отдельно бытие и небытие, субъективное и объективное, реальное и идеальное, это – всегда трудно и темно» [3, с. 251].

Овладение временем и есть понимание того, как небытие переходит в бытие, и обратно [3, с. 252–253]. Приняв при этом такое отвлеченное понятие становления как понятие-для-нас, мы начинаем мыслить время как единственную известную нам изначально форму становления, в том числе, становления нас. Правда, Гегель говорит, что только Аристотель в своих понятиях пребывания и покоя дал развитый язык, позволяющий превратить и процесс во всеобщее понятие [3, с. 257]. Заметим, что у Аристотеля никакого понятия *процесса* нет, только Гегель, исходящий из отношений необходимости как абсолютных, то есть освободивший необходимость от мифологических импликаций *ананки* [3, с. 258], может говорить о процессе.

И как раз здесь, по Гегелю, и появляется скептик. Согласно Гегелю, только скептик Секст Эмпирик смог истолковать Гераклита. Он только и смог объяснить, как возможно не только *единство разума*, порождающего понятия, но и *единство рассудка*, благодаря которому «я обладаю сознанием необходимости этой связи в форме объективности» [3, с. 259]. Секст, исходящий из того, что всё в бодрствующем состоянии мира рассудительно, как раз и представляет скепсис. «Бодрственное осозна-

ние внешнего мира, являющееся составной частью рас- судительности, представляет собою, скорее, состояние, но здесь оно принимается за целое разумного сознания» [там же].

Тогда по Чиннову, скептик Гераклит – это поэт Гераклит. Оракулы для Гегеля – это поэты, поощряющие индивидуальный рассудок [3, с. 260]. Гераклит, индивидуализируя время, и создавал тот индивидуальный рассудок, каковой сделал всеобщим только скептик Секст. Гераклит нуждается в Сексте так же, как Сократ нуждается в афинянах.

Выводы

Итак, стихотворение Чиннова может быть пересказано так: Греция, в полном соответствии с романтическим мифом Гёльдерлина, есть и страна исчезнувших богов, и страна прозрачного их присутствия. Но эти боги не могут быть постигнуты с помощью понятий, потому что они полностью принадлежат своему времени, не только времени античности, но и времени, как его поняла античная философия, времени уникальному, времени гераклитовской реки, в которую невозможно войти дважды. Это время одновременно оказывается

временем смерти и бессмертия, при этом если обильно была смерть в этом мире, вся античная цивилизация погибла, может быть и обильное бессмертие. Но эстетический взгляд на Грецию спасает ее искусство и философию от смерти, и не получается ли тогда, что доля смерти будет небольшой, а значит, небольшой будет и доля бессмертия, и его может нам не хватить?

Как раз на этот вопрос может ответить только скепсис Гераклита, понятый через тезис Гегеля о том, что эллинистический скептик Секст Эмпирик правильно раскрыл философию Гераклита. Этот тезис сводится к тому, что переживание времени – это не только императив разума, но и необходимость для рассудка связывать разные впечатления, которые без этого хаотически рассыпаются. Скепсис понимается здесь не в узком смысле методического сомнения, но в более широком смысле установки созерцания. Это и позволяет в последней строке отождествить улов образов при созерцании с обретением вечности. Проведенное исследование позволяет понять, как именно был воспринят в русской культуре скепсис в этом широком смысле и как он работает для создания новой образности времени в русской поэзии.

Библиографический список

1. *Азаренков А.* Призыв к порядку. Иосиф Бродский и Игорь Чиннов // *Новый мир*. 2022. № 7. С. 198–208.
2. *Боброва Э.* Рец. на: Чиннов И. Пасторали // *Современник (Торонто)* 1976 № 30–31. С. 194–197.
3. *Гегель Г. В. Ф.* Сочинения. Т. IX. Лекции по истории философии. Кн. 1. М.: Партийное издательство, 1932. 340 с. Текст : непосредственный.
4. *Гегель Г. В. Ф.* Лекции по философии истории. СПб.: Наука, 1993. 472 с. Текст : непосредственный.
5. *Кузнецова О. Ф.* (сост.) Письма запрещенных людей. Литература и жизнь эмиграции. 1950-1980-е годы. По материалам архива И. В. Чиннова. М.: ИМЛИ РАН, 2003. 832 с., илл. Текст : непосредственный.
6. *Марцелли В. А.* Поэтический дискурс Игоря Чиннова как система иконических знаков реальной действительности // *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2013. № 1. С. 102–108.
7. *Ничипоров И. Б.* Религиозные интуиции в лирике Игоря Чиннова // *Stephanos*. 2018. № 2. С. 44–50.
8. *Хадынская А.* Пасторали Игоря Чиннова // Пастораль: бегство от действительности или приближение к ней?: сборник научных трудов, Москва, 24–25 октября 2016 года. М.: Ин-т Косыгина, 2018. С. 99–109.
9. *Чиннов И.* Собрание сочинений в 2 т. Т. 1: Стихотворения. М.: Согласие, 2000. 576 с. Текст : непосредственный.

References

1. *Azarenkov A.* Call to order. Joseph Brodsky and Igor Chinnov // *Novyi Mir*, 2022, No. 7, Pp/ 198–208.
2. *Bobrova E.* Rec. on: Chinnov I. Pastorals // *Sovremennik (Toronto)*, 1976, No. 30–31, Pp. 194–197.
3. *Hegel G.W.F.* Works. T. IX. Lectures on the history of philosophy. Book 1. Moscow: Party Publishing House, 1932. 340 p. Text: direct.
4. *Hegel G.W.F.* Lectures on the philosophy of history. St. Petersburg: Nauka, 1993. 472 p. Text: direct.
5. *Kuznetsova O. F.* (comp.) Letters from prohibited people. Literature and life of emigration. 1950-1980s. Based on materials from the archive of I.V. Chinnov. Moscow: IWL RAS, 2003. 832 p. Text: direct.
6. *Marcelli V. A.* Poetic discourse of Igor Chinnov as a system of iconic signs of reality // *News of the Southern Federal University. Philological sciences*. 2013, No. 1, pp. 102-108.
7. *Nichiporov I. B.* Religious intuitions in the lyrics of Igor Chinnov // *Stephanos*. 2018, No. 2, Pp. 44–50.
8. *Khadynskaya A.* Pastorals by Igor Chinnov // *Pastorals: escape from reality or approach to it?: collection of scientific works*, Moscow, October 24–25, 2016. Moscow: Kosygina Institute, 2018, Pp. 99–109.
9. *Chinnov I.* Collected works in 2 volumes. T. 1: Poems. Moscow: Soglasie Publ., 2000. 576 p. Text: direct.

УДК 821.133.1.09+81'42

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-134-142

РУБАН АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Новозыбковский филиал Брянского Государственного Университета им. академика И.Г. Петровского, г. Новозыбков, Россия
E-mail: Klintsy-kraeved@yandex.ru

RUBAN ALLA ALEXANDROVNA

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Socio-Economic and Humanitarian Disciplines of the Novozybkovsky Branch of the Bryansk State University. Academician I.G. Petrovsky, Novozybkov, Russia
E-mail: Klintsy-kraeved@yandex.ru

**КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИЙ РОМАНА ЯКОБСОНА И ЕЁ РЕАЛИЗАЦИЯ В «ПАРИЖСКОМ ТЕКСТЕ»
РОМАНА МАРСЕЛЯ ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ» ЧАСТЬ I**

**THE CONCEPT OF FUNCTIONS OF ROMAN JAKOBSON AND ITS IMPLEMENTATION IN THE “PARISIAN TEXT”
OF MARCEL PROUST’S NOVEL “UNDER THE CANOPY OF GIRLS IN BLOOM” PART I**

В данной статье рассматриваются коммуникативная, фатическая, метаязыковая функции в «парижском тексте» романа М. Пруста «Под сенью девушек в цвету». Значимые категории – драматизация событий, философский диалог в пространстве салона, поиски идеала, преодоление сословных преград ради обретения «родства душ». Недолговечность всего прекрасного приводит к идее всеобщего разлада, который важно преодолеть с помощью духовных усилий. Повествователь Марсель стремится возродить интерес не только к рациональному постижению мира, но и к принятию творческой мысли. Концепция функций Р. Якобсона позволяет проанализировать соотношение рационального/чувственного, реального/символического, истинного/фальшивого, неизменного/изменчивого начал в процессе взаимодействия функциональных смыслов.

Ключевые слова: функции, «парижский текст», концепция Р. Якобсона, коммуникативная функция, метаязыковая функция, закон соответствия, метафора, символический подтекст, М. Пруст, усиление воздействия.

This article examines the communicative, phatic, metalinguistic functions in the “Parisian text” of M. Proust’s novel “Under the Canopy of Girls in Bloom.” Significant categories are the dramatization of events, philosophical dialogue in the salon space, the search for an ideal, overcoming class barriers in order to find “kinship of souls.” The fragility of everything beautiful leads to the idea of general discord, which is important to overcome with the help of spiritual efforts. The narrator Marcel seeks to revive interest not only in rational comprehension of the world, but also in the acceptance of creative thought. R. Jacobson’s concept of functions allows us to analyze the relationship between rational/sensual, real/symbolic, true/false, unchangeable/changeable principles in the process of interaction of functional meanings.

Keywords: functions, “Parisian text”, concept of R. Jacobson, communicative function, metalinguistic function, law of correspondence, metaphor, symbolic subtext, M. Proust, increased impact.

Введение

Актуальность данной статьи обусловлена междисциплинарным подходом к исследованию «парижского текста» в творчестве М. Пруста. Концепция функций Р. Якобсона совмещает данные классического литературоведения, лингвопоэтики, семиотики, коммуникативистики, философии и эстетики. Важно проследить условия реализации коммуникативной, фатической, метаязыковой функций. При этом необходимо учитывать роль символического и философского подтекста, процесс формирования новых слоёв «парижского мифа».

Целью данной статьи (часть I) является более подробный анализ функций и значимых функциональных смыслов. Для реализации поставленной цели были отобраны соответствующие характерные примеры из романа М. Пруста. Марсель придаёт особое значение «избыточному чувству», которое жаждет проявиться. Взаимодействие человека и города, поиск идеальных соответствий и отклика пронизывает все уровни коммуникации. Светский Париж обладает неповторимой семиотической картой, где все «знаковые места»

(Елисейские Поля, Булонский Лес) определённым образом маркируются. В итоге парижский светский кодекс существенно меняется. Не всё можно регламентировать, сделать «раз и навсегда» предустановленным, сугубо этикетным. Сама традиция восхваления прекрасного и поиск идеальной гармонии в далеко не идеальном мире заслуживает уважения.

Новизна статьи заключается в том, что функции художественного текста (согласно концепции Романа Якобсона) рассматриваются в большей степени применительно к «парижскому тексту». Анализ тех или иных функций даёт многим творческим приёмам повествователя статус текстообразующих (архитектоника текста) и метафорических (метафорика текста). Марсель Пруст теоретически, на философском уровне закрепляет идею восприятия красоты как высшей истины, защищает идею единства истинного и прекрасного.

Методы исследования: структурно-функциональный; сравнительно-сопоставительный; метод интерпретации; анализ суждений и эстетических представлений повествователя и героев; наличие категории оценки и её трансформация; анализ метафорических моделей.

Изложение основного материала

Концепция функций Романа Якобсона позволяет проявить структурно-функциональные особенности образа Парижа на разных уровнях анализа многослойного и полифункционального «парижского текста». В наши дни актуальность функциональных исследований возросла в связи с тем, что появилось очень много работ в сфере функционального описания языка. Тем не менее, лингвопоэтика и классическое литературоведение взаимосвязаны, междисциплинарный подход объединяет данные поэтики, теории литературы, культурологии, дискурсивного анализа, коммуникативистики, стилистики и нарратологии, семиотики и философии.

Т.Л. Кондраченко отмечает: «Обращаясь к понятию дискурса, а также дискурсивных практик, следует отметить размытость границ в определении данных категорий, рассматриваемых в контексте когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистической науки с позицией достижений таких областей гуманитарного знания как собственно лингвистика, философия, психология, когнитивистика, литературоведение, политология, этнография, теория коммуникаций» [4, с. 14].

Роман Якобсон выделяет следующие функции художественного текста: 1) коммуникативная (референтивная) функция; 2) фатическая (функция установления контакта); 3) метаязыковая; 4) экспрессивная (эмотивная, эмоционально-экспрессивная); 5) апеллятивная; 6) магически-заклинательная; 7) поэтическая функция; 8) семиотическая функция; 9) функция селекции и комбинации смыслов.

Исследование данных функций на материале романа Марселя Пруста позволяет рассмотреть ряд важных задач: 1) роль пространственных и эстетических знаков, этикетных, коммуникативных, знаков социального статуса, знаков усиления влияния в Париже и др.; 2) выявление специфики функций в «парижском тексте»; 3) интересны для литературоведческого анализа не только широко известные концепции функций повествователя Ж. Женетта (нарративная, режиссёрская, эмоционального свидетельства, коммуникативная, идеологическая) и Р. Барта (изобразительные, знаково-символические и синтезирующие функции), но и концепция функций текста Романа Якобсона, позволяющая проследить сложные процессы образования многозначных функциональных смыслов по «оси селекции» и по «оси комбинации». В статье «Заметки о прозе поэта Пастернака» Р. Якобсон убедительно доказал важность рассмотрения «функционального поля текста» для более глубокого анализа структурных элементов того или иного образа, в том числе и образа города: «Если Константинополь привиделся древнерусскому паломнику городом ненасытимым, так это потому, что сам он не мог насытить собственный голод созерцания. Так обстоит дело в стихах Пастернака и ещё больше в его прозе, где совершенно откровенный антропоморфизм захватывает мир неодушевлённых предметов: бунтуют уже не герои, но окружающие вещи; неподвижные очертания кровель любопытствуют; дверь затворяется с тихой укоризной; повышенный жар, происходящий от усердия и преданности ламп, говорит об их радости по поводу семейного сбора; и, когда поэт получил отказ от возлюбленной, «гора выросла и втянулась, город исхудал и почернел» [12, с. 329]; 4) концепция функ-

ций Р. Якобсона позволяет проследить на коммуникативном и семиотическом уровне развитие категорий положительного/отрицательного, реального/символического, выразимого/невыразимого, явного/неявного, внутреннего/внешнего пространства; 5) роль смутных переживаний, смежных аналогий из мира искусства и архитектуры, пространственные координаты, система хронотопов, подвижные и неподвижные реалии, улицы, дома, городские сады, узнаваемые «любимые места», формирование нового отношения к себе и другим – все эти сложнейшие проблемы могут быть точнее сфокусированы в той или иной обобщающей функции, которая раскрывает многие тайны «закодированного пространства и времени» в силу своей «функциональной текучей природы», самой «функциональности» как свойства сгущения смыслов и выявления сути вещей. Ди Сяося отмечает: «Москва выполняет в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» и психологическую функцию, поскольку образ города соотносится с душевными переживаниями героев» [2, с. 170]; 6) всестороннее исследование образа города опирается на «закон соответствий», правила поиска аналогий, теорию корреляции и соотносительности, диффузии функциональных смыслов, усиления тех или иных метафорических, метонимических, речевых, эталонных, символических, знаковых моделей. Функции стремятся обнаружить в тексте не только явные, но и «подразумеваемые» смыслы и оттенки смысла, суггестивные эффекты. Функциональные концепции всегда связаны со сферой «выбора среди многих форм» (Р. Барт), причём этот выбор почти всегда оправдан с точки зрения прагматики текста (например, если вы измените порядок слов в сутре «Дхаммапады», её воздействие мгновенно изменится, нарушится устойчивая связь элементов, исчезнет сам «магический эффект» воздействия на адептов). Достоинство краткости в прозе А.П. Чехова – факт неоспоримый. Но в прозе М. Пруста важнее «длительность созерцания», «предельная длительность осмысления», дидактический смысл, установка на передачу сокровенных знаний, сакрализация процесса «вхождения в свет» (вступление в ряды «посвящённых», закрытой касты, элиты, клана). Н.М. Мухаматгареева, Е.А. Яковлева отмечают: «Функциональный аспект соответствует принципу интеллектуализма, признающего первенствующее значение за умом зрителя и включающего прагматические, антропоцентрические и коммуникативные моменты освоения художественного феномена» [6, с. 375]; 7) функции позволяют проявить соотношение исходного/ желанного, субъективного/ объективного, циклического/ прерывного, магического/ рационального, числовых, цветовых, зрительных, слуховых, тактильных впечатлений, усиления/ ослабления влияния. Жан-Клод Милонер отмечает в статье «Философский шаг Ролана Барта»: «С открытием знака идея удаляется, но не исчезает вовсе, она уступает место оппозитивному Признаку, и функционирует как её полномочный представитель или дублёр. Не потому, что признак похож на Идею, словно отблеск в воде – на солнце, а потому, что его конститутивная оппозитивность делает его математически точным аналогом Идеи. Передача функций от одной к другой модели – *Ideenpraesentanz* – обретает своё оправдание в геометрической природе Признака» [5, с. 74]. Функции-Признаки, Функции-Действия,

Функции-Разграничители так или иначе становятся проводниками основной Идеи. Пафос текста будет оцениваться высоко только при наличии эстетических, философских, ценностных смыслов и установки автора акцентировать внимание на тех или иных предпочтениях идеологического характера. О.Э. Хазанова отмечает: «Образ автора в художественных произведениях противопоставляется образу автора в произведениях других функциональных стилей благодаря особому чередованию масок, которое присуще только художественному тексту и соединяется с отношением к читателю через текст» [8, с. 158]. Исследование функций помогает нам глубже понять авторский замысел, идейное своеобразие, эмоциональные перекодировки и философский подтекст произведения.

Анализ функций (согласно концепции Р. Якобсона)

1. Коммуникативная (референтивная)

Ещё с древних времён появился термин «благообщения» – по утверждению Аристотеля, древние жители Афин превыше всего ценили благо общения. Коммуникативная функция раскрывает свой потенциал только в процессе общения, взаимодействия как основы для более глубокого анализа. В структуре функции заметны следующие уровни:

1) Различные ситуации светского общения можно изобразить в соответствии с эталонно-нормативными моделями (знакомство, более близкое знакомство, встречи, визиты, свидания, светские сценки-диалоги, знаки усиления влияния, способы продолжить знакомство, уклонения от свиданий, способы так или иначе прервать коммуникацию, «подлинное слово», «разговор по душам», беседа, развёрнутые и краткие замечания, намёки, реплики в сторону, элементы «светского спектакля, элементы фарса, устные и письменные знаки внимания (послания, письма, письма-приглашения), визитные карточки и их роли);

2) Уровень коммуникации по принципу «Я – Другие», повествователь и его устремлённость к высшему обществу;

3) Уровень коммуникации Повествователь – город, взаимодействие повествователя Марселя и «всего Парижа», человек и город, Париж/другие города (восприятие тех или иных пространственных координат через другие города или их представительство из мира искусства, архитектуры, живописи, музыки, символических знаков – усилителей эстетических эмоций), Париж и Бальбек, образы Флоренции, Рима, Пармы, Венеции, Шартра, Тансонвилля; направления «в сторону Свана», «в сторону Германтов», «духовное ядро Парижа» и «коммуникативное ядро»;

4) «Парижский словарь» и его дифференциация, парижские «модные» слова и выражения, «словечки» из лексикона «околосветских кругов»; лексические обороты и образцы «парижских фраз», модные заимствования из салонного словаря» Вердюренов, Орианы, английский словечки;

5) Коммуникативные знаки усиления/ослабления влияния, знаковые цепочки, знаковые комплексы, сочетание коммуникативной и семиотической функции, влияние эмоционально-экспрессивной (эмотивной) функции на процесс речевого общения, знаки вербальные и невербальные (жесты, «светская пантомима», кивки, поклоны, символика передвижений, приближе-

ний и отступлений), знаки «привлечения внимания», актёрские приёмы и «фокусы» Паламеда, «светские жесты» Робера и др.;

6) Уровень коммуникации припоминаемые события/ряды воспоминаний/знаки-указатели хроно-топов/целостные воспоминания и «прерывистые», отрывочные/осмысление настоящего/устремлённость в будущее;

7) Коммуникация на уровне последовательной оценки событий (беглая оценка, нейтральная, положительная, отрицательная, более вдумчивая, оценка с опорой на своё собственное мнение и мнения других, «выпады и защита», словесная риторика, более сложные философские суждения (тезис-антитезис-синтез), выводы, приём логического подытоживания, итоговый вывод как способ передачи «движения мысли» и новый виток цепочки рассуждений;

8) Внутренние коммуникативные «переходы» мысли, приём потока сознания, конфликт внешнего/ внутреннего, исходящего состояния/ желаемого, образа/ реального воплощения, целей/результатов;

9) Коммуникация как способ формирования сценарных моделей развития событий;

10) Образование более тесных дружеских связей;

11) Изображение любви как «бесконечного диалога» с возлюбленной, умение любить как способ «непрестанного обдумывания»; повествователь не только «думает» о Жильберте, но и воображаемую Жильберту побуждает думать о нём, отвечать на его мысленные вопросы, «откликаться», соответствовать его требованиям, быть «более благосклонной», чуткой, внимательной;

12) Проблема речевого такта в общении, этикетность, светскость, черты снобизма в общении и преодоление различных сословных барьеров, препятствий психологического характера, поиск всеобщего согласия.

Например, Марсель в начале романа – светский дебютант, хотя очень начитанный и умный, человек с философским складом ума. Г-н де Норпуа как дипломат советует всем влиятельным лицам, политикам и молодым людям зарубить на носу на долгие-долгие годы, что Европе и «просвещённой Франции» не обойтись без России, и взаимодействие с Петербургом – ось долгосрочной коммуникации, которой нельзя пренебрегать ни в политической, ни в научной, ни в дипломатической сферах. Г-н де Норпуа уверен, что ни один бакалавр не должен получать свою степень без твёрдого знания о том, что есть непреходящее «величие России», особая роль которой ещё не проявилась до конца «совокупно во всех» лучших умах Франции – «Пусть твёрдо помнят на орсейской набережной: если все пути приводят Рим, то путь, ведущий из Парижа в Лондон, неизбежно проходит через Петербург» [7, с. 39].

Этикетный жест – Знак величайшего волнения. Марсель готов был поцеловать руку г-ну Норпуа, когда узнал, что тот готов его провести в салон Сванов и дать ему хорошие рекомендации для «вступления в свет». Переосмысление знака. Марсель испугался, что его порыв заметят, ибо «наши слова и наши движения» подвергаются оценке других людей: «Я сделал бы жест, движение, которое, как я думал, заметил только я сам» [7, с. 54]. Марсель замечает также, что он «едва удержался». Реакция окружающих уже представлялась юноше угрожающей, ибо иной жест по силе воздействия

«на салонную публику» равнозначен словесным показанием совершивших некий проступок (мотив «светского протокола»), этикетность в её оценочной ипостаси переходит в «судебную» – «светские приговоры», «светские Декреты Мнения» (термин Ж. Женетта). Повествователь по аналогии с «подменой» того или иного слова в показаниях рассуждает о колебаниях «светского маятника» – ведь можно было и удержаться, промолчать, скрыть свой порыв. Смежные знаки, аналогии культурно-исторического характера. Можно утешить себя тем, что через десять лет об этом никто и не вспомнит. Это всё равно, что некая «Академия надписей» или труды археологов, которые способны найти фрагмент текста древних – «Фараоновы стихи». Целостный характер времени проявлен через дискретные знаковые комплексы («нашли лишь часть – остальное было утрачено»). Семиотическая функция временного периода. Марсель с упоением предаётся рефлексии (функция внутренней коммуникации, референтивная и автореферентивная совмещаются с авторефлексивной функцией самоанализа), вновь и вновь составляя «отповедь» тем, кто будет его обвинять. Символ времени в его текучести – знак «вечера того самого приёма» в доме родителей, когда явился господин де Норпуа – «вечер, когда он был уверен, что я расцелую ему руки» [7, с. 55]. Смысл этикетного назидания. Когда Марселя уличили в «чрезмерной чувствительности», он «смутился», «покраснел до самых ушей», – «говорил сбивчиво или замолкал» – признаки «тонкой натуры», чистого, ранимого «юноши-Мудреца». Явный смысл этикетного знака и коммуникативное выражение итогового мнения. Предчувствие «вхождения в дом» предполагаемой невесты, ибо отныне Жильберта Сван – «девушка на выданье». Если г-жа Сван и узнает о том, как он был счастлив и горд их милостивым расположением – открыто проявятся предвещающие значимое событие знаки-спутники. Важен подбор не светской маски жениха, но мифологической личины, защитной маски Минервы, которая вошла для своей тайной миссии в «один прекрасный Дом». Г-н де Норпуа выразил итоговое суждение, с которым все охотно согласились: «О, я скажу им это, они будут очень польщены» [7, с. 53]. Светский опыт г-на де Норпуа. Знает, что светскому человеку «уместно притвориться, будто он думает, что его собеседник влюблён», и тактично (ловко, уместно, почти незаметно) предложить «свою поддержку», взять да и помочь ему «продвинуться», занять более высокое место в обществе.

2. Фатическая функция (установления контакта)

Восприятие тех или иных событий (особенно свиданий и дружеских встреч) зависит от канона, от парижского светского кодекса. Но и внутренние побуждения и поиски усиления влияния приводят повествователя к мысли, что стоит быть среди тех, кто способен «завязать» любое знакомство в свете без особых усилий. Этот процесс установления контакта средни восприятию музыкальной увертюры. Нельзя воспринимать слова возлюбленной на том же уровне, что и общеязыковые сообщения из разряда «обыкновенных», «общепринятых». Восприятие идеи образа – это самая волнующая, чудесная «музыка», концепт сенсорного уровня различных духовных координат и соответствующих усилий «ума и души», предчувствие разговора, а не только сам диалог. П.А. Гринцер обратил внимание на реализацию

функции представительства города через образы женщин (чаще всего красавиц) и мужчин исключительной отваги: «Индийские поэты не могут описать город без того, чтобы не изобразить красоту женщин, живущих в нём, а описание времён года, вечера или рассвета служит им лишь предлогом для изображения любовных сцен» [1, с. 117]. П.А. Гринцер заметил, что в сознании воспринимающего тот или иной контакт зависит от совокупности различного рода благоприятных знамений («Облако-вестник» Калидасы). Психология и «технология» творчества взаимосвязаны.

В некоторых случаях творцы прибегают к определённому набору «формул» воздействия (знаки-указатели, которые содержат важнейшую информацию). Многообразие мотивов встречи делают простую тему бесконечной (например, различные явления изобразить как одинаковое и одинаковое (даже идентичное) изобразить много раз по-разному. Эмоциональные, эстетические и коммуникативные знаковые комплексы, пробуждая основной смысл, варьируются. Постоянные чувства прямо не выражаются, они лишь обозначаются, проявляются в виде скрытого смысла с помощью знаков фатических, знаков-усилителей эмоций, предчувствий, симптомов и преобладающих настроений. Само решение зависит от более острого стремления, от «полной веры решимости». Например, решимость тех или иных намерений (по Дандину) обусловлена «внутренним созерцанием» игрового поля ещё задолго до встречи. Важно употребление словесных структур, «не тронутых вялостью», и тогда можно достичь ясности, «обеспечить прозрачность» смысла высказывания. Прелесть (канти, чарующий эффект) зависит не от обилия «сложных слов». Такой «чарующий эффект» имеется тогда, «когда смысл высказывания не выходит за пределы жизненного опыта» [1, с. 17–18].

Роман Якобсон отмечал значение дружеского расположения для «завязывания» тех или иных контактов, важно и наличие интонации, скорее подобной дружескому совету, а не обличению – «понятность» основного смысла не исключает и некоторой доли иносказательности. Например, в переписке с Н.И. Жинкиным Р. Якобсон обращает внимание на «сферу разговора», где важно найти какие-то общие точки пересечения. Даже во взаимодействии культур – западной и восточной – нужно опираться на идею общения. «Барское отношение и равнодушие более неприемлемы. Необходимо (воспользуемся понятием из области коммерции) изучать рынок сбыта культуры, его запросы и возможности; необходимо выявлять области, в которых прививка русской научной традиции, скрещивание с различными ценностями могли бы принести достойные плоды» [10, с. 139].

Р. Якобсон ценил научные труды Н.И. Жинкина (см. Жинкин Н.И. Кино – искусство событий/ Известия РАН Серия Литература и языки. 2010. т.69. №2). Особое значение считал он книгу Н.И. Жинкина «Механизмы речи» (1958). Общение в чистой форме свойственно в большей степени искусству кино, и воплощение событий зависит от «постановки сцены», в то время как театру требуется больше усилий по «обустройству» сценической площадки, живописи необходимо наличие целого ряда зрительных и цветовых впечатлений, красок, оттенков, мастерства «взгляда и кисти», роману свойственна «литературность». Поэтому Н.И. Жинкин

считал киноязык более стремительным, пластичным, драматически насыщенным. Роман Якобсон приводил пример из диалога по телефону, когда собеседники не сразу выражают основной смысл, но сначала достаточно долго пытаются «установить контакт», убеждаются в том, что есть повод для встречи. Есть и ситуации общения по аналогии с «испорченным телефоном», когда участники сценки-диалога не в силах понять друг друга в своей правоте, тогда как сами «решительно заблуждаются».

«Существуют сообщения, основное назначение которых – установить, продолжить или прервать коммуникацию, проверить, работает ли канал связи («Алло, вы меня слышите?»), привлечь внимание собеседника или убедиться, что он слушает внимательно («Ты слышишь? Или, говоря словами Шекспира, «Предоставь мне свои уши!»), а на другом конце провода: «Да-да!»). Эта направленность на контакт или, в терминах Малиновского, фатическая функция, осуществляется посредством обмена ритуальными формулами или целыми диалогами, единственная цель которых – поддержание коммуникации» [11, с. 84]. Например, когда после долгих лет «раздельного существования» в светском мире Парижа Марсель и его бабушка в летнем Бальбеке встречают влиятельную маркизу де Вильпазири, Марсель вспоминает, что это «та самая маркиза», что подарила Марселю, когда он был мальчугом, уточку с коробкой шоколада в клюве. Теперь она фантастически превратилась в тётю Робера де Сен-Лу, в занимательную спутницу для всей компании. Но бабушка не сразу решилась «возобновить знакомство», тогда как Марсель переживал волнующую ступень перехода от «социологии Комбре» к «социологии Германтов» – Парижа и Мезеглиза. Бабушка и маркиза де Вильпазири далеко не сразу обменялись приветствиями. Их общению предшествовала целая «пантомима», где фатические и этикетные знаки сочетались с театральными и знаками привлечения внимания. «Наконец, мы тоже завели знакомство, вопреки бабушке, но всё-таки благодаря ей, так как она и г-жа де Вильпазири столкнулись однажды утром в дверях и вынуждены были начать разговор, предварительно обменявшись жестами удивления, нерешительности, отступая назад, выразив неуверенность и лишь потом перейдя к изъятию радости и к любезностям, как в некоторых пьесах Мольера, где два актёра, давно уже говоривших в одиночку, хоть они отделены расстоянием в несколько шагов, всё же как будто всё ещё не видят друг друга, и, внезапно заметив один другого, не могут поверить своим глазам, друг друга перебивают, потом начинают говорить вместе, завершая диалог хоровой речью и бросаясь друг другу в объятия» [7, с. 289]. Сван, например, не раз мечтал о том, что сможет представить герцогине Германтской свою супругу Одетту и юную дочь Жильберту. «Он не желал представить их никому другому, но умилился, воображая и даже произнося вслух всё то, что герцогиня скажет ему и Одетте, а Одетта герцогине, нежность, с которой герцогиня отнесётся к Жильберте, лаская её, заставляя его гордиться своей дочерью. Он рисовал себе сцену этого представления с той же точностью в воображаемых деталях, с какою люди, мечтающие о выигрыше, сумма которого произвольно определяется ими, решают, что они будут с ним делать» [7, с. 47]. Однако, герцогиня Ориана избега-

ла знакомства с Одеттой долгие годы, и эта единственная милость, честь, о которой он мечтал, оказалась неосуществимой для него. В других случаях контакт устанавливается достаточно легко: речь шла о том, что госпожу Сван можно будет представить графу Парижскому (в знак компенсации упущенных возможностей):

«– Но ведь нет возможности представить её графу Парижскому? – спросил мой отец. – Ну, неизвестно, с высочайшими особами ничего нельзя знать, – ответил г-н де Норпуа. – Самые гордые среди них, те, которые лучше всех умеют заставить себя уважать, подчас меньше всего смущаются приговорами общественного мнения, даже самыми справедливыми, если только дело заходит о том, чтобы вознаградить известные привязанности. А не подлежит сомнению, что граф Парижский всегда очень благосклонно смотрел на преданность Свана, который к тому же умнейший малый» [7, с. 48–49]. Марселю хотелось использовать влияние г-на де Норпуа в «своих личных целях», и он дождался подходящего момента, в «учтивой форме» заговорил о том, что его волнует больше всего: «– Была ли на этом обеде дочь госпожи Сван? – спросил я г-на де Норпуа, воспользовавшись, чтобы задать этот вопрос, той минутой, когда мы вошли в гостиную и когда я легче мог скрыть моё замешательство, чем сидя за столом, неподвижный, в ярком освещении.

Г-н де Норпуа на мгновение, казалось, задумался, припоминая: – Да, девушка лет четырнадцати-пятнадцати? Действительно, вспоминаю, что её представили мне перед обедом как дочь нашего амфириона. Должен сказать, я недолго видел её, она рано ушла – ложиться спать. Или она собиралась к подругам, не помню хорошенько. Но я вижу, вы весьма в курсе дел дома Сванов. – Я играю с мадемуазель Сван на Елисейских полях, она прелестна. – А-а! ну да! Ну да! Правда, и я тоже нашёл её очаровательной. Впрочем, признаюсь вам, не думаю, чтобы она когда-нибудь затмила свою мать, – простите, если я оскорбил в вас слишком пламенное чувство. – Мне больше нравится лицо мадемуазель Сван, но я также в страшном восхищении от её матери, я хожу гулять в Булонский лес с одной надеждой – увидеть её. – О! Я скажу им это, они будут очень польщены» [7, с. 52–53].

Данная сцена-диалог при переходе в гостиную являет образец установления контакта и достижения скрытой цели. Знаки одобрения выражены в вопросах и восклицаниях – «О!», «А-а! ну да! Ну да!», междометиях и этикетных формулах усиления влияния: «действительно, вспоминаю», «дочь нашего амфириона», «вы в курсе дел дома Сванов», «она прелестна», «на Елисейских полях», «тоже нашёл очаровательной», «пламенное чувство», «в страшном восхищении от её матери», «хожу в Булонский лес с одной надеждой – увидеть её», «они будут очень польщены». Таким образом, фатическая функция совмещает этикетность, светскость, многозначность функциональных смыслов, дозволенную степень клише («светские формулы»), выражает в том числе и способность к сильному чувству, довольно редкую в обществе, где каждый связан со своим положением.

3. Метаязыковая функция

Метаязыковая функция выражает философский и метаязыковой подтекст и проявляет соотношение та-

ких категорий, как сознательное/ бессознательное; чувственное/ рациональное; реальное/ символическое; выраженное, явно/ невыразимое, неявное; образцовое, эталонное/ сниженное; суггестивные эффекты/ намеренное дробление смысла вплоть до фрагментарных воспоминаний эскизного характера, соотношение метафорического кода и процесса декодирования. Метафоры и метонимии усиливают впечатление «длительности созерцания». Бенуа Жослен исследует наследие философов модернизма. Морис Мерло-Понти полагал, что метонимии и метафорические ассоциации могут сводиться к метафорам в аристотелевском понимании, к перемещению смыслов в рамках того же рода, от подобного к подобному (см. подробнее: Maurice Merleau-Ponty *Le problem de la parole* Paris, Gallimard, 1968). Само понятие метафоры Мерло-Понти заимствовал у Пруста. Переход явлений из видимой сферы в сферу незримого созерцания, «невидимого» восходит к идее Платона о существовании исходного пространства духовного постижения. Бенуа Жослен согласен с утверждением Мерло-Понти о том, что метафора часто выступает как «свершённое явление», «оператор» перевода функциональных смыслов в сферу действий и «свершённых деяний», из сферы феноменологического она стремится к действию, «действию», инсценировке, играет роль «метаморфозы» в глубине самого чувственного. Пруст закодировал в метаязыковой функции тяготение не только к рациональному, но и чувственному познанию. Самоутверждение важности чувственной жизни было открытием модернистов. Речь идёт о переинтерпретации «платонизма» Пруста. Бенуа Жослен отмечает: «Этому стиранию контуров чувственного можно противопоставить практику поэтического вмешательства, в котором есть разница, слушает ли глаз или видит ухо, и где сохраняется их несочетаемый характер. Метафизика в своих основополагающих жестах и сценариях смогла заставить звучать это разнообразие чувств. Можно даже сказать, что она, по сути, питалась его звучанием (шумом). Несомненно, сама идея метафизики в её платоновском понимании была бы недостижима независимо от определённой инструментализации дуальности видимого и слышимого, установленного пифагорейством, и которую платонизм как раз и намеривался устранить посредством метафоры, позволяя видеть то, что нельзя увидеть – но что изначально слышимо в Логосе» [3, с. 93].

Примеры такого метапоэтического монтажа мы встречаем в «Соответствиях» Бодлера, в романах Пруста, в поэзии Малларме.

«В синестезиях, которые здесь развёртываются, нет ничего метафорического, но они артикулируются дискурсом, неотделимы от оркестровки разнообразия чувств, – так сказать, с переходом от одного «голоса» к другому» [3, с. 95]. Суггестивные эффекты, синтез перцептивного измерения и пространственного, условное равноправие цвета, световых градаций, звука, зрительных и слуховых ассоциаций и впечатлений, данные осязания, тактильные ощущения – все эти свойства метафорической созидательности Бенуа Жослен анализирует как процесс перехода от одного чувственного к другому.

«С другой стороны, речь шла об освобождении чувственного от опеки невидимого, которое бы

располагалось за его пределами и метафорой которого оно бы являлось, чтобы в результате найти невидимое, переопределённое в буквальном смысле слова в своих организации и употреблении, в своей собственной генеративности (*générativité*) [3, с.89]. Различаются проявления метаязыковой функции в зависимости от ценностной, эстетической установки автора. Стремление проявить скрытый смысл явлений и вещей взаимосвязан с «перекодировкой» данных воспринимающего сознания, расстановкой акцентов, философских обобщений, углублением взгляда на действительность (от предвосхищения события до финальных аккордов симфонии смыслов). Например, во время приёма у маркизы де Вильпазири (Гранд-отель в Бальбеке) барон де Шарлюс свирепо бранит современных молодых юнцов, «невежд», называет их «плебеями», глупцами, обвиняет в том, что они «слишком обабились», слабовольны, не способны на подвиги, далеки от аристократов. «Нарочитая мужественность» де Шарлюса – тоже одна из игровых ипостасей на сцене романа (он даже не допускал, чтобы мужчина носил кольца). Но мужественность сочетается с «тончайшей чувствительностью». Барон понимает и сугубо литературную сторону этикета. Например, пространственная метафора в трактовке барона – мотив «сердечной дружбы» у Лафонтена (житель Мономотаны спешит к своему другу, потому что тот явился ему во сне, грустил, и голубок, для которого тяжелее всего переносить разлуку с другим голубком – «голубиная нежность»). Очень часто в человеке подавлено стремление быть самим собой, «громдные запасы нежности» остаются нерастраченными, как бы невостребованными. Маркиза и барон де Шарлюс рассуждают о «Письмах» мадам де Севинье. По мнению барона, главное заключено в формуле Лабрюйера – «быть рядом». Тогда и речи могут быть не так уж важны. Беседа – это ещё не высшая цель общения.

«Быть возле тех, кого мы любим, говорить с ними или не говорить вовсе – равно прекрасно» [7, с. 364]. Утверждается равнозначность слов и молчания, жеста и мольбы. Поиск верной интонации важнее надуманных, пышных фраз (особая правдивость мистерии, пантомимы, «немое кино»). Тезис (Барон) «– Он прав, это единственное счастье в мире, – меланхолично прибавил г-н де Шарлюс, – а жизнь, увы! так неважно устроена, что мы редко им наслаждаемся. Антитезис (Маркиза де Вильпазири) – Ты забываешь, что это была не любовь, речь идёт о её дочери (мадам де Севинье). Синтез (вывод барона) – Но в жизни самое важное не то, кого мы любим, – возразил барон компетентным, решительным и даже резким тоном, – важна сама любовь» [7, с. 364]. Аналогия: Страсть, которую описал Расин в «Андромахе» и в «Федре». Великих людей отличает способность пережить нечто «жизненно важное». Суждение Паламеда: «В одной трагедии Расина больше правды, чем во всех драмах г-на Гюго» [7, с. 365]. Знак особой доверительности в игровом пространстве салона: Важная категория доверительности общения – возможность «шептать на ухо», «секретничать», «делиться тайной», и так может проявляться метаязыковая функция сближения умов. Суждение барона вызвало ответную реакцию Робера де Сен-Лу, который поспешил заметить: «Светские люди – это всё-таки жутко, – шепнул мне на ухо Сен-Лу. – Предпочитать Расина Виктору

Гюго, это как-никак чудовищно!» [7, с. 365]. Манерность суждения Робера – всего лишь «новая поза», нечто двусмысленное. Марселю ближе концепция барона, ибо он сам в восторге от «Федры» Расина и нежданной переключки сходных идей. Но с Робером он спорить не стал, ибо его подкупил особый доверительный тон. «Его искренне огорчили слова дяди, но утешила возможность сказать «как-никак» и главным образом – «чудовищно» [7, с. 365].

С оси селекции функциональные смыслы переходят на ось комбинации (согласно концепции Р. Якобсона). Совершается переход от одного постижения к другому, от одного голоса к хору голосов с усилением мотива сакрализации/ десакрализации. Религиозные аналогии: «То же самое – любовь мистика к своему божеству» [7, с. 365]. Звучание голоса Паламеда становится преобладающим по силе воздействия, возникает идея многофигурной метафоры с хором голосов в одном, символика новой оратории восходит к музыкальности, стихийности ассоциаций. В бароне проступают черты возвышенного мечтателя, что особенно дорого Марселю. Грустные размышления о переменчивом характере времени становятся знаком «обращения» Паламеда. В молодости он отличался поразительной красотой, у него была целая свита поклонников и друзей, он мог считать себя законодателем мод в Париже, блистал, сводил с ума. Но теперь, когда слава его почти миновала, Паламед тоскует о возвышенных порывах, о подлинной энергии творчества, любви, вдохновения. Тонкость душевной организации сокрыта от всех под завесой светского лицемерия, «фанфаронства» и даже «барства». Но барона выдаёт его голос – тоскующий, глубокий и заклинающий. Голос переходит в контральто, исполненное двойственного очарования. Голосовые модуляции и созвучия – как бы игровой сценический дуэт «Юноши и Женщины» (архетип Федры и недостижимого Ипполита). Появляются мысли, полные не только сожалений о прошлом, но и непреходящей нежности. «Высказанные вслух», они ещё дороже, ибо в каждом салоне полно ханжей и согладатаев, насмешников, чёрствых вельмож. Разрушается замкнутая кастовая среда ради живого, искреннего слова, барон словно в речитативе изливает свою душу, он «брал высокие ноты», увлекал, очаровывал, его голос проникался неожиданной мягкостью и сочетал в себе «незримые хоры». В едином голосе проступают многофигурные композиции (аллегория тоски по атмосфере единомыслия) – хоры невест, хоры сестёр, хоры изливающих свою нежность прекрасных юношей. Совмещение музыкального и суггестивного начала с метафорическим, игровым и театральным раскрывает смысл аллегии: «Время не властно над высшим таинственным миром гармонии». Гармонию можно обрести только в обретении «Другого», «второго голоса», любви, дружбы, духовного родства. В голосе Паламеда нашли себе пристанище многие обездоленные и покинутые. Ум есть не только вместилище смыслов, но и некое чувствилище, ибо рациональное познание не исключает важности чувственной жизни и её противоречий. Например, любить для Марселя – это прежде всего «думать» о предмете своих тайных грёз, искать отклика, созвучий (идея дуэта). Явился и «целый выводок молодых девушек» в оратории Паламеда. Усиление метаязыковой функции проявлено в приёме опровер-

жения предлежащего. Изменился тон – изменилась конфигурация умственного построения, голоса перестали сливаться в едином порыве. Отчаяние Паламеда очевидно – ведь он питал отвращение ко всему женоподобному, хранил верность спартанскому идеалу, считал, что мужчина не должен носить кольца. Возникает особая идея доверительности. Категория конфиденциальности – Марсель готов стать его «доверенным лицом» в пространстве диалога. Здесь и платонизм идей, и поиск скрытого «родства душ», и внутренний конфликт между исходным представлением и желаемым воздаянием, но воздаяния в мире земном не обретает тоскующий странник, он только «грезит» о мире гармонии. Рассуждения о литературе, искусстве, Законах взаимовыручки, дружбе и любви «возводят смертных» в сан божеств, даруют им возможность сиять среди истинных ценителей прекрасного. Марсель не ограничивается передачей оттенков смысла, его увлекает само звучание голоса Паламеда, он становится «участником в передаче эмоций», участвует на правах собеседника в модулировании (модуляции) «особо чувствительных пассажей», возникает «острое чувство исключительности момента» [7, с. 365]. Опровержение предлежащего: эти «девы-богомолки» с их хорами скорее всего двуличны. Это скорее всего двуличные «воспитанницы пансион», кокетки, их голоса «звонко-насмешливы», они способны изранить своих ближних острыми языками-жалами, это девушки «с лукавинкой», и отсюда мотив осинового гнезда. В оратории Паламеда представлена многообразная картина смены «лирического настроения». Высший истиной на короткое время признаётся истина человеческих чувств, хотя от человека требуют прежде всего быть разумным. Необходимым условием хорошей жизни остаётся истинность в дружбе, истинность в любви. Но этого трудно достичь. Даже литературное произведение не может стать залогом счастья в реальной жизни, оно есть единство неизменного (канон) и изменчивого. Воплощение прекрасного в «голосе и звуке» само по себе может стать источником вдохновения. Светская жизнь вовсе не лишена смысла, если ваши собеседники умны и «отважны Духом», защищают идеалы Прекрасного. Таким образом, в данном примере мы видим пример музыкальных смежных ассоциацией голосовые модуляции, новая оратория, хоры сестёр, хоры прекрасных юношей, контральто барона и мотив сценического диалога Федры и Ипполита, дуэт юноши и женщины, мотив двойственности барона и любви к юношам, ибо девы в конце концов чуть ли не «насмешницы», ханжи, богомолки, лукавые и способные изранить жалами острых и лукавых язычков.

«Метасмыслы» закодированы в символическом, мифологическом, литературном подтексте. Данный пример свидетельствует также о роли философских обобщающих метафор и приёма синестезии.

И.А. Шипова приходит к выводу: «Метафорика как понятие имплицитно в себе совокупность метафор в текстовом пространстве определённого типа, которое при современном подходе может широко трактоваться как текст и как дискурс, поскольку в специфику последнего с необходимостью включается экстралингвистический фактор, которых, по сути, и есть источник существующих метафор, а также тех, которые постоянно создаются в любом языковом сообществе. В соответ-

ствии с данным тезисом можно говорить о метафорике какого-либо отдельно взятого дискурса и конкретно-го текста соответствующего типа. На наш взгляд, метафорика в таком случае отражает особенности выразительных средств самого текста, с одной стороны, и внутреннюю картину мира его создателя – с другой» [9, с. 67].

Метаязыковая функция отражает и способность повествователя передать богатство внутреннего голоса, множество оттенков смысла (множество Альбертин – пример широко известный, но здесь мы видим множество масок и ипостасей барона Паламеда, который выступает как жрец или заклинатель, «шаман с женскими атрибутами», напоминающий о важности духовного начала «наставник юношества» в духе Платона, апологет искреннего начала в мире фальшивого, иллюзорного, греховного и принципиального непостижимого). У Марселя тут же явилось ответное чувство признательности и благорасположения. В отличие от Свана, сосредоточенного только на своих переживаниях и обязанностях «светского человека», барон с первого взгляда определил, что Марсель – «Человек-Книга», творец, человек, пишущий великую книгу и «носящий» с собой эту книгу, словно черепаха – свой панцирь, он не просто присутствует где-либо, в салоне или на Елисейских полях – он таинственным образом творит метатекст, собирает впечатления и воспоминания. Сравните с именем бога в мифологии догонов – «Творю прекрасное», «Живу своим таинством».

Выводы

1) Концепция функций Р. Якобсона представляется очень плодотворной для исследования взаимодействия различных функциональных смыслов в «парижском тексте» романа М. Пруста «Под сенью девушек в цвету»;

2) Коммуникативная функция обладает многоуровневой структурой. Ради «истинности» чувства можно отступить от сословных идеалов, от парижского светского кодекса. Повествователь стремится преодолеть стереотипы общения, так или иначе сделать светскую среду более открытой, не ограничивается односторонними суждениями;

3) Фатическая функция выражает идею «сосуществования» в свете как идею намеренной «разобщённости», ибо далеко не всех «принимают», действует принцип изобразительного общения. Через систему знаков воздействия можно достичь своих целей, снизить расположение влиятельных Германтов, приблизиться к «великосветскому» образу жизни не только через светскую хронику;

4) Метаязыковая функция повышает уровень художественных обобщений до философских, и само качество общения становится иным, переходит на высший ярус интуиции, почти «божественного озарения». Узаконенные формы подавления творческого начала подвергаются сомнению ради обретения «высших истин бытия».

Библиографический список

1. Гринцер П.А. Основные категории классической индийской поэтики. М.: Наука, 1987. 312 с.
2. Ди Сяося Образ Москвы в романе Бориса Пастернака «Доктор Живаго» // Филологические науки. 2023. №4. С. 168–174.
3. Жослен Бенуа От одного чувственного к другому (к метафизическому значению чувственных восприятий). Часть II. Пер. с фр. И.Е. Прися // Вопросы философии 2022. № 8. С. 86-96.
4. Кондратенко Т.Л. Экстралингвистический потенциал транскреации в контексте современных дискурсивных практик/ языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: материалы IV Междунар. Науч.- практ. конф., Минск, 25-26- окт. 2018 г. отв. ред. О.И. Уланович. Минск: БГУ, 2018. 345 с.
5. Милонер Ж.К. Философский шаг Ролана Барта/ Республика словесности. Франция в мировой интеллектуальной культуре. М.: Новое литературное обозрение, 2005. 528 с.
6. Мухаматгареева Н.М., Яковлева Е.А. Артионим как вербализованное воплощение эстетико-эмоционального потенциала художественного полотна/ Национально-культурные коды мировой литературы в контексте аудиовизуальных практик и искусства: колл. монография. Отв. редактор Т.А. Шарыпина, М.К. Меньшикова – Нижний Новгород: ННГУ, издатель А.В. Щепинский, 2022. 787 с.
7. Пруст М. Под сенью девушек в цвету Роман. М.: Профиздат, 2006. 576 с.
8. Хазанова О.Э. Иосиф Бродский и Игнасио де Лойола: интертекстуальные маски автора в стихотворении «Представь, чиркнув спичкой, тот вечер в пещере <...>» // Вестник московского университета. Серия 9. Филология. 2022. № 5. С. 155–168.
9. Шипова И.А. Метафорика современного художественного текста (на материале романа Г. Мюллер «Качели дыхания») // Филологические науки. 2023. № 4. С. 67–74.
10. Щедрина Т.Г. Щедрина И.О. «Жажду бесед с Вами»: переписка Романа Якобсона и Николая Жинкина. Публикация Т.Г. и И.О. Щедриных // Вопросы философии. 2022. № 12. С. 137–147.
11. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика/ Общее языкознание. Хрестоматия. Минск, Высшая школа, 1987. 387 с.
12. Якобсон Р. Работы по поэтике М.: Прогресс, 1987. 460 с.

References

1. Grintser P.A. Main categories of classical Indian poetics. Moscow: Nauka, 1987. 312 p.
2. Di Saosia The image of Moscow in Boris Pasternak's novel "Doctor Zhivago" // Philological Sciences. 2023. No. 4. Pp. 168–174.
3. Josselin Benoit From one sensory to another (to the metaphysical meaning of sensory perceptions). Part II. Per. from fr. I.E. Prisyа // Questions of Philosophy 2022. No. 8. P. 86-96.
4. Kondratenko T.L. Extralinguistic potential of transcreation in the context of modern discursive practices/linguistic personality and effective communication in the modern multicultural world: materials of the IV International. Scientific practical Conf., Minsk, 25–26 Oct. 2018 resp. ed. O.I. Ulanovich. Minsk: BSU, 2018. 345 p.
5. Miloner Zh.K. The philosophical step of Roland Barthes / Republic of Literature. France in world intellectual culture. Moscow: New Literary Review, 2005. 528 p.
6. Mukhamatgareeva N.M., Yakovleva E.A. Artionim as a verbalized embodiment of the aesthetic and emotional potential of an artistic canvas/ National and cultural codes of world literature in the context of audiovisual practices and art: coll. monograph. Rep. editor

- T.A. Sharypina, M.K. Menshikova - Nizhny Novgorod: Nizhny NovgorodStateUniversity, publisher A.V. Shchepinsky, 2022. 787 p.
7. *Proust M.* Under the Canopy of Girls in Bloom Novel. Moscow: Profizdat, 2006. 576 p.
 8. *Khazanova O.E.* Joseph Brodsky and Ignacio de Loyola: the author's intertextual masks in the poem "Imagine, striking a match, that evening in the cave <...>" // Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology. 2022. No. 5. Pp. 155–168.
 9. *Shipova I.A.* Metaphors of modern literary text (based on the novel by G. Müller "The Swing of Breath") // Philological Sciences. 2023. No. 4. Pp. 67–74.
 10. *Shchedrina T.G. Shchedrina I.O.* "I thirst for conversations with you": correspondence between Roman Jakobson and Nikolai Zhinkin. Publication by T.G. and I.O. Shchedrinykh // Questions of philosophy. 2022. No. 12. Pp. 137–147.
 11. *Jacobson R.* Linguistics and poetics / General linguistics. Reader. Minsk, Higher School, 1987. 387 p.
 12. *Jacobson R.* Works on poetics M.: Progress, 1987. 460 p.
-
-

СТРУКОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, сотрудник, Академия ФСО России, г. Орёл, Россия

E-mail: tatynassss@mail.ru

ДУДИНА ЕЛЕНА ФЕДОРОВНА

кандидат филологических наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

STRUKOVA TATIANA VIKTOROVNA

Doctor of Philology, Employee, Academy of FSO of Russia, Professor of the Department of History of Russian Literature of the XI-XIX centuries, Orel State University in, Orel, Russia

E-mail: tatynassss@mail.ru

DUDINA ELENA FEDOROVNA

PhD in Philology, Acting Head of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Head of the Department for Organizing Scientific Events and Academic Development Orel State University, Orel, Russia

**ЗАГАДКИ-ОМОНИМЫ, ОМОГРАФЫ И ОМОФОНЫ
КАК РАЗНОВИДНОСТИ ЭНИГМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РУССКОЙ ПОЭЗИИ**

**RIDDLES-HOMONYMS, HOMOGRAPHS AND HOMOPHONES
AS VARIETIES OF ENIGMATIC DISCOURSE IN RUSSIAN POETRY**

В статье представлен анализ загадок-омонимов, омографов и омофонов, опубликованных на страницах периодических изданий XVIII-XX веков, а также авторских сборников. Установлено, что в кодирующей части энигматических текстов представлено иносказательное описание нескольких предметов, объектов или понятий, отгадкой для которых служит многозначное слово. Обосновано, что функциональным назначением загадок-омонимов, омографов и омофонов является языковая игра, вырабатывающая умение не только различать лексическое значение зашифрованных слов, но и идентифицировать явления полисемантической и полифункциональности вербальных и фонетических единиц.

Ключевые слова: загадка-омоним, омоним-анаграмма, омоним-метаграмма, омограф, омофон.

The article presents the analysis of riddles-homonyms, homographs and homophones, published on the pages of periodicals of the 18th-20th centuries, as well as in authors's collections. It has been established that the coding part of enigmatic texts contains allegorical description of several objects or concepts, the answer for which is a polysemantic word. It has been substantiated that the functional purpose of riddles-homonyms, homographs and homophones is a language game that develops the ability not only to distinguish the lexical meaning of encrypted words, but also to identify the phenomena of polysemy and multifunctionality of verbal and phonetic units.

Keywords: riddle-homonym, homonym-anagram, homonym-metagram, homograph, homophone.

Введение

Исследование загадок, шарад, логогрифов, кроссвордов и других жанров энигматического дискурса, «загадочной», или зашифрованной поэзии и других видов игровых текстов, феномена языковой игры загадок-шуток все чаще привлекает внимание современных ученых-филологов разного профиля (М.О. Абдрашитова, М.В. Волкова, Е.А. Денисова, К.А. Новикова, Е.А. Селиванова, В.Г. Сибирцева, М.П. Тихонова и др.). При этом основной акцент исследователи делают на антропоцентрической сущности энигматических текстов, выявляющих различные типы и виды знаний человека об окружающей действительности. Материалом для анализа служат загадки разных народов мира (русские, украинские, немецкие, английские, новогреческие и др.), литературные загадки зарубежных авторов (английских, французских, немецких).

Отдельно следует упомянуть статью К.А. Новиковой

«Немецкоязычные авторские энигматические тексты XIX века: к вопросу о критериях классификации», автор которой выделяет две группы загадок по способу представления энигмата: загадки с энигматами-омонимами и с полисемными энигматами и палиндромы. К первой группе относятся загадки, в которых присутствует авторская «подсказка» – указание на количество энигматов, обозначаемых одним словом (полные омонимы, грамматические омонимы, фонетические омонимы, многозначные слова). Ко второй группе относятся энигматические тексты, в которых «зашифровано» два объекта действительности, «объединенных одной графической оболочкой» [7, с. 72]. Отличительной особенностью перечисленных энигматических текстов является их игровой характер: энигматы в них «не обозначают конкретные предметы материального мира, а отражают рефлексию автора над языковыми явлениями» [7, с. 72]. Иными словами, в основе кодирующей части этих загадок лежит языковая игра, построенная

на обыгрывании различных значений одного и того же слова.

Принцип языковой игры лежит в основе многих русских литературных стихотворных загадок XVIII–XX столетий. Отсутствием специальных работ, посвященных рассмотрению энигматических жанров русской поэзии в целом и загадок-омонимов в частности, определяется *актуальность* данной статьи. *Новизна* предприняемого исследования заключается в том, что в нем впервые анализируются стихотворные загадки-омонимы, опубликованные на страницах периодической печати, а также авторских сборников XVIII–XX веков.

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей построения описательной части загадок-омонимов, а также принципов организации языковой игры, лежащей в их основе.

В процессе анализа содержательной и композиционной структуры энигматических текстов, выявления в них фольклорных и литературных традиций использованы историко-генетический и структурно-семантический *методы исследования*, а также историко-литературный подход.

Изложение основного материала

В конце XVIII века в России наряду с жанрами поэтической загадки, шарады, метаграммы, логогрифа, загадки-акrostиха получает распространение загадка-омоним. В отличие от классической загадки, в кодирующей части которой зашифрован, как правило, только один художественный образ, в омониме представлено индикативное описание нескольких предметов, объектов или понятий, отгадкой для которых служит многозначное слово. Вместе с тем омонимы по своей семантической и логической структуре сходны с жанром классической загадки, поскольку в них адресант апеллирует не только к языковому мышлению адресата, но и к образно-ассоциативному. Процесс расшифровки кодирующей части загадки-омонима предполагает умение читателя сопоставлять различные объекты материального мира, выявляя черты сходства и различия между ними, что указывает на познавательно-эвристическую направленность энигматического дискурса, реализуемого в таком тексте.

Жанр омонима был введен в литературный обиход поэтом Петром Матвеевичем Карабановым, активным участником ежемесячного журнала «Лекарство от скуки и забот», издаваемого в 1786–1787 годах под редакцией Ф.О. Туманского. Журнал состоял из 10 отделов, один из которых был посвящен загадкам и прочим энигматическим жанрам. В номере 8 за 1786 год в журнале было опубликовано два поэтических текста П.М. Карабанова, кодирующая часть которых содержит репрезентацию имплицитных образов, имеющих одинаковое вербальное обозначение, но абсолютно разное лексическое значение. Поиск отгадки связан в загадке-омониме с двумя уровнями интерпретации зашифрованного описания: вербальным и когнитивным. Первый уровень в тексте омонима представлен языковым оформлением задания, на основе которого читатель должен составить слово-отгадку. Второй – непосредственно взаимосвязан с когнитивным уровнем мышления адресата, который служит основой для преобразования закодированного описания.

В зачине омонима Карабанов указывает на рав-

ное количество букв, из которых состоят зашифрованные им слова, но при этом заостряет внимание на том, что смысл их меняется в зависимости от постановки ударения:

Четыре буквы я различные имею,
Полезна и вредна для света быть умею.
Чтоб оба свойства те противны разобрать,
С начала иль конца мне можно силу дать:
Я с силою в конце весь смертных род питаю,
Безмерно им нужна и жизнь их продолжаю.
Сначала силу дай; признается весь свет,
Сколь лютый от меня бывает людям вред,
И нет ужаснее меня для человека,
Я адом жизнь творю, концом бываю века [5, с. 97].

Создавая завуалированное описание двух понятий, одно из которых является объектом материального мира, а второе – абстрактным понятием, поэт использует прием смыслового контраста. Важную смысловую нагрузку приобретает антитеза «полезна» / «вредна», раскрывающая противоположные свойства энигматов. Если ударение падает на начало слова, то зашифрованному феномену свойственна созидательная функция, если на конец слова – разрушительная. Примечательно, что поиск отгадки предполагает прямое преобразование зашифрованного смысла. Отсутствие метафорической образности в омониме обусловлено, прежде всего, полисемантической (вариативностью) вербальных компонентов.

В начале XIX века к апробации жанра омонима обратился Николай Остолопов – известный политический деятель, поэт и переводчик. В 1806 году он напечатал в своем журнале «Любитель словесности» текст с соответствующим жанровым определением. Программа журнала была очень разнообразна: в нем помещались «сочинения и переводы, заключающие в себе предметы политические, нравственные, сатирические; повести, анекдоты, избранные мысли; отрывки из российской истории; разные стихотворения...» [6]. Н. Остолопову принадлежит и первое жанровое определение омонима (указание на художественные принципы его создания): «Недавно изобретен в Германии новый род загадки, названной по-гречески омоним, что значит тождество или соименник. Загадка сия делается таким образом: должно найти слово, которое имело бы различные значения и каждому из сих значений делать особенное определение по правилам простых загадок, т.е. стараться, чтобы сии определения не были слишком ясны, ни слишком темны и затруднены для отгадывания» [2, с. 103]. В своем определении Остолопов, как специалист в области поэзии, делает акцент на том, что зашифрованное в омониме слово непременно должно являться многозначным, а кодирующая часть должна обязательно содержать указание на дифференциальные признаки художественного образа, но при этом не называть их прямо:

Меня в натуре нет: один лишь только знак,
Но солнышко его не обойдет никак.
Меня – встречаете с предлинными усами,
Хожу я по земле и плаваю в воде.
Меня ж, читатели, вы согласитесь сами, –
Дай Бог вам не иметь и не видать нигде! [2, с. 71]

В приведенном омониме зашифровано сразу три энигматических образа: знак зодиака (созвездие), членистоногое животное и смертельно опасное заболевание, описанию каждого из которых отведено всего по две строчки, содержащих атрибутивную и предикативную характеристики иносказательно представленных образов («с предлинными усами», «хожу я по земле и плаваю в воде»; «но солнышко его не обойдет никак»), а также эмоционально-оценочную («Дай Бог вам не иметь и не видать нигде!»). На присутствие в поэтическом тексте трех энигматов указывает анафорическая композиция (трехкратный повтор местоимения «меня»).

В 1820 году примеры загадок-омонимов были напечатаны в книге «Подарок на святки». Тексты загадок являются достаточно объемными. В одной из них, состоящей из 16 строк, можно выделить четыре смысловые части. В зачине, представляющем собой своеобразную обрамляющую часть, анонимный автор указывает, что закодированное им слово может употребляться в трех совершенно разных значениях (имя древнегреческого титана, название модной ткани и сборник географических карт). Во второй части поэт вводит прецедентный подтекст:

Хотя составлено из разных я частей
Во всем одна другой подобных,
Но разницу найдешь в натуре ты моей
И три значения между собой несходных.
Юпитер осудил меня навек страдать
За то, что вздумал я бороться и с богами:
Всю твердь небесную заставил подпирать
Меня гигантскими моими раменами.
Когда ж на женщине – пленяю красотой
И блеском всякого я привлекаю взоры,
Во мне пред зеркалом любитесь собой
И едет всем казать она свои уборы.
Когда же на себя приму я вид иной,
То всю вселенную в себе одном вмещаю,
Воителя веду надежную стезей
И мореходу путь ближайший открываю [8,
с. 180–181].

Упоминание имени верховного древнеримского бога-громовержца Юпитера (Зевса в древнегреческой мифологии), осудившего титана Атласа (Атланта) вечно держать небесный свод на своих плечах в наказание за то, что он посмел выступить против Олимпийских богов, служит основным средством интерпретации завуалированного описания первого энигматического образа. Атрибутивным признаком второго энигмата выступает указание на его популярность среди особ женского пола из-за его внешней привлекательности. Дифференциальным признаком третьего энигмата является его способность указывать правильный путь воину и мореплавателю.

Расшифровать кодирующую часть приведенной загадки-омонима может только читатель, обладающий определенным запасом знаний по мифологии и географии, что указывает на познавательную-эвристическую направленность энигматического текста, отражающего как когнитивную картину мира современного автору общества, так и культурно-исторические и символические ассоциации.

В творчестве авторов первой половины XIX столетия встречается такая разновидность жанра как омоним-анаграмма. Механизм этого энигматического текста реализуется в перестановке начальной или конечной буквы определенного слова, в результате чего образуется новое слово, а также в языковой игре, заключающейся в обратном чтении слова. Пример подобного текста помещен в книге В.П. Алферьева, автора книги «Загадки на святки». В основу кодирующей части омонима-анаграммы положен принцип полисемантической (смысловой многозначности), что указывается самим поэтом в зачине:

Я три значения заключаю:
То дамский головной убор, то протекаю;
То после жатв, на мне, в осенни времена
Цепом колосья бьют, и хлебны семена
Трудом сим добывают.
Когда ж обратно прочитают,
Так я домашний зверь-шалун, но истребляю
Ту маленькую тварь, которая вредна:
Она пугает дам, пугает и слона [1, с. 16–17].

В поэтическом тексте зашифровано три энигматических образа, которым одновременно присущи разные атрибутивные и перцептивные признаки и сходное вербальное обозначение. Автором указывается, что зашифрованное им слово может образовывать новый смысл при условии его обратного прочтения (подобная императивная установка является отличительной чертой этой разновидности энигматического дискурса).

Обращает внимание присутствие в тексте стилистического приема аллюзии. Отсылка к сюжетам известных басен А.П. Сумарокова «Мышь и слон» и И.И. Дмитриева «Слон и мышь» выступает своеобразной подсказкой, позволяющей безошибочно преобразовать иносказательное описание и подобрать слово-отгадку.

Жанр загадки-омонима довольно активно апробировался в XIX веке детским поэтом Борисом Михайловичем Федоровым. Им было написано около ста предметно-бытовых загадок, имеющих обучающую, игровую и развлекательную направленность. Ориентируясь на детскую читательскую аудиторию, поэт создает зрительно-наглядные образы и в то же время перечисляет их функциональные признаки:

Бываю костяной,
Бумажной и земной,
А с лодкой вдаль пушуся,
Не по реке плыву,
А над рекой несуся,
Спать лягу на траву [11, с. 324].

В энигматическом тексте обыгрываются четыре значения многозначного слова: предмет круглой формы (бильярдный шар – «бываю костяной»), геометрическая фигура («бумажной»), «земной» шар (планета Земля) и воздушный шар («А с лодкой вдаль пушуся...»). Для преобразования зашифрованного описания читателю необходимо выстроить образно-ассоциативный ряд, опираясь на систему знаний об окружающем мире.

Жанр загадки-омонима был популярен во второй половине XIX века среди поэтов, сотрудничавших с

журналами для детей и юношества «Детское чтение» и «Час досуга». Большинству из них также свойственна познавательного-эвристическая направленность:

Приютом людям я служу,
Когда с землей не разлучаюсь.
Но страх на них я навожу,
Когда я с неба низвергаюсь [4, с. 317].

Создавая завуалированное описание населенного пункта и атмосферного осадка, анонимный автор вводит в текст пространственную оппозицию «земля» / «небо» (низ-верх) для того, чтобы указать на их дифференциальные признаки, а также семантическую оппозицию «приют» / «страх» (созидание-разрушение), подчеркивающую разницу в их восприятии людьми. Поиск отгадки предполагает не только умение выстраивать образно-ассоциативные параллели, но и способность совмещать когнитивное и языковое мышление.

Наряду с загадкой-омонимом в творчестве авторов XIX века встречаются такие жанровые модификации, как омоним-анаграмма и омоним-метаграмма. Особенной популярностью они пользовались у поэта и переводчика Д.Л. Михайловского, активно сотрудничавшего с журналом «Детское чтение». Омоним-метаграмма – это энigmatический текст, в котором зашифрованы слова, состоящие из одного и того же количества букв. Разгадав одно слово метаграммы, нужно заменить в нем одну букву, чтобы получилось новое слово, подходящее по смыслу и совпадающее по написанию:

«Как зовут вас? Припомнить никак не могу,
Ваше имя всегда забываю!»
– Я припомнить его помогу,
Только прямо сказать не желаю.
Если в имени этом начальный мой звук
От начала в конец переходит,
То оно заключает в себе много мук
И в отчаянье часто приводит [4, с. 144].

В основе приведенного омонима лежат эмоционально-психологические ассоциации, реализуемые посредством привлечения принципа синонимии: мука-отчаянье-горе. Обращает внимание диалогическая структура энigmatического текста, которая позволяет реализовать механизм языковой игры, заключающейся в перестановке одной буквы в задуманном слове, в результате чего образуется новое слово. Введенная в описательную часть смысловая оппозиция начало/конец по сути является своего рода императивом, регламентирующим мыслительный процесс адресата.

В основе кодирующей части ряда загадок-омонимов, помещенных в журнале «Детское чтение», лежат культурно-символические ассоциации. В них, как правило, изображаются элементы предметно-бытовой сферы:

Я оружие казаков,
И в ходу у игроков.
Если мною ходят прямо,
То в конце я буду дама [3, с. 211].

В приведенном тексте зашифровано два энigmatических образа: холодное оружие и атрибут игры. В исторической памяти русского народа шашка ассоциируется прежде всего с казачьим оружием, неотъемлемой деталью традиционной культуры казачества и элементом старинного казачьего костюма. Вместе с тем в России в начале XIX века широко распространилась игра в шашки. В 1803 году в журнале «Вестник Европы» была опубликована статья Н.М. Карамзина «Новая шашечная игра», а в 1827 году было издано первое руководство по игре в шашки, составленное знаменитым шахматистом А.Д. Петровым. Особенно распространенными стали два вида шашечной игры: «в крепкие и в поддавки». Особым видом шашечной игры являлась игра в «волка и овцы», в которой играли четыре шашки против одной (дамки) [13, с. 235-236]. Тем самым становится очевидно, что в основе приведенного энigmatического текста лежит когнитивная и языковая картина мира, характерная для современного поэту общества.

Необходимо отметить, что в XIX столетии загадки-омонимы были популярны не только в поэзии для детского чтения. Тексты энigmatических жанров активно печатались в таких периодических изданиях, как «Благонамеренный» и «Дамский журнал». В одной из загадок обыгрываются все значения слова «ключ» (родник; приспособление для завода чего-нибудь; верхний камень, замыкающий свод строительного сооружения; знак в начале нотной строки; металлический стержень для отпираания или запираания замка):

Из недр земли проистекаю,
В часах возобновляю ход;
Я знак отличья представляю
И заключаю зданий свод;
Я в музыке причиной тонов;
Я и исчислению служу;
Я страж сокровищ, миллионов,
Когда казне принадлежу [2, с. 146].

Для того чтобы выявить различные интерпретации многозначного слова и количество семантических вариантов, присущих ему, автор использует прием анафорической композиции. Единичное призывное обращение к читателю призвано обратить внимание на дифференциальные признаки энigmatических образов, имеющих одинаковое вербальное обозначение.

В отдельных омонимах прослеживаются интертекстуальные связи. В одном из омонимов, изданном в сборнике «Сфинкс», энigmatический образ создается посредством обыгрывания прямого и переносного значений зашифрованного слова (нос как орган обоняния, как передняя часть судна и как часть посуды), а также значения фразеологических единиц «совать нос», «оставить с носом», «водить за нос»:

По гроб с тобою жить я буду,
Ты был бы жалок без меня,
И как предвестник твой, я всюду
Являюсь ранее тебя.
Сберешься ль в путь на пароходе,
Хоть стой, гуляй или сиди
На мне, при всем честном народе –
Всегда я буду впереди.

В руках меня сожмешь ли плотно,
Я громогласно запою;
Возьмешь ли чайник, я охотно
Тебя и чаем напою.
Но как с тобою я ни сближен,
Оставь-ка кто тебя со мной –
Неблагодарный! Ты обижен
И теребишь меня ой-ой! [10, с. 263].

Следует отметить, что данный поэтический текст рассчитан на адресата, обладающего определенным уровнем когнитивного и языкового мышления. Первые две строки отсылают читателя к сюжету известной повести Н.В. Гоголя «Нос», главный герой которой, проснувшись однажды утром, обнаруживает, что на том месте, где раньше был нос, осталось только ровное гладкое пятно. Исчезновение носа стало ужасным событием для коллежского асессора Ковалева, поскольку без него он не мог показаться в приличном обществе. Используя прием иронии («Ты был бы жалок без меня»), анонимный автор подчеркивает значимость энигматического образа для человека и его социального статуса. Достаточно иронично поэт описывает такое качество, присущее людям, как стремление вмешиваться во что-либо, проявлять неоправданное любопытство (вероятно, здесь подразумевается известный фразеологизм «совать нос»): «И как предвестник твой, я всюду // Являюсь ранее тебя». Продолжая языковую игру, приводя примеры употребления слова «нос» в прямом и переносном значениях, автор тем самым придает энигматическому тексту не только развлекательную и познавательно-эвристическую направленность, но и назидательную.

Загадки-омонимы занимают особое место в энигматическом дискурсе русской поэзии XX века. В творчестве современного автора Юрия Пожидаева получает распространение жанр загадки-омографа, содержащей описание энигматических образов, вербализация которых предполагает употребление слов, имеющих одинаковое написание, но обладающих разным лексическим значением и отличающихся постановкой ударения. Им также присуща познавательно-эвристическая функция, что подчеркивается введением в кодирующую часть пояснительных конструкций, служащих средством экспликации закодированных слов, имеющих одинаковое написание, но разное ударение:

Представим настроение,
Изменим ударение –
В итоге получили

Мы оперу Пуччини.
Мы в кондитерском изделии
Ударение изменим.
Превращения итог –
Симпатичнейший цветок [9, с. 38].

Наряду с загадками-омографами Ю.В. Пожидаев апробирует такую жанровую модификацию, как омофон. В основе интерпретационного поля омофонов поэта лежат экспликационные конструкции, репрезентирующие разные по написанию, но одинаковые по произношению слова:

Одно из двух слов
Обозначает число,
Вторым измеряли длину
В России былой в старину [9, с. 33].

Пора определенная –
Одно. Второе слово нам
Подскажут без секретов
Легенды древних греков [9, с. 36].

Очевидно, что энигматические тексты Ю.В. Пожидаева адресованы образованному читателю, обладающему богатым словарным запасом, а также определенной системой знаний и навыков, необходимых для включения в языковую игру как с формой, так и смыслом.

Выводы

Таким образом, загадки-омонимы, омографы и омофоны представляют собой разновидности энигматического дискурса, в которых совмещаются когнитивный и вербальный уровни индизонимного описания. Кодирующая часть этих загадок включает характеристику нескольких художественных образов (от двух до пяти), относящихся как к объектам природного и материального мира, так и являющихся абстрактными категориями или понятиями. Функциональным назначением загадок-омонимов, омографов и омофонов является интеллектуальный тренинг и языковая игра, вырабатывающая умение не только различать оттенки лексического значения отдельных слов, но и идентифицировать явления полисемантической и полифункциональности вербальных и фонетических единиц. Наряду с этим энигматическим текстам присуща познавательно-эвристическая направленность, предполагающая способность читателя сопоставлять различные объекты материального мира и абстрактные категории, выявляя черты сходства и различия между ними.

Библиографический список

1. *Алферьев В.С.* Загадки на святки. М.: В типографии С. Селивановского, 1831. 30 с.
2. *Благонамеренный.* СПб., 1820. Ч. 9.
3. *Детское чтение.* Т. XIX. СПб., 1878.
4. *Детское чтение.* Т. III. СПб., 1886.
5. *Лекарство от скуки и забот.* 1786. №8.
6. *Любитель словесности.* 1806. № 1.
7. *Новикова К.А.* Немецкоязычные авторские энигматические тексты XIX века: к вопросу о критериях классификации// *Филологические науки в XXI веке: Актуальность, многополярность, перспективы развития.* Сб. ст. КГУ, 2019. С. 69–76.
8. *Подарок на святки 1820–1821 годов: увеселительные игры, загадки, шарады и прочее.* СПб.: В типографии И. Байкова, 1820. 195 с.
9. *Пожидаев Ю.А.* Досуние развлечения. Ставрополь: Кавк. Б-ка, 1993. 47 с.
10. *Сфинкс. Сборник шарад, загадок, ребусов и пр. Занимательное времяпрепровождение для всех возрастов.* СПб., 1889. 227 с.

11. Федоров Б.М. Стихотворения для детей, от младшего до старшего возраста, расположенные в двадцати двух отделах: в 2-х ч. 2-е изд. Ч. 2. СПб: Паньков, 1858. 316 с.
12. Час досуга. 1859. №7-8.
13. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Т. XXXIX. СПб., 1903.

Reference

1. *Alferev V.S.* Riddles for Christmastide. M.: In the printing house of S. Selivanovsky, 1831. 30 p.
 2. *Blagonamerenny.* St. Petersburg, 1820. Part 9.
 3. *Detskoye chtenie.* Т. XIX. St. Petersburg, 1878.
 4. *Detskoye chtenie.* Т. III. St. Petersburg, 1886.
 5. *Lekarstvo ot skuki i zabor.* 1786. No. 8.
 6. *Lyubitel slovesnosti.* 1806. No. 1.
 7. *Novikova K.A.* German-language author's enigmatic texts of the 19th century: on the question of classification criteria // *Philological sciences in the 21st century: Relevance, multipolarity, development prospects.* Sat. Art. KSU, 2019. Pp. 69–76.
 8. *Gift for Christmastide 1820-1821: fun games, riddles, charades, etc.* St. Petersburg: In the printing house of I. Baikov, 1820. 195 p.
 9. *Pozhidaev Yu.A.* Leisure entertainment. Stavropol: Kavk. Library, 1993. 47 p.
 10. *Sphinx.* A collection of charades, riddles, puzzles, etc. An entertaining pastime for all ages. St. Petersburg, 1889. 227 p.
 11. *Fedorov B.M.* Poems for children, from younger to older age, arranged in twenty-two sections: in 2 parts, the 2nd edition. Part 2. St. Petersburg: Pankov, 1858. 316 p.
 12. *Chas dosuga.* 1859. No. 7-8.
 13. *Encyclopedic Dictionary F.A. Brockhaus and I.A. Efron.* Т. XXXIX. St. Petersburg, 1903.
-

УРТМИНЦЕВА МАРИНА ГЕНРИХОВНА

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой славянской филологии и культуры, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.Л. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия
E-mail: urtminzeva@yandex.ru

URTMINTSEVA MARINA GENRIKHOVNA

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Slavic Philology and Culture National Research Institute Nizhny Novgorod State University Named After N.L. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia
E-mail: urtminzeva@yandex.ru

**БИБЛЕЙСКИЕ АЛЛЮЗИИ КАК СПОСОБ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОПЛОЩЕНИЯ УЧИТЕЛЬНОСТИ
В СБОРНИКЕ С. ЗАМЛЕЛОВОЙ «ГНОСТИКИ И ФАРИСЕИ»**

**BIBLICAL ALLUSIONS AS A WAY OF ARTISTIC EMBODIMENT OF TEACHING
IN S. ZAMLELOVA'S COLLECTION «GNOSTICS AND PHARISEES»**

Проблема сохранения и возрождения русской духовной культуры на современном этапе отечественного литературного процесса осознается как одна из ключевых в укреплении национальной идентичности. В статье проведен анализ интерпретации библейских аллюзий в произведениях православной художественной литературы как способов учительности на материале сборника С. Замлеловой «Гностики и фарисеи», дана характеристика их функций в структуре повествования.

Ключевые слова: учительность, православная литература, библейские аллюзии, С. Замлелова, «Гностики и фарисеи».

The problem of preserving and reviving Russian spiritual culture at the present stage of the national literary process is recognized as one of the key issues in strengthening national identity. The article analyzes the interpretation of biblical allusions in works of Orthodox fiction as ways of teaching based on the material of S. Zamlelova's collection «Gnostics and Pharisees», characterizes their functions in the structure of the narrative.

Keywords: teaching, Orthodoxy literature, biblical allusions, S. Zamlelova, «Gnostics and Pharisees».

Введение

Актуальность исследования определяется обращением к анализу сформировавшегося в отечественной литературе последних двух десятилетий направления, в котором духовно-нравственный потенциал русской культуры представлен художественной православной литературой. Она характеризуется обращением к ключевым проблемам православия, сюжетам, посвященным вопросам обретения веры, укрепления морали, духовного развития личности, спасения, роли семьи в сохранении духовного здоровья современного человека. Обращение к исследованию произведений С. Замлеловой дает представление о способах включения Слова Библии в структуру повествования, его нравственный и поэтический смыслы. Поэтому *цель нашей статьи* показать, как авторская концепция православной учительности проявляет себя в функционировании библейского Слова, которое служит основой сюжетов рассказов о нашей повседневной реальности. *Новизну работы* определяет комплексный подход к исследованию функций библейских аллюзий в текстах сборника, обоснованием их ведущей роли в раскрытии авторской концепции учительности.

Методы исследования: историко-функциональный, нравственно-гомилетическое толкование Священного Писания, рецептивный подход

Изложение основного материала

Опубликованный в 2010 году сборник рассказов и повестей С. Замлеловой «Гностики и фарисеи» не привлек к себе серьезного внимания критики. Причиной такого невнимания, как предположил Ю. Лошиц, мог стать малый тираж, всего 1000 экземпляров, хотя, наверное, и отсылка к библейским понятиям, вынесенным в название сборника, тоже могла сыграть определенную негативную роль в сознании читателя-критика. Ключ к пониманию произведений, вошедших в него, по мнению критика, явлен в повести «Абрамка». Автор отзыва подчеркивает существенное влияние чеховской прозы на поэтику произведений С. Замлеловой, на ее разоблачение фарисейства современного мещанства, оправдательный гностицизм предательства Иуды и ему подобных [10]. О чеховской интонации и булгаковской иронии в изображении повседневной жизни «маленького человека» пишет и другой критик, характеризуя творческую индивидуальность писательницы как «зеркальное отражение», своеобразный «оптический прием», эффективность которого проявляется в первую очередь в так называемых бессобытийных, статичных сюжетах [1]. О библейских аллюзиях в книге упоминает И. Шумейко, отсылая читателя к библейским реконструкциям Л. Андреева Т. Манна, М. Булгакова, отмечая оригинальность поворота сюжета (рассказ о своем предательстве ведет сам Иуда), но называет обращение к

библейским текстам «обязательной программой» [14].

Традиции православной культуры с далеких времен укоренения их в русской литературе служили мерилом нравственности русского человека, оказывали существенное влияние на эстетические ценности отечественной литературы, закрепляя в сознании читателя ценность поэтической категории соборности, «ведущей категории русского православного христианства». [5, с. 4]. Она имеет самое непосредственное отношение к учительности, духовному просвещению, к постижению ценности Слова, о чем свидетельствует одна из современных работ, посвященных обоснованию теоретико-литературного подхода к изучению Библии [3]. Понимание учительности как одного из видов соборности восходит к толкованию Евангелия от Матфея Иоанном Златоустом. В своих «Беседах на Евангелие от Матфея» святитель Иоанн Златоуст подчеркивал, что «в Церкви художник – Дух святой, а человеческий язык только кисть для изображения добродетелей» [7, с. 280]. О существенном различии в понимании учительности и пастырства православием, католицизмом и протестантизмом говорил в своей речи протоиерей Петр Смирнов «Об учительстве в церкви православной», прочитанной в торжественном собрании Санкт-Петербургского братства Пресвятой Богородицы по случаю его десятилетия 1 мая 1894 года. Исходным тезисом стало известное изречение «Семя есть слово Божие». Кто же и как засеивает ниву сердец наших, спрашивает у слушателей Смирнов, при нынешней свободе и «распространении печатного слова? Сколько сору, недомыслия, пустомыслия, шуток... мыслей кошунственных и лживых ежедневно наносится на эту печальную<...> ниву». Ведь далеко не все равно, кого слушать, какую книгу читать, если спор издавна ведется о том, могут ли миряне наравне с представителями Церкви, выступать в качестве учителей жизни? [12, с. 4–6]. Вообще, пишет П.Смирнов, есть общие виды учительства, обязательные для мирянина и священника. На этом признании права такого учительства получила широкое распространение в последнее время православная художественная литература, среди произведений которой рассказы и повести С. Замлеловой, вошедшие в сборник «Гностики и фарисеи» [6], Ю. Вознесенской, М. Кучерской, Ю. Шаманской, И. Богдановой, в которых центральной темой становится тема семьи и роли женщины в передаче нравственных заветов православия следующему поколению.

Не углубляясь в историю трактовки женского начала в православии, которое обвиняют в презрительном отношении к женщине на основании того, что женщина не может быть священником, духовным пастырем, так как священник – это литургическая икона Христа, его первообраз, сошлемся на мнение протодиакона А. Кураева, согласно которому священник – пастырь, а женщина создана как помощница, ее предназначение другое – быть матерью [9]. В церковном Предании отсутствует сама идея женского священства, это существенная традиция православия, так как Божия мать, Богородица, не была священником, но почитается выше Ангелов [11]. Посмотрим, как реализуется в художественной ткани произведения обязательная учительность непосвященных, основанная на заповеди о милосердии и учительстве в семье, по словам апостола

Павла, «домашней церкви», определившей структуру сюжета и систему образов персонажей на примере нескольких произведений, вошедших в сборник.

Значительная часть текстов – короткие рассказы, воспроизводящие, на первый взгляд, незначительный эпизод из жизни, но именно в нем заключена суть идейной концепции повествования. Можно предположить, что принцип моноцентрического строения сюжета восходит к древнерусской традиции агиографии, о чем пишут современные исследователи житийных текстов 2, с. 133] Так в рассказе «Петровна» девятидесятилетнюю героиню, забирают из деревни в город, где ее томит одиночество и горькая дума о стыде и минутной слабости: подписала она свое время бумагу о том, что не нужна в деревне церковь. «Подписывай, – сказали, активисты, – если ты не супротив советской власти». Испугалась Петровна и подписала. Много лет прошло, много событий было в жизни героини, но не отпускает ее сознание большого греха, «сидит стыд ее гвоздем в сердце». А кая, тоненькая, как девушка-невеста, укором смотрит и точно спрашивает: «Что же вы со мной сделали, за что надругались?» [6, с. 333]. В рассказ автор включает и слова покаянной молитвы, которую читает Петровна, просыпаясь ночью после короткого тревожного сна: «О, горе мне грешному! Паче всех человек окаянен есмь, покаяния несть во мне; даждь ми, Господи, слезы, да плачуся дел моих горько...» [8]. Рассерженная бормотанием Петровны невестка отбирает у нее молитвослов и гасит свет. Завершается рассказ авторской ремаркой, следующей за обращением старушки к Богородице: «Царица небесная, Матушка, прости ты меня за ради Бога, прости, грешную. Со стены смотрит с жалостью на Петровну «Троеручица» и, поблескивая латунным окладом в свете уличных фонарей, молчит» [6, с. 234]. Учительность, как видим, здесь проявляется в утверждении действенной силы милосердия Господа, дающего Петровне молитвенное успокоение. Но есть в этом открытом финале и другой смысл: связанный с притчей о сеятеле, прокомментированной тремя евангелистами [Мф.13:3-8; Лк, зач.35, 8,5-15; Мк.4:1-20]. Подпись Петровны против церквушки, ее СЛОВО дало дурные всходы, которые она будет пожинать до конца жизни. Перемещение Петровны под старость в город оживляет в ней воспоминание о грехе, кара Господня настигает героиню. Духовное прозрение наступает, пусть и поздно, но наступает. Знаком его выступает обращение к слову Его.

Если в рассказе «Петровна» вину за порушенную и по ее молчаливому согласию церквушку героиня берет на себя, а конфликт личности и государства остается на периферии повествования, то в рассказе «Сухарева башня» автор раздвигает рамки противостояния, конкретизируя в воспоминаниях Лукинишны картины длительного процесса разрушения башни. И здесь реальность настоящего противопоставлена реальности прошлого, постоянно возвращающегося в воспоминаниях старой Лизаветы Лукинишны. Мирное семейное чаепитие с дочерьми в московской квартире опять и опять нарушается тяжкими воспоминаниями о снесенной в 30-е годы Сухаревой башне: кому она помешала, причитает Лукинишна: Ох, анчутки! На Москве-то две башни было Ивана Великого до Сухарева... Все одно, что две руки... Ан нет, отсекли одну руку-то. Таки и осталась Москва

однорукою...разнесли голубушку, а кирпичиками-то ее улицы после мостили. Таки растоптали ее матушку...» [6, с. 247]. Не случайно в словах Лукинишны возникает образ анчутки – одного из самых злобных существ славянской мифологии, которое может принимать облик человеческий. Так смыкаются в повествовании образ Сухаревой башни и образ анчутки. Его злая воля и ненависть к православию в сознании Лукинишны, не только внешне изуродовала облик Москвы, но и сделало ее беспомощной, «однорукой» матерью. И если в начале рассказа автор подчеркивает робкие попытки дочерей остановить поток грустных воспоминаний Лукинишны, то в финале ее слезы, слезы самого родного, самого близкого и дорогого человека, передаются и дочерям, разделяющим горе старушки. Структура сюжета строится по принципу контрапункта: возвращение в прошлое повторяется изо дня в день. Общее переживание трагедии утраченной истории России, запечатленной в памятниках архитектуры, оказывается не имеет срока давности, переживается ежедневно с неизбывной остротой страдания и сострадания.

Однособытийность сюжета рассказов С. Замлеловой диктует экономное расходование повествовательных средств. Композиционное решение конфликтов осуществляется за счет развертывания точки отсчета действия во временную перспективу, при этом вектор движения времени может быть как прямым, так и обратным в соответствии с живописным законом обратной перспективы. Закон обратной перспективы иконописного изображения был открыт о. Павлом Флоренским в самом начале XX века. Суть его заключается в том, что далекие от зрителя предметы изображаются более крупными, поэтому линии, создающие изображение, сходятся не на горизонте, а «внутри» зрителя, заставляя созерцающего икону заглянуть в себя. Такая трактовка П. Флоренским ВНЕВРЕМЕННОГО визуального образа была неотделима от развития им святоотеческой богословской традиции, неотделима от его символической философии и метафизики иконы [13]. В произведениях С. Замлеловой принцип создания характера и строения сюжета по закону обратной перспективы также приобретает философский смысл: ее вспоминающие прошлое героини наделяются автором внутренним духовным зрением, которое, с одной стороны, открывает православному верующему окно в горний мир, с другой, обращает человека к покаянию, являя тем самым милосердие Господне.

Символический философский смысл приобретает венчающая сборник С. Замлеловой повесть «Абрамка», в которой сходятся основные линии размышлений автора о целях общего учительства в православии. Важнейшей приметой повествования становится введение в текст библейских и евангельских аллюзий и цитат, которые связаны не только с образом главной героини, но и уточняют смысловое значение претекста – заглавия сборника, а также имя текста повести «Абрамка», поэтому сюжет повести полицентричен, несмотря на то, что перед нами монолог, имитация исповеди героини, возвращающейся к воспоминаниям о прошлом, которые звучат как покаяние. Важно отметить, что сообщая подробности ее жизни, автор не упоминает ее имени, не произносит его и сама героиня. Авторская позиция просматривается здесь достаточно отчетливо: ее жизненное

кредо характерно для многих молодых людей постперестроечной эпохи, потерявших нравственные ориентиры. Главная причина их трагедии – отсутствие веры в Бога. С признания героини в том, что на свете есть только две великие идеи: БОГ и другая, несовместимая с ней идея вседозволенности и эгоизма, начинается повествование. «Если бы я верила в Бога! – восклицает героиня. – Я раздала бы все и стала бы всем слугой. И мыла бы раны прокаженным, и омывала бы ноги нищим. Но где взять веру?» [6, с. 344]. В этих словах героини автор соединяет фрагмент текста евангелия от Матфея (10:18), передавшего слова завета Господа апостолам: «больных исцеляйте, прокаженных очищайте, мертвых воскрешайте, бесов изгоняйте; даром получили, даром давайте» и усеченную фразу из евангелия от Иоанна, произнесенную Господом в последнюю ночь перед распятием (13:7): «Итак, если Я, Господь и Учитель, умыл ноги вам, то и вы должны умывать ноги друг другу». Приведенные цитаты в определенном смысле являются интерпретацией учительства Господа, обращающегося к Апостолам своим, которым также, как и Ему, предстоит противостояние с гностиками и фарисеями. Введенные в текст художественного произведения Слова, не теряют своего сокровенного смысла, утверждая таким образом высокую просветительскую и воспитательную миссию искусства слова.

Немаловажную роль в раскрытии концепции повести автор отводит и Абрамке, убогому мальчику-сироте, время от времени сбегающему из интерната и слоняющемуся по городу. Несколько раз в повести звучат его слова: «Оставил Господь чад своих в расеянии!... Взывает к Богу народ его!...Народился пророк Израилю!...» [6, с. 375]. Это словесный инвариант «Плача Иеремии», одного из великих пророков Ветхого завета. Иеремия пророчит неисчислимые беды народу Израиля, презревшему заветы Бога своего. Так и в повести С. Замлеловой несчастный беспомощный дурачок (как вариант юродивого) выполняет пророческую миссию. Убийство его героиней, напоившей его отравленным питьем, и становится завершающей стадией падения нравственности героини и близкого ей мира.

Собственно вся повесть, в которой героиня, охваченная ДРУГОЙ идеей, подверженная греху осуждения и гордыни, воспроизводит губительный процесс, разрушающий сознание современной женщины. В повести, как и в других рассказах, сюжет построен на воспоминаниях героини о той жизни, в которой, как ей представлялось, пропуском к счастью могут быть деньги или положение в обществе. Композиционным обрамлением истории становятся две смерти: столетней учительницы истории – Марии Ефимовны и сироты Абрамки. В повести автор дает свою версию процесса духовной драмы современного мира. Она кроется не только в смене нравственных ориентиров нашей жизни, но и в атмосфере семьи, в которой она росла. И мать, и отчим, ставший к моменту начала повествования городским головой, всегда жили по принципам ДРУГОЙ правды: фарисейство было принципом их существования: положение в обществе, презрительное отношение к принципам морали и нравственности передается и дочери. В повести воспроизведен рассказ о намерении Ивана Петровича вскоре после перестройки на месте бывшего монастырского кладбища устроить парк скульптур

с тем, чтобы обеспечить себе известность «почти областного масштаба, беспощадного к душителям свободы и наклонного к творческим решениям» [6, с. 363]. Категоричный отказ благочинного, отца Мануила, поддержать «демократическую» инициативу главы города становится поводом к его «разоблачению». В местных газетах появляются статьи с броскими заголовками: «Православный иерей сотрудничает с коммунистами», «В городе запахло кострами Инквизиции» «Жадность, нетерпимость, что дальше – антисемитизм?» [6, с. 365].

Образ отца Мануила в повести значим как стержень композиционной структуры, так как она представлена соединением прямой и обратной перспектив. Его отказ Ивану Петровичу отпевать некрещеную Марию Ефимовну в настоящее время, отсылает к прошлому конфликту: его попыткам убедить главу города отказаться от пагубной идеи парка на месте кладбища. Обратная перспектива сменяет прямую в той точке сюжета, где начинается отчет сомнений героини в правильности избранного ДРУГОГО, не духовного пути. Эта сюжетная точка связана с восприятием проповедей отца Мануила, обращавшегося к пастве: «Отечество наше поругано, святыни попорчены – все отдано во власть жрецам новой религии. Новыми религиями стали Богатство и Слава, Успех и Комфорт. А смогут ли новая религия и новые идолы стать основой народной жизни? Нет! И не нужно обманывать себя». Именно эти слова рождали в сознании героини голос, который кричал в ней: «Вот то, что тебе нужно!» Но потом другой, насмешливый голос говорил: «Нет не то. Со-о-всем не то...» [6, с. 367]. С образом благочинного, не смогшего и не захотевшего благословить Ивана Петровича, как бы издеваясь над пастырским служением отца Мануила, связана одна из

самых сильных страниц повести: он умирает в тот самый момент, когда ему пришлось бы изменить самому себе: Господь смертью избавил его от этого.

Выводы

Подводя первые итоги исследования проблемы, которая нуждается в более углубленном изучении, отметим основные принципы интерпретации общей православной учительности в рассказах и повестях С. Замлеловой:

– концепция общей учительности в прозе Замлеловой выражена в идее главенствующей роли женщины в сохранении семьи, «домашней церкви», которая рассматривается автором как духовный подвиг милосердия, заключенный в Слове;

– апелляция к читателю, убеждение его в том, что мирское учительство – одна из ипостасей служения людям, заключено в Слове и идет в мир через слово, в том числе и через слово текстов художественной литературы;

– включенные в текст библейские аллюзии и цитаты организуют систему образов-персонажей, определяют структуру повествования, построенного на противопоставлении духовного прошлого и бездуховного настоящего;

– в основе моноцентричного, как правило, сюжета, ситуация духовного выбора героев, который может привести или не привести человека к духовному самоопределению и возрождению, поэтому категория воспоминания представлена композиционным приемом обратной перспективы, то есть обращением к его духовному началу.

Библиографический список

1. *Алексютина Н.* В зеркальном отражении. – Электронный ресурс. Код доступа: <http://www.hrono.info/proekty/moloko/2010.php>. Дата обращения: 29.01.2024
2. *Антонова М.В., Пименова Н.И.* Моно- и полицентрические принципы сюжетосложения в «Повести от жития святых Петра и Февронии Муромских» Ермолая-Еразма//Ученые записки Орловского гос. ун-та. № 4(101), 2023. С. 133–137.
3. *Вайс М.* Библия и современное литературоведение. Метод целостной интерпретации. Серия Библиотека «Иудаика». М.: Мосты культуры, 2001
4. *Вениамин* (Милов) Еп. Католичество, протестантизм, православие с точки зрения идеала пастырства/Пастырское Богословие с аскетикой/Епископ Вениамин (Милов). М.: изд-во Моск. Подворья Свято-троиц. СергиевойЛавры, 2002. https://azbyka.ru/otechnik/Veniamin_Milov/pastyrskoe-bogoslovie--s-asketikoj/1_2_11. Дата обращения: 15.05.2023.
5. *Есаулов И.А.* Есаулов И. А. Категория соборности в русской литературе. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1995. 288 с.
6. *Замлелова С.Г.* Гностики и фарисеи. Рассказы и повести. М.: Худож. лит., 2010. 448 с.
7. Златоуст Иоанн, свт. Беседы на Евангелие от Матфея.13:14. – Эл.ресурс: azbuka.ru/biblia/in/?Mt/13:37. Дата обращения: 09.01.2024.
8. Канон покаянный ко Господу нашему Иисусу Христу/Молитвослов. Электронный ресурс: <https://azbyka.ru/molitvoslov/kanon-rokayannyj-ko-gospodu-nashemu-iisusu-xristu.html>. Дата обращения: 27.01.2024.
9. *Кураев А.* Церковь в мире людей / Диакон Андрей Кураев. Москва : Изд-во Сретенского монастыря, 2007. 542 с.
10. *Лошиц Ю.* Разные люди Светланы Замлеловой. Электронный ресурс. Код доступа: <http://webkamerton.ru/2010/08/raznye-lyudi-svetlany-zamlelovoj/>. Дата обращения: 29.01.2024
11. *Осипов А.И.* Церковь и феминизм. В чем заключается женское предназначение. Электронный ресурс: <https://spastv.ru/professor-osipov-tserkov-i-feminizm-v-chem-zaklyuchaetsya-zhenskoe-prednaznachenie/>. Дата обращения 12.05.2023.
12. *Смирнов П. А.* Об учительстве в церкви православной//Церковные ведомости. 1984, № 19. С. 3–23.
13. *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993.
14. *Шумейко И.* На празднике «веселящихся впрок».О книге Светланы Замлеловой «Гностики и фарисеи». Электронный ресурс. Код доступа: https://zamlelova.ru/4-igor-shumeiko/all/article_156/. Дата обращения 29.01.2024

References

1. *Aleksyutina N.* In a mirror image. - An electronic resource. Access code: <http://www.hrono.info/proekty/moloko/2010.php> . Date of application: 01/29/2024
2. *Antonova M.V., Pimenova N.I.* Mono- and polycentric principles of plot composition in the «Tale from the lives of Saints Peter and Fevronia of Murom» by Ermolai-Erasmus//Scientific Notes of the Orel State University No. 4(101), 2023. pp.133-137.

3. *Weiss M.* The Bible and modern literary studies. The method of holistic interpretation. Library series «Judaica». M.: Bridges of Culture, 2001
 4. *Benjamin (Milov) Ep.* Catholicism, Protestantism, Orthodoxy from the point of view of the ideal of pastoral care/Pastoral Theology with Asceticism/Bishop Benjamin (Milov).- Moscow: publishing house of Moscow. The metochion of the Holy Trinity. SergievoyLavry, 2002.[https:// azbyka. ru/otechnik/ Veniamin _Milov/ pastyrskoe –bogoslovie -s- asketikoj/1_2_11](https://azbyka.ru/otechnik/Veniamin_Milov/pastyrskoe-bogoslovie-s-asketikoj/1_2_11). Date of address: 05/15/2023.
 5. *Yesaulov I.A.* Yesaulov I. A. Category of conciliarity in Russian literature. Petrozavodsk: Publishing House of PetrSU, 1995. 288 p.
 6. *Zamlelova S.G.* Gnostics and Pharisees. Short stories and novellas. M.: Art. lit., 2010. 448 p.
 7. *Chrysostom John*, St. Conversations on the Gospel of Matthew.13:14. – Electronic resource: [azbuka.ru/biblia/in /?Mt/13:37](http://azbuka.ru/biblia/in/?Mt/13:37). Date of appeal: 09.01.2024.
 8. The Canon of repentance to our Lord Jesus Christ/Prayer book. – Electronic resource: <https://azbyka.ru/molitvoslov/kanon-pokayannyj-ko-gospodu-nashemu-iisusu-xristu.html> . Date of appeal: 01/27/2024.
 9. *Kuraev A.* The Church in the world of people / Deacon Andrey Kuraev. Moscow : Publishing House of the Sretensky Monastery, 2007. 542 p.
 10. *Loshits Yu.* Different people of Svetlana Zammelova. An electronic resource. Access code: [http://webkamerton.ru/2010/08/raznye-lyudi-svetlany-zamlelovoj /](http://webkamerton.ru/2010/08/raznye-lyudi-svetlany-zamlelovoj/).Date of application: 01/29/2024
 11. *Osipov A.I.* The Church and feminism. What is a woman’s destiny? Electronic resource: <https://spastv.ru/professor-osipov-tserkov-i-feminizm-v-chem-zaklyuchaetsya-zhenskoe-prednaznachenie/>. Date of appeal 12.05.2023.
 12. *Smirnov P. A.* On teaching in the Orthodox Church//Church Vedomosti. 1984, No. 19. Pp. 3–23.
 13. *Florensky P.A.* Analysis of spatiality and time in artistic and visual works. M.: Progress, 1993.
 14. *Shumeyko I.* At the celebration of «having fun for the future».About Svetlana Zamlelova’s book «Gnostics and Pharisees». An electronic resource. Access code: [https://zamlelova.ru/4-igor-shumeiko/all/article_156 /](https://zamlelova.ru/4-igor-shumeiko/all/article_156/).Date of application 29.01.2024
-
-

УДК 821.161.1–31

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-154-160

ШАРАВИН АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: ekl1ier@yandex.

СТАРЦЕВА ИРИНА ЛЕОНИДОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

ВИДЮЩЕНКО СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: Swetlanalev@mail.ru

SHARAVIN ANDREY VLADIMIROVICH

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

STARTSEVA IRINA LEONIDOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

VIDYUSHCHENKO SVETLANA IVANOVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: Swetlanalev@mail.ru

**«RESIGNATION» Ф. ШИЛЛЕРА КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ ПОВЕСТИ «ЯКОВ ПАСЫНКОВ»
И. С. ТУРГЕНЕВА. СТАТЬЯ ПЕРВАЯ**

**“RESIGNATION” BY F. SCHILLER AS A PRECEDENT TEXT OF THE STORY
“YAKOV PASYNKOV” BY I.S. TURGENEV. ARTICLE ONE**

В статье рассматриваются причины, обусловившие осмысление стихотворения «Resignation» Ф. Шиллера как прецедентного текста в русской культуре XIX–XXI веков. Выделяются два аспекта, определившие особенности формирования прецедентности шиллеровской элегии. Во-первых, это мотив отречения от Аркадии, «захвативший» русскую литературу и подкрепленный «авторитетом» Шиллера. Во-вторых, подтверждением прецедентности элегии немецкого поэта, стала калька с немецкого – резиньяция / резигнация, первоначально вошедшая в русский язык как термин, обозначающий особое романтическое состояние. В статье приводятся многочисленные примеры употребления писателями XIX века данного слова. Таким образом, обозначена ситуация, сложившаяся в русской литературе к 1855 году, моменту выходу повести «Яков Пасынков» И. С. Тургенева. Кроме того, в статье проанализирована утвердившаяся традиция использования термина «резиньяция» в научном дискурсе.

Ключевые слова: Ф. Шиллер, И. С. Тургенев, прецедентный текст, прецедентный феномен, уровни прецедентности, интертекстуальность, идиостиль.

The article examines the reasons that led to the understanding of the poem “Resignation” by F. Schiller as a precedent text in Russian culture of the 19th–21st centuries. Two aspects are highlighted that determined the peculiarities of the formation of the precedent of Schiller’s elegy. Firstly, this is the motive of renunciation of Arcadia, which “captured” Russian literature and was supported by the “authority” of Schiller. Secondly, confirmation of the precedent nature of the elegy of the German poet was a tracing paper from German – resignation / resignation, which originally entered the Russian language as a term denoting a special romantic state. The article provides numerous examples of the use of this word by writers of the 19th century. Thus, the situation that had developed in Russian literature by 1855, the moment the story “Yakov Pasynkov” by I. S. Turgenev was published, is outlined. In addition, the article analyzes the established tradition of using the term “resignation” in scientific discourse.

Keywords: F. Schiller, I. S. Turgenev, precedent text, precedent phenomenon, levels of precedent, intertextuality, idiosyncrasy.

Введение

Проблема взаимодействия творческих индивидуальностей Шиллера и Тургенева часто привлекала внимание литературоведов [5, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 26, 27, 32, 33]. Констатируя, что «Тургенев не принадлежал к числу страстных поклонников немецкого поэта», Р.Ю. Данилевский упоминает о «шиллеровском перио-

де», который автор романа «Дворянское гнездо» «пережил» в юности [16, с. 91]. Писатель отразил увлеченность университетской молодежи 30–40-х годов немецким поэтом. Шиллеровская мета – отличительная черта тургеневского изображения идеалистов и восторженных мечтателей. Вместе с тем, отмечает Р.Ю. Данилевский, «Тургенев и Достоевский запечатлели, по-видимому, объективный процесс опошления шиллеровского на-

следея, превращения его в стёртую ходячую монету прописной морали и выпяченной словесной красоты» [16, с. 95]. Наблюдения над тургеневскими текстами позволяют исследователю сделать вывод: «... Шиллер присутствует в тургеневском творчестве как часть культурного субстрата, лишь в отдельных случаях пробиваясь в текст...» [16, с. 94]. Исследователи установили отражение шиллеровских женских типов в тургеневских девушках, «шиллеровский элемент», который «примешивается у Тургенева к другим литературным мотивам», «шиллеровские идеи, «подправляющие» и дополняющие идеализмом материалистическую стихию гётевского творчества», использование автором романа «Отцы и дети» цитат, реминисценций, парафраз из творчества немецкого поэта в своих произведениях [16, с. 95, 96, 100]. О.В. Белопухова подчеркивает разнообразие творческих связей Тургенева с Шиллером: «типологическую общность, и непосредственные контакты, и отталкивание, и полемику, и развитие традиции» [5, с. 7]. В статье не ставится *цель* рассмотреть все многообразие шиллеровско-тургеневских связей. Нас прежде всего интересует особенности восприятия творческим сознанием автора романа «Дворянское гнездо» стихотворения «Resignation» Ф. Шиллера как прецедентного текста.

Изучение прецедентности в исследованиях последних лет осуществляется с двух позиций: лингвистической и литературоведческой. Подчеркивая разницу подходов, Н.Г. Михновец отмечает: «Лингвистическое исследование прецедентности предполагает фиксацию вербальных средств выражения прецедентных феноменов с ориентацией на обретающие канонический статус инварианты. Это заглавия произведений, цитаты, имена персонажей и имена авторов художественных произведений» [28, с. 12–13]. «Литературоведческое осмысление предполагает интерес к инвариантной составляющей в цепочке “исходный прецедентный текст – тексты – “потомки”», а кроме того «становится неотъемлемой частью «диалога культур», немаловажной причиной новых художественных решений», – считает литературовед [28, с. 13–14].

Различные аспекты «прецедентных текстов» разработаны Ю.Н. Карауловым [22]. Феномен прецедентности по исследователю отвечает следующим критериям «1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [22, с. 216]. Ю.Н. Караулов отмечает такие формы проявления прецедентности, как «цитаты, имена персонажей, названия произведений, а также их авторы, библейские тексты, виды устной народной словесности (притча, анекдот, сказка и пр.)» [22, с. 218]. И.В. Дергачева определяет «прецедентные феномены» как «прецедентный интертекст, вызывающий аксиологические ассоциации из прежних контекстов, создавая в нем дополнительные приращения смысла» [18, с. 27]. В результате исследований феномена прецедентности сложилась определенная терминологическая база. По классификации И.В. Захаренко, В.В. Красных и Д.В.

Багаевой, при рассмотрении прецедентности с позиции лингвистики и коммуникации, выделяются следующие типы прецедентных феноменов: прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации, прецедентные имена [23, с. 17]. Изучая прецедентность как литературоведческое явление, исследователи делают акцент на терминах «прецедентное произведение», «прецедентная тема» [28, с. 12]. Н.Г. Михновец дает следующее определение «прецедентному произведению»: «*Прецедентное произведение* – произведение, однажды возникшее и затем длительное время проникающее в новые тексты. Прецедентное произведение, не ограничиваясь рамками литературы, обычно входит и в другие сферы искусства и культуры. Известное читателю в большей или меньшей степени, оно является составной частью процесса повторяемости в искусстве и культуре. Появление новых вариантов восприятия прецедентного произведения обеспечивает его устойчивость. Важным представляется мнение о литературоведческом изучении прецедентности как «в срезе повторяемости и воспроизводимости произведения в новых текстах», так и через «обращение к разным национальным традициям, к плану синхронии и диахронии» [28, с. 16]. «Прецедентная тема» трактуется Н.Г. Михновец в качестве «исходного текста», который «вводит определенную тему и задает парадигму содержательно-формальных связей», а «при их повторе в новых произведениях формируется область прецедентности». По терминологии исследователя это «исходные темы», «концентрированно» выражающие «сущностные противоречия человеческого бытия» и определяющие «основания-импульсы для проявления прецедентных тем-“наследников”» [28, с. 17].

В связи с этим отметим *задачи*, поставленные в работе: осмыслить «резиньяцию» как литературоведческое понятие, используемое современными исследователями; доказать прецедентность «Resignation» Ф. Шиллера для русской культуры и литературы; обозначить терминологический аппарат, позволяющий выявить место и роль стихотворения Ф. Шиллера в повести «Яков Пасынков» И.С. Тургенева и его творчестве; определить уровни прецедентности как проявление диалога эпох; рассмотреть прецедентный маркер «резиньяция» как одну из черт идиостиля писателя. Обращение к шиллеровскому произведению позволит выявить, почему И.С. Тургенев обратил внимание на «Resignation», как это соотносится с историко-литературным процессом 30–60-х годов XIX века и культурными связями эпохи, с русским менталитетом. Феномен прецедентности даст возможность осознать специфику творческой позиции автора романа «Дворянское гнездо», особенности его эволюции через понятие «резиньяция», ставшее одним из маркеров его идиостиля. Все сказанное и обозначает *актуальность* работы. *Новизна* проведенного исследования определяется выявлением роли прецедентного феномена «резиньяция» в шиллеровско-тургеневском диалоге, рассмотренном в контексте историко-литературного процесса, эволюции творчества русского писателя и употребления маркера «резиньяция» как черты его идиостиля.

Методы исследования: историко-культурный, типологический, сравнительно-исторический, историко-функциональный, структурный методы.

Изложение основного материала

Один из главных критериев прецедентных текстов – «укорененность» в культуре. Функционирование в большом времени, выход за пределы ограниченного хронотопа эпохи XIX века продемонстрировало и понятие «резиньяция», превратившись в один из инструментов литературоведческого анализа XX–XXI веков. Современное литературоведение включило «резиньяцию» как термин в свой научный дискурс. Использовал его в работах и М. М. Бахтин. В статье «К “роману воспитания”» (название редакторское), рассуждая о мировосприятии классика швейцарской литературы Готфрида Келлера он отмечал: «Но Келлеру не чуждо смутное сознание того, что патриархальный мир почвенной демократии обречен на гибель под натиском капитала. Отсюда резиньяция и своеобразная окраска его атеизма» [3, т. 3, с. 258]. Для М. Бахтина в отмеченной работе резиньяция как этап судьбы героя воздействует на «тип» романа воспитания «циклического становления», «сохраняющего связь с возрастом героя» и определяющего его «школу» жизни: «Другой тип циклического становления, сохраняющий связь (хотя и не столь тесную) с возрастными, рисует некоторый типический повторяющийся путь становления человека от юношеского идеализма и мечтательности к зримой трезвости и практицизму. Этот путь может осложняться в конце разными степенями скепсиса и резиньяции. Для этого типа романа становления характерно изображение мира и жизни как опыта, как школы, через которую должен пройти всякий человек и вынести из нее один и тот же результат – протрезвление с той или иной степенью резиньяции. Этот тип в наиболее чистом виде представлен в классическом «романе воспитания» второй половины XVIII-го века...» [3, т. 3, с. 330]. Исследователь рассматривал понятие «резиньяция» в историческом развитии. В эпоху средневековья резиньяция определялась М. Бахтиным как одна из перегородок, разделяющих общество, маркирующих цеховые разграничения. В монографиях «Франсуа Рабле в истории реализма» (1940) и «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» (1985) исследователь приводит идентичный текст, характеризующий составляющие средневековой категории серьезность, куда входит и резиньяция: «В противоположность смеху серьезность была изнутри проникнута элементами страха, слабости, смирения, резиньяции, лжи, лицемерия или, напротив, – элементами насилия, устрашения, угроз, запретов. В устах власти серьезность устрашала, требовала и запрещала; в устах же подчиненных – трепетала, смирялась, восхваляла, славословила. Поэтому средневековая серьезность вызывала известное недоверие у народа. Это был официальный тон, к которому и относились как ко всему официальному» [3, т. 4, с. 87], [3, т. 5, с. 107]. Наиболее частотно литературоведы применяют этот термин для определения психологического состояния героев – покорность судьбе: «Диалектический образ жизни в романе характеризуется единством гармонии и дисгармонии, и адекватным отношением к ней будет приятие и борение одновременно, а не экстремизм или резиньяция» [25, с. 466]. В осмыслении Арсланова резиньяция характеризует классическую традицию в искусстве (««гуманная резиньяция... как глубокое отражение трагических противоречий исторического развития»

«трагическое просветление на самом дне страдания» [1, с. 221, 255]. Вслед за исследователем в работах закрепляется понятие «классическая резиньяция» как синтез двух противоположных начал: горькой иронии и серафического («В 1988 г. Вл. Соколов написал, наверное, лучший поэтический итог XX века, в котором звучит и поэтический диалог с Пушкиным, и полемика с Д. Самойловым («Ничего не прошу у века, / Кроме звания человека»), и содержится образец классической резиньяции, горькая ирония смыкается с вечным поэтическим серафическим началом...» [24, с. 44]. При характеристике творчества поэтов второго-третьего ряда 20-30-х годов русской литературы исследователи отмечают у них частотный мотив резиньяция, который они употребляют как синонимичный покорности («Нечаеву не чужда и религиозная резиньяция; однако он осуждает деспотизм, крепостное право, сословные привилегии»; «В 1838 году выходит новое издание стихов Тепловой (с 1837 года она выступает и под фамилией мужа – Терюхина). Мотивы тоски, безнадежности, религиозной резиньяции в ее позднем творчестве усиливаются» [30 с. 98, 581].

«Resignation» Ф. Шиллера в 30–50-ые годы XIX века была воспринята не только читателями, но и литературными критиками, писателями как прецедентный текст русской культуры. Элегия во многом соответствует критериям, применяемым к выявлению прецедентного произведения. П. Тирген констатировал о «Resignation» Ф. Шиллера: «Шиллеровское «Отречение» от Аркадии нашло в России небывалый отклик. Стихотворение переводили, перефразировали, цитировали, интерпретировали: в сознании многих русских читателей Шиллера оно стало каноническим текстом» [35, с. 84]. [13, с. 43–53; 14, с. 54; 34, с. 305–321]. Именно «Resignation» как «вариант русского образа Аркадии» определило «сквозной мотив русской литературы» – *tomentomori*: «Русский скепсис в отношении Аркадии с самого начала нашел подтверждение у авторитетнейшего свидетеля, а именно у Шиллера в его стихотворении «Resignation» («Отречение», первая публикация 1786 г.)» [35, с. 82, 83]. Исследователь обобщает: «...вездесущность и неотвратимость Смерти компенсируется аркадским ландшафтом и сопричастностью к аркадскому бытию – пусть эта сопричастность скоротечна или вообще уповательна» [35, с. 82]. Отречение от Аркадии определило одну из констант прецедентности элегии Ф. Шиллера в России. Хотя П. Тирген и не использовали термин «прецедентный текст», по существу, он заменяется тождественным – «канонический текст».

Элегия «Resignation» Ф. Шиллера была любимым произведением А.И. Герцена. Цитаты из стихотворения писатель включал во многие свои художественные тексты и письма (в письмах: Н.А. Захарьиной от 10 февраля 1837; М. Мейзенбург от 16 (4) августа 1853 и 19 (7) мая от 1864; Л. Фогт от 13 марта 1860; М. Мейзенбург и О.А. Герцен от 11 июля (29 июня) 1866; «Записки одного молодого человека» (1840–1841), опубликованные и в лондонском издании мемуаров «Былое и думы» 1862 года; статьи «Последняя эпоха древней науки» (1845), «Журналисты и террористы» (1862); фельетон «Едрово» (1847); в авторских переводах «Lettres d'un Russel d'Italia» (50-ые годы); в другой редакции «С того берега» («После грозы») (50-ые годы);

четвертой и пятой («Рассказ о семейной драме») частях «Былого и думы» (1854–1857, 1867)).

Второй константой, подтверждающей прецедентность элегии немецкого поэта, стала калька с немецкого – резиньяция/резигнация, первоначально вошедшая в русский язык как термин, обозначающий особое романтическое состояние

В 4-х томной «Новой философской энциклопедии» в статье «Станкевич Николай Владимирович» С.И. Бажовым отмечена особая общественная роль русского философа, литератора, создателя философско-литературного кружка: «Значение Станкевича в истории русской философии определяется его ролью своеобразного «идейного раздражителя» для университетской молодежи, в рядах которой была целая плеяда будущих русских мыслителей» [2, т. 3, с. 634]. Кроме того, Н.В. Станкевич, утверждавший «идеал нравственно совершенной личности», представлен в философской энциклопедии как «один из родоначальников культурного типа “идеалистов сороковых годов”» [2, с. т. 3, с. 634]. Современники признавали, что он находился под постоянным идейным и эстетическим воздействием элегии «Resignation» Ф. Шиллера. Неслучайно Д. Чижевский обобщал: «...“Отречение” – стихотворение Шиллера, которое особенно любили почитатели Шиллера...» [39, с. 30]. По существу, факты из культурной, общественной жизни России 20-60-х годов позволяют признать это стихотворение было программным для типа русского идеалиста этого времени. В автобиографическом очерке «О себе» (1838) А.И. Герцен создал образ потомка древней дворянской фамилии, поэта Н.М. Сатина, которого он описывает как «молодого человека» «с длинными волосами и прелестным лицом à la Schiller и прихрамывающий à la Bayron»: «Ritter, юный страдалец, принес в жизнь нежную чувствительную душу, но не принес ни твердой воли, которая защищает от грубых рук толпы, ни твердого тела. Болезненный, бледный – он похож на оранжерейное растение... Его фантазия была направлена на ложную мысль бегства от земли. Резигнация составляла его поэзию. Такое направление развивается именно в больном, слабом теле, конечно, ложное, но имеющее свою беспредельно увлекательную сторону» [9, т. 1, с. 172]. В сносках к собранию сочинений даются переводы, в том числе и слова «резигнация» («Ritteraus Tambow» (рыцарь из Тамбова); резигнация – «покорность судьбе, от *résignation* (франц.). – Ред.». кроме того в собрании сочинений есть еще один вариант перевода названия элегии ф. Шиллера («Отречение» («Resignation»)) [9, т. 16, с. 425, 518,]. Л. Гинзбург в книге «О лирике» отметила особое миропонимание новой личности, которая начала формироваться в начале XIX века: «В нем сочетались вера в могущество разума, политическое вольнодумство, просветительский деизм и просветительский скепсис; наконец, эпикурейская стихия XVIII века – радостное утверждение прекрасного чувственного мира, культ наслаждения, но и резиньяция перед скоротечностью, непрочностью наслаждения, перед смертью и тщетой чувственных радостей» [10, с. 22].

П.В. Анненков в монографии, посвященной биографии русского поэта, публициста Н. В. Станкевича, отмечал, что тот испытывал огромное воздействие элегии «Resignation». «Съ не меньшею силой владѣлъ

всѣми нравственными способностями его и Шиллеръ. Извѣстное стихотвореніе Шиллера: «Resignation» было у него на умѣ и на языкѣ почти безпрерывно. Онъ находилъ постоянно случаи примѣнять основную мысль его къ самому себѣ, – фиксировалъ литературный критик и мемуарист. – Каждый разъ, какъ излишне-пылкія надежды Станкевича встрѣчали отпоръ въ обстоятельставахъ и въ людяхъ и разбивались объ эти преграды, онъ вспоминалъ любимое свое стихотвореніе и вмѣстѣ съ нимъ повторялъ: “Кто тоскуетъ по другомъ мірѣ, тотъ не долженъ знать земныхъ наслажденій. Кто вкусилъ отъ земнаго наслажденія, тотъ не надѣйся на награду другаго міра, гдѣ пышно разцвѣтаютъ только тернии и скорби нашего должнаго существованія”» [31, с. 62–63]. В своем исследовании П.В. Анненков подчеркивает, что любую ситуацию, связанную или с житейскими неурядицами, или переживаниями интимного чувства, Н.В. Станкевич соотносил с идеей стихотворения Ф. Шиллера.

Очевидно, что под воздействием Н.В. Станкевича интерес к элегии немецкого поэта проявился и в работах В.Г. Белинского. В статье «О критике и литературных мнениях “Московского наблюдателя”» (1836) критик характеризует «Resignation» Ф. Шиллера через эпитет, передавая свое восхищение элегией: «Шиллер был душа пламенно верующая, а посмотрите, какое безотрадное, ужасное отчаяние проглядывает в каждом стихе его **дивного** “*Résignation*”» [4, т. 1, с. 293]. В письме к Н.В. Станкевичу от 29 сентября – 8 октября 1839 В.Г. Белинский, оценивая «Resignation» как одно из важнейших стихотворений немецкого поэта, акцентирует его главную идею: «В “*Résignation*” он принес в жертву общему всё частное – и вышел в пустоту, потому что его общее было Молохом, пожирающим собственных чад своих, а не вечною любовью, которая открывает себя во всем, в чем только есть жизнь» [4, т. 9, с. 261].

Однако в письме В.П. Боткину от 13 марта 1841 года слово «Resignation» начинает утрачивать ореол романтического идеала для В. Г. Белинского. В этом письме развивается идея иронического отношения к романтическому восприятию *Résignation*, наподобие Станкевича, созвучная бунту против Гегеля в другом известном письме к В. П. Боткину. Неприятие *Resignation* В.Г. Белинским – одно из первых и на тот момент единичное свидетельство утраты шиллеровской резиньяцией своего романтически-идеального кода для русской культуры и литературы и его перехода в лексический состав русского языка как кальки с немецкого.

Необходимо отметить, что значение элегии «Resignation» Ф. Шиллера как прецедентного произведения определили и русские переводы стихотворения, и прежде всего опубликованные до выхода повести «Яков Пасынков» в 1855 году. Р.Ю. Данилевский отметил, что название «Резиньяция» впервые как перевод стихотворения Ф. Шиллера появляется в конце XVIII века, причем это был перевод стихотворения «Идеалы»: «Заглавие шиллеровского стихотворения «Идеалы» переводилось по-русски как «Мечты», «Резиньяция» носила первоначально подзаголовок «Фантазия»; возможно также, что и гимн «К Радости» имелся здесь в виду. Лирика Шиллера публиковалась тогда в широко читавшихся журналах «Талия» и “Немецкий Меркурий”» [15, с. 4].

Одно из первых переложений элегии «Resignation» Ф. Шиллера сделал М. Дмитриев. Перевод, опубли-

кованный в альманахе «Уrania» вышел под названием «Покорность провидению. (Из Шиллера)» (1826) [19, с. 151]. В сборнике «Стихотворения Михаила Дмитриева» это переложение будет повторено с уточнением даты создания – 1823 год [20, с. 149–153]. А вот в первом томе собрания сочинений Ф. Шиллера в переводах русских поэтов (издание Н. В. Гербеля) данный перевод будет уточнен и выйдет под названием «Resignation» [36, с. 27–30]. В этом же издании с переложением М. Дмитриева будет напечатан перевод Г.П. Данилевского этого же стихотворения немецкого поэта также под названием «Resignation» [36, с. 23–26]. Прежде объяснить, чем вызвано изменение названия М. Дмитриевым и использование Г. П. Данилевским заглавия, идентичного заглавию элегии Ф. Шиллера, отметим еще несколько переводов этой элегии. В 1829 году в журнале «Галатей» был опубликован перевод стихотворения «Resignation» Ф. Шиллера автором, скрывающимся под псевдонимом «...нъ. Бронницы» и названный «Всепреданность. (Из Шиллера)» [29, с. 223–226]. И последнее переложение элегии Ф. Шиллера, вышедшее до публикации повести «Яков Пасынков» И.С. Тургенева, принадлежало Э.И. Губерту, который был известен как первый переводчик «Фауста» Гете на русский язык в 1836 году. Перевод Э.И. Губерта выполнен в 1844 году, но им осуществлено прозаическое, а не поэтическое переложение текста и впервые использовано шиллеровское название «Resignation» [12, с. 19–21]. Итак, к 1855 году выходу повести «Яков Пасынков» И.С. Тургенева было несколько переводов элегии Ф. Шиллера, и два из них имели название стихотворения в русском переводе («Покорность провидению» М. Дмитриева; «Всепреданность» ...нъ. Бронницы). После этого впервые Э.И. Губерт использует шиллеровское название без перевода «Resignation», и в издании переводов русских поэтов произведений Ф. Шиллера Н.В. Гербеля (1857) Г.П. Данилевский и М. Дмитриев также используют шиллеровский оригинал (при этом М. Дмитриев отказывается от своего переложения названия на русском языке, сделанном ранее). Важно привести отзыв Губерта об этом произведении, чтобы убедиться, что русские читатели во многом выверяли свое впечатление от «Resignation» немецкими отзывами о нем: «Но самое замечательное стихотворение, в котором осталась память несчастной любви его, было Resignation, предмет восторга его современников, одно из любимых в Германии лирических произведений, которое там все знают наизусть» [12, с. 19]. Такой переход от русских переводов к оригинальному немецкому шиллеровскому названию связан с новым осмыслением precedentности «Resignation» в 50-ые годы. В 1826 году в Москве была издана книга «Сонеты» А. Мицкевича. П. А. Вяземский в 1827 году в том числе перевел и его сонет “Покорность” («Rezygnacya»). Интересен комментарий П. Вяземского к названию стихотворения А. Мицкевича в сноске: «Покорность. В подлиннике заглавие Сонета сего: Rezygnacya, с французского слова: Resignation, употребленного и Шиллером. У нас нет равнозначительного ему. Впрочем, кажется, здесь оно неуместно и не отвечает содержанию Сонета. Переводчик» [8, с. 204]. Русский писатель явно соотносит сонет А. Мицкевича с элегией Ф. Шиллера, хотя разница в этих двух произведениях заметна, очевидно, во многом это связано с восприя-

тием им «Resignation» Ф. Шиллера как precedentного произведения мировой культуры. Однако важным представляется, что П. Вяземский осознает и отмечает неточность перевода названия «Покорность», в том числе имея в виду и перевод заглавия элегии немецкого поэта М. Дмитриевым. Что осознание неточности перевода переносилось и на «Resignation» Ф. Шиллера свидетельствует и письмо поэта Н.М. Сатина Н.Х. Кетчеру от 28 января 1836 года о «стихах» «Раскаяние поэта» («Résignation – первоначальное, условное загл. произведения»): «Перечти, пожалуйста, со вниманием эту пиесу, ей-ей, она имеет достоинства, которые ты, может быть, в своем порыве не хотел или не успел заметить. Верь мне, что я гляжу глазами все возможного беспристрастия на мое произведение, хорошо вижу его недостатки, но замечаю и его достоинства. Вот мое мнение: заглавие никуда не годится, но как перевести слово «résignation»?» [30, т. 2, с. 726]. В «Собрании сочинений Шиллера в переводе русских писателей под редакцией С.А. Венгерова», где был опубликовано переложение элегии немецкого поэта кн. Д. Цертелевым под названием «Примирение» также отмечается несоответствие между немецким названием элегии Шиллера и его русским переводом [37, т. 1, с. 27–28]. Так в комментариях приводилось указание на предпочтительное сохранения немецкого названия при переводе, как сделали Э.И. Губерт, М. Дмитриев, Г.П. Данилевский: «Примирение (1784). Русское заглавие не вполне передает смысл немецкого Resignation – сложного настроения, в которое входит понятие самоотречения, покорности судьбе, примирения с непреодолимым» [37, т.1, с. 343]. От нас добавим: и при этом осознание этого чувства как гармонии, при котором наслаждение переживаниями ощущений компенсирует неотвратимость рока. Именно эту многозначность и отразил в повести «Яков Пасынков» И.С. Тургенев (в этом произведении писатель использует только немецкое написание слова). В этом выразилось понимание Resignation как романтического термина, отражающего миропредставление типа русского идеалиста 40-х годов. Однако с исчезновением из русской жизни этого человеческого типа значение слова Resignation утрачивает весь спектр значений и уже в письме А. Фета А. Григорьеву (первая половина 1847 года), автобиографической хронике «Былое и думы» А.И. Герцена, «Фрегате Паллада» И. Гончарова обретает новую семантику, расходящуюся с шиллеровской. В произведениях А. Фета, И. Гончарова написание Resignation заменяется на резигнацию. Отметим, что для А. Фета калька с немецкого слова – резигнация еще несет положительные шиллеровские коннотации: «Ты рассуждаешь очень умно о **резигнации**, о положительности – и вдруг в следующем же письме поражаешь меня, что говорится, обухом по лбу» [38, т. 2, с. 189]. Уже отмечалось, что это слово довольно частотное для текстов А.И. Герцена: при этом у писателя встречаются и написание resignation («Résignation»), и резигнация («Делать было нечего, я вспомнил Шиллерову **резигнацию**, спросил себе порцию кофе, вынул из мешка сигары, томик «Мартина Чазельвита» и, как ожидать надобно было, не развертывал его» / «Il arrive quelquefois au maître de frapper l’ouvrier qui reçoit les coups avec trop de résignation chrétienne, parfois l’ouvrier riposte, mais ni l’un ni l’autre ne va se plaindre a la police.» [9, т. 2, с. 178],

[9, т. 7, с. 49]. Эпизод из очерков путешествия «Фрегат “Паллада”» (1855–1856) И.А. Гончарова построен на редуцированном, но все же заметном использовании иронического модуса в слове резигнация: «Подъезжаете вы к грязному пространству: сверху вода; проводник останавливается и осматривает, нет ли объезда: если нет, он нехотя пускает свою лошадь, она, еще более нехотя, но все-таки с **резигнацией**, без всякого протеста, осторожно ступает, за ней другие» [11, т. 2, с. 646].

В «Историческом словаре галлицизмов русского языка» в статье к слову «резигнация» приводятся примеры употребления этой лексемы в письмах М. Сперанского – дочери, А. Тургенева – П. Вяземскому,

Плетнев – Гроту, И.А. Гончарова – П.А. Валуеву, «Дневниках 1844–1847 годов» В.А. Жуковского, «Дневнике моих отношений с тою, которая теперь составляет мое счастье» Н.Г. Чернышевского [21]. Начиная с конца 20-х годов XIX века, данная калька на русском резигнация употребляется параллельно в русском языке с резиньяцией. В контексте сказанного можно отметить два аспекта: различное написание слова у русских писателей (Resignation/ резигнация (или резиньяция у И.С. Тургенева) и перевод/значение этого слова. Отмеченные аспекты и определили, в первую очередь, специфику прецедентности шиллеровской элегии.

Библиографический список

1. Арсланов В.Г. Постмодернизм и русский «третий путь». М.: Культурная революция, 2007. 656 с.
2. Бажов С.И. Станкевич // Новая философская энциклопедия: в 4 т., 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 2010. 2816 с.
3. Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. М.: Русское слово, 1996–2012.
4. Белинский В. Г. Собр. соч.: в 9-ти т. М.: Художественная литература, 1982.
5. Белопухова О.В. Мотивы шиллеровских баллад в романах И.С. Тургенева 1850-1860-х гг.: Дис. ... канд. филол. наук. Кострома, 1998.
6. Белопухова О.В. Тургенев и Шиллер. Работы П. Тиргена об И. С. Тургеневе. // В сборнике: Духовно-нравственные основы русской литературы. Сборник научных статей по материалам Шестой международной научно-практической конференции. Научный редактор Н.Г. Коптелова. Ответственный редактор А.К. Котлов. 2018. С. 58-60.
7. Белопухова О.В. Шиллеровские отражения в романах И. С. Тургенева 1850-х-1860-х годов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. № 5. С. 74–76.
8. Вяземский П.А. Покорность // Московский Телеграф, 1827. Ч.14. № 7. С. 204.
9. Герцен А.И. Собр. соч.: В 30-ти т. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1954–1965. 1956. Т.9. С. 272.
10. Гинзбург Л.Я. О лирике 2-е изд., доп. Л.: Сов. писатель. Ленингр. отд., 1974. 407 с
11. Гончаров И.А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. СПб: Наука. 1997. Т.2. С. 646
12. Губерт Э.И. Вильгельм Телль. Сочинение Шиллера. Часть вторая и послѣдняя // Библиотека для чтения. 1844. LXIII. Отд. V. С. 25–36
13. Данилевский Р.Ю. «Resignation» Шиллера в России // «Primisobran'epetrychglav»: Slavistische und slavenkundliche Beiträge für Peter Brangzum. Geburtstag. (Hrsg.: Carsten Goehrke et al.). Bern, 1989. Pp. 43–53.
14. Danilevskij R.Ju. Schiller in der russischen Literatur. Dresden, 1998. 365 p
15. Данилевский Р.Ю. Русский образ Фридриха Шиллера. К двухсотлетию со дня смерти поэта // Русская литература. 2005. №4. С. 3-21.
16. Данилевский Р.Ю. Иван Тургенев и Фридрих Шиллер (К 250-летию со дня рождения немецкого поэта) // Спасский вестник. 2010. №18. С. 91-103
17. Данилевский Р.Ю. Фридрих Шиллер и Россия. Монография. Санкт-Петербург: Пушкинский Дом, 2013. 651 с.
18. Дергачева И.В. Прецедентный интертекст в поэме «Великий инквизитор» // Проблемы исторической поэтики. 2021. Т. 19. № 2. С. 125–140. DOI: 10.15393/j9.art. 2021.9622
19. Дмитриев М.А. Покорность провидению. (Из Шиллера) // Урания. Карманная книжка на 1826 год для любителей и любителей русской словесности. М.: Наука, 1998, С. 151–155.
20. Дмитриев М.А. Стихотворения Михаила Дмитриева: Ч. 1-2. М.: тип. Августа Семена при Имп. Мед.-хирург. акад., 1830. Ч. 1. 252 с.
21. Етишкин Н.И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. М.: ЭТС, 2010. 5140 с.
22. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с
23. Красных В.В. Этнопсиходинамика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
24. Крохина Н.П. Поэты «поздней пушкинской плеяды» // Научный поиск. 2018. № 4. С. 40–46
25. Кунильский А.Е. «Жизнь» в структуре романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Жанр и композиция литературного произведения. Межвузовский сборник. Петрозаводск. Издательство: Петрозаводский государственный университет, 1981. С. 56–66
26. Мальшева Л.Г. Философская лирика Ф. Шиллера в контексте творчества И. С. Тургенева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2001. Вып. 1 (26). С. 10–16.
27. Мальшева Л.Г. Германия в творчестве И. С. Тургенева 1840-х-50-х годов (к вопросу о лишних людях) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. Вып. 8 (98). С. 48–52.
28. Михновец Н.Г. Прецедентные произведения и прецедентные темы, их место и роль в творчестве Ф.М. Достоевского: автореферат дис. ... доктора филологических наук: Санкт-Петербург, 2007. 45 с.
29. ...нь. Бронницы. Всепреданность. (Из Шиллера) // Галатея: Журнал литературы, новостей и мод. М., 1829. Ч. 6, №№ 27 – 31. С. 223–226.
30. Поэты 1820-1830-х годов.: В 2-х томах. Л.: Сов. писатель. Ленингр. отделение, 1972. Т. 1. 793 с; Т. 2. 766 с.
31. Станкевич Н.В. Переписка его и биография, написанная П. В. Анненковымъ. М.: Въ Типографіи Каткова и К°. 1857.
32. Тиме Г.А. Работы немецких славистов о И.С. Тургеневе // Русская литература. 1979. № 2. С.186-189.
33. Тиме Г. А. И.С. Тургенев в литературоведении ГДР и ФРГ последних лет // Русская литература. 1981. № 3. С. 193-197.
34. Thiergen P. Et in Arcadia ego: Идиллия и смерть в русской литературе // Sub specie tolerantiae: Памяти В.А. Туниманова: Сб. науч. ст. / Отв. ред. А. Г. Гродецкая. СПб.: Наука, 2008. С. 305–321.
35. Thiergen P. Образы Аркадии в русской литературе XVIII-XIX вв. // Imagology and Comparative Studies. 2015. № 2 (4). С. 69–110.

36. Шиллер Ф. Лирические стихотворения Шиллера. В переводах русских поэтов. Изданные под редакцией Ник. Вас. Гербеля. I, Спб.: Типография Императорской академии наук, 1857.
37. Шиллер Ф. Собрание сочинений Шиллера в перевод русских писателей под редакцией С.А. Венгерова. С-Пб.: Издание Акц. Общ. Брокгауз-Ефронь, 1901. Т.1. 479 с.
38. Фет А.А. Сочинения: в 2 т. М: Художественная литература, 1982. Т. 2: Рассказы. О поэзии и искусстве. Письма. 1982.
39. Чижевский Д.И. Шиллер и «Братья Карамазовы» // Достоевский: Материалы и исследования. СПб.: Наука. 2010. Т. 19. С. 16–58.

References

1. Arslanov V.G. Postmodernism and the Russian “third way”. M.: Cultural Revolution, 2007. 656 p.
2. Bazhov S. I. Stankevich // New philosophical encyclopedia: in 4 volumes, 2nd ed., ed. and additional M.: Mysl, 2010. 2816 p.
3. Bakhtin M.M. Collected Works: In 7 volumes. Moscow: Russkoeslovo, 1996–2012.
4. Belinsky V.G. Collected Works: in 9 volumes. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1982.
5. Belopukhova O.V. Motives of Schiller’s ballads in the novels of I.S. Turgenev 1850-1860s: Diss. ... candidate philol. of science Kostroma, 1998.
6. Belopukhova O.V. Turgenev and Schiller. The works of P. Tirgen about I. S. Turgenev. // In the collection: Spiritual and moral foundations of Russian literature. A collection of scientific articles on the materials of the Sixth International Scientific and Practical Conference. Scientific editor N.G. Koptelova. Responsible editor A.K. Kotlov. 2018. Pp. 58–60.
7. Belopukhova O.V. Schiller’s reflections in the novels of I. S. Turgenev of the 1850s and 1860s // Bulletin of the Kostroma State University named after ON. Nekrasova 2015. Vol. 21. No. 5. Pp. 74–76.
8. Vyazemsky P.A. Obedience // Moscow Telegraph, 1827. Part 14. No. 7. Pp. 204.
9. Herzen A.I. Collected Works: In the 30th volume. Moscow: Publishing house Acad. of Sciences of the USSR, 1954–1965. 1956. T.9. Pp. 272.
10. Ginzburg L.Ya. About lyric poetry, 2nd ed., add. L.: Owl. the writer Leningrad Dept., 1974. 407 p
11. Goncharov I.A. The complete collection of compositions and writings: in 20 volumes. St. Petersburg: Nauka. 1997. Vol. 2. Pp. 646
12. Hubert E.I. William Tell. Schiller’s work. The second and last part // Library for reading. 1844. LXIII. Dept. V. Pp. 25–36
13. Danylevsky R. Yu. Schiller’s “Resignation” in Russia // “Primisobran’epestrychglav”: Slavistische und slavenkundliche Beiträge für Peter Brangzum. birthday (Hrsg.: Carsten Goehrke et al.). Bern, 1989. Pp. 43–53.
14. Danilevskij R. Ju. Schiller in der russische Literatur. Dresden, 1998. 365 p
15. Danylevsky R. Yu. The Russian image of Friedrich Schiller. To the two-hundredth anniversary of the poet’s death // Russian literature. 2005. No. 4. Pp. 3–21.
16. Danylevsky R. Yu. Ivan Turgenev and Friedrich Schiller (To the 250th anniversary of the birth of the German poet) // Spasskyvestnik. 2010. No. 18. Pp. 91–103
17. Danylevsky R. Yu. Friedrich Schiller and Russia. Monograph. St. Petersburg: Pushkinsky House, 2013. 651 p.
18. Dergacheva I.V. Precedential intertext in the poem “The Great Inquisitor” // Problems of historical poetics. 2021. Vol. 19. No. 2. Pp. 125–140. DOI: 10.15393/j9.art. 2021.9622.
19. Dmitriev M.A. Obedience to providence. (From Schiller) // Urania. Pocket book for 1826 hours for lovers of Russian literature. M.: Nauka, 1998, Pp. 151–155.
20. Dmitriev M.A. Poems of Mikhail Dmitriev: Ch. 1-2. M.: typography. August Semen at Imp. Medical surgeon. Acad., 1830. Part 1. 252 p.
21. Epishkin N.Y. Historical dictionary of Gallicisms of the Russian language. M.: ETS, 2010. 5140 p.
22. Karaulov Y.N. Russian language and language personality. M.: Nauka, 1987. 264 p.
23. Krasnykh V.V. Ethnopsycholinguistics and linguo-cultural studies: a course of lectures. M.: Gnosis, 2002. 284 p.
24. Krokhnina N.P. Poets of the “later Pushkin galaxy” // Nauchnyy poisk. 2018. No. 4. Pp. 40–46.
25. Kunylsky A.E. “Life” in the structure of F.M. Dostoevsky’s novel “Crime and Punishment” // Genre and composition of a literary work. Interuniversity collection. Petrozavodsk Publisher: Petrozavodsk State University, 1981. Pp. 56–66
26. Malysheva L.G. Philosophical lyrics of F. Schiller in the context of the work of I. S. Turgenev // Herald of the Tomsk State Pedagogical University. 2001. Issue 1 (26). Pp. 10–16.
27. Malysheva L.G. Germany in the work of I.S. Turgenev in the 1840s and 1850s (to the question of extra people) // Herald of the Tomsk State Pedagogical University. 2010. Issue 8 (98). Pp. 48–52.
28. Mykhnovets N.G. Precedent works and precedent themes, their place and role in the work of F.M. Dostoevsky: abstract of the dissertation. ... doctor of philological sciences: St. Petersburg, 2007. 45 p.
29. n. Bronnici. Devotion (From Schiller) // Galatea: Journal of literature, news and fashion. M., 1829. Part 6, Nos. 27-31. Pp. 223–226.
30. Poets of the 1820–1830s: In 2 volumes. L: Owl. the writer Leningrad department, 1972. T. 1. 793 p.; T. 2. 766 p.
31. Stankevych N.V. Ego correspondence and biography, written by P. V. Annenkov. M.: Katkov and K° Printing House. 1857.
32. Time G.A. Works of German Slavists about I.S. Turgenev // Russian literature. 1979. No. 2. Pp. 186–189.
33. Time G.A. I.S. Turgenev in literary studies of the GDR and FRG in the last years // Russian literature. 1981. No. 3. Pp. 193–197.
34. Thiergen P. Et in Arcadia ego: Idyll and death in Russian literature // Sub specie tolerantiae: Memories of V. A. Tunimantov: Sat. science Art. / Opening ed. A. H. Grodetskaya. St. Petersburg: Nauka, 2008. Pp. 305–321.
35. Thiergen P. Images of Arcadia in Russian literature of the 18th-19th centuries. // Imagology and Comparative Studies. 2015. No. 2 (4). Pp. 69–110.
36. Schiller F. Schiller’s Lyrical Poems. In translations of Russian poets. Published under the editorship of Nik. You. Gerbel. I, Спб.: Typography of the Imperial Academy of Sciences, 1857.
37. Schiller F. Collection of Schiller’s works translated by Russian writers, edited by S.A. Vengerova. S-Pb.: Publishing House Aks. General Brockhaus-Efron, 1901. Volume 1. 479 p.
38. Fet A.A. Compositions: in 2 volumes. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1982. Volume 2: Stories. About poetry and art. letters 1982.
39. Chizhevsky D.I. Shiller i «Bratya Karamazovi» [Shiller and the «Brothers Karamazov»] // Достоевский: Материалы и исследования. St. Petersburg: Nauka, 2010, vol. 19, Pp. 16–58.

ШАРАВИН АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: ekl1ier@yandex.

СТАРЦЕВА ИРИНА ЛЕОНИДОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

ВИДЮЩЕНКО СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: Swetlanalev@mail.ru

SHARAVIN ANDREY VLADIMIROVICH

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

STARTSEVA IRINA LEONIDOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

VIDYUSHCHENKO SVETLANA IVANOVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: Swetlanalev@mail.ru

**«RESIGNATION» Ф. ШИЛЛЕРА КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ ПОВЕСТИ
«ЯКОВ ПАСЫНКОВ» И. С. ТУРГЕНЕВА. СТАТЬЯ ВТОРАЯ**

**“RESIGNATION” BY F. SCHILLER AS A PRECEDENT TEXT OF THE STORY
“YAKOV PASYNKOV” BY I.S. TURGENEV. ARTICLE TWO**

В статье рассматривается эволюция немецкого слова/транскрипции «Resignation» / «резиньяция» в творчестве И.С. Тургенева. Отмечается, что в повести «Яков Пасынков» оно обладает особым значением, определенным феноменом прецедентности стихотворения «Resignation» Ф. Шиллера. В произведении Resignation (именно в таком написании его использует И.С. Тургенев) обозначает особое мироощущение русского идеалиста-романтика 40-50-х годов. Писатель художественно реализует его как эмоциональную осознанность утрат, отказа от личного счастья, смирения перед судьбой, при этом эти чувства культивируются как гармонические, реализовавшиеся в многоплановых и разнообразных душевных движениях, погруженные в их тончайшие оттенки. В других произведениях И.С. Тургенева – повести «Вешние воды» (1872), рассказе «Пунин и Бабурин» (1874), романе «Новь» (1877) слово «резиньяция» уже написано кириллицей XIX века и обозначает внутреннее состояние человека или служит сатирическим приемом, когда герои лишь внешне демонстрируют резиньяцию, не испытывая этого чувства. Письма И.С. Тургенева художественно фиксируют, что резиньяция становится неотъемлемой частью его мироощущения. В статье отмечается воздействие термина «резиньяция», используемого Шопенгауэром. Писатель игнорирует ее интеллектуальную составляющую, акцентируя эмоциональную. Для И.С. Тургенева резиньяция в конце жизни отражает беспомощность человека перед смертью, эмоциональную реакцию на фатальность ситуации. Писатель, как и его современники – Н.В. Станкевич и А.И. Герцен, художественно отразили феномен прецедентности лексемы Resignation / резиньяции для русской культуры: от элегии Ф. Шиллера к слову, обозначающему внутреннее душевное состояние.

Ключевые слова: Ф. Шиллер, И. С. Тургенев, прецедентный текст, прецедентный феномен, уровни прецедентности, интертекстуальность, идиостиль.

The article deals with the evolution of the German word / transcription of “Resignation” / “резиньяция” in the work of I. S. Turgenev. It is noted that in the story “Yakov Pasyнков” it has a special meaning, determined by the phenomenon of precedent of the poem “Resignation” by F. Schiller. In the work Resignation (it is precisely in this spelling that I.S. Turgenev uses it) it denotes the special worldview of the Russian idealist-romantic of the 40s and 50s. The writer artistically realizes it as an emotional awareness of losses, rejection of personal happiness, humility before fate, while these feelings are cultivated as harmonic ones, realized in multifaceted and diverse mental movements, immersed in their subtlest shades. In the other works of I. S. Turgenev – the short story “Veshnyevody” (1872), the short story “Punin and Baburin” (1874), the novel “Novy” (1877) the word “resignation” is already written in Cyrillic of the 19th century and denotes the inner state of a person or serves as a satirical technique, when the characters only outwardly demonstrate resignation, without experiencing this feeling. I.S. Turgenev’s writings artistically record that resinification becomes an integral part of his sense of peace. The article notes the impact of the term “resignation” used by Schopenhauer. The writer ignores its intellectual component, emphasizing the emotional one. For I.S. Turgenev, resignation at the end of life reflects the helplessness of a person before death, an emotional reaction to the fatality of a situation. The writer, as well as his contemporaries – N.V. Stankevich and A. I. Herzen, artistically reflected the phenomenon of the precedent of the lexeme Resignation / резиньяция for Russian culture: from F. Schiller’s elegy to the word denoting an inner state of mind.

Keywords: *F. Schiller, I.S. Turgenev, precedent text, precedent phenomenon, levels of precedent, intertextuality, idiosyncrasy.*

Среди многочисленных взаимодействий творческих индивидуальностей Тургенева и Шиллера исследователи выделяют воздействие стихотворения «Resignation» на личность и произведения И. С. Тургенева. Это связано прежде всего с тем, что «резиньяция – вообще характерная черта тургеневского мировосприятия» [1, с. 97]. Р.Ю. Данилевский отметил, что шиллеровская тема, реализованная в этом стихотворении, получила свое развитие в прозе писателя: «Одна из тех тем, которые можно назвать шиллеровскими, оказалась очень близкой Тургеневу. Как мог уже заметить читатель, это – тема скепсиса, разочарования, печали о прошлом – тема стихотворения Шиллера «Резиньяция», соединённая с темой утраченных «Идеалов» из одноименного стихотворения поэта. Местами мы находим в тексте Тургенева детали, которые свидетельствуют о скрытом присутствии там шиллеровского слова» [1, с. 97]. Исследователь отмечает разное воплощение мотива резиньяция в прозе писателя от «серьезности и лиричности» до «добродушно-иронического освещения» «неглубокого, преходящего чувства», кроме того данный мотив, по Р.Ю. Данилевскому, реализован как «ностальгия по прошлому» [1, с. 97]. Отметим, что в статье «Иван Тургенев и Фридрих Шиллер (К 250-летию со дня рождения немецкого поэта)» он фиксирует цитирование слова «резиньяция», восходящего к элегии «Resignation» Ф. Шиллера, в четырех произведениях И. С. Тургенева (повести «Яков Пасынков» (1855), «Вешние воды» (1872), рассказ «Пунин и Бабурин» (1874), роман «Новь» (1877)). Кроме того, по мнению исследователей Р.Ю. Данилевского и Л.Г. Малышевой, в повести «Фауст» (1856) в финале произведения в словах повествователя («Одно убеждение вынес я из опыта последних годов: жизнь не шутка и не забава, жизнь даже не наслаждение... жизнь – тяжёлый труд. Отречение, отречение постоянное – вот её тайный смысл, её загадка: не исполнение любимых мыслей и мечтаний, как бы они возвышенны ни были, – исполнение долга, вот о чем следует заботиться человеку; не наложив на себя цепей, железных цепей долга, не может он идти, не падая, до конца своего поприща; а в молодости мы думаем: чем свободнее, тем лучше, тем дальше уйдешь. Молодости позволительно так думать; но стыдно тешиться обманом, когда суровое лицо истины глянуло наконец тебе в глаза» [10, т. 5, с. 129]) «соединены гётевское Entbehren (в понимании Тургенева – «отречение») из первой части «Фауста», разработанная Кантом нравственная идея долга, а также мотив из стихотворения Шиллера «Резиньяция», где отчаявшийся человек возвращает «ужасной вечности», «невидимому Гению» (о Боге там не говорится) некое гарантийное письмо («билет»), как оно названо в романе Достоевского «Братья Карамазовы», обещавшее ему счастье, тогда как оказалось, что жизнь трагична и требует отказа от многого» [1, с. 96], [6, с. 14]. Добавим к текстам с читателями слова «резиньяция», найденными исследователями, и письмо И. С. Тургенева Гюставу Флоберу от 30 июня (12 июля) 1874 года, в котором писатель два раза пишет его на французском языке («laresignation»): «Infirmités, dégoût lent et froid, agitations pénibles dessous

venirs inutiles – voilà, mon bon vieux, la perspective qui s'offre à la vue de l'homme ayant passé l'cinquantaine. Et par-dessous et au-delà de tout cela – **la résignation, la HIDEUSE résignation, cette préparation de la mort...**» / «Недуги, тупое и холодное отвращение, тягостное пробуждение ненужных воспоминаний – вот, старина, перспектива, открывающаяся взору человека, которому перевалило за пятьдесят. А под этим и поверх всего этого – **смирение, ОТВРАТИТЕЛЬНОЕ смирение**, это приговорование к смерти...» [10, т.13 с. 129, 310-311]. Именно эти строки из письма автора романа «Дворянское гнездо» позволили К. Мочульскому сравнить двух великих писателей, осмысливая «трагедию русского самосознания»: «Но в основе расхождения между двумя писателями лежала более глубокая метафизическая непримиримость. Тургенев был безвольным фаталистом и видел в истории безличный детерминированный процесс. Достоевский утверждал свободу воли и могущество личности... А Достоевский с бешеным отчаянием боролся против закона необходимости и волевым актом “добывал” веру в Бога. К концу жизни Тургенев пришел к “laresignation, la hideuse resignation”, Достоевский – к “высокому идеалу человечества”, Христу.

Их спор не был простой литературной ссорой: в нем выразилась *трагедия русского самосознания*» [7, с. 269]. В трактовке исследователя отразился еще один смысловой, тургеневский, аспект слова резиньяция (laresignation) – атеистический: смирение перед смертью без веры в Христа. В письме Ю.П. Вревской от 15(27) ноября 1874 года калька с немецкого/французского «резиньяция» расширяет смысловой ряд к лексеме смирение: «Притом то Ваше прошедшее, которого я не знаю, но которое, наверно, до сих пор занимает важное место в Вашей духовной жизни, наполняет некоторым образом Ваше настоящее, отнимая у Вас даже желание чего-нибудь нового – и навевая на Вас чувство **резиньяции** и смирения» [10, т.13 с. 220].

Кроме того, в письме к П.В. Анненкову от 3 (15) ноября 1871 года И. С. Тургенев использует глагол резиньироваться, образованный от французского résigner с помощью суффикса -ирова-. Значение тургеневского окказионализма, как и значение слова резиньяция, многозначно и к нему трудно подобрать слово-синоним: «Узнаю Луизу Геритт! Весь свой век она делала что хотела, и другие делали что она хотела – а она представляла себя жертвой. Никакого *asile*’я ей не нужно было – ибо никто ее не требовал. Муж дал ей полную свободу с условием, чтобы она не вступила на сцену; она все-таки вступила – и муж **резиньировался**. Отец и мать не советовали ей идти на театр, зная, что ее сил на это не хватает, она не послушалась – и они тоже **резиньировались**, т.е. махнули рукой. Вот правдивая ее история; но, разумеется, ей нужно выставить себя в более интересном виде. Несчастливая и сумасбродная женщина» [10, т. 11, с. 154]

В статье «Философская лирика Ф. Шиллера в контексте творчества И. С. Тургенева» Л.Г. Малышева анализирует воздействие стихотворения «Resignation» Ф. Шиллера на повесть «Яков Пасынков» И.С. Тургенева как свидетельство «глубины усвоения философских

идей» немецкого поэта русским писателем [6, с. 13]. Исследователь отмечает корреспонденцию шиллеровской и тургеневской идей («Каждый человек, рано или поздно, оказывается перед необходимостью сделать выбор: посвятить свою жизнь наслаждению (Genuss) или избрать более высокое поприще, не ожидая за это никакой награды (Hoffnung). Наградой для того, кто избрал путь служения высокому идеалу, отказа от земных благ и является сам выбор этого пути, а не посмертная слава... Шиллер утверждает право человека на реальное, земное, а не выдуманное счастье. Написанное под влиянием сложных отношений с любимой женщиной, стихотворение «Resignation», как и «Идеалы», уже давно воспринимается как яркое выражение противоречий между чувством и долгом, свойственных всякому мыслящему человеку, как выражение этической концепции Шиллера, не совпадающей с учением о долге Канта» / «И.С. Тургенев также не принимал аскетической морали, исключаяющей живые чувства. Но его идеалом, как и многих передовых русских людей середины XIX в., стал идеал отречения от личного счастья во имя нравственного долга» [6, с. 14]. О.А. Крашенинникова в статье «Вечные образы в повестях Тургенева 1850–1870-х гг.» повторяет вывод Л.Г. Малышевой: «Один из «последних романтиков», «добродушный идеалист» Яков Пасынков из одноименной повести Тургенева (1855) размышляет над стихотворением Шиллера «Отречение», которое становится литературным ключом для понимания его собственного характера и судьбы. Суть предназначения героя – в отречении от жизненных благ и наслаждений, невозможность достичь счастья в земной жизни, переживание жизни как временного странствия, которое закончится уходом в вечность» [5, с. 50]. Современное прочтение несколько отличается от интерпретации «Resignation» современниками Шиллера. Вильгельм фон Гумбольд друг Ф. Шиллера в предисловии к своей переписке с немецким поэтом отмечал: «Примирение носит вполне своеобразный шиллеровский отпечаток в непосредственном соединении просто выраженных глубоких и широких истин с величавыми образами и в совершенно оригинальном языке, позволяющем пользоваться самыми смелыми сближениями. На основную мысль, проходящую по всему произведению, можно смотреть как на переходящее настроение мятежно настроенного духа: но это бурное настроение изображено столь мастерски, что страсть совершенно растворяется в размышлении и заключительное решение кажется зрелым плодом опыта и мысли» [11, с. 343]. Переводы стихотворения Ф. Шиллера акцентировали проблему выбора лирического героя, при этом дилемма, стоявшая перед ним, рассматривалась с позиции нравственности того или иного выбора. Нюансы и переливы, соединяющие в целостное чувство жертвенность, покорность и надежду на справедливость рока, страсть и голос разума, личное и общественное служение и воссоздающие целостный феномен жизни как переживание полярных ощущений во внимание исследователями не принимались. Между тем осознание жизненной неудачи и восприятие ее в качестве гармонии, связанной со сменой и переходом многоплановых и разнообразных душевных движений, погружение в их тончайшие нюансы и предопределило мироощущение одного из последних идеалистов 40-50-х годов Якова Пасынкова.

В повести И.С. Тургенев два раза употребит немецкое слово «resignation», один раз как название стихотворения, и еще один раз главный герой обозначит им свой идеал. К тексту, где употреблено заглавие элегии, прилагается сноска: «Покорность» (нем)» [10, т. 5, с. 59]. Подчеркнем, что в этом же собрании сочинений в письме к Г. Флоберу «laresignation» с французского языка переводится как смирение. При первой публикации повести «Яков Пасынков» в журнале «Отечественные записки» за 1855 год, № 4 такой сноски нет. Скорее всего она редакторская, и, хотя этот перевод учитывает традицию, характерную для того времени («Покорность провидению. (Из Шиллера)» М. Дмитриева, “Покорность” (“Rezygnacya”) перевод П. Вяземским сонета А. Мицкевича), нами отмечалось, что переводчики осознавали неточность выполненного переложения. А повесть «Яков Пасынков» И.С. Тургенева это касается особо, так как Resignation в тексте имеет дополнительные смыслы, связанные с воплощением образа идеалиста 40-50-х годов. Так что название элегии Ф. Шиллера в полном собрании сочинений писателя должно сопровождаться расширенным комментарием.

В «Словаре языка И. С. Тургенева» В. С. Елистратова резиньяция определяется: «Подчинение чему-л., покорность судьбе, смирение, установка на выполнение каких-л. Заведомо неугодных, обременительных норм» [11, с. 310]. Исследователь отмечает и происхождение слова («От фр. «resignation» в том же зн. (которое от лат. «resignation» – уничтожение)» [2, с. 311]. В словарной статье к слову отмечаются лишь два примера его употребления из рассказа «Пунин и Баурин» и романа «Новь». Кроме того, фиксируется, что лексема употребляется как «философский (напр., Л. Шестов, А. Шопенгауэр) и психологический термин» [2, с. 311]. Подчеркнем, что составитель словаря не отмечает первоисточник слова «резиньяция» у И.С. Тургенева: элегию «Resignation» Ф. Шиллера, как и особое значение лексемы, значимое для характеристики типа идеалиста 40-х годов. Стало общим местом, что исследователи отмечают происхождение резиньяции от латинского или французского языка, игнорируя воздействие элегии Ф. Шиллера и предопределившей появление кальки («Особенно интересны случаи употребления иноязычных слов, связанные с наличием лакун в лексико-семантической системе русского языка второй половины XIX в., с невозможностью выразить какое-либо понятие одним словом. Судя по словарным примерам, с 30-х гг. XIX в. в русском языке стало употребляться французское слово résignation, перекодированное при помощи транскрипции (резиньяция) или транслитерации (резинация). До конца XIX в. оно использовалось многими русскими авторами и во французской графике» [3, с. 22]. Отметим, что в немецком издании произведений Ф. Шиллера 1812 года название элегии на родном языке поэта абсолютно идентично французскому написанию [12, с. 141].

Е.А. Киселева, проанализировав вопрос о влиянии Шопенгауэра на И. С. Тургенева, особо выделила художественную реакцию русского писателя на «интеллектуальную резиньяцию» немецкого философа. Исследователь резюмирует: «Шопенгауэр совсем по-другому трактовал старость и приближение смерти. В его философии старость сопряжена с убыванием сил, болезнями, однако эти явления подготавливают че-

ловека к плавному переходу в небытие и не несут отрицательной окраски. Продолжая сравнивать юность и старость, немецкий философ замечает упадок энергии и сил в зрелом возрасте, однако говорит об особых преимуществах старости, которые компенсируют этот упадок... Тургенев расставляет другие акценты – лишь полноценная, свежая, сильная, наполненная эмоциями жизнь имеет ценность, только в воспоминаниях о ней одной и может найти временную отраду старик. В старости и смерти Тургенев искал не торжество человека и его спасения, а какого-то иного откровения, не разумно-мыслительного, но сердечно-чувственного, духовного. В старости и смерти Тургенев не чувствовал, как Шопенгауэр, чаемого спасения» [4, с. 158]. Е. А. Киселева акцентирует, что И.С. Тургенев в «Стихотворениях в прозе» не принимал «интеллектуальную резиньяцию» Шопенгауэра, заменяя ее в своем сознании на эмоциональную («Таким образом, «Стихотворения в прозе» И.С. Тургенева представляют собой эмоциональный отклик на немецкую философию пессимизма, включающий в себя неявную, внутреннюю полемику. Интеллектуальная резиньяция по Шопенгауэру сопровождается у Тургенева эмоциональной непримиренностью с логическими выводами философии, которую писатель, на первый взгляд, поэтически воплощает в образах своих стихотворений в прозе») [4, с. 159]. Г.А. Тиме в тургеневском осмыслении резиньяции в 70-ые годы отметил сочетание шиллеровского и шопенгауэровского представлений: «Причудливым образом шиллеровский пафос воплощается в неизменной, по-шопенгауэровски, личности, причем с указанием на конкретную российскую реальность» [9, с. 146]. Синтез шиллеровского и шопенгауэровского в творчестве позднего И.С. Тургенева во врожденном и устойчивом характере человека, обреченном на самопознание и ответственность за осознанный поступок. Исследователи понимают резиньяцию Шопенгауэра как «отрицание воли к жизни», проявляющуюся в двух путях: отречение и покорность, отсутствие желаний как самопознание и самосознание воли, ужасающей «своей сущности» и отрицающей ее; отрицание воли «через спасительное страдание» [8, с. 145]. Отрицание воли приводит к слиянию с Божественным и вызывает состояние экстаза, благодати. В тургеневском мировоззрении 70-х годов шопенгауэровское отрицание воли, резиньяция реализовалось в эмоциональном осознании неотвратимого смирения перед неизбежностью смерти. Резиньяция оказалась значима для мироощущения писателя как трагическая составляющая экзистенции.

Повесть «Яков Пасынков» (1855) И. С. Тургенева сохраняет определяющее воздействие лишь шиллеровского текста. Стихотворение Шиллера, первоначально метафоризируется в тексте «Якова Пасынкова» через название. Элегия захватывает героя, подчиняя его своему завораживающему ритму («Я взглянул мимоходом на переплет и прочитал на спинке имя Шиллера: «Schiller's Werke». Я остановился.

– Разве вы знаете по-немецки? – спросил я Пасынкова...

Мне до сих пор становится совестно, когда я вспомню, сколько пренебрежения было в самом звуке моего голоса... Пасынков тихо поднял на меня свои небольшие, но выразительные глаза и ответил:

– Да, знаю; а вы?

– Еще бы! – возразил я, у обиженный, и хотел был идти дальше, да что-то удержало меня.

– А что именно читаете вы из Шиллера? – спросил я с прежней надменностью.

– Теперь? я читаю «Resignation»: прекрасное стихотворение. Хотите, я вам его прочту? Сядьте вот здесь, подле меня, на скамейке.

Я немного поколебался, однако сел. Пасынков начал читать. По-немецки он знал гораздо лучше меня: ему пришлось толковать мне смысл некоторых стихов; но я уж не стыдился ни своего незнания, ни его превосходства передо мною. С того дня, с самого того чтения вдвоем в саду, в тени сирени, я всей душой полюбил Пасынкова, сблизился с ним и подчинился ему вполне; (в тексте дан перевод немецкого названия – «Покорность») [10, т. 5 с. 59–60]. Захватывает и подчиняет элегия и рассказчика. Содержание стихотворения начинает формировать духовную сферу, реализуясь в виде идеала героев («Я вспомнил посещение Асанова после рокового обеда, вмешательство Пасынкова и невольно всплеснул руками.

– Ты от меня все это узнал, бедняк! – воскликнул я, – и ты же взялся пойти к ней тогда!

– Да, – заговорил опять Пасынков, – это объяснение с ней... я его никогда не забуду. Вот когда я узнал, вот когда я понял, что значит давно мной избранное слово: *Résignation*. Но все же она осталась моей постоянной мечтой, мой идеалом... А жалок тот, кто живет без идеала!» [10, т. 5, с. 77]. Неразделенная любовь к женщине, отказ от возможности совместной жизни и желание всей душой ей счастья с другим, верность любимой на всю жизнь, культивация этого чувства – вот проявление резиньяции героя. И стрелы Амура, поразившие сердце героя, материализуются как удары судьбы в виде стрелы аборигена, послужившей причиной болезни и смерти Якова Пасынкова. («Славный край Сибирь! Богатый, привольный – это тебе всякий скажет. Очень мне там понравилось. Инородцы у меня под началом состояли; народ смирный; да, на мою беду, вздумалось им, человекам десяти, н больше, контрабанду провезти. Меня послали их перехватить. Перехватить-то я их перехватил, да один из них, сдуру должно быть, захотел защищаться, да и попотчевал меня этой стрелой... Я было чуть не умер, однако оправился. Теперь вот еду окончательно вылечиться... Начальство, дай бог им всем здоровья, денег дало» [10, т. 5, с. 71–72]. И последний эпизод построен на демонстрации превалирования нематериального, идеалистического: переход энергии духа Якова Пасынкова к рассказчику. «Весь этот вечер остался я дома, но я не думал о ней: я думал, все думал о моем милом, незабвенном Пасынкове – об этом последнем из романтиков, и чувства, то грустные, то нежные, проникали с сладостной болью в грудь мою, звучали в струнах еще не совсем устаревшего сердца... Мир праху моему, непрактический человек, добродушный идеалист! И дай бог всем практическим господам, которым ты всегда был чужд и которые, может быть, даже посмеются теперь над твоею тенью, дай им бог изведать хоть сотую долю тех чистых наслаждений, которыми, наперекор судьбе и людям, украсилась твоя бедная и смиренная жизнь!» [10, т. 5, с. 89]. Осознание душой своего предназначения: сохранить неустаревшее и не-

уставшее сердце, почувствовать и ощутить дух через чувства («чувства, то грустные, то нежные, проникали с сладостной болью в грудь мою», «чистые наслаждения») и его проявление как энергии («звучали в струнах еще не совсем устаревшего сердца»).

Дальнейшее использование слова «резиньяция» в творчестве И.С. Тургенева, во-первых, подтверждает концепцию прецедентности стихотворения «Resignation» Ф. Шиллера для писателя, а, во-вторых, обозначает эволюцию этой лексемы в произведениях и письмах 70-ых годов. В повести «Вешние воды» (1871) резиньяция позиционируется как мимолетное психологическое ощущение, довольно быстро преобразовавшееся у героини в свою противоположность («Переход от отчаяния к грусти, а от нее к «тихой резиньяции» совершился довольно скоро в фрау Леноре; но и эта «тихая резиньяция» не замедлила превратиться в тайное довольство» [10, т. 8 с. 329]. Психологические нюансы и переливы Resignation, характерные для повести «Яков Пасынков», постепенно нивелируются, переводя трагически-гармоничную модальность покорности судьбе в мимолетное ощущение. Это обусловлено редуцированием связи между стихотворением Ф. Шиллера и повестью «Вешние воды», что привело к утрате словом «резиньяция» не только шиллеровского значения, но и написания на латинице. В рассказе «Пунин и Бабурин» (1874) резиньяция как психологическое состояние соотносится И.С. Тургеневым с воспоминаниями героини о прошлом, не проецируясь на ее настоящее («Долго сдержанное негодование прорвалось наконец; потрясенные, вызванные наружу общей душевной тревогой, всколыхнулись старые воспоминания... Но собственно я убедился в это мгновенье, что «новый тип» остался тем же, той же страстной, увлекающейся натурой... Только увлекалась Муза уже не тем, чем, бывало, в молодые годы. То, что в первое мое посещение я принял за резиньяцию, усмиренность, и что действительно было тем – этот тихий, тупой взор, этот холодный голос, эта ровность и простота, – все это имело смысл лишь в отношении к прошедшему, невозвратному... Теперь настоящее заговорило» [10, т. 9, с. 57]. Для рассказчика слово «резиньяция» ассоциируется с прошлым героини. Его прикрепленность к пассивистскому мировосприятию Музы демонстрирует утрату значения, которое лексема имела для поколений идеалистов 40-х годов. В романе «Новь» (1877) слово «резиньяция» уже взято в кавычки. Лексема в смысловом контексте традиционна: покорность судьбе, сопровождающееся легкой грустью и демонстрацией чувства достоинства. Однако эти ощущения оказываются лишь мнимостью, герой изображает то, что на самом деле он не испытывает, Калломейцев «играет комедию» («Валентина Михайловна обещала постараться – и постаралась. Она начала с того, что поговорила *entête-à-tête* с Калломейцевым. Неизвестно, что она ему сказала, но он пришел к столу с видом человека, который «взял на себя» быть смиренным и скромным, что бы он ни услышал. Эта заблаговременная «резиньяция» придавала всему его существованию оттенок легкой грусти; зато сколько достоинства... о! сколько достоинства было в каждом его движении! Валентина Михайловна познакомилась со всеми своими домочадцами (пристальнее, чем на других, посмотрел он на Марианну) ... и за столом посадила его возле себя о правую руку.

Калломейцев сидел о левую. Развертывая салфетку, он прищурился и улынулся так, как бы желая сказать: «Ну-с, будемте играть комедию!» [10, т. 9, с. 281]). Глубина и полнота чувства, определяющее понятие «резиньяция» утрачивается: происходит лишь его внешняя демонстрация, имитация особого состояния человека. Такая динамика функционирования лексемы: от философского термина, отражающего мировосприятие идеалиста 40-50-х годов к обозначению психологического состояния, в том числе и как фикции, фальсификации, комедийной игры в смирение пред роком, демонстрирует понижение его высокого романтического статуса и переход в словарный запас с устоявшимся значением – примирение с судьбой.

Дальнейшая художественная «жизнь» слова подтвердила его прецедентность как языкового феномена, все больше утрачивая связь со стихотворением Ф. Шиллера. Название элегии немецкого поэта, теряя связь с содержательными перипетиями произведения, начинает употребляться как нарицательное существительное, передающее особое состояние человека.

Традиция использования немецко-французской кальки продолжилась и в XX веке П.Д. Боборыкиным, В.И. Лениным, Вяч. Полонским («Метаморфозы. Заметки» (1923)), М. Горьким («Жизнь Климата Самгина»), Е. Замятинным («Москва – Петербург»), В. Набоковым («Камера обскура», «Лолита»), В. Дудинцевым, И. Бродским и др. В конце XIX века и в советское время появились четыре новых перевода элегии «Resignation» Ф. Шиллера.

Выводы

Слово «резиньяция» – идиостилевая мета, характеризующая творчество И.С. Тургенева на протяжении всего творческого пути. С одной стороны, оно следствие прецедентности элегии «Resignation» Ф. Шиллера, а с другой, уже художественное наследие автора романа «Новь» создает тургеневский феномен прецедентности введения этого слова-понятия в русскую культуру. В повести «Яков Пасынков» (1855) герои писателя находятся под воздействием шиллеровского текста. Осознание отречения от личного счастья, покорности судьбе и осмысление этих чувств в качестве гармонических, связанных со сменой и переходом многоплановых и разнообразных душевных движений, погружение в их тончайшие нюансы и определило мироощущение одного из последних идеалистов 40-50-х годов Якова Пасынкова. В повести И. С. Тургенева используется написание на латинице – *Résignation*. Это связано с тем, что оно вошло в текст «Якова Пасынкова» как термин, обозначающий особое романтическое состояние. В других произведениях И.С. Тургенева – повести «Вешние воды» (1872), рассказе «Пунин и Бабурин» (1874), романе «Новь» (1877) слово «резиньяция» уже написано по-русски и утрачивает особые смысловые нюансы, связанные с мироощущением идеалиста 40–50-х годов. Теперь оно обозначает психологическое состояние или имеет сатирический оттенок, когда герои лишь внешне демонстрируют резиньяцию, не испытывая смирения и покорности. Письма И.С. Тургенева позволяют сделать вывод, что резиньяция – неотъемлемая часть его мироощущения. Пересекаясь в некоторых положениях с термином «резиньяция», используемым

Шопенгауэром, писатель акцентирует ее эмоциональную составляющую. Для И. С. Тургенева резиньяция в конце жизни воспринимается как бессилие человека перед надвигающейся смертью, беспомощность и смирение перед ней. В творчестве И. С. Тургенева, наряду с

Н.В. Станкевичем и А.И. Герценом, прежде всего определен феномен прецедентности лексемы резиньяции для русской культуры: от шиллеровского текста к слову, обозначающему психологическое состояние.

Библиографический список

1. Данилевский Р.Ю. Иван Тургенев и Фридрих Шиллер (К 250-летию со дня рождения немецкого поэта) // Спасский вестник. 2010. №18. С. 91–103
2. Елистратов В.С. Словарь языка И. С. Тургенева. М.: ООО «Издательский дом «Вече», 2018. 432 с.
3. Захарова Ю.Г. Интерсистемная лексика в русском языке второй половины XIX в. (на материале писем И.С. Тургенева) // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2019. №3. Июль – Сентябрь. С. 22–24.
4. Киселева Е.А. Шопенгауэрианские мотивы в «Стихотворениях в прозе» И. С. Тургенева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки = University proceedings Volga region. Humanities: журнал. 2014. № 4(32). С. 150–162.
5. Крашенинникова О.А. «Вечные образы» в повестях Тургенева 1850-1870-х гг. // Материалы Международной конференции «И.С. Тургенев и мировая литература», 17–19 октября 2018 г., ИМЛИ РАН / отв. ред. М.И. Щербакова. М.: ИПО «У Никитских ворот», 2018. С. 49–52
6. Малышева Л.Г. Философская лирика Ф. Шиллера в контексте творчества И. С. Тургенева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2001. Вып. 1 (26). С. 10–16.
7. Мочульский К. Достоевский. Жизнь и творчество. Париж: YMCA-PRESS, 1947. 564 с.
8. Саттар А. Основы критической метафизики А. Шопенгауэра // Философская антропология. 2018. Том 4. № 2. С. 117–151
9. Тиме Г.А. Россия и Германия: философский дискурс в русской литературе XIX-XX веков. СПб.: Нестор-История, 2011. 456 с.
10. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. М.: Наука, 1978–2018.
11. Шиллер Ф. Собрание сочинений Шиллера в переводе русских писателей под редакцией С.А. Венгерова. С-Пб.: Издание Акц. Общ. Брокгауз-Ефронъ, 1901. Т.1. 479 с.
12. Schiller F. Gedichte von Friedrich von Schiller. Aachen: beyForstmann und Comp. № I. 1812. 193 p.

References

1. Danylevsky R. Yu. Ivan Turgenev and Friedrich Schiller (To the 250th anniversary of the birth of the German poet) // Spasskyvestnik. 2010. No. 18. Pp. 91–103
2. Elistratov V.S. Dictionary of language by I. S. Turgenev. M.: LLC “Izdatelskydom “Veche”, 2018. 432 p.
3. Zakharova Y.G. Intersystem vocabulary in the Russian language of the second half of the 19th century. (based on the material of I.S. Turgenev’s letters) // Vestnik VSU. Series: Philology. Journalism. 2019. No. 3. July–September. Pp. 22–24.
4. Kiseleva E.A. Schopenhauer’s motifs in I.S. Turgenev’s “Poems in Prose” // Izvestiyavysshikhuchebnykhzavedeni. Volga region. Humanities = University proceedings Volga region. Humanities: Journal. 2014. No. 4(32). Pp. 150–162.
5. Krashenninnikova O.A. “Eternal images” in Turgenev’s novels of the 1850–1870s. // Materials of the International Conference “I.S. Turgenev and world literature”, October 17-19, 2018, IMLY RAS / op. ed. WE. Shcherbakov. M.: IPO “U Nikitskikhvorot”, 2018. Pp. 49–52
6. Malysheva L.G. Philosophical lyrics of F. Schiller in the context of the work of I. S. Turgenev // Herald of the Tomsk State Pedagogical University. 2001. Issue 1 (26). Pp. 10–16.
7. Mochulsky K. Dostoevsky. Life and creativity. Paris: YMCA-PRESS, 1947. 564 p.
8. Sattar A. Foundations of A. Schopenhauer’s critical metaphysics // Philosophical Anthropology. 2018. Volume 4. No. 2. Pp. 117–151
9. Time G.A. Russia and Germany: philosophical discourse in Russian literature of the 19th and 20th centuries. St. Petersburg: Nestor-History, 2011. 456 p.
10. Turgenev I.S. The complete collection of compositions and writings: in 30 volumes. Moscow: Nauka, 1978–2018.
11. Schiller F. Collected works of Schiller translated by Russian writers edited by S.A. Vengerova. S-Pb.: Publishing House Aks. General Brockhaus-Efron, 1901. Volume 1. 479 p.
12. Schiller F. Gedichte von Friedrich von Schiller. Aachen: beyForstmann und Comp. No. I. 1812. 193 p.

АКСЁНОВ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра математики и прикладных информационных технологий имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: aksenovaa@inbox.ru

AKSYONOV ANDREY ALEKSANDROVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Mathematics and Applied Information Technologies named after N.A. Ilyina, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ МАТЕМАТИКИ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЯМ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**ABOUT THE SPECIFICS OF TEACHING THE HISTORY OF MATHEMATICS FUTURE SECONDARY SCHOOL TEACHERS**

В статье рассматриваются проблема определения приоритетов в преподавании истории математики будущим учителям средней школы. Описана роль истории математики в развитии методологии математики и профессиональном росте будущего учителя.

Ключевые слова: математика, школа, история математики, методология математики.

The article discusses the problem of determining priorities in teaching the history of mathematics to future secondary school teachers. The role of the history of mathematics in the development of mathematics methodology and the professional growth of the future teacher is described.

Keywords: mathematics, school, history of mathematics, methodology of mathematics.

Введение

Актуальность исследования обусловлена противоречием между традиционным преподаванием истории математики студентам математических педагогических специальностей вузов и её значительным научно-методологическим потенциалом, который практически не отражён в учебниках и пособиях по истории математики на должном уровне. Однако его целенаправленное использование для понимания генезиса и специфики самого математического знания позволит будущим учителям математики лучше понять её суть как науки и как совокупности учебных предметов, а также глубже осознать значение истории математики для формирования методики обучения школьников математике.

Цель исследования – продемонстрировать роль истории математики в формировании целостного научно-методологического взгляда будущих учителей математики на саму математику и методику обучения математике в средней школе.

Научная новизна исследования состоит в описании преподавания истории математики с акцентом на её методологическую значимость в контексте методико-математической подготовки будущих учителей математики.

Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, аналогия, сравнение, идеализация, генетически-конструктивный метод, структурно-функциональный метод.

Изложение основного материала

Для любого человека, который любит учиться и по завершении формального образования продолжает всю жизнь заниматься самообразованием (в том числе и в русле неформального образования) история науки –

благоприятный материал для интеллектуального самоусовершенствования. Причём зачастую такой интерес представляет история науки вообще, вне зависимости от конкретных научных дисциплин и специальности самого субъекта, полученной им в процессе обучения в колледже или вузе. Это и понятно, история науки изобилует интереснейшими фактами, описанными во всевозможных литературных источниках. Не менее интересны и биографии великих учёных, которые полны не только традиционными сведениями о конкретном человеке, но и целым рядом весьма неоднозначных фактов, которые, на первый взгляд, не могут быть свойственны таким серьёзным и одарённым людям. Таких примеров немало в книгах [1, 2, 3 и др.]. С одной стороны, специфика истории любой науки, в частности математики, внушает надежду на то, что интерес к ней не пропадёт у действующих учителей математики. Тогда многие пробелы в обучении студентов этой учебной дисциплине, главным образом, обусловленные крайне малым количеством академических часов, отводимых на неё, будут восполнены посредством самообразования практикующих учителей. С другой стороны, интерес к истории математики, поддерживаемый, преимущественно, любопытными фактами и сведениями, вряд ли позволит даже опытным учителям правильно расставить приоритеты в осмыслении сути истории математики, её роли в методологии математики, определении закономерностей развития математического знания и т. п. Здесь необходимо умелое наставничество, которое осуществимо практически только опытными педагогами в ходе получения образования молодыми людьми в студенческие годы.

Таким образом, преподаватель, обучающий студентов истории математики, обязан постоянно подчёркивать научно-методологический смысл изучаемых событий, который является одним из важнейших составляющих

истории математики как научной дисциплины. К такому выводу можно прийти хотя бы потому, что дипломированный специалист по истории математики (а таковых, к слову, немного) – это кандидат или доктор физико-математических (а не каких-либо других) наук, областью научных интересов которого является изучение и всестороннее осмысление прошлого в математическом знании и выявление всевозможных закономерностей развития математики. Разумеется, это есть составная часть научной методологии в математике.

Тем не менее, несмотря на заявленную в учебниках, пособиях и прочих книгах по истории математики значимость методологического аспекта, его роль раскрыта, видимо, в недостаточной степени. Нет объяснения ряду фактов, которые были бы по-иному воспринимаемы студентами, если бы они имели некоторые дополнительные разъяснения.

Для демонстрации заявленного в статье основного тезиса приведём ряд примеров, подтверждающих его.

Развитие математики в глубокой древности, в значительной мере имеющее региональную и хронологическую локализацию, а также национальную или местную специфику, возможно, обусловленную религиозными факторами, в большинстве литературных источников (речь, разумеется, идёт о добротных изданиях, написанных профессионалами высокого уровня) описано обстоятельно и интересно. Разумеется, многие специфические особенности ранней математики не имеют должного объяснения просто потому, что нет достаточных сведений из истории как таковой (то есть отдельной науки), ведь история нам сохранила далеко не всё. Например, трудно дать исчерпывающее научное объяснение, почему древнеиндийская математика пусть в примитивной форме открыла число 0 и отрицательные числа, а древнекитайская, древневавилонская или древнегреческая математика – нет. Математики этих народов со временем переняли соответствующие учения. Но вместе с тем существуют и прямо противоположные примеры из истории математики, находящие объяснение, которое, однако, не стало предметом истории математики в его методологическом значении (по крайней мере, на должном уровне). Если сравнивать математику, например, древней Индии, Китая, Вавилона, Египта и Греции, то можно указать на один важнейший факт. В первых четырёх странах в древности попыток дедуктивного построения математики не обнаруживается в принципе, в то время как в древней Греции такие попытки не просто прослеживаются, но и приводят, во-первых, к появлению весьма серьёзных дедуктивных построений, – знаменитых «начал», во-вторых, к разработке важнейшего метода, самого первого, следовательно, самого древнего теоретического метода научного познания – аксиоматического (или аксиоматико-дедуктивного, как его нередко называют сейчас). При этом знаменитые Евклидовы начала не были первыми началами в математике, но стали наиболее совершенным эллинистическим научным математическим дедуктивным построением, созданным с помощью аксиоматического метода.

Возникает закономерный вопрос: почему так получилось. Ответ на этот вопрос, безусловно, есть. Однако он выходит за рамки и математики, и истории математики, но в учебном курсе истории математики он практически никак не освещён. Объяснение кроется

практически только в социально-политическом устройстве того общества, в недрах которого развивалась современная ему наука.

В древних Индии, Китае, Вавилоне и Египте существовала жёсткая система государственного управления, которая предполагала лишь диктат правящей элиты, получавшей власть по наследству (пусть и в духе разных традиций). Общество в таких государствах просто не имело достаточной духовной свободы, без которой практически невозможна плодотворная деятельность учёных, лишённая диктата многих догматов.

Несколько иным был уклад жизни в древней Греции. Разумеется, не претендуя на подробное его историческое описание, которое является излишним для изложения исследуемой проблемы, заметим, что жители древней Греции (то есть её городов-государств – полисов и пр.) имели гораздо большую свободу мысли, чем их современники в других частях света. Объясняется это наличием у древних греков первой известной в истории формы демократии (народовластия). Как известно, древние греки – основатели демократии как формы правления. Политический аспект демократии выходит за рамки освещаемого здесь вопроса, обратим внимание на его социально-бытовой аспект. Демократические принципы были привнесены древними греками и в правила спора между людьми. В таких спорах значимыми были только абсолютная фактология и доказательная аргументация. Знатность, авторитет среди людей, богатство и т. п. спорящих сторон, как известно, значения не имели. Такие споры со временем привели к тому, что люди научились убедительно доказывать свою точку зрения. Принципы и способы таких доказательств практически сразу же стали проникать в философию и науку, а самой развитой наукой тогда была математика. В соединении с философскими атомистическими учениями Левкиппа и Демокрита необходимость доказательства истины привела не только к дедуктивному построению науки – математики, но и к тому, что затем сама математика как наука перешла к третьему этапу своего развития – теоретическому, который, кстати, длится и по сей день. Также она приступила к разработке теоретического метода научного познания – аксиоматического. Если основой тел являются атомы и из них всё состоит, то научная теория тоже должна вырастать из каких-либо основ, в данном случае элементарных исходных положений – аксиом и постулатов. Есть все основания утверждать, что демократия древней Греции, перекочевавшая из споров частных лиц в философию и науку, привела к открытию теоретической науки вообще, то есть как социокультурного феномена человеческой цивилизации (заметим, что здесь важность и польза демократии несомненны).

Бесспорно, важны отдельные факты из истории математики древней Эллады, к тому же они сами по себе чрезвычайно интересны, чего стоят только механические конструкции, созданные под руководством Архимеда и мн. др. Но в созвездии этих фактов, захватывающих наше внимание, теряется осмысление причины появления дедуктивного построения математики. К сожалению, этот важнейший и в историческом, и в научно-методологическом отношении факт, имеющий значение не только для математики, но и для науки вообще, не получил должного освещения в истории ма-

тематики. Ведь его значение переоценить практически невозможно. Во-первых, открыт новый метод научного познания – аксиоматический. Во-вторых, с его помощью дедуктивно построена математика, изложенная в началах Евклида. Заметим, что в значительной части мира более 2000 лет школьники изучают математику по сути дела «по Евклиду». В-третьих, была открыта теоретическая наука как таковая вообще, поскольку такой по сути дела является доказательная наука. И если тогда это было реализовано лишь в математике, то в качестве образца такое построение могло служить (и в значительной мере реально служит до сих пор) для многих других наук. В-четвёртых, написание евклидовых начал подтверждает и тот тезис, что наибольших научных успехов при прочих равных условиях могут добиться учёные, обладающие большей духовной свободой, нежели чем их коллеги, лишённые таковой. Также заметим, что многие достижения античной математики не имели современных им практических применений. Классическим примером здесь является пифагорейская школа, которая развивала учение о числе, считая это уделом избранных, и не заботясь о практическом применении многих добытых знаний. В настоящее же время практическое применение теории чисел, уходящее своими корнями в том числе и в учения пифагорейцев, является довольно масштабным.

Этот пример из истории математики имеет своё продолжение, которое к чести отечественной науки связано с именем великого русского учёного Николая Ивановича Лобачевского, чья гениальная математическая одарённость уже более ста лет признана математиками всего мира. Его первая в истории неевклидова геометрия, которую называют геометрией Лобачевского, основана на том, что он предложил новую аксиоматику. Собственно, основная суть его открытия состоит в том, что он аксиому параллельных – полный аналог знаменитого пятого постулата Евклида, заменил другой аксиомой, согласно которой через точку, не лежащую на данной прямой, можно провести по крайней мере две различные прямые (то есть пересекающиеся между собой), параллельные данной. Дело в том, что эта аксиома не противоречит всем предыдущим аксиомам евклидовой геометрии в своей логике, она противоречит им только сугубо визуально. Однако математика строится посредством формальной и математической логики, с помощью которых доказывается любая её теорема, а не посредством визуальных представлений об исследуемых объектах. Значит, важна логическая непротиворечивость, а не визуальная. Построенная позже геометрия, по сути дела, – следствие этого открытия. Просто не на каждой поверхности её можно реализовать. Лишь спустя 12 лет после смерти Лобачевского итальянский математик Э. Бельтрами открыл так называемую псевдосферу – поверхность, на которой реализуется геометрия Лобачевского. Однако с методологической точки зрения это мало что означает. Не лишена логики фраза, состоящая в том, что Н.И. Лобачевский построил один математический софизм, а Э. Бельтрами дополнил его другим. Поэтому вскоре после открытия Э. Бельтрами далеко не все математики признали геометрию Лобачевского.

Широко известно, что в самом начале XX века другой гениальный учёный – физик А. Эйнштейн в построении теории относительности использовал геометрию

Лобачевского, очевидно, пользуясь помощью профессиональных математиков, к которой он нередко прибегал в своей жизни. Такую помощь он получал от своей первой жены (она была математиком), Я.П. Громмера, М. Гроссмана и др. Эта теория тоже не сразу получила научное признание. А. Эйнштейн даже нобелевскую премию получил не за неё, а за открытие законов фотоэффекта в 1921 году, хотя был абсолютно уверен, что эту премию получит за теорию относительности. Однако дальнейшее развитие физики подтвердило справедливость теории относительности. Этот факт означает и полный триумф геометрии Лобачевского, поскольку если она верно применима к исследованию реального мира в рамках другой науки – физики, справедливость её положений несомненна и значимость для науки неоспорима. К сожалению, этот научно-методологический факт почти никак не подчёркивается в массовой специализированной литературе по истории математики, что не только несправедливо, но и оттеняет сам пример того, каковы могут быть закономерности развития науки вообще.

Для справки можно отметить известный сейчас факт, что в сороковые годы XX века разработка атомного оружия в СССР в теоретическом плане опиралась на теорию относительности и квантовую механику, что признавалось «отцом» нашей атомной бомбы И.В. Курчатовым. Если теория относительности состоялась в том числе и благодаря применению в её построении геометрии Лобачевского, то можно утверждать, что Н.И. Лобачевский внёс свой скромный (пусть даже косвенный) вклад в создание ядерного щита нашей Родины. Это также важный методологический вывод, который раскрывает связь математики с другими науками, в том числе и техническими.

Вернёмся к геометрии Лобачевского. После того как она была признана многими математиками (ещё до открытий А. Эйнштейна), встал вопрос о необходимости кардинального усовершенствования аксиоматики в математике. К настоящему моменту времени принято считать, что система математических аксиом в предельно общем случае должна обладать четырьмя свойствами: относительной непротиворечивости; полноты; независимости; категоричности (обязательности для системы аксиом является только первое свойство). С научно-методологической точки зрения этот факт важен сам по себе, однако у него есть и другое продолжение.

Дело в том, что любая наука для удобства всегда стремится к некоторой унификации в создании научных построений, в частности теорий. Широко известно, что А. Эйнштейн пытался построить так называемую единую теорию поля, то есть фактически описать всю физику как единую теорию, а не как совокупность частных теорий. Он потерпел неудачу, однако это стремление в физике до сих пор не снято с повестки дня, о чём неоднократно заявлял всемирно известный физик-теоретик С. Хокинг. В частности, в этом плане физики большие надежды возлагают на так называемую теорию струн, но и в её построении в настоящее время есть немало неразрешённых проблем. В математике такого стремления не наблюдается уже, как минимум, несколько веков, поскольку, например, геометрия, требует одной аксиоматики, многие частные построения в высшей алгебре – другой аксиоматики. С 1933 года специаль-

ная аксиоматика была разработана для теории вероятностей (советским учёным А.Н. Колмогоровым) и т. д. Однако в математике стремились унифицировать аксиоматический метод построения теории. Математики хотели в рамках одной теории, не выходя за её пределы, получить возможность доказывать и непротиворечивость теории, и её полноту. Этой проблемой многие годы был занят великий математик XX века Д. Гильберт, но решить её он не смог. Однако её смог «решить» его ученик (слушавший ряд его лекций) К. Гёдель, доказавший три своих знаменитых теоремы (две – о неполноте, они доказаны в 1930 году и одну – о полноте, она доказана в 1929 году), полностью разрушив все надежды своего учителя. Не будем забывать, что в науке отрицательный результат – это тоже результат, зачастую не менее важный, чем результат положительный. В этих теоремах интегративно К. Гёделем доказано, что если формальная система (математика как раз является таковой) строится аксиоматически, то доказать одновременно и непротиворечивость, и полноту этой теории, не выходя за её пределы, невозможно. Поэтому в современной математике доказывают непротиворечивость аксиоматики какой-либо теории, сравнивая эту аксиоматику с аксиоматикой, признанной за эталон непротиворечивости. Сейчас таковой считают аксиоматику арифметики. То есть выясняют, как соотносится в непротиворечивости какая-либо разрабатываемая аксиоматика с аксиоматикой арифметики. Разработаны и методы такого соотнесения. Поэтому и соответствующее обязательное свойство системы аксиом назвали свойством относительной непротиворечивости. В научно-методологическом плане этот факт означает, что аксиоматический (аксиоматико-дедуктивный) метод вовсе не совершенен, каким он казался до исследований Н.И. Лобачевского. К сожалению, в систематическом изложении истории математики этому факту также уделено крайне мало внимания. Не лишним будет заметить и то, что современные требования к аксиоматическому методу в математике фактически вырабатывались учёными на протяжении более 2000 лет.

Перечисленные выше факты из истории математики кардинально повлияли на саму математику, на соответствующие исторические этапы определяя направления её развития и становление самой сути математического знания. Конечно, знание таких историко-математических положений гораздо важнее для будущих (и действующих) учителей математики, нежели просто интересные факты. Например, Архимедом было установлено, что если шар вписать в прямой круговой цилиндр, то и площадь полной поверхности, и объём цилиндра будут ровно в 1,5 раза больше, чем соответствующие величины у шара. Кстати, по настоянию Архимеда на его надгробии высечен шар, вписанный в цилиндр, то есть учёный был весьма впечатлён своим открытием. Однако и этот исторический факт имеет весомый методологический контекст. В настоящее время почти любой математически способный выпускник средней школы сможет установить подобные соотношения. Более того, они встречаются среди обязательных задач первой части ЕГЭ по математике (профильный уровень). Но в распоряжении Архимеда не было формул, известных сейчас школьникам, поэтому ему пришлось выполнить значительно более трудоёмкую процедуру доказательства несколько

иными средствами.

В научно-методологическом плане интересными и значимыми могут быть и некоторые факты, кажущиеся курьёзными. Например, Левкипп и Демокрит создали философское атомистическое учение, которое получило абсолютное научное подтверждение в физике спустя громадный срок – более чем в 2000 лет. Этот факт в истории науки освещён очень достойно. В математике, как упоминалось выше, атомистика стала философской основой создания аксиоматического метода. Примерно такой же с методологической точки зрения является история конических сечений – эллипса, параболы, гиперболы. Они также были открыты в античности, Аполлоний Пергский написал свой знаменитый трактат о них. В те времена никто и предположить не мог, что по этим кривым движутся тела в солнечной системе. Первым подтверждением тому является один из трёх законов И. Кеплера о том, что все планеты солнечной системы движутся по эллипсу, в одном из фокусов которого находится солнце. Оно состоялось почти через 18 веков после открытия конических сечений, но полного триумфа их космологическая роль достигла только в XIX–XX веках, когда были открыты и рассчитаны первая (для эллиптических орбит), вторая (для параболических орбит) и третья (для гиперболических орбит) космические скорости. Методологический смысл этого историко-математического (или даже историко-научного вообще) факта таков: если в настоящее время какие-либо математические утверждения не получили серьёзного научного применения, не исключено, что спустя некоторый (возможно, значительный) промежуток времени такое применение будет найдено и станет весьма значимым для науки и практики. К сожалению, он тоже остаётся в тени сугубо исторических описаний каждого из конических сечений. Быть может, в таком ключе следует воспринимать и знаменитую гипотезу А. Пуанкаре, доказанную талантливым российским математиком Г.Я. Перельманом. По мнению современных математиков, она не имеет на сегодняшний день никакого практического применения, но никто не даст гарантии того, что в будущем (может быть, далёком) такое применение не будет обнаружено.

Методологически примечательно в истории математики развитие понятия числа. То, что сначала практически повсеместно люди оперировали натуральными числами (как мы их сейчас называем), долгое время не считая числом единицу (её считали «строительным материалом» для всех остальных чисел), не удивительно. Однако тот факт, что учение о комплексных числах появились в математике раньше, чем полноценное учение об иррациональных числах, является на первый взгляд удивительным. Сам этот факт в истории математики достойно упомянут, но приемлемого научно-методологического истолкования в истории математики (как в учебном предмете) он, видимо, ещё не нашёл. Он преподносится как некий нонсенс, что с современной математической точки зрения верно, поскольку последовательное расширение числовых множеств предполагает расширение действительных чисел (весомой частью которых являются иррациональные числа) до комплексных, а не наоборот. Однако генезис математических истин и их современная трактовка и упорядоченность нередко существенно различаются, что само по

себе примечательно с точки зрения научной методологии в части характера закономерностей развития научного знания.

Тем не менее, необходимо историко-математически пояснить этот нонсенс студентам. Комплексные числа возникли в результате длительных попыток найти способ решения алгебраических уравнений третьей степени. Он был найден в 16 веке. Заметим, что решать уравнения второй степени человечество умело ещё примерно за 500 лет до наступления нашей эры. Это были, конечно, геометрические решения, но с уравнениями второй степени в те времена уже справлялись. И так, около 2000 лет человечество училось решать уравнения третьей степени. И всё это время известными числовыми множествами справиться с этой научной задачей учёным было невозможно, следовательно, пришлось принципиально расширить горизонты понимания числа как такового. Кстати, полноценное знание иррациональных чисел не помогло бы в решении этой задачи. Примечательно, что использование комплексных чисел экзальтировано представлено в том случае, когда уравнение третьей степени с действительными коэффициентами имеет три различных действительных корня, а соответствующий дискриминант кубического уравнения отрицателен, извлечь из него квадратный корень в рамках известных тогда числовых систем было невозможно. Следовательно, комплексные числа историко-генетически выступили своеобразным мостиком из действительных чисел снова в действительные. Если бы не это обстоятельство, возможно они не нашли бы своего места в математике. Действительно, в чём была бы их ценность, если бы они позволяли лишь извлекать корни четной степени из отрицательных чисел только ради самой процедуры их извлечения или комплексные корни имели бы только алгебраические уравнения с комплексными же коэффициентами?

Различные солидные учения об иррациональном числе появились лишь спустя почти три столетия. Это и не удивительно, они появились тоже как ответ на попытки решения ряда проблем, возникших в математике. Но это была уже другая математика, другого исторического периода, в ней уже изучалось понятие функции, её производной, интеграла, решались дифференциальные уравнения. И всё необходимо было делать на основе переменной величины, то есть числа. Естественно, математики уже знали иррациональные числа, но поскольку работа с переменной величиной требовала понимания того, что представляет собой любая точка на координатной прямой, математикам пришлось ответить на этот вопрос. Так как с рациональными числами всё было достаточно просто, найденный ответ фактически касался иррациональных чисел.

Итак, парадоксально, но математика более высокого уровня развития потребовала научного понимания множества чисел более низкого уровня обобщённости, нежели чем математика, менее развитая в теоретическом отношении. Это произошло потому, что любые математические учения появляются не в порядке их взаимной иерархической упорядоченности, а как ответ на решение определённых проблем. Иерархия однородных математических структур устанавливается позднее, после

того, как соответствующие учения становятся достаточно хорошо развитыми. Этот научно-методологический вывод (или даже принцип) имеет отношение не только к математике, а практически к любой науке.

Разумеется, можно привести ещё массу примеров того, когда в изложении историко-математического материала должно превалировать научно-методологическое осмысление его сущности и роли в развитии математики и других смежных с ней наук.

Выводы

Во-первых, следует признать, что современное изложение истории математики в специализированной литературе практически не содержит должного научно-методологического осмысления излагаемых фактов, тем более, крупных методологических обобщений. Практически нет попыток целенаправленного объяснения того, почему в своём развитии математика пошла по данному, а не по иному пути.

Во-вторых, указанный пробел необходимо восполнить по нескольким причинам. Прежде всего напомним, что в самой истории математики как в ветви научного математического знания методологическое осмысление изучаемого материала заявлено как одна из его целей. Также следует иметь в виду, что сегодня, в условиях крайнего дефицита временного ресурса необходимо обучить студентов в первую очередь пониманию изучаемого материала, а понимание главным образом и заключено в научно-методологическом аспекте дисциплины.

В-третьих, акцент на методологическую составляющую истории математики позволит сформировать у студентов правильное понимание этого учебного предмета. У них может сложиться ложное впечатление об истории математики, если они будут воспринимать её лишь как перечень интересных частных исторических событий, который нужно просто знать. На самом же деле, история математики как и сама математика также требует в первую очередь глубокого понимания изучаемого материала, а не только запоминания своего предметного содержания.

В-четвёртых, полноценное преподавание истории математики будущим учителям средних школ, конечно, требует кратного увеличения количества академических часов, отводимых на этот учебный предмет. Однако всё равно первое место в процессе обучения должно занимать методологическое осмысление изучаемого материала, поскольку оно формирует правильное понимание развёртывания хронологической цепи математических событий, следовательно, ориентирует студента на более успешное самостоятельное изучение истории математики в русле профессионального самообразования. В этом смысле в условиях дефицита временного ресурса в университетском курсе роль методологических установок в изучении истории математики ещё более важна.

Таким образом, преподавать историю математики надо с акцентом на методологическую составляющую. Это обучающая работа педагога. Как показывает практический опыт, изложение интересных математических фактов этим не отменяется. На этих частных фактах могут сфокусировать своё внимание студенты, представляя доклады на семинарских занятиях.

Библиографический список

1. Кордемский Б.А. Великие жизни в математике: Кн. для учащихся 8-11 кл. М.: Просвещение, 1995. 192 с.
2. Рыбников К.А. История математики. Том 1 / К.А. Рыбников. – Издательство Московского университета, 1960. 191 с.
3. Рыбников К.А. История математики. Том 2 / К.А. Рыбников. – Издательство Московского университета, 1963. 336 с.

References

1. *Kordemsky B.A.* Great lives in mathematics: for students of grades 8-11. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1995. 192 p.
 2. *Rybnikov K.A.* History of mathematics. Volume 1 / K.A. Rybnikov. Moscow University Press, 1960. 191 p.
 3. *Rybnikov K.A.* History of mathematics. Volume 2 / K.A. Rybnikov. Moscow University Press, 1963. 336 p.
-
-

АЛЕКСЕЕВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат физико-математических наук, доцент,
проректор по учебной деятельности, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

ALEKSEEVA ELENA NIKOLAEVNA

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assistant
Professor, Vice Rector for Academic Affairs Federal State-
Funded Educational Institution of Orel State University,
Orel, Russia
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ
К СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**METHODOLOGICAL PREPARATION OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER
TO CREATE EDUCATIONAL PRODUCTS FOR THE IMPLEMENTATION OF INDIVIDUALIZED LEARNING**

В статье рассматриваются инновационные подходы к подготовке будущих учителей математики в рамках двухуровневой модели методической подготовки студентов, обучающихся по профильным программам бакалавриата и магистратуры. Исследуются аспекты формирования специальной методической компетентности выпускников к созданию собственных образовательных продуктов и методических разработок, в том числе направленных на индивидуализированное развитие школьников, обладающих ярко выраженными математическими способностями. Представлен опыт апробации предложенной модели подготовки студентов на базе Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева.

Ключевые слова: методическая подготовка будущего учителя, индивидуализация обучения математике, создание индивидуализированного образовательного продукта.

The article discusses innovative approaches to the training of future mathematics teachers within the framework of a two-level model of methodological training of students enrolled in core bachelor's and master's programs. The aspects of the formation of special methodological competence of graduates to create their own educational products and methodological developments, including those aimed at the individualized development of schoolchildren with pronounced mathematical abilities, are explored. The experience of testing the proposed model for training students on the basis of Oryol State University named after I.S. Turgenev is presented.

Keywords: methodological training of a future teacher, individualization of mathematics teaching, creation of an individualized educational product.

Введение

Актуальность. Формирование методической компетентности будущего учителя математики к работе в условиях развития индивидуализации образования является актуальной задачей и определенным вызовом, стоящим перед современной системой высшего педагогического образования. Для освоения студентами умений и практических навыков создания собственных образовательных продуктов, в том числе методических материалов, направленных на развитие специальных математических способностей учащихся с целью реализации индивидуальных образовательных маршрутов их обучения, требуется внедрение принципиально новых подходов к методической подготовке будущего учителя.

Цель исследования. Исследование направлено на актуализацию подготовки будущего учителя математики в рамках реализации профильных программ бакалавриата и магистратуры в контексте развития индивидуализации образования. В данной статье представлено одно из направлений проводимого исследования – дано научное обоснование включения в методическую подготовку будущего учителя специальной компоненты, связанной с формированием у студентов практического навыка создания методических разработок для реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучения и

развития учащихся.

Новизна. Разработана двухуровневая модель методической подготовки студентов, обучающихся по профильным программам бакалавриата и магистратуры, и предложены новые подходы к формированию специальной методической готовности будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения математике.

Методы исследования. В ходе исследования проведен педагогический эксперимент и применялся аналитический метод.

Изложение основного материала

Решение задачи выявления, развития и сопровождения одаренных школьников на основе принципов индивидуализации обучения является обязательным государственным требованием к системе школьного образования, заложенным в государственных образовательных стандартах всех уровней общего образования. Одним из приоритетов государственной политики в сфере высшего педагогического образования является обеспечение готовности выпускника, молодого педагога, к профессиональной деятельности с различными категориями детей и подростков, в том числе с обучающимися с особыми образовательными потребностями, с

одаренными школьниками [1].

Педагогическая деятельность учителя математики в современной школе не может строиться лишь на владении педагогом базовой методикой обучения предмету на соответствующем уровне и сводиться к применению исключительно готовых методических разработок, заданий, тематических материалов, содержащихся в учебно-методической и методической литературе. Создание в современной школе образовательной среды, обеспечивающей обучение и развитие каждого обучающегося с учетом его индивидуальных способностей и образовательных потребностей, предполагает наличие у учителя математики качественно нового уровня профессиональной компетентности.

Подготовка будущего учителя с точки зрения формирования его специальной методической компетентности в условиях развития индивидуализации обучения математике рассматривается нами концептуально и содержательно как единая сквозная линия, выстроенная в системе подготовки бакалавра, а затем магистра. Это единая методическая линия в освоении не только методических, но и математических дисциплин, а также в организации практик и научно-исследовательской работы студентов [2]. Нами разработана и, на наш взгляд, весьма успешно реализуется в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева практико-ориентированная модель методической подготовки студентов, обучающихся по профильным программам бакалавриата и магистратуры, с опорой на практическую подготовку и применение индивидуальных подходов к ее организации [3]. Именно индивидуализация обучения самих студентов, будущих учителей математики, является ведущей идеей предложенной нами системы методической подготовки будущего педагога к обучению математике в условиях развития индивидуализации школьного образования [4].

Методическая компетентность современного молодого педагога-предметника, выпускника университета, должна обеспечивать ему возможность не только вести классную урочную деятельность в соответствии с базовым школьным курсом математики, но и создавать авторские методические разработки и собственные образовательные продукты, продумывать и осуществлять на их основе индивидуальные образовательные программы обучения и сопровождения математически одаренных школьников. И решение этой задачи требует от университетов, реализующих образовательные программы высшего образования, направленные на подготовку будущих педагогов, особых концептуальных, методических и технологических подходов к подготовке студентов.

Понятие «образовательный продукт» используется в исследовательской литературе последние 30 лет, однако анализ научных трудов позволяет увидеть динамику развития подходов к его пониманию. Первоначально «образовательный продукт» рассматривался как маркетинговая категория, как определенный результат научно-педагогического труда и интеллектуальный продукт на рынке образовательных услуг [5]. Далее «образовательный продукт» стали рассматривать как результат познания обучающегося, как продукт совместной деятельности педагога и учащегося, позволяющий достичь определенных образовательных целей [6], или, что наи-

более близко нашему пониманию, под образовательным продуктом все чаще понимается результат учебной деятельности самого студента, предусмотренной образовательной программой за счет включения специального содержательного компонента в структуру методической подготовки будущего учителя [7].

В системе методической подготовки будущего учителя к реализации индивидуализированного обучения математике нами предусмотрено отдельное направление, связанное с обучением студентов созданию собственных образовательных продуктов. Например, таких как подборки задач к отдельным темам или занятиям (так называемые «рабочие листки»), проектные задания с дорожной картой организации исследования («карточки проекта»), методические разработки структурных элементов элективных курсов и курсов внеурочной деятельности, направленных на решение проблемной педагогической задачи, связанной с индивидуальными особенностями развития школьников, и т.д.

В методической подготовке будущего учителя, как правило, специализированная подготовка студента к разработке собственного образовательного продукта, направленного на развитие школьников с учетом их индивидуальных особенностей развития и интеллектуальных способностей, не выделяется как отдельная практическая линия, а затрагиваются лишь теоретические аспекты данного направления будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, важно вовлечь студентов в реальную практическую деятельность по разработке таких образовательных продуктов, дать возможность студентам спроектировать и апробировать собственную методическую разработку в учебной деятельности школьника, к обучению которого требуется особый подход.

В рамках проводимого нами исследования при реализации профильных программ бакалавриата и магистратуры при освоении дисциплин предметно-методической подготовки и прохождении педагогической практики студентам было предложено выполнение индивидуальных методических заданий, связанных с созданием собственных образовательных продуктов. Обучающимся была предоставлена возможность апробации разработанных образовательных продуктов в ходе практической деятельности под руководством опытных учителей, реализующих программы индивидуального сопровождения и развития способных к математике учащихся университетской Гимназии №1.

В качестве иллюстрации предложенного индивидуализированного подхода к методической подготовке студентов, будущих учителей, рассмотрим пример создания и апробации ими собственных образовательных продуктов, связанных с одной из линий школьного курса математики – с линией задач с параметрами. Участниками двухэтапного педагогического эксперимента стали студенты, осваивающие программу магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Математическое образование (углубленный уровень)», которые ранее успешно завершили освоение педагогической программы бакалавриата соответствующего профиля.

Освоение линии задач с параметрами предусматривает овладение студентами как методами решения задач с параметрами, в том числе на углубленном уровне, так

и методикой обучения решению таких задач учащихся. Поэтому в образовательных программах бакалавриата, направленных на подготовку учителя математики, как правило, предусматривается комплексное освоение параметрической линии школьного курса математики – и в рамках курсов элементарной математики, и при изучении методических дисциплин. При этом методы решения задач с параметрами студенты могут изучать как в рамках общего курса элементарной математики, так и при изучении специализированной дисциплины по решению задач с параметрами. Но в любом случае, речь идет, прежде всего, о методах решения задач с параметрами, включенных в программу основного школьного курса математики, т.е. это линейные, дробно-рациональные, квадратные уравнения и неравенства с параметром, решаемые традиционными алгебраическими методами или с помощью графической интерпретации квадратного трехчлена. Методика обучения в рамках данной линии в курсе математики изучается студентами, как правило, в рамках методических дисциплин и ограничиваются освоением методики обучения решению задач с параметрами на базовом уровне.

В ходе эксперимента, проводимого в период с 2019 года по 2023 год, на первом его этапе проводилась входная диагностическая работа со студентами выпускного курса программы профильного бакалавриата Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, освоившими курс «Задачи с параметрами в школьном курсе математики», входящий в блок дисциплин по элементарной математике. Диагностическая работа включала как методические вопросы по изучению линии задач с параметрами в школьном курсе математики, так и практические задания по решению задач с параметрами базового и высокого уровня сложности. По итогам данной работы определялся уровень предметной и методической подготовки студентов в рамках данной линии курса математики (низкий, базовый или продвинутый). По результатам диагностической работы ежегодно базовый уровень подтверждали от 85,7 % до 100 % студентов, в то время как продвинутый уровень выявлялся ежегодно у небольшой доли студентов (от 6,7 % до 15,3 % обучающихся).

Наибольшую трудность вызывало решение задачи с параметрами, предполагающей применение нестандартных методов, например, метода симметричных корней. В качестве примера приведем условие одной из таких задач: «Найдите все значения параметра из интервала, при каждом из которых система:

$$\begin{cases} x^2 + y^2 - 4(x+y)\sin\alpha + 8\sin^2\alpha = 2\sin\alpha - 1 \\ \frac{x}{y} + \frac{y}{x} = 2\sin\alpha + 4\sin^2\alpha \end{cases}$$

имеет единственное решение» (задание из открытого банка заданий ЕГЭ по математике [7]). При этом студенты в основном справлялись с решением стандартных задач с параметрами из курса школьной математики. Опрос студентов показал, что они мало знакомы с такими методами. Студенты, успешно освоившие основные математические и методические дисциплины, оказались не готовы решить предложенную задачу с параметром нестандартным школьным методом. Но при этом данная задача по уровню сложности соответствует обязательному заданию, ежегодно включаемому в варианты заданий ЕГЭ по математике профильного уровня.

Таким образом, была выявлена определенная про-

блема в готовности будущих учителей математики к решению задач с параметрами высокого уровня сложности и, тем более, к обучению решению таких задач учащихся. И это вполне закономерный результат. Анализ образовательных программ профильного бакалавриата, реализуемых университетами, показал, что функциональные, функционально-графические и нестандартные методы решения задач с параметрами высокого уровня сложности либо рассматриваются в обзорном порядке, либо вообще не рассматриваются, что приводит к низкой предметной компетентности студентов в решении задач данного типа. И методические аспекты обучения решению таких задач школьников, как правило, остаются за пределами формируемой методической компетентности будущих учителей.

Почему же, на наш взгляд, важно вооружить студента, будущего учителя математики, хотя это и не просто, методами решения задач с параметрами не только базового, но и высокого уровня сложности? Почему важно обеспечить его методическую готовность к работе с таким задачным материалом в школе, особенно, когда речь идет о развитии способных к освоению математики и мотивированных школьников, требующих особого индивидуализированного подхода к обучению?

Задачи с параметром высокого уровня сложности в обязательном порядке ежегодно включаются в ЕГЭ по математике профильного уровня, но не это главное. Важно, что обучение решению таких задач имеет огромное значение в формировании логического мышления, развитии математических способностей и исследовательских умений школьников. Для многих учащихся решение задач с параметрами вызывает серьезные трудности, поскольку шаблонного подхода и обычного применения формул оказывается не достаточно, нужно понимать закономерности математических рассуждений и уметь анализировать с их помощью отдельные, часто нестандартные случаи. Умение решать задачи с параметром высокого уровня сложности выявляет глубокие знания школьников, а не их натренированность в решении однотипных заданий. Но знаний, полученных в рамках обычной школьной программы, оказывается недостаточно для решения таких задач. Достаточно часто школы идут по пути реализации специального elective курса по выбору или факультатива, направленных на углубленное изучение учащимися методов решения задач с параметрами и существенно расширяющих возможности развития мыслительной деятельности школьников. И современный учитель должен обладать соответствующей профессиональной – и методической, и предметной компетентностью, позволяющей ему разработать и реализовать на качественном уровне такой элективный или факультативный курс.

Как же университету, ведущему подготовку учителей математики, обеспечить на достаточном уровне сформированность соответствующей компетентности у будущего педагога? В предложенной нами двухуровневой (бакалавриат, магистратура) модели методической системы подготовки будущего учителя математики на первом этапе в рамках программы бакалавриата особая роль отводится сквозному курсу элементарной математики, включающему практикум по решению задач с параметрами высокого уровня сложности и содержательную методическую составляющую.

Студенты, получающие профессию учителя математики, имеют разный уровень математической подготовки, математических способностей и мотивации к обучению, обладают или не обладают опытом участия в математических олимпиадах. Поэтому считаем весьма целесообразным включение в содержательный компонент системы методической подготовки будущего учителя наряду с обязательными предметно-методическими модулями и дисциплинами специальной вариативной составляющей, элементов индивидуализированного обучения. Такой подход бывает особенно эффективен на втором этапе при проектировании и реализации программы магистратуры соответствующего профиля.

В рамках проводимого нами исследования на базе Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева разработана и реализуется образовательная программа магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Математическое образование (углубленный уровень)». Программой магистратуры предусматривается возможность построения образовательных траекторий с более высокой степенью углубления предметно-методического содержания обучения для студентов, обладающих достаточным уровнем предметной подготовки и определенной мотивацией к освоению методик индивидуализированного обучения математике способных школьников.

В структуру программы магистратуры включены два обязательных для освоения предметно-методических модуля дисциплин и специальный модуль дисциплин, осваиваемых студентами по их выбору. Обязательные предметно-методические модули обеспечивают на базовом уровне сформированность профессиональных компетенций, в том числе направленных на способность применения современных методик и технологий обучения математике на углубленном уровне и разработки соответствующих учебно-методических материалов. Модули вариативных предметно-методических дисциплин направлены на углубление уровня сформированности соответствующих профессиональных компетенций, но степень углубления предусмотрена различная. Уже на этапе проектирования содержательного компонента системы методической подготовки будущего учителя математики заложена возможность учитывать индивидуальные возможности и способности студентов, обучающихся по программе магистратуры.

На втором этапе проводимого педагогического эксперимента были выделены две экспериментальные и две контрольные группы из числа студентов программы магистратуры, кто принимал участие в диагностической работе по линии задач с параметрами, обучаясь на выпускном курсе профильной программы бакалавриата. Экспериментальная и контрольная группы первого уровня (далее – группы Э-1 и К-1) были сформированы из студентов, выполнивших на предыдущем этапе эксперимента входную диагностическую работу по решению задач с параметрами на базовом уровне, а экспериментальная и контрольная группы второго уровня (далее – группы Э-2 и К-2) – из студентов, выполнивших входную диагностическую работу на продвинутом уровне. При этом в экспериментальные группы Э-1 и Э-2 были включены студенты, выбравшие освоение предметно-методического модуля по выбору, спроекти-

рованного на углубленном уровне, – модуля дисциплин по выбору «Методика обучения решению задач высокого уровня сложности». В модуль по выбору включен ряд специальных дисциплин, направленных на формирование предметно-методической компетентности выпускника в обучении школьной математике на углубленном уровне, и, что важно в рассматриваемом нами контексте, в данный модуль включена специализированная дисциплина «Практикум по решению задач высокого уровня сложности с параметрами». В контрольные группы К-1 и К-2 были включены студенты, выбравшие освоение предметно-методического модуля по выбору, спроектированного на базовом уровне, – модуля дисциплин по выбору «Инновационные методики и технологии обучения математике», который не содержит специальных дисциплин, направленных на освоение методов решения и методик обучения решению задач с параметрами высокого уровня сложности.

На основе анализа мотивации к освоению данного класса задач, выявленной в ходе опроса студентов, ежегодно определялись по одному студенту из каждой экспериментальной группы Э-1 и Э-2, для которых дополнительно проектировались индивидуальные траектории освоения линии задач с параметрами в рамках практической подготовки, предусматривающие создание студентами собственных образовательных продуктов. Перед магистрами ставилась задача – создать методическую разработку модуля «Нестандартные способы решения задач с параметрами высокого уровня сложности», входящего в структуру элективного курса по решению задач повышенного уровня сложности по математике в рамках реализации учебного плана 10-11 классов средней школы. Также была предоставлена возможность проведения апробации модуля при освоении элективного курса отдельной группой учащихся университетской Гимназии №1. Практикующие учителя-предметники и преподаватели университета обеспечивали методическое сопровождение студентов в создании методической разработки и апробации ее в рамках прохождения индивидуализированной практической подготовки на базе университетской гимназии. Студенты успешно справились с поставленной задачей, а магистр из группы Э-2, представивший индивидуальную методическую разработку, затем выполнил исследование по данному направлению в рамках выполнения выпускной квалификационной работы. В ходе проведенного исследования им был представлен авторский образовательный продукт в развитии, – для старшеклассников, осваивающих математику на профильном уровне, был разработан авторский элективный курс по изучению задач с параметрами высокого уровня сложности.

Материалы спроектированных студентами методических разработок были использованы ими под руководством педагога в проведении занятий с учащимися 11 класса университетской гимназии, осваивающими элективный курс по решению задач повышенной сложности по математике. Отличным результатом проделанной работы можно считать то, что четыре из семи выпускников первого выпуска и три из пяти выпускников второго выпуска, освоивших элективный курс, сопряженный с апробацией методических разработок магистров, справились со сложным заданием с пара-

метрами в ЕГЭ полностью, еще три школьника из этих групп представили в ЕГЭ решения, которые были оценено частичными баллами.

Успешное решение учащимися сложной задачи ЕГЭ является положительным результатом вовлечения наиболее талантливых студентов профильной программы магистратуры в практическую подготовку школьников. Еще более важным, на наш взгляд, с точки зрения методической подготовки будущего учителя является привлечение таких студентов к практической деятельности, направленной на развитие индивидуальных математических способностей школьников. Предложенная двухуровневая модель методической подготовки позволяет студентам овладеть практическими навыками создания и применения в педагогической деятельности авторских методических разработок, являющихся в полной мере собственными образовательными продуктами.

На завершающем этапе педагогического эксперимента во всех четырех группах студентов – экспериментальных группах Э-1 и Э-2 и контрольных группах К-1 и К-2 были проведены контрольные диагностические срезы по оценке уровня их предметно-методической подготовки в освоении линии задач с параметрами.

В качестве примера приведем условия предложенных студентам двух предметно-методических проектных заданий на применение вызвавшего наибольшие трудности в ходе входной диагностики метода «симметричных корней» при решении задач с параметром.

Задание 1. Найдите все значения параметра a , при каждом из которых система имеет ровно два решения:

$$\begin{cases} x^2 + y^2 = a^2 \\ xy = a^2 - 3a \end{cases}$$

(задание из открытого банка заданий ЕГЭ по математике [7]).

Выполните следующие задания:

1. Решите задачу тремя способами: 1) аналитическим; 2) графическим; 3) используя свойство симметрии решений.

2. Укажите, с какими трудностями может столкнуться учащийся при решении данной задачи каждым из трех способов. Выберите из предложенных способов решения наиболее рациональный. Обоснуйте свой выбор.

Задача 2. а) Найдите все значения параметра a , при которых уравнение имеет единственное решение:

$$|(x-1)^2 - 2^{1-a}| + |x-1| + (1-x)^2 + 2^{a-1} = 4 + 4^a$$

Найдите это решение для каждого значения a .

(задание из открытого банка заданий ЕГЭ по математике [7]).

б) Найдите все значения параметра a , при которых уравнение имеет единственное решение:

$$x^2 - |x+a+3| = |x-a-3| - (a+3)^2$$

в) Найдите все значения параметра a , при каждом

из которых система имеет единственное решение:

$$\begin{cases} 3y - a\sqrt{x^2+1} = 1 \\ x + y + \frac{1}{x + \sqrt{x^2+1}} = a^2 \end{cases}$$

(задание из открытого банка заданий ЕГЭ по математике [7]).

Выполните следующие задания:

1. Решите задачи а) - в) методом «симметричных корней».

2. Предложите формы групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках, направленные на овладение ими метода «симметричных корней» для решения задач с параметрами.

3. Предложите 2-3 задачи для самостоятельного решения учащимися (домашние задания), направленные на закрепление применения метода «симметричных корней» для решения задач с параметрами.

По итогам выполнения итоговой диагностической работы были получены следующие результаты: с решением задач высокого уровня сложности и методическими заданиями не справились студенты из контрольной группы К-1. Частично с решением задач и методическими заданиями справились магистры как из контрольной группы К-2 студентов высокого стартового уровня, не осваивающих линию задач с параметрами на углубленном уровне в магистратуре, так и студенты экспериментальной группы Э-1, показавшие существенно более высокие результаты по сравнению с соответствующей контрольной группой студентов К-1. Закономерно верное решение задач и в целом успешное выполнение методических заданий было продемонстрировано студентами экспериментальной группы Э-2 второго уровня. Наилучшие результаты были показаны теми студентами, которые участвовали в реализации индивидуальных траекторий практической подготовки. Но особый интерес вызывает тот факт, что один из них представляет экспериментальную группу Э-1 первого уровня, что говорит о настоящем прорывном повышении его предметно-методической подготовки в рассматриваемой линии задач с параметрами в ходе.

Выводы

Проведенный в ходе исследования педагогический эксперимент показал эффективность предложенных подходов к методической подготовке будущего учителя математики в двухуровневой системе высшего образования. Формирование готовности выпускников к созданию собственных образовательных продуктов и методических разработок важны для реализации профильного, в том числе индивидуализированного, обучения математике, а также для реализации индивидуальных программ развития математически одаренных школьников в условиях массовой школы.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.»
2. Алексеева Е.Н. Закономерности методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonovernosti-metodicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya-matematiki-k-rabote-v-usloviyah-individualizatsii-obucheniya> (дата обращения: 06.01.2024).
3. Алексеева Е.Н. Практико-ориентированная модель методической подготовки будущего учителя математики в условиях

индивидуализации образования // Ученые Записки ОГУ. 2023. № 3 (100). С.164–169 .

4. *Алексеева Е.Н.* Принципы методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения // Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2022. № 4. С. 162-179. DOI: 10.18384/2310-7219-2022-4-87-99.

5. Инновационные стратегии на рынке образовательных услуг: автореферат дис. ... кандидата экономических наук : 08.00.05 / Рос. экон. академия им. Г. В. Плеханова. Москва, 1998. 25 с.

6. *Тумашева О.В.* Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podgotovka-buduschego-uchitelya-pogruzhenie-v-professionalnuyu-realnost> (дата обращения: 06.01.2024).

7. ЕГЭ–2024: задания, ответы, решения. – Электронный ресурс, обновляется. – URL: <https://sdamgia.ru> (дата обращения: 15.01.2024)

References

1. Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688 - “On the Concept of training teaching staff for the education system for the period until 2030”

2. *Alekseeva E.N.* Regularities of methodological preparation of a future mathematics teacher for work in the conditions of training individualization // Bulletin of the Moscow State Educational Institution. Series: Pedagogy. 2022. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-metodicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya-matematiki-k-rabote-v-usloviyah-individualizatsii-obucheniya> (date of access: 01/06/2024).

3. *Alekseeva E.N.* Practice-oriented model of methodological training of a future mathematics teacher in the conditions of education individualization // Scientific Notes of Orel State University. 2023. No. 3 (100). Pp.164–169.

4. *Alekseeva E.N.* Principles of methodological preparation of a future mathematics teacher to work in conditions of education individualization // Bulletin of the Leningrad State University named after. A.S. Pushkin. 2022. No. 4. Pp. 162–179. DOI: 10.18384/2310-7219-2022-4-87-99.

5. Innovative strategies in the educational services market: abstract of thesis. ... Candidate of Economic Sciences: 08.00.05 / Ross. econ. Academy named after G. V. Plekhanov. - Moscow, 1998. 25 p.

6. *Tumasheva O.V.* Methodological training of a future teacher: immersion in professional reality // Higher education in Russia. 2017. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podgotovka-buduschego-uchitelya-pogruzhenie-v-professionalnuyu-realnost> (date of access: 01/06/2024).

7. Unified State Exam 2024: tasks, answers, solutions. – Electronic resource, being updated. – URL: <https://sdamgia.ru> (access date: 01/15/2024)

АХУЛКОВА АНАСТАСИЯ ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологий психолого-педагогического и специального образования, ОГУ имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: akula76kai@yandex.ru

ЛОМОВСКАЯ ОЛЬГА ИВАНОВНА

юрисконсульт правовой группы, Орловский ЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, Россия

E-mail: woman-riddle@bk.ru

AKHULKOVA ANASTASIA IVANOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: akula76kai@yandex.ru

LOMOVSKAYA OLGA IVANOVNA

Legal adviser of the Legal Group, Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Orel, Russia

E-mail: woman-riddle@bk.ru

**ФАСИЛИТАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПЕРСПЕКТИВНО-ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

FACILITATION METHODS OF ADVANCED LEARNING TECHNOLOGY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Представленная статья раскрывает важность фасилитативных методов в реализации перспективно-опережающей технологии обучения. Дано определение педагогической фасилитации, описаны ее преимущества в образовательном процессе. Установлено, что использование фасилитативного метода позволяет активизировать учебную работу обучающихся, раскрывает возможность адаптации к образовательному процессу.

Ключевые слова: innovative technologies, advanced learning technology, pedagogical facilitation, facilitation methods, cooperation.

The presented article reveals the importance of facilitative methods in the implementation of advanced learning technology. The definition of pedagogical facilitation is given, its advantages in the educational process are described. It is established that the use of the facilitative method allows to activate the educational work of students, reveals the possibility of adaptation to the educational process.

Keywords: professional training, advanced technology of training, professional competencies, formation, methodological support, interdisciplinary integration.

Введение

Актуальность. В настоящее время в образовательный процесс широко внедряются новые педагогические технологии, интегрирующие междисциплинарные знания за счет перспективно-опережающего обучения с использованием различных видов восприятия информации, повышающие мотивацию к обучению, саморазвитию, самореализации, самообразованию, вовлеченность обучающихся к освоению профессиональных компетенций. Успешность реализации инновационных педагогических технологий в системе высшего образования, в частности, перспективно-опережающей технологии обучения, зависит от методов и средств, применяемых в образовательном процессе. В этой связи, фасилитативные методы являются востребованными и прогрессивными.

Актуальность фасилитативных методов обучения в педагогике высшего образования заключается в их способности эффективно стимулировать самостоятельное мышление, активное участие в учебном процессе обучающихся. В современном образовании становится все более важным формирование у обучающихся критического мышления, умения анализировать информацию, принимать обоснованные решения и применять полученные знания на практике. Фасилитативные методы

позволяют преподавателям стать не просто источниками знаний, а скорее наставниками и руководителями, которые помогают самостоятельно решать проблемы и работать в коллективе. Эти методы способствуют развитию взаимодействия, обмена знаниями и навыками, что подготавливает обучающихся к успешной профессиональной деятельности в будущем. Таким образом, фасилитативные методы обучения имеют большую актуальность в современной педагогике высшего образования и могут значительно обогатить образовательный процесс.

Цель исследования состоит в выявлении специфики фасилитативных методов обучения и их реализации в образовательном процессе (на примере перспективно-опережающей технологии обучения).

Новизна исследования. Фасилитативные методы позволяют преподавателям стать гидами и помогать обучающимся искать и находить ответы, вместо простой передачи теоретических знаний. Ключевыми понятиями при использовании фасилитативных методов являются взаимодействие, взаимное обучение и самостоятельное развитие. Этот подход способствует обучению фактическим знаниям при освоении учебных дисциплин, но и развитию их навыков анализа, критического мышления, принятия решений и коммуникации.

Идея использования рассматриваемых методов обу-

чения, в первую очередь, определяет диалоговое сотрудничество в образовательном процессе; педагогическое сопровождение; установку на саморазвитие, самоопределение, самореализацию, самосовершенствование; креативность.

Для систематизации материалов статьи использовались такие методы исследования как синтез, сравнение, обобщение нормативных правовых актов и научных работ, отражающих современные тенденции развития высшего образования, контент-анализ.

Изложение основного материала

Успешность реализации инновационных педагогических технологий в системе высшего образования, в частности, перспективно-опережающей технологии обучения, зависит от методов и средств, применяемых в образовательном процессе. В этой связи, фасилитативные методы являются востребованными и прогрессивными.

Обратимся к этимологии данного понятия. Большая российская энциклопедия понятие «фасилитация» (от англ. facilitation – облегчение, помощь) дает следующее определение: «профессионально организованный, управляемый процесс, направленный на сопровождение группы, удержание групповых целей, решение поставленных задач, создание пространства для формирования понимания между участниками процесса и принятия групповых решений» [2].

Вопросам фасилитации в педагогической деятельности уделяли внимание такие ученые, как Ф. Робак, Д. Эспи, Р. Мэй, В. Франкл, Д. Бюдженталь, Д. Холт и др. Среди отечественных ученых особое внимание уделялось ценности и значимости данного метода в теории и практики педагогики, примечателен тот факт, что в современной высшей школе отмечается переход к таким инновационным методам (Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина, М.Н. Дудина, В.В. Колпачников, Р.В. Овчарова, Л.Н. Куликова).

К. Роджерс трактует фасилитативный метод как креативный, ситуационный способ управления, планирования и ответственности субъектов образовательного процесса. С точки зрения автора фасилитативный метод строится на основе следующих принципов – конгруэнтность, доверие, безусловное принятие [4].

В.Ф. Родин, А.В. Скрипкина, Е.А. Щуров полагают следующее: «необходимо понимать, что общение в рамках педагогической фасилитации не сводится только лишь к рядовому обмену информацией в преследуемых сторонами целях: оно направлено на выработку взаимного понимания сторонами общения. Происходит расширение общепринятой коммуникативной функции общения в процессе педагогической фасилитации» [5, с. 423].

Исследователями выделяются следующие виды фасилитации: стратегический, позволяющий наметить цели, определить задачи и приоритетные направления их достижения; инновационный, позволяющий творчески разработать новаторские идеи; конфликтологический, способствующий выявлению компромисса и разрешению спорных моментов в групповой работе; процессуально-ориентированный вид, направляющий ход обсуждения в группе; обучающий – поддержка процесса усвоения теоретических знаний и практических навыков; социальный вид, обеспечивающий не толь-

ко создание, но и поддержание комфортных условий и атмосферы в группе; планировочный, позволяющий определить алгоритм определенного метода, систематизировать и структурировать процесс; оценочный вид помогает провести анализ и мониторинг результатов применения фасилитативных методов в процессе реализации перспективно-опережающей технологии обучения.

Фасилитативный метод при реализации перспективно-опережающей технологии обучения предполагает особый стиль общения участников групповых занятий, который позволяет создать не только благоприятные условия для самостоятельной работы, но и стимулирует познавательную активность, инициативность, активизирует работу в группах. Выстраивается на основе эмпатии, уважения, доверия, искренности. Включает в себя различные процедуры (взаимодействие, диалог, воздействие, поиск решений, совместное обсуждение и пр.).

Фасилитативный метод перспективно-опережающей технологии обучения понимается нами как повышение групповой эффективности, так как способствует:

- прогнозированию принятия необходимых решений в достижении целей;
- вживанию участников группового обсуждения в предложенные ситуации из реальных профессиональных ситуаций;
- формированию положительного опыта с целью дальнейшего использования не только в учебном процессе, но и профессиональной деятельности;
- развитию навыков ведения дискуссии, культуры общения, оптимального выбора решения для нестандартных ситуаций;
- развитию аналитического мышления;
- развитию творческого потенциала, инициативности;
- запоминанию информации, что в свою очередь, способствует выполнению заданий на опережение учебного материала;
- расширению спектра решений поставленных задач;
- актуализации ранее полученных теоретических знаний при освоении последующих дисциплин;
- выстраиванию неформального обсуждения комплексных междисциплинарных заданий [1, с. 56–58; 6].

На практических занятиях предполагается объединение обучающихся в микро группы, в которых выбирается «директор». Затем участники получают обсуждаемые ситуации, заранее подготовленные преподавателем. Необходимо в отведенное время на обсуждение найти варианты ответов. После этого группы меняются местами, как правило, по часовой стрелке, а «директор» остается, так как его задача – зафиксировать выдвинутую гипотезу, поприветствовать новую группу, обозначить тематику ситуации, наработки предыдущей микро группы. Возможно использование в процессе обсуждения записи фломастерами разных цветов (обозначение микро групп) на листе, чередующиеся участники дополняют своими предложениями. В завершении чередования, каждая микро группа возвращается на свое место, после чего проходит систематизация, делаются выводы, подводятся итоги. Наглядно микро группа представляет итоговое решение. Данный метод позволяет разрешить

комплексные проблемы, нестандартные решения, объединить различные взгляды, найти компромисс, провести обмен информацией, мнениями и определить возможности для принятия необходимых действий. Уникальность фасилитативного метода состоит в его использовании и во время учебных занятий и в часы самостоятельной работы. Он побуждает обучающихся к осмыслению собственной значимости в профессиональной, социальной сферах, целеполаганию, самоорганизации, самореализации, демонстрации и принятии, как собственных, так и сторонних подходов к решению поставленной задачи, с учетом своих персональных возможностей. У преподавателя и обучающегося появляется возможность выступить в качестве партнеров, при совместном стремлении к достижению цели, выбирая наиболее оригинальные и удобные генерируемые идеи. С этой целью активно применяются такие продуктивные методы обучения как «брейнсторминг» (метод коллективного поиска решений, обучающиеся разделяются на группы и предлагают свои версии, в результате определяется оптимальный вариант); «брейнрайтинг» (метод, при котором обучающиеся генерируют идеи с помощью письменной формы – пишут на бумаге, прежде чем перейти к следующему участнику, позволяющий участвовать всем участникам учебной группы); «мировое кафе» (метод, позволяющий организовать живое обсуждение, дискуссию в непринужденной и расслабленной обстановке); «спиральное моделирование» (метод развития ценностного поведения, который помогает определить динамику группы и облегчить взаимодействие обучающихся); «синергетические сессии» (методы обсуждения сложных или спорных заданий, направленные на поиск оптимальных решений с использованием визуализации).

Преподаватель не дает готовый вариант ответа или совет, а помогает обучающимся применить собственный опыт и знания, принять собственное решение, без навязывания, давления. При использовании фасилитативного метода обучения в микро группах отмечается эмоциональность, жизнерадостность, целеустремленность, адекватная самооценка.

Для успешного процесса использования фасилитативных методов необходимо соблюдать следующие условия (правила):

1. Открытость участников;
2. Равенство участников;
3. Искренность участников;
4. Принятие друг друга;
5. Эффективность процесса

Таким образом, фасилитативные методы выступают эффективной основой успешной реализации перспективно-опережающей технологии обучения. Целесообразно отметить существенные характеристики фасилитативных методов в рамках данной технологии обучения: включение в совместную деятельность, взаимовлияние, формирование личностных и профессиональных качеств в процессе работы, ролевое взаимодействие на основе вычленения статусных ролей и функциональных обязанностей, что позволит достичь успеха не только в учебном процессе, но и профессиональной сфере.

Выводы

Вышеизложенное позволяет дать обоснование следующему: фасилитативные методы обучения обеспечивают выстраивание общения между преподавателем и обучающимися на уровне диалогов с возможностями обмена информацией посредством включения на разных этапах учебного занятия каждого обучающегося, нацеленного на их вовлечение во взаимодействие. Данные методы исключают пассивную роль обучающихся в процессе освоения профессионально важных качеств.

Таким образом, анализируя фасилитативные методы в рамках перспективно-опережающей технологии обучения, можно выделить их существенные характеристики: включенность субъектов образовательного процесса в совместную деятельность; взаимное психологическое влияние; статусно-ролевой принцип взаимодействия.

Именно принцип совместной деятельности выступает условием эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленных на решение поставленной задачи при активном применении таких методов.

Фасилитативные методы обучения позволяют использовать собственный опыт, сопровождение положительных подходов, принятие конструктивных решений, без навязывания чужих суждений и взглядов.

Библиографический список

1. Врублевская Е.Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие / Е. Г. Врублевская. – Хабаровск, Изд-во «Колорит», 2001. 182 с.
2. Манухина С.Ю. Фасилитация // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал – URL: <https://bigenc.ru/c/fasilitatsiia-cc84a4/?v=3457435>. – Дата публикации: 23.05.2022.
3. Маслова Е.А. Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога / Е. А. Маслова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 109–117.
4. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / Пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой; Под ред. А.Б. Орлова. М.: Смысл, 2002. 527 с.
5. Родин В.Ф., Скрипкина А.В., Щуров Е.А. Педагогическая фасилитация формирования профессионально важных качеств личности курсантов / В.Ф. Родин, А.В. Скрипкина, Е.А. Щуров // Вестник экономической безопасности. 2019. № 4. С. 422–426.
6. Рябцев А.Ю., Кочергина Т.В., Загорюля Т.Б. Концепция педагогической фасилитации: из опыта реализации в экономическом университете // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29058> (дата обращения: 15.01.2024).
7. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. 2006. № 3. С. 118–125.

References

1. *Vrublevskaya E.G.* Development of teachers' ability to facilitate communication: A textbook / E. G. Vrublevskaya. Khabarovsk, Kolorit Publishing House, 2001. 182 p.
 2. *Manukhina S.Y.* Facilitation // The Great Russian Encyclopedia: scientific and educational portal – URL: <https://bigenc.ru/c/fasilitatsiia-cc84a4/?v=3457435> . – Date of publication: 05/23/2022.
 3. *Maslova E.A.* The essence and structure of the facilitative orientation of the personality of the future teacher / E. A. Maslova // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. 2011. No. 3. Pp. 109–117.
 4. *Rogers K., Freiberg J.* Freedom to study / Translated from English by A.B. Orlova, S.S. Stepanova, E.Y. Patyaeva; Edited by A.B. Orlov. M.: Sense, 2002. 527 p.
 5. *Rodin V.F., Skripkina A.V., Shchurov E.A.* Pedagogical facilitation of the formation of professionally important personality qualities of cadets / V.F. Rodin, A.V. Skripkina, E.A. Shchurov // Bulletin of economic security. 2019. No. 4. Pp. 422–426.
 6. *Ryabtsev A.Yu., Kochergina T.V., Zagorulya T.B.* The concept of pedagogical facilitation: from the experience of implementation at the University of Economics // Modern problems of science and education. – 2019. – No. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29058> (date of reference: 01/15/2024).
 7. *Shakhmatova O.N.* Pedagogical facilitation: features of formation and development / O. N. Shakhmatova // Scientific research in education. 2006. No. 3. Pp. 118–125.
-

БОЙКОВА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИСЛАВОВНА

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ms.lizzy95@mail.ru

BOIKOVA ELIZAVETA VLADISLAVOVNA

Graduate Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ms.lizzy95@mail.ru

**ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОРЛОВСКИХ ГОВОРОВ
ДЛЯ УСТРАНЕНИЯ ОРФОЭПИЧЕСКИХ, АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИХ И ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК**

**STUDY OF SOME FEATURES OF THE PHONETIC SYSTEM OF ORYOL DIALECTS
TO ELIMINATE ORTHOEPIC, ACCENTOLOGICAL AND SPELLING ERRORS**

В статье обосновывается необходимость изучения фонетической системы орловских говоров учащимися. Рассматриваются ошибки, которые могут возникнуть под влиянием диалекта.

Ключевые слова: фонетика, орловские говоры, система гласных звуков, система согласных звуков, орфоэпические, акцентологические, орфографические ошибки.

The article substantiates the need for students to study the phonetic system of Oryol dialects. Errors that may arise under the influence of the dialect are considered.

Keywords: phonetics, Oryol dialects, the system of vowel sounds, the system of consonant sounds, orthoepic, accentological and spelling errors.

Введение

Актуальность изучения фонетической системы орловских говоров определяется включенностью полученных результатов в систему изучения норм современного русского литературного языка. Учащиеся смогут овладеть литературными нормами произношения, навыками распознавания и сопоставления звуков.

Целью является рассмотрение некоторых особенностей фонетической системы орловских говоров и способов устранения орфоэпических, акцентологических, орфографических ошибок, связанных с употреблением диалектных слов в речи.

Новизна исследования заключается в том, что в нем впервые предпринята попытка изучения фонетической системы на материале диалектных вещественных имен существительных.

Полученные результаты установлены с помощью сопоставительного и описательного методов. Методологической основой работы стал принцип непосредственного чувственного наблюдения.

Изложение основного материала

Известно, что одной из главных задач учителя-словесника является формирование грамотного человека. Эта задача решается, как правило, с помощью разнообразных упражнений, связанных с усвоением правил и норм, зафиксированных для разных уровней языка.

Определенная часть ошибок, однако, связана не с незнанием правил, а с влиянием родного для учащегося диалекта. Вот почему знакомство с основами диалектологии необходимо в любом образовательном учреждении. Это, на наш взгляд, может помочь, прежде всего, при усвоении орфографических, орфоэпических и акцентологических норм.

Методика преподавания русского языка, которая занимается вопросами обучения русскому языку в условиях местного диалекта, не может обойтись без данных диалектологии, изучающей местные территориальные диалекты, которые оказывают значительное влияние на устную и письменную речь учащихся. Профессор И.Г. Голанов считал, что «...письменная речь учеников часто заставляет нас «предаваться размышлениям диалектологического порядка» ... Совершенно естественно, что не окрепший в орфографии учащийся иногда передаёт черты живого произношения, а следовательно, фонетики своего диалекта. Так, тульский ученик может написать: *бальнуня* (вм. *больную* – вин. ед.), *усходить* (вм. *всходит* – 3 л. ед.), *нясла, сяло, длинной, за домом* (твор. ед.). Стремление современной методической мысли обосновать обучение правописанию на анализе, классификации и статистике ученических ошибок со стороны их причин и происхождения, должно обратить серьёзное внимание на диалектологический момент, который является особенно важным при необъятных просторах нашей страны» [Голанов 1929: 14-15].

На необходимость считаться с произношением учащихся при изучении фонетики и орфографии указывали в своих статьях на страницах журнала «Русский язык в школе» А.М. Пешковский, И. Лысков, Х. Волский, В.Д. Кудрявцев, А.В. Миртов, А.В. Текучев, В.А. Малаховский. Наряду с постановкой вопроса о расхождении между правописанием и произношением (И. Лысков, Х. Волский и др.), Исследователи пишут о диалектных орфографических ошибках как об ошибках особой категории (С.А. Копорский, Е.П. Луппова), дают их перечень, указывают и на некоторые приёмы исправления таких ошибок (А.В. Миртов).

Изучение диалектных слов в этом отношении представляет большой интерес, так как позволяет словес-

нику правильно классифицировать ошибки, вызванные воздействием диалекта. Знакомство с некоторыми диалектизмами позволяет исключить из употребления слова, которые имеют отсутствующие в литературном языке корневые морфемы. Например, *бутор* – «ливер» (*Мясъ клади у адну сторъну, а бутър – аддельна*); *выбойки* – «сыворотка, остающаяся при сбивании коровьего масла; пахта» (*Выбыйки ат масль хърашо с картошкый есть*); *аржание* – «ржаная мука» (*Липёшки пикли из аржанны*); *вомиг* – «хмельной, одуряющий напиток; самогон, водка» (*Нажралси йэтъва вомигу и ляжыть цэлай день*).

Изучение лексико-фонетических особенностей диалектных слов, зафиксированных в Словаре орловских говоров (СОГ), помогает обратить внимание на ошибки, связанные с составом и качеством гласных звуков: *визелин* – «вазелин» (Визилинъм памаш), *дровы* – «дрова» (*Дровы-тъ сырыи, зънясти надъ у дом*), *каросин* «керосин» (*Кърасин надъ купить*), *крухмал* – «крахмал» (*Крухмалу много в мъладах картошках*), *кашемёр* – «шерстяная ткань кашемир» (*Къшьмер, хто пъбагате насили*). Орловским говорам свойственно такое явление, как протеза, то есть прибавление звука в начале слова: *асатин* – «хлопчатобумажная ткань сатин», *аржание* – «ржаная мука», *иржа* – «хлебный злак рожь».

К орфографической ошибке может привести не только иной ударный гласный в говоре (*кашемёр*, *лопша* – «лапша»), но и вставка гласного в безударных слогах между согласными. Например, *пашанишина* – «пшеничная» (*лопшь п[ъ]шанишинья*).

Орловские говоры – это говоры южного наречия со свойственными им чертами. В Орловской области распространено диссимильятивное яканье, которое характеризуется тем, что в говорах с этим типом яканья в первом предударном слоге *a* произносится лишь в том случае, когда в слоге под ударением находится звук верхнего подъёма [и, ы, у]; если же под ударением находится звук нижнего подъёма [а], то в первом предударном слышится звук верхнего подъёма [и]. В данном случае ученик не должен допустить ошибок типа *нясла, вяла, вили, нисли, вилю, нису*: *Зъпуцонкъ в падвале, няси, будим вичерать. Дъ там лапшысы, мърмышэнику мямношьк асталысь*.

Система согласных звуков орловских говоров характеризуется своими особенностями, которые влияют на письменную речь учащихся.

В современном русском литературном языке звуки [ж] и [ш] являются твердыми. В говорах это сохраняется (*Хлибец из рж[ы]цы ни то, што ране*), однако нами была выделена лексема, в которой звук [ш] произносится мягко: *фашина* – «мясо, измельченное для приготовления пищи; фарш» (*Нончи фа[ши]нъ присалённый был*). При обучении орфографии наличие этой диалектной черты освобождает преподавателя от необходимости проходить известное правило о *жи, ши*, так как ошибок в написании *жи, ши* у таких учащихся почти не бывает.

Звук, обозначаемый на письме буквой «щ» для носителей некоторых говоров является достаточно трудным. Это происходит потому, что возникает большое разнообразие сочетаний звуков, которые произносятся на месте орфографического щ, в частности вариант [шш]: *плетёнка* – «щавель» (*Плитёнка – ну ишишо [ши]*

авель так нъзываютъ).

Аффрикаты [ц] и [ч] противопоставлены по твердости-мягкости и отличаются в своём произношении, поэтому трудностей не вызывают. Следует отметить, что в орловских говорах происходит упрощение аффрикаты [ц] в [с], то есть аффриката утрачивает первый, взрывной элемент: *И овёс, и рожь, и пашани[с] у сеяли* (СОГ). Т. В. Бахвалова отмечает, что «такое произношение аффрикат на территории Орловщины встречается в речи жителей Ливенского, Должанского, Колпнянского, Малоархангельского, Кромского, Новодеревеньковского, Покровского и др. районов. Возникновение здесь соканья С.И. Котков связывает с историческими процессами, происходившими в верхних Оки» [Бахвалова 2023: 68].

Губные согласные [в] и [ф] в говорах широко заменяются звуком [у] как в начале слова, так и в конце: *Маи [у]нуки любят талчёнку с салъм. Я де[у]къ была шукротннъ, и ратствня была хорошья, вот и замуш пашла рана*. В южных орловских говорах глухие согласные [ф] и [ф] заменяются другими звуками. Чаще всего перед гласными произносятся сочетания [хв] и [хв]: *Девки приедуть, двери хлопють, визде пряники, кан[хв]еты, и пайдёт мухата*. На месте [ф] может быть и звук [к]: *[к]анфор* – «фарфор» (*Харошья чашка, чистый канфор*), такое фонетическое явление встречается только в орловских говорах.

Явление ассимиляции, связанное с оглушением согласных в середине предложения, наблюдаемое в диалектах, совпадает с тем, что характерно для литературного языка. Однако здесь может встретиться отклонение, которое выражается в оглушении звонкого согласного даже перед гласным: *во[т]очка* – «алкогольный напиток водка» (*Зъ дубовым столикам быть пъсидеть, слаткью во[т]ьчку быть испивать*). Такое явление чаще всего встречается в районах соприкосновения русских с нерусскими народностями.

Особенностью коренных орловских говоров является смягчение заднеязычного [к], однако есть единичные случаи употребления твердого [к]: *[к]аросин* – «керосин» (*[К]ърасин надъ купить*).

Сонорные [р] и [л] могут быть и твердыми, и мягкими. Однако в диалектном произношении [р] может отвердевать: *брыльянтин* «лёгкая хлопчатобумажная ткань с атласным лоском; бриллиантин» (Навроди брыльянтин, у сторину была материя такая). По мнению А.В. Текучева, такой процесс «наблюдается в говорах, соседних с белорусскими (некоторые смоленские, брянские и другие говоры). Это, несомненно, результат влияния белорусского языка» [Текучев 1948: 58].

Можно отметить и нерегулярную замену одного согласного звука другим: *Кесто* – «тесто» (*Кеста – теста. Кестъ ни пъдашла*).

Внутри слова возможна перестановка звуков, или метатеза. В Словаре лингвистических терминов приводится следующее толкование этому научному понятию: метатеза – «взаимное перемещение звуков или слогов в составе слова на ассимилятивной или диссимильятивной основе» [Ахманова 1969: 231]. Метатеза как речевая ошибка встречается чаще всего в устных выступлениях учащихся или при общении: *лахва* – «халва» (*Анадысь у лавке лахвы купила*).

Кроме того, учащиеся под влиянием местного ди-

алефта могут допускать акцентологические ошибки:
укроп – «укроп» (*У нас нь агароде растёт много [у] крѣпа*).

Таким образом, фонетическая система орловских говоров имеет свои особенности, и влияние многих диалектных явлений, весьма устойчивых в произношении, сравнительно легко нейтрализуется при обучении орфографии и фонетике.

Необходимо подобрать комплекс упражнений, в которых учащимся предлагалось бы найти диалектные слова и указать их особенности, выявить отличия от слов современного русского литературного языка. Также преподаватель обязан, помимо кратких сведений о диалектах русского языка, знать научную диалектологическую литературу, в которой описываются говоры определенного населенного пункта, чтобы шире взглянуть на многие живые процессы в языке.

Выводы

Фонетическая система народных говоров представляет большой интерес для исследователей, потому что необходимо выяснить, какие черты в современном состоянии диалекта являются наиболее устойчивыми, как они влияют на усвоение литературной нормы. Устойчивость в диалектной речи требует больших усилий для устранения порожденных ею ошибок.

Следует отметить, что одни диалектизмы отличаются от слов литературного языка качеством гласного, другие – качеством согласного, третьи – вставкой гласного звука, четвертые – метатезой т.д.

Весьма важным представляется использование учителем-словесником знаний как диалектологии в целом, так и особенностей конкретных говоров. Не менее важным, думаем, будет и развитие у учащихся чувства языка, привитие любви к малой родине и специфике ее диалекта, понимание единства и многообразия русского национального языка.

Библиографический список

1. *Бажвалова Т.В.* Орловские говоры и лингвистическое краеведение: учебное пособие. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023. 245 с.
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. Энциклопедия, 1969. 608 с.
3. *Голанов И. Г.* Русская диалектология. М., 1929. 30 с.
4. *Лысков И.* Основные вопросы методики правописания // «Родной язык в школе». М., 1927. С. 172–173.
5. *Волский Х.* Диктант или списывание? // «Родной язык в школе». 1927. С. 183–184.
6. *Миртов А.В.* Опыт исправления грамотности взрослых // «Русский язык в советской школе». 1929. С. 120.
7. *Текучев А.В.* Вопросы преподавания языка в средней школе // «Русский язык и литература в средней школе». № 3. 1935. С. 99.
8. *Текучев А.В.* Обучение орфографии с учетом особенностей местного диалекта. Москва, 1948. 300 с.
9. *Иванов П.П.* Опыт изучения безударных гласных в начальной и средней школе. М.: Учпедгиз, 1941. 12с. С. 22–36.
10. *Копорский С.А.* К вопросу о происхождении орфографических ошибок // «Русский язык в советской школе». №4. 1930. С. 90.
11. *Луппова Е.П.* Из наблюдений над речью учащихся в школах II ступени Вятского края. Статья. // Труды Вятского научно-исследовательского института краеведения. Вятка, 1927.

References

1. *Bakhvalova T.V.* Orel dialects and linguistic local history: a textbook. Orel: OSU named after I.S. Turgenyev, 2023. 245 p.
2. *Akhmanova O.S.* Dictionary of linguistic terms. M.: Sov. Encyclopedia, 1969. 608 p.
3. *Golanov I.G.* Russian dialectology. M., 1929. 30 p.
4. *Lyskov I.* Basic questions of spelling methodology // «Native language at school». M., 1927. Pp. 172–173.
5. *Volsky H.* Dictation or cheating? // «Mother tongue at school». 1927. Pp. 183–184.
6. *Mirtov A.V.* Experience of correcting adult literacy // «Russian language in the Soviet school». 1929. Pp. 120.
7. *Tekuchev A.V.* Questions of language teaching in secondary school // «Russian language and literature in secondary school». No. 3. 1935. Pp. 99.
8. *Tekuchev A.V.* Teaching spelling taking into account the peculiarities of the local dialect. Moscow, 1948. 300 p.
9. *Ivanov P.P.* The experience of studying unstressed vowels in primary and secondary schools. M.: Uchpedgiz, 1941. 112 p. Pp. 22–36.
10. *Koporsky S.A.* On the question of the origin of spelling errors // «Russian language in the Soviet school». No. 4. 1930. Pp. 90.
11. *Luppova E.P.* From observations on the speech of students in schools of the II stage of the Vyatka region. Article. // Proceedings of the Vyatka Research Institute of Local Lore. Vyatka, 1927.

УДК 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-186-189

БОНДАРЕНКО ВЛАДИМИР СЕРГЕЕВИЧ

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия
E-mail: v.s.bondarenko@inbox.ru

BONDARENKO VLADIMIR SERGEEVICH

Applicant for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
E-mail: v.s.bondarenko@inbox.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ИНИЦИАТИВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

A REFLEXIVE APPROACH TO THE FORMATION OF MILITARY INITIATIVE

В статье рассматриваются теоретические аспекты рефлексивного подхода в психолого-педагогической литературе. В контексте формирования инициативности военнослужащих рассмотрены четыре вида рефлексии, приведена практическая значимость применения рефлексивного подхода в учебном процессе будущих военных специалистов.

Ключевые слова: инициативность военнослужащих, рефлексивный подход, рефлексия, военно-профессиональная подготовка, реализация рефлексивного подхода, курсанты.

The article examines the theoretical aspects of the reflexive approach in the psychological and pedagogical literature. In the context of the formation of the initiative of military personnel, four types of reflection are considered, the practical significance and examples of the use of a reflexive approach in the educational process of future military specialists are given.

Keywords: initiative of military personnel, reflexive approach, reflection, military professional training, implementation of a reflexive approach, cadets.

Введение

Актуальность. Современный мир на данном этапе своего развития можно охарактеризовать как нестабильный во многих сферах: экономической, политической, социальной, демографической. Однако с началом проведения специальной военной операции российскими войсками на территории Украины лидирующим стал вопрос национальной безопасности нашей страны, ее границ и граждан.

В результате все внимание не только командиров (начальников) подразделений, но и обычных жителей приковано к тем, кто на линии боевого соприкосновения защищает интересы нашей большой страны. Добровольцы, мобилизованные граждане и военнослужащие – люди, в чьих руках наши жизни.

Тем не менее ни один успех какого-либо боя не может быть без тщательной военно-профессиональной подготовки, устойчивого морально-психологического состояния, развитых на высоком уровне ответственности, дисциплинированности, чувства долга, патриотизма, креативности, самоорганизованности. Все это можно объединить одним словом – инициативность.

Инициативность во все времена являлась важнейшим личностным качеством военнослужащего. Способность принимать решения, предлагать новые идеи, действовать в условиях неопределенности, способность сохранить самообладание и мобилизовать внутренние ресурсы в различных ситуациях, нести ответственность не только за успешное выполнение задачи, но и за личный состав является неотъемлемой частью военной службы [3].

В то же время инициатива военнослужащих – это не выполнение задачи посредством «захотел – сделал». Это длинная цепочка: цель – задача – ответственный – план – запасной план – распределение ресурсов – осознание последствий – действие – результат – разбор ошибок». Таким образом, инициатива военнослужащих – это осознанные и четко последовательные действия, которые учитывают возможные изменения текущей ситуации и ее последствия.

Однако как же развить и поддерживать эту осознанную инициативу у военнослужащих? Одно из эффективных решений – внедрение и постоянное применение рефлексивного подхода в учебном процессе высших военных учебных заведений не только с целью формирования инициативности, но и для личностного роста военнослужащих.

Целью работы является раскрыть сущность рефлексивного подхода и необходимость его применения в учебном процессе курсантов военных вузов в аспекте формирования инициативности у военнослужащих.

Новизна исследования определяется тем, что в нем будут рассмотрены не только теоретические аспекты рефлексивного подхода, но и его практическая значимость в учебном процессе курсантов военных вузов, а также приведены примеры его применения на занятиях, так как исследования вопросов по данной теме не нашли должного отражения.

Методы исследования. Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблематике рефлексивного подхода и формирования инициативности у военнослужащих.

Изложение основного материала

Рассматривая рефлексивный подход в аспекте учебного процесса, необходимо, прежде всего, раскрыть суть понятия «рефлексия» и очень схожее с ним понятие «рефлекс».

В статье Н.Д. Шатовой, посвященной изучению связей между этими двумя понятиями, согласно определениям из словарей (Лагино-русского, Толкового, иностранных слов и др.), эти понятия в большинстве своем тождественны и «описывают реакцию живого организма с нервной системой». Однако анализ понятий при использовании их в психолого-педагогической сфере дает другой результат. Согласно определениям известных психологов (В.Ф. Асмуса, Л.С. Выготского, Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко и др.) рефлексия это один из видов рефлексов (рефлексы головного мозга), направленный на анализ собственных действий и понимание себя [12, с. 228; 13, с. 117].

Теоретический анализ понятия «рефлексивный подход» позволил установить, что единой трактовки не существует, однако все определения схожи между собой.

В.А. Лефевр, основоположник рефлексивного подхода, в своих исследованиях изучал самоорганизующиеся и саморефлексивные системы, что позволило изучать процессы, связанные с индивидуальным сознанием и самосознанием [7; 8, с. 18; 9, с. 134].

Согласно определению Л.С. Бурдяковой, основная задача рефлексивного подхода заключается в том, чтобы помочь личности объективно оценивать свои сильные и слабые стороны, а также справляться с эмоциями в критических ситуациях [5].

Примерно такого же мнения придерживается В.Н. Прасолов, рассматривающий применение стратегий рефлексивного подхода в подготовке будущих военных специалистов. Рефлексивный подход, являющийся по мнению автора инновационным направлением в обучении, в дополнении к определению выше, позволяет стимулировать стремление будущих офицеров в освоении материала, активировать творческое мышление и адекватно оценивать имеющиеся ресурсы (как внутренние (личные), так и внешние) [6; 10].

В статье С.А. Баланова и Д.Г. Голенко под рефлексивным подходом авторы понимают «универсальный механизм управления учебно-воспитательным процессом», который, развивая рефлексивные способности у курсантов, позволяет профессионально действовать в условиях ограниченных ресурсов, времени и информации [1; 2].

Рассматривая рефлексивный подход в аспекте формирования инициативности у военнослужащих, стоит отметить, что по результатам эмпирических исследований выделяются типы рефлексии в зависимости от формы ее осуществления [11]. К коллективным формам относятся кооперативный и коммуникативный типы рефлексии, способствующие эффективно строить взаимодействие внутри коллектива, учитывать личностные характеристики каждого члена группы. В контексте развития инициативности военнослужащих данные типы рефлексии позволяют грамотно распределять задачи, находить компромиссы, не бояться предлагать новые варианты решения поставленной проблемы, а также нести ответственность за собственные действия.

Индивидуальная форма включает в себя личност-

ный и интеллектуальный типы рефлексии, помогающие военнослужащим анализировать свои действия, признавать свои ошибки, активировать самосознание, формировать критическое мышление, регулировать свое поведение.

Исходя из вышеизложенного, под рефлексивным подходом мы понимаем механизм, позволяющий управлять учебным процессом и формировать у военнослужащих такие умения как анализ собственных действий, оценка своих достижений, самостоятельность, тактическое мышление, контроль эмоций и саморегуляция.

В высшем военном учебном заведении применение рефлексивного подхода в учебном процессе подразумевает не только самостоятельную деятельность курсантов (военнослужащих), но и совместную деятельность с преподавателем или командиром (начальником). Таким образом, практическим результатом такой деятельности становится развитие рефлексивных способностей, включающих следующие умения:

- самостоятельно определить проблему текущей ситуации;
- выделить основные задачи данной проблемы путем конкретизации и структурирования ее причин;
- грамотно распределить задачи между членами группы, учитывая личностные характеристики каждого участника;
- выбрать оптимальную тактику действий;
- анализировать каждый шаг решения задачи (как собственный, так и других участников);
- применить личный опыт для предположения и учета возможных проблем в ходе решения поставленной задачи;
- найти новый, наиболее быстрый, оптимальный и эффективный способ решения задачи;
- быстро сориентироваться и перестроить план решения задачи в условиях изменения ситуации;
- в условиях неопределенности, стресса, нехватки времени, ресурсов и информации мобилизовать собственные ресурсы для принятия верного решения с минимальными потерями.

Однако нельзя рассматривать теорию без практики, и только вместе они повышают эффективность учебного процесса будущих военных специалистов. Приведем несколько примеров реализации рефлексивного подхода в учебном процессе курсантов Михайловской военной артиллерийской академии, на базе которой была разработана и внедрена технология формирования инициативности военнослужащей, основывающаяся на трех подходах, одним из которых является рефлексивный [4].

Пример 1. Организация деятельности курсантов с обязательным отведением времени на самоанализ, самонаблюдение и самооценки проведенной работы.

Пример 2. Построение занятий с применением преподавателем проблемных вопросов для коллективного обсуждения и рассмотрения решения поставленной проблемы с разных сторон.

Пример 3. Использование рефлексивных заданий, упражнений, рефлексивных карт, направленных на изучение динамики развития рефлексивных умений.

Пример 4. Проведение практических занятий и/или тренингов, направленных на анализ рефлексивных ситуаций, решение профессиональных кейсов с подробным разбором выполняемых действий и возможных послед-

ствий, а также имитацию боевых условий с целью определения сильных и слабых сторон военнослужащего.

Выводы

Таким образом, применение рефлексивного подхода в формировании инициативности у военнослужащих связано с осознанием и оценкой курсантами своих собственных действий, принятием ответственности за результаты своей работы и стремлением к постоянному росту и развитию. Военнослужащий, применяющий рефлексивный подход, способен самостоятельно ана-

лизировать свои успехи и ошибки, выявлять причины неудач и работать над их устранением. Рефлексивный подход в формировании инициативности у военнослужащих помогает им постоянно совершенствоваться, принимать более осознанные решения и эффективно достигать поставленных целей. Он способствует развитию самостоятельности, ответственности и креативности у военнослужащих, что позволяет повысить их профессиональную компетентность и успеваемость в учебном процессе.

Библиографический список

1. *Баланов С.А.* Формирование ответственности и дисциплинированности на основе рефлексивной модели / С. А. Баланов, Д. Г. Голенко // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации. 2021. С. 15–20.
2. *Баланов С.А.* Формирование рефлексивных умений курсантов ВООВО войск национальной гвардии в период профессиональной подготовки / С. А. Баланов, Д. Г. Голенко // Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации. 2020. № 2. С. 27–29.
3. *Бондаренко В.С.* Инициативность как важнейшее профессиональное качество военнослужащего / В. С. Бондаренко, И. А. Федосеева // Современная наука: традиции и инновации. 2020. С. 172–177.
4. *Бондаренко В.С.* О значимости технологии формирования инициативности у военнослужащих / В. С. Бондаренко, И. А. Федосеева // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80(3). С. 50–53.
5. *Бурдякова Л.С.* Рефлексивный подход как педагогическая проблема / Л. С. Бурдякова // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. № 4. С. 49–54.
6. *Дарбинян Э.В.* Методика и организация групповых занятий с курсантами военных институтов по учебной дисциплине «организация повседневной деятельности подразделений и обеспечение безопасности военной службы» / Э. В. Дарбинян, С.А. Бондаренко, А.В. Пьянусов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2022. Т. 5. № 91. С. 21–25.
7. *Кузнецова А.Я.* Проблема рефлексивного управления в образовании: современный взгляд / А. Я. Кузнецова // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. С. 138–138.
8. *Лепя Р.Н.* Перспективы использования рефлексивного подхода в экономике / Р. Н. Лепя, А. А. Мадых // Экономика: реалии времени. 2011. № 1 (1). С. 17–20.
9. *Лепский В.Е.* Рефлексивность в управлении социальными системами (философско-методологический анализ) / В. Е. Лепский // Философия науки и техники. 2021. Т. 26. № 2. С. 127–147.
10. *Прасолов В.Н.* Стратегии рефлексивного подхода как необходимое условие подготовки будущих офицеров в военных вузах / В. Н. Прасолов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31525> (дата обращения: 24.01.2024).
11. *Санникова С.В.* Становление понятийного аппарата проблемы формирования коммуникативной рефлексии будущих специалистов / С. В. Санникова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 3 (43). С. 140–157.
12. *Шатова Н.Д.* Рефлекторно-деятельностная структура рефлексии: интеграция реактивности и активности / Н. Д. Шатова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2015. № 6. С. 224–238.
13. *Шатова Н.Д.* Связь терминов «рефлекс» и «рефлексия» для психолого-педагогических исследований: лексический и логический аспекты / Н. Д. Шатова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 1. С. 111–118.

References

1. *Balanov S.A.* Formation of charge and discipline on the basis of a reflexive model / S. A. Balanov, D. G. Golenko // Directions and prospects of the development of learning in military institutes of the Russian National Guard troops. 2021. Pp. 15–20.
2. *Balanov S.A.* Formation of reflexive skills of military cadets of the National Guard troops during professional training / S. A. Balanov, D. G. Golenko // Academic Herald of the National Guard Troops of the Russian Federation. 2020. No. 2. Pp. 27–29.
3. *Bondarenko V.S.* Initiative as the most significant professional quality of a military man/ V. S. Bondarenko, I. A. Fedoseeva // Modern science: traditions and innovations. 2020. Pp. 172–177.
4. *Bondarenko V.S.* On the significance of technology of forming initiative among military men/ V. S. Bondarenko, I. A. Fedoseeva // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 80(3). Pp. 50–53.
5. *Burdyakova L.S.* Reflexive approach as a pedagogical issue / L. S. Burdyakova // Treatises of the Moscow Humanitarian University. 2017. No. 4. Pp. 49–54.
6. *Darbinyan E.V.* Methodology and organization of group classes with cadets of military institutes in the academic discipline “organization of daily activity of divisions and ensuring the safety of military service” / E. V. Darbinyan, S. A. Bondarenko, A. V. Pyanusov // Actual cases of humanities and socio-economic sciences. 2022. Vol. 5. No. 91. Pp. 21–25.
7. *Kuznetsova A.Ya.* The issue of reflexive management in education: a modern view / A. Ya. Kuznetsova // Modern problems of science and education. 2017. No. 4. Pp. 138–138.
8. *Lepa R.N.* Prospects of using a reflexive approach in economics / R.N. Lepa, A.A. Madykh // Economics: time realities. 2011. No. 1 (1). Pp. 17–20.
9. *Lepsky V.E.* Reflexivity is in the management of social systems (philosophical and methodological analysis) / V.E. Lepsky // Philosophy of Science and Technology. 2021. Vol. 26. No. 2. Pp. 127–147.
10. *Prasolov V.N.* Strategies of the reflexive approach as a necessary condition for the training of future officers in military universities

/ V. N. Prasolov // Modern problems of science and education. 2022. No. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31525> (date of reference: 01/24/2024).

11. *Sannikova S.V.* Formation of the conceptual apparatus of the problem of formation of communicative reflection of future specialists / S. V. Sannikova // Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. No. 3 (43). Pp. 140–157.

12. *Shatova N.D.* Reflex-activity structure of reflection: integration of reactivity and activity / N. D. Shatova // Context and reflection: philosophy of the world and Human Being. 2015 No. 6 Pp. 224–238.

13. *Shatova N.D.* The connection of the terms “reflex” and “reflection” for psychological and pedagogical research: lexical and logical aspects / N. D. Shatova // Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2015. Vol. 15. No. 1. Pp. 111–118.

УДК 159.9

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-190-192

БУБНОВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: bubnows@yandex.ru

КАРЯКИНА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

BUBNOVA SVETLANA YURIEVNA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University, Orel, Russia
E-mail: bubnows@yandex.ru

KARYAKINA SVETLANA NIKOLAEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head, Department of Psychology and Pedagogy, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

**СОЗДАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГОВ
В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**CREATION OF MECHANISMS TO OVERCOME PROFESSIONAL DEFICITS OF TEACHERS
IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS**

В статье рассматриваются механизмы преодоления профессиональных дефицитов педагогов дошкольного образования, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста. В качестве одного из значимых механизмов повышения уровня профессиональной состоятельности педагогов выступает включение их в программу повышения квалификации, ориентированную на адресную профилактику и преодоление специфических профессиональных дефицитов.

Ключевые слова: профессиональные дефициты, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста.

The article discusses the mechanisms of overcoming professional deficits of preschool teachers who provide psychological and pedagogical support to families with young children. One of the significant mechanisms for increasing the level of professional competence of teachers is their inclusion in a professional development program focused on targeted prevention and overcoming specific professional deficits.

Keywords: professional deficits, additional professional training program, psychological and pedagogical support for families with young children.

Введение

Актуальность. В 20-е годы 20-го века был провозглашен и стал активно воплощаться в жизнь лозунг: «Кадры решают все». Спустя сто лет этот лозунг не только не утратил своей актуальности, но и приобрел новые оттенки социальных смыслов. Так, вопросы качества профессиональной подготовки приобрели особый ракурс рассмотрения при обсуждении проблемы повышения качества современного образования. Исходя из того, что образование обладает такой неотъемлемой характеристикой, как контекстность, в нем, как в зеркале, отражаются основные тенденции развития общества. Обществом всегда предъявлялись высокие требования к педагогам в отношении качества их профессиональной деятельности. В настоящее время можно констатировать тот факт, что эти требования не только повысились, но зачастую и содержательно трансформировались. В ответ на актуальные вызовы настоящего в Российской Федерации в рамках национального проекта «Образование» успешно реализуется федеральный проект «Учитель будущего», одна из задач которого предусматривает создание национальной

системы профессионального роста педагогических кадров. Стратегической целью реализации проекта выступает внедрение во всех субъектах Российской Федерации системы непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников с целью обеспечения доступности качественного дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности с учетом профессиональных дефицитов и интересов, в том числе на основе использования современных цифровых технологий.

С учетом поставленных задач на базе Института педагогики и психологии ОГУ им. И.С. Тургенева при участии преподавателей кафедры теории и технологий дошкольного образования, кафедры психологии и педагогики, а также кафедры информатики был разработан и успешно реализован проект по созданию многофункционального цифрового информационно-образовательного ресурса, который в соответствии с Приказом Министерства Просвещения РФ получил статус федеральной инновационной площадки. Позже этот статус был подтвержден Координационным органом по вопросам формирования и функционирования

инновационной инфраструктуры в сфере высшего и соответствующего дополнительного профессионального образования Министерства науки и высшего образования РФ.

Цель исследования: проект направлен на решение одной из важнейших задач национального проекта «Образование», связанной с расширением инфраструктуры психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей раннего возраста в домашних условиях, в том числе, с применением электронных ресурсов. Он призван обеспечить комплексность, доступность и оперативность помощи, оказываемой молодым семьям, имеющим детей до 3-х лет. Кроме того, проект предполагает создание электронного сервиса повышения квалификации и профессиональной переподготовки всех заинтересованных лиц, позволяющий реализовывать дополнительные профессиональные программы в области раннего развития детей, а также психолого-педагогического сопровождения семей с детьми до трех лет.

Новизна. Одним из промежуточных результатов проекта стала разработка, апробация и внедрение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста» и моделирование соответствующего образовательного контента для электронного сервиса. Было дано концептуальное обоснование содержания компетенций, необходимых для реализации программ раннего развития детей, а также оказания методической, консультативной и психолого-педагогической помощи молодым семьям, воспитывающим детей до 3-х лет, в том числе с применением современных информационных технологий, платформ и мобильных сервисов [1].

Методы исследования. Основанием для проектирования структуры и содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации стали данные эмпирического исследования, проведенного с целью выявления имеющихся у педагогов дошкольного образования профессиональных дефицитов в области психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью метода самоанализа, который рассматривается как процесс и результат рефлексии педагогом собственной профессиональной деятельности с целью ее оптимизации улучшения и самооценки, т.е. определения педагогом содержания и уровня сформированности своих компетенций и соответствия/несоответствия их специфическим трудовым функциям уровня своих способностей и возможностей выполнять определенные трудовые функции. В частности, педагогам было предложено оценить наличие и уровень своих профессиональных дефицитов с помощью стандартизированного чек-листа по следующим блокам компетенций: психолого-педагогическая, коммуникативная, ИКТ-компетентность. Для каждого блока компетенций были определены индикаторы их сформированности:

– психолого-педагогическая компетентность (знание особенностей периода раннего детства, содержания, форм и методов педагогической работы с детьми младенческого и раннего возраста, обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития,

воспитания и обучения детей в возрасте до 3-х лет);

– технологическая компетентность (знание основных принципов разработки и внедрения инновационных технологий раннего развития детей, а также умение планировать образовательный процесс, определяя его цель, задачи, содержание, формы, методы и оптимальные средства);

– ИКТ-компетентность (знание основных принципов работы с техническим оборудованием и способность эффективно взаимодействовать с родителями детей, включая использование современных информационно-коммуникационных технологий).

Обработка полученного массива эмпирических данных осуществлялась с применением уровневого подхода, позволяющего установить несколько дефицитных уровней: высокий, средний, минимальный, каждый из которых характеризуется разной выраженностью ограничений профессиональной компетентности педагогов.

Изложение основного материала

В ходе эмпирического исследования было установлено, что педагоги дошкольных образовательных организаций хорошо осведомлены об особенностях физического и психического развития детей младенческого и раннего возраста, которые определяют специфику организации образовательной работы с данной категорией детей. В целом педагоги знают о современных тенденциях в организации совместной работы с родителями воспитанников, владеют инновационными формами информационно-просветительской работы с родителями, оказания им консультативной помощи.

Вместе с тем, педагоги дошкольных образовательных организаций указывают на тот факт, что зачастую сталкиваются с трудностями при выборе инновационных технологий образовательной работы с детьми до 3-х лет с учетом их индивидуальных особенностей. Педагогам часто трудно установить оптимальный баланс в применении традиционных и инновационных форм, методов и приемов взаимодействия с семьями воспитанников, имеют место затруднения в установлении доверительных отношений с некоторыми родителями. Также отмечается профессиональный недостаток в применении современных информационных технологий, платформ и мобильных сервисов для эффективного общения с родителями.

Учитывая выявленные профессиональные затруднения в программе повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста», были установлены следующие дополнительные профессиональные компетенции:

ДПК - 1 готовность проектировать и внедрять инновационные проекты раннего развития детей, а также технологии психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста;

ДПК - 2 способность осуществлять профессиональную коммуникацию с родителями по вопросам развития, воспитания и обучения детей младенческого и раннего возраста, в том числе, на основе применения современных информационно-коммуникационных технологий [2].

В качестве одного из механизмов преодоления выявленных профессиональных дефицитов мы рассматриваем модульный принцип построения программы повышения квалификации.

Программы содержит четыре модуля:

- теоретический модуль (освоение научно-методического содержания профессиональной деятельности),
- симуляционный модуль (освоение способов *эффективного педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста и их родителями* с использованием современных информационных технологий),
- проектный модуль (*выработка проектных идей и оформление проектных предложений*),
- презентационный модуль (*защита проектов с использованием возможностей информационно-образовательной среды дошкольной образовательной организации*).

Структурированное по модульному принципу содержание обучения позволяет не только более глубоко освоить многоаспектный предмет профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации, но и достичь высокого уровня в освоении технологической компетентности.

Важнейшим механизмом, обеспечивающим преодоление профессиональных дефицитов, является создание для обучающихся адресных образовательных траекторий с учетом уровня выявленных профессиональных дефицитов:

- для высокого дефицитарного уровня – усиленная базовая подготовка, формирование умения решать стандартные профессиональные задачи;
- для среднего дефицитарного уровня – продвинутый уровень учебного материала, формирование умения решать профессиональные задачи в новых условиях,
- для низкого дефицитарного уровня – освоение инновационных подходов и совершенствование уме-

ния решать профессиональные задачи в нестандартных условиях.

Основными методами и формами освоения программы являются: обзорные, установочные, презентационные, проблемные лекции; мастер-классы; проектная деятельность, организованная в рамках проектного модуля; организационно-деятельностные игры др.

В качестве еще одного способа преодоления профессиональных недостатков выступает усиление практической направленности обучения. В частности, обучающимся предоставляется возможность участвовать в разработке педагогических проектов полного жизненного цикла, а затем размещать лучшие из них, получившие положительную экспертную оценку на электронной платформе, предназначенной для оказания психолого-педагогической помощи родителям детей раннего возраста.

Выводы

Профессиональные дефициты педагогов дошкольного образования, понимаемые как ограничения в их профессиональной компетенции, являются препятствием для обеспечения оптимальных результатов педагогической деятельности на уровне современных требований, становятся причиной нестабильности и сбоев в исполнении основных трудовых функций. Значимым фактором повышения уровня профессиональной состоятельности педагогов ДОО, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста, выступает включение их в программу повышения квалификации, ориентированную на адресную профилактику и преодоление специфических профессиональных дефицитов.

Библиографический список

1. Бубнова С.Ю., Карякина С.Н. Проблема обеспечения готовности педагогов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста /С.Ю. Бубнова, С.Н. Карякина //Ученые записки ОГУ. 2020. № 3 (88). С.147–149.
2. Bubnova S.Y., Makarova V.N., Osmachkina V.A. Preventive measures against deviant parenthood in incomplete families // Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology. 2020. №17(10), Pp. 2364–2370.

References

1. Bubnova S.Yu., Karyakina S.N. The problem of ensuring the readiness of teachers to carry out psychological and pedagogical support for families with children of early age /S. Yu. Bubnova, S.N. Karyakina // Scientific Notes of the OSU. Orel. 2020. № 3 (88). Pp. 147–149.
2. Bubnova S.Y., Makarova V.N., Osmachkina V.A. Preventive measures against deviant parenthood in incomplete families // Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology. 2020. №17(10), Pp. 2364–2370.

БЫЧКОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия

E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

КРАВЧЕНКО АЛЛА ГЕННАДЬЕВНА

старший преподаватель кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия

E-mail: alla_32@mail.ru

КЛИМОВЦОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

старший преподаватель кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия

E-mail: natali6.klim@yandex.ru

BYCHKOVA NATALYA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design and Art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky", Bryansk, Russia

E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

KRAVCHENKO ALLA GENNADIEVNA

Senior Lecturer, Department of Design and Art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky", Bryansk, Russia

E-mail: alla_32@mail.ru

KLIMOVTSOVA NATALYA ALEKSEEVNA

Senior Lecturer, Department of Design and Art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky", Bryansk, Russia

E-mail: natali6.klim@yandex.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ОТКРЫТИЯ
НОВОГО ЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ**

**METHODOLOGICAL FEATURES OF DESIGNING AND CONDUCTING LESSONS FOR DISCOVERING
NEW KNOWLEDGE IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN FINE ARTS**

В публикации рассматривается актуальная проблема реализации деятельностного подхода в процессе обучения учащихся на роках изобразительного искусства, решению которой способствует проектирование и проведение уроков открытия новых знаний. Авторами описывается исследование, в рамках которого студентами – будущими учителями изобразительного искусства на аудиторных занятиях в Вузе разрабатываются учебно-методические материалы уроков открытия новых знаний по изобразительному искусству. Проектирование уроков осуществляется в соответствии с указанными в статье методическими особенностями, значимость которых доказывается проведенном в ходе исследования психолого-педагогическим экспериментом. В статье подробным образом изложена структура урока открытия новых знаний, а так же представлены приемы и методы применяемые на каждом из этапов урока.

Ключевые слова: деятельностный подход, уроки открытия новых знаний, приемы и методы обучения, методические особенности, структура урока, этапы урока, открытия новых знаний, уровень сформированности открытия новых знаний

The publication examines the current problem of implementing an activity approach in the process of teaching students in the fine arts, the solution of which is facilitated by the design and conduct of lessons for the discovery of new knowledge. The authors describe a study in which students - future teachers of fine arts, in classroom classes at the University, develop educational and methodological materials for lessons on discovering new knowledge in the fine arts. The design of lessons is carried out in accordance with the methodological features indicated in the article, the significance of which is proven by a psychological and pedagogical experiment conducted during the study. The article describes in detail the structure of the lesson on discovering new knowledge, and also presents the techniques and methods used at each stage of the lesson.

Keywords: activity approach, lessons for discovering new knowledge, teaching techniques and methods, methodological features, lesson structure, stages of the lesson, discovering new knowledge, level of development of discovering new knowledge.

Введение

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в Вузе особое значение приобретает совершенствование сформированных методических и психолого-педагогических умений, навыков, профессиональных компетенций в ходе прохождения студентами производственных (педагогических) практик. В результате проектирования и проведения уроков изобразительного искусства будущие учителя реализуют на практике актуальные методические подходы обучения. А так же внедряют и анализируют различные современные виды уроков представленных в ФГОС.

В современном школьном образовании и на уроках изобразительного искусства возникает необходимость реализации деятельностного подхода, в результате которого учащиеся обучаются продуктивным способам получения знаний и формирования умений и навыков в рамках изучаемого предмета. На уроках изобразительного искусства в среднем звене школы обучение учащихся способам получения нового знания имеет особую значимость и актуальность. Это связано с тем, что получаемые знания на уроках изобразительного искусства могут являться основой для других дисциплин, таких как история, мировая художественная культура и т.д.

Поиск методических особенностей и эффективных методов проведения уроков изобразительного искусства – уроков открытия нового знания, – в процессе которых происходит реализация деятельностного подхода в обучении, является актуальной проблемой, требующей от студента-практиканта теоретического анализа особенностей организации и проведении таких уроков, а так же разработки методических материалов с целью повышения уровня сформированности у учащихся навыков открытия новых знаний.

Научная новизна исследования в рамках решения указанной проблемы состоит в разработке структуры уроков открытия новых знаний по изобразительному искусству и обосновании значимости методических особенностей при проектировании и проведении указанного типа уроков с целью формирования у учащихся навыков открытия новых знаний.

Целью исследования являлось выявление методических особенностей проектирования и проведения уроков открытия новых знаний по изобразительному искусству по средствам применения эффективных методов и приемов.

В ходе исследования применялись *методы исследования* такие как изучение и анализ литературы, наблюдение за учебной деятельностью учащихся, психолого-педагогических эксперимент.

Изложение основного материала

Для выявления результативности проектирования и проведения уроков открытия новых знаний по изобразительному искусству студентами 3 и 4 курсов обучающихся в Брянском государственном университете имени академика И.Г. Петровского, по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль изобразительное искусство был проведен психолого-педагогический эксперимент, в рамках которого происходило разработка и внедрения методических материалов, включающих

календарно-тематические планы, конспекты и технологические карты уроков, средства обучения и контроля.

Предварительно на аудиторных занятиях по дисциплине «Методика обучения и воспитания по изобразительному искусству» студенты на лекционных и практических занятиях знакомилась с технологией проведения уроков открытия новых знаний. Далее по средствам применения на практических занятиях проблемного частично-поискового метода обучения студенты выявляли основные этапы проектирования и эффективные методы проведения уроков открытия нового знания в образовательном процессе по изобразительному искусству.

Студентами анализировались методическая литература, Федеральный государственный стандарт, рабочие программы и содержания обучения по изобразительному искусству в 5-8 классов и разрабатывались учебно-методические материалы, которые в последствии апробировались в ходе производственной-педагогической практики.

Особое внимание при разработки учебно-методических материалов уделялось определению особенностей проектирования и проведения уроков по изобразительному искусству указанного вида, а так же подбору методов, средств обучения и контроля с целью реализации деятельностного подхода, который в свою очередь, лежит в основе организации проектирования и проведения уроков открытия нового знания.

Методологической основой для проведения исследования по выявлению взаимообусловленности деятельностного подхода при проектировании и проведении уроков открытия новых знаний явились труды американского ученого Д. Дьюи, предложивший основные принципы деятельностного подхода в обучении.

Дальнейшее развитие деятельностный подход получил в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Д.Б. Эльконина. Если обобщить идеи этих ученых, можно сказать, что в рамках деятельностного подхода основой образовательного и воспитательного процесса выступает формирование универсальных учебных действий, которое обеспечивает развитие личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт для уроков открытия новых знаний выделяет две основные цели:

1. **Содержательная цель**, в рамках которой необходимо расширение и углубление понятийной базы за счет ознакомления учащихся с необходимым объемом новых знаний. На таком уроке ученик знакомится с новыми понятиями, правилами, закономерностями и законами.

2. **Деятельностная цель**, для достижения которой необходимо научить учащихся применению новых способов действий. В результате учащиеся учатся применять изученные понятия, правила, закономерности, законы на практике, в ходе практической деятельности.

При проектировании уроков открытия новых знаний особую значимость приобретает формулировка темы урока. Тема урока должна указывать на минимальный и максимальный объем материала усваиваемый учащимися в ходе урока. Например, при изучении жанра изобразительного искусства учащиеся на минимальном уровне должны познакомиться с жанрами, а на

максимальном с произведениями русских художников и их вкладом в развитие мировой художественной культуры. Следующий этап урока заключается в моделирование алгоритма действий по открытию учащимися новых знаний.

Сформулированная тема урока на первом этапе помогает учащимся понять круг проблем на решение которых должны будут направлены учебные действия из моделируемого алгоритма.

Следующий этап проектирования посвящен разработке обучающих заданий и упражнений, направленных на выявление трудностей и пробелов в знаниях учащихся, мешающих овладению изучаемого материала.

Для устранения выявленных трудностей разрабатываются индивидуальные или групповые проекты, в рамках которых определяются способы открытия новых знаний и проектируются последовательность учебных действий по освоению изучаемого материала по средствам разнообразных дидактических и информационных ресурсов.

Следующим этапом проектирования является разработка контрольно-оценочных материалов включающих проверочные задания, тестовые материалы, эталоны для анализа правильности выполнения работ самими учащимися. В процессе обучения студентов на аудиторных практических занятиях по методике обучения и воспитания по изобразительному искусству осуществлялся анализ структуры различных типов и видов уроков изобразительного искусства. В результате была разработана универсальная структура урока открытия новых знаний по изобразительному искусству, которая прошла апробацию в процессе производственной педагогической практики.

Согласно разработанной структуры урок открытия новых знаний по изобразительному искусству должен включать в себя девять последовательных этапов.

Первым компонентом данного урока является мотивационный.

Первым этапом такого урока является этап формирования мотивации к изучению материала. На данном этапе эффективными приемами обучения могут являться различного вида тренинги, задания для стимулирования понимания значимости учебной информации, стимулирующие разминки, озвучивание проблемной задачи урока и др.

На втором этапе – актуализации знаний и самодиагностики индивидуальных пробелов в знаниях учащимися выполняются пробные задания и упражнения. В рамках реализации данного этапа учащиеся должны осознать необходимость овладения новыми знаниями, умениями, навыками и определить пробелы в знаниях по ранее изучаемому материалу, препятствующие освоению нового изучаемого материала.

Самодиагностика учащихся на данном этапе проводится путем выполнения ими заданий и упражнений с последующим оцениванием результатов с помощью предлагаемых карт критериев.

На третьем этапе осуществляется анализ результатов выполнения пробных заданий и упражнений. Учащимися записываются конкретные затруднения по тем или иным ранее изучаемым темам. Порядок действий учащихся может заключаться:

– учащиеся в виде вопросов фиксируют свои

затруднения;

– с помощью различных источников информации: учебников, словарей, хрестоматии находят ответы на вопросы;

– следующим этапом является разработка алгоритма выполнения ранее предлагаемых заданий и упражнений;

– ученики вспоминают последовательность решения подобных заданий.

Эффективными методами и приемами реализации данного этапа являются мозговой штурм; подводящий диалог; домысливание, составление алгоритма.

На следующем, четвертом этапе разрабатывается алгоритм освоения нового знания, необходимого для выполнения учащимися системы учебных и творческих заданий по изучаемой теме. При этом учащиеся предлагают методы и средства для решения поставленных задач урока. Они определяют какое именно новое знание или умение будет способствовать освоению учебного материала. На данном этапе целесообразно применение деловых игр; пресс-конференций; проблемного метода обучения, метод мозгового штурма, фронтальных бесед.

Пятый этап урока посвящён осуществлению алгоритма по открытию новых знаний. Учащиеся выполняют учебные действия по выполнению учебных и творческих заданий с применением ранее выбранных методов и средств. Такими методами могут быть: подготовка докладов, проблемный диалог, частично-поисковая деятельность, выполнение творческих проектов.

На шестом этапе осуществляется закрепление изучаемого в форме открытия нового знания учебного материала, путем проговаривания основных понятий и устных ответов на вопросы. При этом на данном этапе учащимся предлагается для выполнения комплекс учебных заданий и упражнений по изучаемой теме урока.

Учащиеся могут работать в парах или группах, имеют возможность обсуждать последовательность выполнения заданий. Эффективными методами применяемыми на данном этапе могут являться: проговаривание последовательности действий, разработка презентаций, групповая беседа.

На седьмом этапе урока учащимся предлагаются для выполнения самостоятельные задания и упражнения, а так же карта критериев для оценивания правильности их выполнения. Проверка правильности осуществляется в начале самостоятельно, а затем коллегиально в паре или в группе. Рекомендуется применение следующих методов: опрос, деловые игры, беседы, исследовательский метод и др.

На восьмом этапе осуществляется повторение новых знаний и включения их в систему ранее усвоенных. При этом происходит фиксирование полученных знаний, констатация сформированности знаний умений и навыков по изучаемой теме, связь их с ранее изучаемым материалом и определение их необходимости в рамках изучения последующих тем. На данном этапе широкое применение могут находить выполнение учащимися тестовых заданий, эссе, составление кроссворда, выполнение проверочных работ.

Итоговым этапом – девятым этапом является рефлексия учебной деятельности на уроке. Учащиеся сравнивают поставленные цели и результаты своей деятельности. В качестве широко применяемых методов и

приемов можно выделить: анкетирование.

Указанные особенности уроков открытия нового знания реализуются посредством использования эффективных форм и методов работы.

Важными формами работы учащихся на уроках изобразительного искусства являются:

- работа в малых группах (2-5 чел.),
- проектная работа,
- исследовательская деятельность,
- информационно-поисковая деятельность.

С целью выявления особенностей проведения и эффективности выбранных методов проведения уроков открытия нового знания в образовательном процессе по изобразительному искусству был проведен психолого-педагогический эксперимент. На базе МБОУ СОШ № 63 г. Брянска в период производственной практики на протяжении 2023-2024 учебного года осуществлялась диагностика уровня сформированности у учащихся 6-х классов навыков открытия новых знаний на уроках изобразительного искусства.

Критериями для диагностики являлись следующие:

1. Наличие у учащихся мотивации к открытию новых знаний.
2. Наличие осознания потребностей к открытию нового знания.
3. Способность учащихся к определению собственных затруднений в процессе открытий новых знаний.
4. Способность учащихся к планированию и организации деятельности по устранению затруднений.
5. Выполнение учащимися учебно-познавательной деятельности по открытию новых знаний.
6. Выполнение деятельности с применением полученных знаний, умений и навыков.
7. Способность к рефлексии учебной деятельности на уроке.

Указанные критерии разрабатывались в соответствии с этапами урока открытия нового знания. По каждому критерию выделялись показатели по трехбалльной шкале: одному баллу соответствовало наличие слабо выраженного признака по каждому из критериев; двум баллам соответствовал хороший уровень выражения признаков по каждому из критериев; трем баллам соответствовал высокий уровень демонстрации учащимися признаков по каждому из критериев.

На уроках изобразительного искусства за учащимися экспериментального и контрольного классов осуществлялось наблюдение, результаты которого заносились в карту наблюдения.

Набранная сумма баллов свидетельствовала об уровне сформированности у учащихся навыков открытия новых знаний на уроках изобразительного искусства.

После анализа результатов наблюдений за учащимися экспериментального и контрольного классов было определено процентное соотношение учащихся с высоким, средним, низким уровнем сформированности навыков открытия новых знаний на уроках изобразительного искусства.

Большинства учащихся обоих классов обнаруживается средний уровень сформированности навыков открытия новых знаний. В экспериментальном классе таких учащихся насчитывается 57%, в контрольном классе 70%. Следует отметить, что в экспериментальном

классе количество учащихся с низким уровнем несколько больше, чем таких учащихся в контрольном классе. В экспериментальном классе их количество составляет 29%, а в контрольном 13%. Количество учащихся с высоким уровнем в обоих классах примерно одинаково: в экспериментальном – 14%, а в контрольном – 17%.

Результаты диагностико-констатирующего этапа эксперимента показали необходимость проведения формирующего эксперимента, направленного на повышение эффективности процесса формирования новых знаний у учащихся 6 класса на уроках изобразительного искусства.

В процессе выполнения исследования были разработаны учебно-методические материалы, включающие тематическое планирование, конспекты уроков открытия нового знания по изобразительному искусству, средства обучения и контроля.

Работа с учащимися экспериментального класса проходила на специально организованных уроках, задачей которых было формирование у учащихся навыков открытия новых знаний.

При проведении формирующего эксперимента в экспериментальном классе на уроках изобразительного искусства использовались следующие формы работы учащихся:

- работа в малых группах (2-5 чел.),
- проектная работа,
- исследовательская деятельность,
- информационно-поисковая деятельность.

В процессе работы на уроках применялись такие методы обучения, как:

- объяснительно-иллюстративный,
- проблемный,
- эвристический,
- исследовательски-творческий.

На занятиях в экспериментальном классе также применялись активные методические приемы, разработанные в соответствии с деятельностным подходом в обучении.

На уроках в экспериментальном 6 классе использовались разнообразные средства обучения:

- инструктивные карточки, предназначенные для самостоятельной работы учащихся;
- инструкции «Правила взаимодействия учащихся при совместной работе» и «Принципы хорошего слушания при совместной работе»;
- демонстрационные материалы.

При организации контроля усвоения изученного материала в экспериментальном классе на уроках изобразительного искусства использовались различные методические приемы:

- самопроверка и самооценка;
- взаимопроверка и взаимооценка;
- кроссворды;
- тесты;
- игровые приемы.

После проведения в экспериментальном классе разработанных уроков открытия новых знаний была проведена повторная диагностика уровня сформированности у учащихся навыков открытия новых знаний на уроках изобразительного искусства.

В процессе изучения новых знаний в экспериментальном и контрольном классе осуществлялось наблю-

дение за учебной деятельностью учащихся. Наблюдение проводилось по критериям, указанным выше. Все результаты наблюдений заносились в карты наблюдений. Анализ результатов наблюдений позволил выявить изменения, свидетельствующие об итоговом уровне сформированности у учащихся навыков открытия новых знаний на уроках изобразительного искусства.

Полученные в ходе повторной диагностики результаты наглядно указывают на повышение уровня сформированности у учащихся навыков открытия новых знаний на уроках изобразительного искусства в экспериментальном классе. Количество учащихся с низким уровнем понизилось на 24% – с 29% до 5%. С высоким уровнем повысилось на 19% – с 14% до 33%. Со средним уровнем увеличилось на 5% – с 57% до 62%.

В контрольном классе, где такого вида уроки не проводились, результаты несколько ухудшились. С низким уровнем количество учащихся не изменилось, а с высоким уменьшилось на 4%.

Выводы

Изучение и анализ литературы по теме исследования, а так же проведенный психолого-педагогический эксперимент позволили сделать вывод о ее актуальности и необходимости теоретической и практической проработки. Проектирование и проведение уроков открытия новых знаний по изобразительному искусству отличается от традиционных уроков тем, что такие уроки направлены на организацию деятельности учащихся в соответствии со следующими компонентами: учебная

задача; учебные действия; действия самоконтроля и самооценки. Реализация указанных компонентов формирует у учащихся навыки открытия новых знаний на уроках изобразительного искусства, которые главным образом определяются через наличие у учащихся мотивации к открытию новых знаний, наличие осознания потребностей к открытию нового знания, способность учащихся к определению собственных затруднений в процессе открытий новых знаний, способность учащихся к планированию и организации деятельности по устранению затруднений, выполнение учащимися учебно-познавательной деятельности по открытию новых знаний, выполнение деятельности с применением полученных знаний умений и навыков, способность к рефлексии учебной деятельности на уроке.

Эффективность процесса обучения учащихся на уроках открытия знаний по изобразительному искусству зависит, главным образом, от реализации методических особенностей проведения таких уроков. Среди основных особенностей можно назвать следующие: деятельность учителя направлена на реализацию деятельностного подхода в обучении; на уроках применяются эффективные методы и приемы организации деятельности учащихся по открытию нового знания.

Значимость указанных особенностей была подтверждена в ходе проведения психолого-педагогического эксперимента проведенного студентами, будущими учителями изобразительного искусства в рамках прохождения произведенной (педагогической) практики на базе МБОУ СОШ № 63 г. Брянска.

Библиографический список

1. *Бычкова Н.В.* Способы преодоления неуспеваемости учащихся подросткового возраста на занятиях в школьном центре консультирования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бычкова Наталья Владимировна. – Брянск, 2004. 21 с. – EDN NJRQWH.
2. *Бычкова Н.В.* Методические условия применения дифференцированного подхода в процессе обучения будущих учителей изобразительного искусства в вузе / Н. В. Бычкова, Т. П. Лапыко // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. № 2(95). С. 179-182. – EDN OUCGAN.
3. *Бычкова Н.В.* Использование современных средств активизации творческой деятельности учащихся на уроках технологии и изобразительного искусства / Н. В. Бычкова // Современное технологическое образование : Сборник статей, докладов и материалов XXVIII Международной научно-практической конференции, Москва, 21–24 ноября 2022 года. – Москва: Ассоциация технических университетов, 2022. С. 122–125. – EDN WTYXLR.
4. *Бычкова Н.В.* Использование дидактических средств в формировании профессиональных умений у студентов колледжа при изучении рисунка и живописи / Н. В. Бычкова, В. В. Волков, А. Г. Кравченко // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие» : Материалы Всероссийских (национальных) научно-практических конференций, Санкт-Петербург, 10–13 сентября 2021 года. – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. С. 18–21. – EDN NENAES.
5. *Лоскутова М.О.* Современные способы использования различных форм коллективной деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства / М. О. Лоскутова, Н. В. Бычкова // ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ В XXI ВЕКЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИЙ : Сборник статей победителей Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 января 2017 года / Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. С. 51–54. – EDN XSQWUZ.

References

1. *Bychkova N.V.* Ways to overcome the underachievement of adolescent students in classes at the school counseling center: specialty 13.00.01 “General pedagogy, history of pedagogy and education”: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Bychkova Natalya Vladimirovna. Bryansk, 2004. 21 p. – EDN NJRQWH.
2. *Bychkova, N.V.* Methodological conditions for the application of a differentiated approach in the process of training future teachers of fine arts at a university / N.V. Bychkova, T.P. Lapyko // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 2(95). Pp. 179–182. – EDN OUCGAN.
3. *Bychkova N.V.* The use of modern means of enhancing the creative activity of students in technology and fine arts lessons / N.V. Bychkova // Modern technological education: Collection of articles, reports and materials of the XXVIII International Scientific and Practical Conference, Moscow, 21– November 24, 2022. Moscow: Association of Technical Universities, 2022. Pp. 122–125. – EDN WTYXLR.
4. *Bychkova N.V.* The use of didactic means in the formation of professional skills in college students when studying drawing and painting / N. V. Bychkova, V. V. Volkov, A. G. Kravchenko // Collection of selected articles based on materials of scientific conferences

State Research Institute «National Development»: Materials of All-Russian (national) scientific and practical conferences, St. Petersburg, September 10–13, 2021. – St. Petersburg: State Research Institute “National Development”, 2021. Pp. 18–21. – EDN NEHAES.

5. *Loskutova M.O.* Modern methods of using various forms of collective activity of students in fine arts lessons / M. O. Loskutova, N. V. Bychkova // EDUCATION and PEDAGOGICAL SCIENCES in the XXI CENTURY: CURRENT ISSUES, ACHIEVEMENTS and INNOVATIONS: Collection articles of the winners of the International Scientific and Practical Conference, Penza, January 25, 2017 / Under the general editorship of G.Yu. Gulyaeva. – Penza: “Science and Enlightenment” (IP Gulyaev G.Yu.), 2017. Pp. 51–54. – EDN XSQWUZ.

ВЕДЕРНИКОВА МАРГАРИТА АНДРЕЕВНА

доктор культурологии, кандидат искусствоведения, профессор кафедры Искусство хореографа, Институт славянской культуры РГУ имени А.Н. Косыгина, г. Москва, Россия
E-mail: mar-brajlovskaya@yandex.ru

VEDERNIKOVA MARGARITA ANDREEVNA

Doctor of Cultural Studies, Candidate of Art History, Associate Professor of the Higher Attestation Commission, Professor of the Art of Choreography Department Institute of Slavic Culture Kosygin Russian State University, Moscow, Russia
E-mail: mar-brajlovskaya@yandex.ru

ВЕХИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БИОГРАФИИ АРКАДИЯ АЛЕКСЕЕВИЧА АРОНОВА (1937–2023)

MILESTONES IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL BIOGRAPHY OF ARKADY ALEKSEEVICH ARONOV (1937–2023)

В статье выявляются новые и уточняются уже известные биографические данные о выдающемся российском ученом, докторе педагогических наук, докторе культурологии, профессоре, Заслуженном работнике высшей школы РФ, Академике РАН – Аркадии Алексеевиче Аронове (23.12.1937–20.07.2023). Дается характеристика личности, педагогической деятельности, а также обобщается и анализируется научная деятельность, предпринимается попытка выявить основные направления научной работы в области изучения истории отечественной культуры и педагогики, а именно установлены такие направления как изучение социокультурного феномена творчества и гениальности, изучение вопросов, связанных с историей, теорией и путями развития отечественного образования, а также узловых вопросов развития отечественной культуры. Наследие А.А. Аронова солидно, представляет свыше 400-т научных работ, многоаспектно по содержанию, и будет безусловно востребовано последующими поколениями исследователей в области культуры и образования.

Ключевые слова: А.А. Аронов, биография, ученый, выдающийся педагог, феномен творчества, отечественная культура, история педагогики, ключевые фигуры.

The article identifies new and clarifies already known biographical data about the Russian scientist, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Cultural Studies, Professor, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Sciences – Arkady Alekseevich Aronov (12/23/1937-07/20/2023). The characteristic of personality, pedagogical activity is given, as well as scientific activity is generalized and analyzed, an attempt is made to identify the main directions of scientific work in the field of studying the history of national culture and pedagogy, namely, such directions as the study of the socio-cultural phenomenon of creativity and genius, the study of issues related to the history, theory and ways of development of national education, as well as key issues of the development of national culture. A.A. Aronov's legacy is solid, represents over 400 scientific works, is multidimensional in content, and will certainly be in demand by subsequent generations of researchers in the field of culture and education.

Keywords: A.A. Aronov, biography, scientist, outstanding teacher, phenomenon of creativity, national culture, history of pedagogy, key figures.

Введение

Актуальность исследования. Летом 2023 года, не стало выдающегося российского ученого, доктора педагогических наук, доктора культурологии, профессора, Заслуженного работника высшей школы РФ, Академика РАН – Аркадия Алексеевича Аронова (23.12.1937–20.07.2023). Его трагический преждевременный уход произвел большое впечатление на научное сообщество. Поскольку научно-педагогическое наследие А.А. Аронова обширно и многогранно: опубликовано свыше 400-та научных работ, создана научная школа, в рамках которой подготовлено 47 кандидатов наук и 14 докторов наук, то обобщение и выявление основных направлений научной работы, введение в научный оборот ранее неизвестных фактов биографии, делает данную статью актуальной.

Задачи исследования:

- выявить новые и уточнить уже известные биографические данные о выдающемся российском ученом А.А. Аронове;
- дать характеристику личности;

- обобщить научное наследие А.А. Аронова и выявить основные направления научной работы.

Новизна исследования заключается в том, что в научный оборот введены ранее не известные биографические данные об А.А. Аронове, обобщены сведения о научно-педагогической деятельности, установлены основные направления научной работы выдающегося ученого.

Методы исследования: биографический метод, анализ научных трудов, обобщение, синтез, наблюдение, беседы.

Изложение основного материала

Аркадий Алексеевич Аронов родился 23 декабря 1937-го года в Москве в артистической семье. Его мать, Тамара Львовна Аронова, служила в драматическом театре в Москве, а отец, Алексей Иванович Романцев (1910-?), служил в разное время в таких театрах как Ташкентский русский театр, Ворошиловградский русский драмтеатр, Томский музыкально-драматический театр, имел звание Заслуженный артист РСФСР (1962).

Семья достаточно быстро распалась, воспитывала Аркадия Алексеевича мать, многое сделав для всестороннего развития его личности.

Аронов с отличием окончил историко-филологический факультет МГПИ им В.И. Ленина. В 1965 году распределен на работу в школу для рабочей молодежи города Гремячинск Пермской области, где проработал три года. Пришлось нелегко, так как в школе было большое число молодежи с криминальным прошлым, но даже среди них сумел завоевать авторитет, организовав конкурс на лучшего силача школы, где победил всех пришедших. После победы на конкурсе, явка на занятия Аркадия Алексеевича была стопроцентная.

Затем, работал учителем истории и литературы в Московской школе №119. Активно занимался военно-патриотическим воспитанием школьников. С учениками не раз прошел различными историческими маршрутами времен Великой Отечественной Войны. Организовывал встречи с ветеранами войны, в том числе, с генералом-лейтенантом Павлом Семеновичем Рыбалко.

Около десяти лет проработал в Министерстве Просвещения СССР. Параллельно продолжая научную и педагогическую карьеру.

Преподавал педагогику в МАПИ им. Н.К. Крупской. Лекции вел настолько ярко и интересно, что к нему приходили студенты с других курсов, которые у него не обучались.

С 1998 по 2021 годы возглавлял и преподавал на кафедре Истории культуры Московского государственного института культуры (1994–1999 гг. – Московский государственный университет культуры, аббревиатура – МГУК, 1999–2014 гг. – Московский государственный университет культуры и искусств, аббревиатура – МГУКИ).

В 1974-м году защитил кандидатскую диссертацию «Морально-политическая подготовка учащихся старших классов к защите социалистического отечества» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по научной специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» в Научно-исследовательском институте общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР.

В 1990-м году защитил докторскую диссертацию «Научно-педагогические основы управления системой военно-патриотического воспитания школьников» на соискание ученой степени доктора педагогических наук по научной специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования», в Военно-политической академии им. В.И. Ленина.

В 1999-м году защитил докторскую диссертацию «Воспроизводство русской культуры в условиях эмиграции, 1917–1939 гг. (культурологический аспект)» на соискание ученой степени доктора культурологии по научной специальности 24.00.02 – «Историческая культурология», в Московском государственном университете культуры и искусств.

Доцент ВАК с 1984 года, профессор ВАК с 1992 года.

Научно-педагогический стаж А.А. Аронова – свыше 50-ти лет.

Трижды отмечен почётным знаком Министерства просвещения РСФСР «Отличник народного просвещения», в 2001-м году награждён Золотой медалью

Я.А. Коменского, присуждаемой Международной педагогической академией, в 2003 – м году почетным знаком «За достижение в культуре» Министерства культуры РФ.

Указом Президента РФ № 290 от 2 мая 2014 года А.А. Аронову присуждено Почетное звание «Заслуженный работник высшей школы РФ». Награду вручал в Кремлесам Президент РФ – В.В. Путин.

Год первой публикации, обозначенный на elibrary.ru, – 1962. Первые научные работы посвящены патриотическому воспитанию, среди них «Растить патриотов: военно-патриотическое воспитание учащихся» (М., 1988), «Воспитывать патриотов: книга для учителя» (М., 1989).

В системе elibrary.ru указаны следующие наукометрические показатели на декабрь, 2023 года (AuthorID: 262258): число публикаций на elibrary.ru – 131; число публикаций РИНЦ – 101; число публикаций, входящий в ядро РИНЦ – 18; число цитирований из публикаций на elibrary.ru – 3696; число цитирований из публикаций, входящих в РИНЦ – 3504, число цитирований из публикаций, входящих в ядро РИНЦ – 2720; индекс Хирша по всем публикациям на elibrary.ru – 18; индекс Хирша по публикациям РИНЦ – 16, Индекс Хирша по ядру РИНЦ – 3; число публикаций автора, процитированный хотя бы один раз – 66 (65,3%), среднее число цитирований в расчете на одну публикацию – 3,8; число статей в российских журналах из перечня ВАК – 71 и др.

Аркадий Алексеевич Аронов обладал энциклопедическими знаниями, широким научным кругозором, что порождало большое число направлений научных интересов и многоаспектность научной и педагогической деятельности. Работы Аронова всегда отличала новизна и оригинальность идей, привлечение обширного фактологического материала, всестороннее рассмотрение исследуемого вопроса. Являясь истинным патриотом страны, в центре внимания всех научных работ – Великая Россия и её Великая культура [2, с/ 9–13].

Ниже предпринята попытка систематизировать, проанализировать и выявить основные направления научной работы выдающегося ученого.

1. Социокультурный феномен творчества и гениальности.

Изучению данной темы посвящены: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств «Загадки творчества» (М., 2004), монографии «Творчество как социокультурный феномен» (М., 2004), «Мифология творчества» (М., 2005), «Творческий диапазон россиян» (М., 2006), «Творчество как порождение мифов» (М., 2006), «Тайны и загадки гениальности» (М., 2012), а также многочисленные статьи. Последняя из вышеуказанных монографий была в сокращенном варианте опубликована в Германии.

Размышляя о гениальности, Аронов пишет в одной из своих работ: «На основе наших многолетних исследований мы вновь и вновь приходим к корректному, обоснованному выводу: социальный фактор играет решающую роль в появлении гениальных личностей, – гениями становятся» [4, с. 21].

Рассуждая о субъекте творчества, приходит к следующему умозаключению: «Есть весомые основания считать субъектом творчества индивида, который: – во-первых, в процессе своей непосредственной творческой деятельности получает нечто новое, оригинальное,

нестандартное и, конечно же, социально значимое; – во-вторых, логично и правомерно признавать статус субъекта творчества и за тем, кто создает атмосферу творчества, побуждает к творчеству других; – и, наконец, в-третьих, согласимся с тем, что талантливый учитель, яркий, незаурядный просто не может не быть субъектом творчества, поскольку в своей педагогической деятельности решает задачи нешаблонно и оригинально, а в дальнейшем творческое начало Учителя прямо или опосредованно непременно преломляется в творчестве его учеников» [7, с. 39].

Социокультурный феномен творчества и гениальности личности рассмотрен в трудах Аронова всесторонне: «ранний старт» в творчестве и порождаемые им вопросы; критерии идентификации творческой личности; феномен гениальности в контексте соотношения биологического и социального факторов; общее и отличное в судьбах гениев; долголетие творческих достижений и пр.

2. История, теория и пути развития отечественного образования.

Научные работы, посвященные отечественной педагогике, можно условно разделить на две группы. Первая группа связана с изучением современного состояния и перспектив развития российского образования с учетом достижений предыдущих периодов развития отечественной педагогики. Поднимаются и изучаются такие вопросы как социально-культурное проектирование среды (Аронов А.А. Социально-культурное проектирование среды: проблемы и перспективы» // Вестник МГУКИ. № 3 (41). 2011. С. 95–98), состояние и проблемы современной высшей школы (Аронов А.А. Актуальные проблемы современного вуза // Совершенствование профессиональной подготовки преподавателей вуза. М., 2017. С. 16–22; Аронов А.А. Высшая российская школа: что вызывает вопросы? // Мир образования-образование в мире. № 4 (68). 2017. С. 19–23), патриотическое воспитание молодежи (Аронов А.А. Патриотическое воспитание молодежи: традиции и современность // Арт-педагогические технологии в культуре и образовании. М., 2019. С. 15–20), роль и место учителя в современном мире (Аронов А.А. Гордость отечественной дидактики: направления поиска и точки сближения» // Мир образования-образование в мире. № 2 (74). 2019. С. 7–14; Аронов А.А. «Учитель, перед именем твоим... (размышления о роли и месте учителя в современном мире)» // Мир образования-образование в мире. № 3 (83). 2021. С. 40–47) и др.

В одной из статей А.А. Аронов пишет: «Мы считаем, что в прежние годы, в советское время именно в России была создана продуманная система образования, справедливо признанная мировым сообществом как самая эффективное. Многие из опыта тех лет помогло бы быть использовано сегодня, что, безусловно, будет на благо в решении задачи государственной важности – возрождению авторитета учителя великой страны» [8, с. 40]. Аронов видел главной задачей, стоящей перед отечественной педагогикой, воспитывать патриотов.

В статье, опубликованной в соавторстве с А.Г. Казаковой, читаем следующие строки: «Сегодня проблема воспитания патриотов в России приобретает не просто особую, а исключительную значимость, поскольку идет речь о самом сохранении России как го-

сударства, а также всего русского мира, который как никогда вызывает у недемократического Запада патологическую, маниакальную, сагининскую ненависть. Исключительная значимость патриотического воспитания аксиоматична и не вызывает никаких сомнений. Историческая, эпохальная победа СССР в годы Великой Отечественной войны убедительно свидетельствует: Победа стала возможна потому, что еще в предвоенные годы в нашей стране удалось воспитать несколько поколений патриотов, беззаветно преданных своей Родине, своему народу» [9, с. 49].

Вторая группа работ связана с выявлением вклада выдающихся педагогов в культуру и образование России, в том числе работы, посвященные педагогам, внесшим вклад в развитие отечественного духовного образования (Аронов А.А. Выдающиеся педагоги: опыт идентификации» // Мир образования-образование в мире. № 4 (60). 2015. С. 70–74; Аронов А.А. «Московская духовная академия и её профессора» // Мир образования-образование в мире. № 4 (64). 2016. С. 81–88; Аронов А.А. «Дворянство в русской культуре: четыре портрета педагогов» // Мир образования-образование в мире. № 3 (67). 2017. С. 3–9; Аронов А.А. К истории отечественного духовного образования: Свято-Сергиевский православный богословский институт в Париже // Мир образования-образование в мире. № 1 (65). 2017. С. 87–92; Аронов А.А. Отечественные педагоги новаторы XX века: характерные черты» // Мир образования-образование в мире. № 1 (73). 2019. С. 7–14 и многие другие работы).

Особо выделяет педагогическое наследие А.С. Макаренко, которому посвятил ряд работ, а также отдельные авторские лекции. Анализируя деятельность А.С. Макаренко, пришел к обоснованному выводу, что «педагогическое наследие Антона Семеновича не только далекое прошлое, это наше настоящее и будущее» [5, с. 44], «его идеи – долгосрочного действия, им уготована долгая жизнь» [1, с. 25].

3. Ключевые, узловые вопросы развития отечественной культуры.

Одним из первых по времени среди российских ученых предпринял попытку рассмотрения отечественной культуры не с позиции отраслевого подхода, а как целостного явления. Научные труды, посвященные отечественной культуре, также можно условно разделить на две группы. Первая группа – работы, посвященные осмыслению развития отечественной культуры, выделению и анализу ключевых событий и периодов. Среди работ такие монографии как «Золотой век русского меценатства» (М., 1995), ««Оттепель» в истории отечественной культуры» (М., 2008), «Отечественная культура в период тоталитаризма (30–50-е гг. XX в.)» (М., 2008), «Историко-культурные параллели (на материале истории отечественной и мировой культуры)» (М., 2011) и др.; учебные пособия «Мировая художественная культура. Конец XIX–XX век» (М., 1998), «История культуры: узловыe вопросы (IX–XX века)» (М., 2008), «Культурный ренессанс в России» (М., 2006), «Культурный ренессанс русского Зарубежья» (М., 2007), «Вехи русской культуры (IX–XX века)» (М., 2012) и др., а также многочисленные статьи.

Аронов А.А. выявляет характерные, специфические черты отечественной культуры, среди которых: не-

разрывная, органичная связь отечественной культуры с христианством, а конкретно - с православием; объективное сохранение, наследование многих элементов языческой культуры; историческое формирование отечественной культуры на особом социоэтнокультурном пространстве, принадлежащем к Европе и Азии; давние традиции милосердия; гуманный характер отечественной культуры, проявляющий себя во взаимоотношениях с другими культурами и др. [2], что позволило «естественно и логично «перебросить мостики» к большинству последующих тем» [2, с. 3].

Последняя опубликованная статья посвящена размышлению о современной геополитической обстановке и «безмерном вкладе русской культуры в мировую культуру» [6, с. 9].

Вторая группа, – это работы, посвященные выдающимся личностям отечественной культуры: Сергею Павловичу Дягилеву (Аронов А.А. Сергей Павлович Дягилев: загадки идентификации // Вестник МГУКИ. 2010. № 5 (37). С. 59–62); Сергию Радонежскому (Аронов А.А. Неиссякаемый родник духовности: преподобный Сергей Радонежский // Мир образования-образование в мире. № 4 (64). 2016); Анатолию Васильевичу Луначарскому (Аронов А.А. Луначарский: личность без культа // Мир образования-образование в мире. № 3 (63). 2016. С. 3–7); Дмитрию Сергеевичу Лихачеву (Аронов А.А. Дмитрий Сергеевич Лихачев: личность без культа // Вестник МГУКИ. 2016. № 3 (71). С. 32–35); Феофану Прокоповичу (Аронов А.А. Феофан Прокопович в истории отечественной культуры и образования // Мир образования-образование в мире. № 2 (70). 2018. С. 3–7) и др. Главное, что определяло выбор личности, которой посвящались научные работы, – все они должны были внести весомый вклад в сохранение и развитие отечественной культуры.

Отдельно следует выделить работы, посвященные А.С. Пушкину (Аронов А.А. Пушкин в истории русской культуры: учебное пособие. М., 2007, Аронов А.А. Пушкин как уникальное явление // Вестник МГУКИ. 2013. № 2 (52). С. 24–28, Аронов А.А. Реальность пушкинской эпохи // Вестник МГУКИ. №3. 2007. С. 81–85 и др.). Говоря об А.С. Пушкине во время лекций или выступлений на конференциях, он часто называл его: «Наш солнечный гений!», указывая на его огромное воздействие на отечественную культуру.

Аронов А.А. автор-составитель биографических энциклопедических словарей: «Иностранцы в русской культуре: биографический энциклопедический словарь» (М., 2010), «Историографы русской культуры» (М., 2011), «Творческий диапазон россиян» (М., 2006) и др.

На основе научных изысканий, разработал авторские курсы лекций. К примеру, курс «Золотой век русского меценатства», который читал в Московском государственном институте культуры. Данное явление в отечественной культуре характеризовал особой «социальной значимостью, демократической направленностью, полнейшим бескорытием, давними традициями благотворительности, что было обусловлено принципами, убеждениями, личностными качествами подвижников» [3, с.13]. Лекции были посвящены таким меценатам как С.И. Мамонтов, С.Т. Морозов, М.К. Тенешева, П.М. Третьяков, А.А. Бахрушин и др.

Ежегодно организовывал и проводил научно-практические конференции на кафедре Истории культуры МГИК. Являлся редактором многих сборников по итогам кафедральных конференций: «Созидательная миссия культуры» (М., 2005), «Творчество как социокультурное явление» (М., 2005), «Россия и Европа: диалог культур» (М., 2010), «Царскосельский лицей (к 200-летию со дня основания)(М., 2011), «Наследие Дмитрий Сергеевича Лихачева: непреходящее значение» (М., 2016), «Октябрь 1917 г. и судьбы отечественной интеллигенции» (М., 2017), «Эколого-культурная миссия русского Зарубежья» (М., 2018) и пр.

На базе кафедры Истории культуры МГИК создал научную школу в рамках которой подготовил 47 кандидатов наук и 14 докторов наук.

А.А. Аронов был блестящим лектором и оратором. Он умел объяснить сложный материал простым и доступным для студентов языком. Регулярно проводил научные среды в Читальном зале МГИК, посвященные ключевым событиям русской истории и культуры, а также выдающимся деятелям отечественной культуры. Ряд лекций записано на видео, выложены в открытый доступ и имеют большое число просмотров в Интернете: «Антон Семенович Макаренко», «Петра I и русская культура», «Федор Иванович Шаляпин», «Декабристы в отечественной культуре» и др.

По собственной инициативе организовывал выездные лекции в Абрамцево, по некрополю Новодевичьего кладбища и др.

Состоял в диссертационных советах по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук Московском государственном институте культуры, в Военном университете им. князя Александра Невского МО РФ (Москва), многократно оппонировал, рецензировал научные издания, являлся членом редакционной коллегии журнала «Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования» при Белгородском государственном национальном исследовательском университете.

В личности Аркадия Алексеевича уникальным образом сочетались различного рода таланты. Он занимался спортом, имел звание Кандидата в Мастера Спорта по шахматам, организовывал турниры современной игры по шахматам, исполнял оперные партии, сочинял стихи. Был отзывчивым и добрым человеком, готовым всегда прийти на помощь. Жизненный девиз А.А. Аронова: «Не брать, а давать!». Также любил повторять: «Я счастлив, что отдаю!».

Занимался научной деятельностью до самой смерти, которая произошла из-за несчастного случая 20 июля 2023 года.

Выводы

Подводя итоги интеллектуальной биографии А.А. Аронова можно утверждать, что он внес значительный вклад в осмысление достижений отечественной культуры и образования, оставил после себя научную школу, подготовил большое число научно-педагогических кадров. Наследие А.А. Аронова солидно, представляет свыше 400-т научных работ, многоаспектно по содержанию, и будет безусловно востребовано последующими поколениями исследователей в области культуры и образования.

Библиографический список

1. *Аронов А.А.* Антон Семенович Макаренко: pro и contra // Мир образования-образование в мире. № 1 (45). 2012. С. 20-25.
2. *Аронов А.А.* Вехи русской культуры (IX-XX века). М., 2012. С. 9-13.
3. *Аронов А.А.* Золотой век русского меценатства. М., 1995. С. 13
4. *Аронов А.А.* Иерархия факторов появления гениев // Философская школа. № 9. 2019. С. 15-21
5. *Аронов А.А.* Макаренко: прошлое, настоящее или будущее в педагогике? // Мир образования-образование в мире. № 1 (61). 2016. С. 40-44.
6. *Аронов А.А.* Русская культура: изгой или консолидирующий фактор мировой цивилизации // Мир образования-образование в мире. № 1 (89). 2023. С. 9.
7. *Аронов А.А.* Субъект творчества: опыт идентификации // Мир образования-образование в мире. № 4 (80). 2020. С. 31-39.
8. *Аронов А.А.* Учитель, перед именем твоим...(размышления о роли и месте учителя в современном мире) // Мир образования-образование в мире. № 3 (83). 2021. С. 40-47.
9. *Аронов А.А., Казакова А.Г.* Воспитание патриотов в России в контексте специальной военной операции // Мир образования-образование в мире. № 2 (90). 2023. С. 48-56

References

1. *Aronov A.A.* Anton Semyonovich Makarenko: pro and contra // World of education-education in the world. № 1 (45). 2012. Pp. 20-25.
 2. *Aronov A.A.* Milestones of Russian culture (IX-XX century). M., 2012. Pp. 9-13.
 3. *Aronov A.A.* The Golden Age of Russian patronage. M., 1995. p. 13
 4. *Aronov A.A.* Hierarchy of factors of the appearance of geniuses // Philosophical school. No. 9. 2019. Pp. 15-21
 5. *Aronov A.A.* Makarenko: past, present or future in pedagogy? // The world of education-education in the world. No. 1 (61). 2016. Pp. 40-44.
 6. *Aronov A.A.* Russian culture: an outcast or a consolidating factor of world civilization // The world of education is education in the world. No. 1 (89). 2023. Pp. 9.
 7. *Aronov A.A.* The subject of creativity: the experience of identification // The world of education-education in the world. No. 4 (80). 2020. Pp. 31-39.
 8. *Aronov A.A.* Teacher, before your name ... (reflections on the role and place of the teacher in the modern world) // The world of education-education in the world. No. 3 (83). 2021. Pp. 40-47.
 9. *Aronov A.A., Kazakova A.G.* Education of patriots in Russia in the context of a special military operation // World of education-education in the world. No. 2 (90). 2023. Pp. 48-56.
-

УДК: 377.112.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-204-207

ГАДЗИНА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, г. Ялта, Россия
E-mail: kotausi@mail.ru

GADZINA EKATERINA VIKTOROVNA

PhD, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Design, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky in Yalta, Yalta, Russia
E-mail: kotausi@mail.ru

**МЕТОДЫ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО И ПРОЕКТНОГО ЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**METHODS OF INTEGRATION OF SCIENTIFIC AND PROJECT KNOWLEDGE OF STUDENTS
IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITY**

В статье рассматривается проблема взаимодействия научного и проектного знания, определяются методы их взаимопроникновения. Рассматриваются особенности процесса художественного проектирования как деятельности, интегрирующей в себе теоретические основы и практические навыки и умения будущих дизайнеров. Выявлены этапы дизайн-проекта сохранения и восстановления архитектурного наследия крымского региона. Раскрыты особенности учебного процесса и интеграции различных сфер знания.

Художественно-проектная деятельность рассматривается как отдельная форма активного отношения личности к окружающей среде, направленная на художественное преобразование действительности, создание материальных и духовно значимых ценностей, которая объединяет техническое и творческое мышление, проектное воображение, графическую грамотность, художественные и конструкторские умения. Обосновано мнение необходимости введения новых методик в образовательный процесс подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: научное знание, проектное знание, дизайн-проектирование, художественно-проектная деятельность, архитектурное наследие, будущие дизайнеры, процесс обучения, высшее образование, профессиональная подготовка, система знаний.

The article deals with the problem of the interaction of scientific and project knowledge, defines the methods of their interpenetration. The features of the process of artistic design as an activity integrating the theoretical foundations and practical skills of future designers are considered. The stages of the design project for the preservation and restoration of the architectural heritage of the Crimean region are revealed. The features of the educational process and the integration of various fields of knowledge are revealed.

Artistic and design activity is considered as a separate form of an active attitude of a person to the environment, aimed at the artistic transformation of reality, the creation of material and spiritually significant values, which combines technical and creative thinking, project imagination, graphic literacy, artistic and design skills. The opinion of the need to introduce new techniques into the educational process of training future designers is substantiated.

Keywords: scientific knowledge, project knowledge, design, art-design activity, architectural heritage, future designers, learning process, higher education, professional training, knowledge system.

Введение

Становление дизайнера-профессионала предполагает преодоление трудных, комплексных задач, поэтому путь этот противоречив и сложен. Поскольку главным объектом художественно-проектной деятельности специалиста является преобразование среды человека, профессия отличается повышенной сложностью. Решением данной проблемы становится профессиональная реализация дизайнера в решении проектных задач организации и планирования среды, а также комплексного взаимодействия в системе общественных коммуникаций.

Современный образовательный процесс предполагает формирование у обучающихся такой системы знаний, которая наиболее адекватно отражает состояние окружающей среды и ее потребности. Технологически это отражается в многообразии педагогических мето-

дик, подходов, форм, которые разделяются на различные области.

Актуальность. Одним из важнейших вопросов становится содействие обучающихся процессу сохранения и восстановления архитектурного наследия Крымского региона. И именно в решении данной проблемы становится актуальным согласованное использование различных сфер осваиваемых знаний, как теоретических, так и практических.

В связи с этим, предметом разностороннего исследования ученых становятся общие проблемы профессионального образования в сфере дизайна. Так, О.И. Генисаретский определил гуманитарно-художественные и методологические проблемы дизайна [3]. Р. Арнхейм, теоретик искусства, отмечает, что на данный момент проблемы культуры и профессиональной деятельности вынуждают личность к определенной визуальной образованности и интенсивного и

массового обращения к визуальным искусствам [2].

Научные труды О.П. Андреевой, Н. Н. Волкова, Н.А. Востриковой, А.Е. Максименко, Э.Р. Хайруллиной, Н.П. Харьковского, Л.М. Холмянского посвящены исследованию структуры и содержания профессиональной подготовки дизайнеров. Вопросы художественного проектирования и проектного творчества освещены в исследованиях знаменитых отечественных теоретиков дизайна: Т.О. Бердника, В.Л. Глазычева, К. Кантора, Г.Б. Минервина, В.Ф. Сидоренко, В.Б. Устина, С.О. Хан-Магомедова, Д.А. Хворостова.

Специфика художественно-проектной деятельности и ее роль в формировании личности, а также особенности развития художественно-творческих способностей обучающихся представлены работами С.Е. Игнатьева, В.С. Кузина, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона. Психолого-педагогические вопросы овладения художественно-проектной деятельностью освещены в исследованиях Н.Г. Алексеева, И.Я. Герасименко, П.И. Иванова, Т.В. Кудрявцева, А.Н. Орехова, В.Г. Ткаченко.

Цель исследования. Конечной целью исследования является определение точек соприкосновения разных видов знания в процессе обучения будущих дизайнеров на примере проектов сохранения архитектурного наследия региона.

Новизна. Различные науки на современном этапе уже сформировали большой объем опыта в своей области, который продолжает увеличиваться. Разрозненность знаний предполагает их интеграцию в системы и комплексы. Аналогичной системой выступает взаимодействие научного и проектного знания, позволяющее наиболее полно и точно соответствовать вызовам современного социума [10].

Методы исследования. Система научного и практического знания в процессе учебного проектирования предполагает применение различных методов и форм обучения.

Изложение основного материала

Ведущим видом деятельности будущих дизайнеров является обучение, содержание которого определено Федеральным государственным образовательным стандартом. Основная часть времени нахождения обучающихся в образовательных организациях высшего образования – это учебные занятия. Основными носителями их содержания и его передатчиками в процессе обучения являются преподаватели.

В процессе учебного дизайн-проектирования формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров совершается с помощью методов обучающего и воспитательного воздействия на основе системного подхода. Это позволяет добиться содержательного профессионально-творческого подхода, который станет в последствие основой для активной и продуктивной профессиональной деятельности [4].

Профессиональный специалист-дизайнер обязан хорошо владеть техниками живописи и рисунка, основами композиции, принципами эргономики, информационными технологиями и даже проектным маркетингом [8]. Кроме специальных областей знания, требуется владение основами естественных, гуманитарных, социальных и технических наук. Помимо этого, обязательно

понимание ситуации на рынке, где будет реализовываться объект, над оформлением которого работает дизайнер. Профессионально значимыми качествами для специалиста являются пространственно-образное мышление, художественное воображение, коммуникабельность [1].

Будущий дизайнер должен обладать не только многоаспектной теоретической базой, но и крепкой практической подготовкой. В связи со стремительными трансформациями в дизайне, связанными с техническим прогрессом, специалист должен своевременно прогнозировать векторы концептуального формообразования [5]. Используя синтез теоретических знаний, включающих исторический и технологический аспекты, и практическую подготовку к художественному проектированию, обучающиеся имеют возможность самостоятельно выстраивать и применять принципы и закономерности современного дизайна.

Таким образом, весь объем используемых средств можно разделить на научное и проектное знание: теория и практика. Научное знание представляет собой объективное знание, отличающееся своей доказательностью и возможностью проверки, объективностью, методологичностью, рефлексией. Суть его состоит в том, чтобы объяснить и систематизировать процессы и закономерности, а также попытаться охватить действительность целостно.

В свою очередь, проектное знание предполагает конкретную последовательность действий, приводящую к определенным результатам. Метод проекта необходим для упорядочивания деятельности исполнителей и для достижения планируемого результата.

При постановке проектных задач в сфере сохранения архитектурного наследия региона, помимо исторических особенностей объектов, учитывалось личностное мнение о его желаемом состоянии.

Отличительными чертами будущих дизайнеров становятся высокая познавательная активность, саморазвитие, рефлексия, творческая самостоятельность и активность, готовность к самореализации в профессиональной сфере. Исследование семиотики региона как метода интеграции теории и практики, предоставляет обучающимся новый круг знаковых систем. При постепенной выработке понимания ценности архитектурного наследия, использование его базиса для разработки новых векторов проектирования является уникальной возможностью самореализации в современном дизайне [9].

В процессе овладения эстетическим потенциалом сохранившегося достояния, его исторической сущностью, формируются навыки анализа и синтеза знаковых систем и комплексного формообразования, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности.

Проектная работа основывается на доскональном изучении разрабатываемого объекта. Поскольку архитектурные сооружения обладают своей историей, социальной значимостью, техническими особенностями, переработка теоретического материала ложится в основу разработки проектной задачи.

Комплексный анализ полученной информации позволяет провести аналогию с современным социальным смыслом и культурной значимостью сооружения.

Следующим этапом разработки проекта сохранения

архитектурного наследия становится художественно-структурный анализ. Зарисовки, этюды, технический рисунок и цветовое решение способствуют пониманию общей композиции и замысла архитектора [6].

Характерной чертой художественного проектирования выступает универсальность и самостоятельность в интеллектуальной и социокультурной сферах. Разработка функциональных объектов с определенными потребительскими, технико-экономическими и экологическими параметрами выступает основным его направлением.

Освоение методов творческого поиска, в процессе которого формируется рациональное решение проектной ситуации лежит в основе обучения будущих дизайнеров.

Появление новых концепций и образцов – процесс неслучайный, предсказуемый и управляемый. В теоретической и практической сферах дизайна разработаны специальные технологии проектного поиска новаторских решений, которые рационализируют и ускоряют данный процесс.

Эта технология заключается в предпроектном анализе и носит универсальный характер, так как может быть реализована в проектных задачах самого разного класса и типа.

Таким образом, художественно-проектная деятельность представляет собой особую форму активного отношения человека к внешнему миру с целью художественного преобразования действительности, создания материально- и духовно значимых ценностей, интегрирующая творческое и техническое мышление, проектное воображение, графическую грамотность, художественные и конструкторские умения.

Дальнейшим этапом проектирования становится художественный анализ территории, ее рельефных особенностей и зеленых насаждений, оценка состояния архитектурного сооружения, фотосъемка проектируемого объекта, предпроектные обмеры территории и расположения главных элементов.

Обзор литературных данных и реальных прототипов, работа с аналогами, выявление положительных и отрицательных сторон, планирование задач проектной деятельности лежат в основе дизайн-проектирования.

В ходе реализации задачи по определению масштаба проектных работ с учетом характерных черт территории и объектов, обладающих высокой культурной ценностью необходимо проведение консультационных встреч с сотрудниками или владельцами архитектурных сооружений. Также оговаривается и возможность разра-

ботки графического сопровождения.

На основе произведенной ранее фотосъемки и обмеров разрабатывается ситуационный план, где отображаются особенности рельефа и выполняется привязка объектов и растительности.

Следующим этапом предварительного проектирования является процесс эскизирования, включающий генерацию идеи по восстановлению архитектурных объектов и благоустройству прилегающих территорий. Его суть состоит в процессе модернизации приемов организации среды, привязка разработанной пространственной и технической модели к новым направлениям и стилистике. Таким образом, проектная работа направлена на модернизацию, модификацию существующих форм, а не полную замену новыми.

В данном случае формируется основная идея дизайн-проекта, концепция его развития, которая содержит инженерно-технические, пространственные, процессуальные формы [2].

В процессе детального анализа предварительных эскизов создается сводный, заключительный план-эскиз с учетом всех пожеланий, требований и замечаний. Выбирается вид ограждений на проектируемом участке, материалы для малых архитектурных форм, материал и характер мощения, а также определяется масштаб реконструкционных и восстановительных работ.

С художественно-архитектурным эскизом синхронно разрабатывается и проект графического сопровождения объекта: стенды, план-схемы, изобразительная реконструкция объекта.

Теоретико-познавательное содержание проектной деятельности включает в себя как теоретические знания гуманитарных, социальных и технических дисциплин, так и практические знания и умения работы над поставленной задачей [7].

Выводы

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что деятельность дизайнера в своей основе опирается не только на творческое видение проектируемых объектов, но и на специальные знания. Единство проектной обоснованности в гармоничном решении профессиональной задачи и научного знания способствует более глубокому осмыслению проблемы. В связи с этим целесообразно и введение новых методик преподавания дизайна в образовательную практику организаций среднего и высшего звена.

Библиографический список

1. *Адоняев Д.Ю.* Формирование специальных знаний и умений студентов в процессе дизайн-проектирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: / Д. Ю. Адоняев. М.: 2010. 28 с.
2. *Арнхейм Р.* Искусство и восприятие. М.: издательство «Архитектура-С», 2012. 384 с.
3. *Генисаретский О.И.* Культурно-психологическое измерение Евразии. Евразийская перспектива. М., Международный фонд «Культура и будущее России», 1994. 187 с.
4. *Львова И.А.* Методика формирования художественно-проектной деятельности специалистов в области дизайн-образования: дис. ... канд. пед. наук: / И. А. Львова. Калуга, 2010. 213 с.
5. *Максименко А.Е.* Принцип преемственности в профессионально-личностной подготовке дизайнера / А. Е. Максименко // Гуманитарные науки. 2016. № 4 (36) С. 63–69.
6. *Михальченко М.С.* Участие дизайнера в формировании окружающей среды / М. С. Михальченко, А. Е. Максименко // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. Серия: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 59 (1). С. 240–243.
7. *Сидоренко В.Ф.* Дизайн как проектная деятельность / В. Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. 1977. № 8. С. 1–3.

8. *Степанов А.В.* Архитектура и психология : учеб. пособие для вузов / А.В. Степанов, Г.И. Иванова, Н.Н. Нечаев. М. : Стройиздат, 1993. – 290 с.
9. *Устин В.Б.* Композиция в дизайне: метод. основы композиционно-художественного формирования в дизайнерском творчестве : учеб. пособие / В. Б. Устин. 2-е изд., уточ. и доп. М. : АСТ : Астрель, 2006. 240с. : ил.
10. *Ярычев Н.У.* Диалог поколений в культурно-цивилизационной системе современной России / Н. У. Ярычев. Кисловодск: УЦ «Магистр», 2015. 64 с.

References

1. *Adonai D.Y.* Formation of special knowledge and skills of the students in the process of design-design: abstract. dis. ... kand. PED. Sciences: / D. Yu. Adonyaev. Moscow: 2010. 28 p.
 2. *Arnheim R.* Art and perception. Moscow: publishing house “Architecture-S”, 2012. 384 p.
 3. *Genisaretsky O.I.* Cultural and psychological dimension of Eurasia. Eurasian perspective. Moscow, international Fund “Culture and the future of Russia”, 1994. 187 p.
 4. *Lvova I.A.* Methods of formation of art and design activities of specialists in the field of design education: dis. ... Cand. PED. Sciences: / I. A. Lvova. Kaluga, 2010. 213 с.
 5. *Maximenko A.E.* The principle of continuity in professional and personal training of the designer / A. E. Maksimenko // Humanities. 2016. No. 4 (36) Pp. 63–69.
 6. *Mikhalchenko S.M.* Participation of the designer in shaping the environment / M. S. Mikhal’chenko, A. Maksimenko, E. // problems of modern pedagogical education : collection of scientific works. tr. Series: Pedagogy and psychology. Yalta: RIO GPA, 2018. Vol. 59 (1). Pp. 240–243.
 7. *Sidorenko V.F.* Design as a project activity / V. F. Sidorenko // Technical aesthetics. 1977. No. 8. Pp. 1–3.
 8. *Stepanov A.V.* Architecture and psychology: studies. Handbook for universities / A.V. Stepanov, G. I. Ivanova, N. N. Nechaev. Moscow: Stroizdat, 1993. 290 p.
 9. *Ustin V.B.* the Composition of the design method. fundamentals of compositional and artistic formation in design creativity: studies. manual / V. B. Ustin. 2nd ed., of course. and extra.. Moscow: AST: Astrel, 2006. 240C.: II.
 10. *Yarychev N.U.* Dialogue of generations in the cultural and civilizational system of modern Russia / N.U. Yarychev. Kislovodsk: UC “Magister”, 2015. 64 p.
-

УДК: 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-208-211

ГАЛУСТЯН ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: ovgalustyan@sfedu.ru

БЛОХИН АЛЕКСАНДР ЛЕОНИДОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: alblohin@sfedu.ru

ЧЖАН ЦЗИНВЭЙ

аспирант кафедры высшей математики и исследования операций Института математики, механики и компьютерных наук имени И. И. Воровича, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: zhangjingwei@rambler.ru

GALUSTYAN OLGA VLADIMIROVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Education and Pedagogical Sciences of the Academy of Psychology and Pedagogy, Federal State Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russia
E-mail: ovgalustyan@sfedu.ru

BLOKHIN ALEXANDER LEONIDOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technology and Vocational Pedagogical Education of the Academy of Psychology and Pedagogy, Federal State Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russia
E-mail: alblohin@sfedu.ru

ZHANG JINGWEI

Graduate Student of the Department of Higher Mathematics and Operations Research of Institute for Mathematics, Mechanics, and Computer Science in the name of I.I. Vorovich, Federal State Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russia
E-mail: zhangjingwei@rambler.ru

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА СТУДЕНТА

METHODS OF FORMATION OF STUDENT'S HUMAN CAPITAL

В статье рассматривается использование нескольких методов информационных технологий в качестве формирования человеческого капитала студентов. Проводится анализ литературы по рассматриваемому исследованию. Описывается педагогический эксперимент, основанный на использовании информационных технологий. Раскрыты понятия и определения инноваций и информационных технологий, являющимися неотъемлемой частью современного высшего образования. Выявлена и проанализирована связь между информационными технологиями и человеческим капиталом. Описана оригинальная методика применения программы для ЭВМ «Определение параметра человеческого капитала индивидуума» и База данных «Динамика изменения показателя человеческого капитала» (результаты интеллектуальной деятельности) для определения развития человеческого капитала студента. Цель исследования – анализ внедрения информационных технологий и определение эффективности данных технологий в образовательной среде. В конце статьи авторами делаются положительные выводы об эффективности применяемых методов.

Ключевые слова: человеческий капитал, студент, образование, информационные технологии, программа для ЭВМ, База данных, формирование.

The article discusses the use of several methods of information technology to form students' human capital. An analysis of the literature on the study under consideration is carried out. A pedagogical experiment based on information technology is described. The concepts and definitions of innovation and information technology, which are an integral part of modern higher education, are revealed. The relationship between information technology and human capital has been identified and analyzed. An original methodology for using the computer program "Determination of an individual's human capital parameter" and the Database "Dynamics of changes in human capital indicator" (results of intellectual activity) to determine the development of a student's human capital is described. The purpose of the study is to analyze the implementation of information technologies and determine the effectiveness of these technologies in the educational environment. At the end of the article, the authors draw positive conclusions about the effectiveness of the methods used.

Keywords: human capital, student, education, information technology, computer program, Database, formation.

Введение

Актуальность. Каждый студент имеет свой сформированный индивидуальный человеческий капитал, который указывает на качество предоставляемого образования вуза. Индивидуальный капитал студента может быть положительным, нейтральным или отрицатель-

ным. На современном этапе, эффективными методами формирования положительного человеческого капитала являются информационные технологии. Рассматривая «информационные технологии» и «человеческий капитал», мы определили наиболее значимые для нашего исследования понятия.

Цель исследования. Основная цель данного исследова-

дования заключается в том, чтобы показать обобщенное представление о структуре человеческого капитала студента современного вуза, о возможностях его повышения и о путях и средствах управления его формированием (средствами информационных технологий).

Новизна исследования заключается в утверждении, что формирование человеческого капитала студента в высшем образовании повышается за счет использования технологий, в том числе и информационных и, как следствие, способствует дальнейшему повышению качества образования. Важно отметить, что выпускник становится компетентным и адаптированным специалистом к социально-экономическим условиям страны и цифровым трансформациям.

Методы исследования. В исследовании применяются авторские программы для ЭВМ и Базы данных (РИД) в исследовании формирования человеческого капитала студента.

Изложение основного материала

Человеческий капитал в образовании определяется как набор компетенций, сформированных в процессе обучения. Формирование человеческого капитала является государственной стратегической задачей и находится в особом приоритете. При этом основная тенденция мировых исследований в области формирования человеческого капитала и качества образования определяет статус нашего исследования по анализу и применению данной взаимосвязи: информационные технологии – образование – человеческий капитал – качество образования.

Первоначально личностный капитал формируется у человека в процессе его образования в самом широком значении этого понятия. В образовании происходит накопление знаний, умений, навыков, формируются компетенции и т.д. [4].

В вузах продолжают исследования формирования человеческого капитала как метода по повышению качества образования. За рубежом на современном этапе теория формирования человеческого капитала информационными технологиями активно изучается в экономике, например: Е. Ленихан [8], Джон В. Уинтерс [9]. В педагогическом контексте изучение теории человеческого капитала в условиях современной цифровизации направлено на значимость роли высшего образования, формирование, качество и престижность высшего образования (М.В. Богуславский и др.) [3]. В отечественной науке в изучении роли человеческого капитала в области науки и инноваций проводят исследования Д. Абузярова, В. Белоусова [1].

Наши исследования по формированию модели человеческого капитала студентов с применением информационных технологий проводится командой преподавателей Академии психологии и педагогики ЮФУ.

Формирование человеческого капитала информационными технологиями заключается в организации сетевой формы образовательного процесса, концентрирующиеся на студенте и его индивидуальных достижениях. По мере освоения сетевой формы образовательного процесса будущий специалист может выбрать как основную будущую профессиональную деятельность, то есть работа в системе СПО, такие

профессии, связанные с транспортно-промышленным комплексом – это, например, автотранспортные предприятия различного уровня и деловое сотрудничество с бизнес-сообществом. Данная технология максимально адаптирует студента к современным экономическим реалиям и возможна благодаря возможности выбора студентами дополнительных дисциплин в виде элективных курсов или модулей.

Перед прохождением курсов или модулей студент проходит тестирование на разработанной нами программе для ЭВМ «Определение параметра человеческого капитала индивидуума», далее результаты тестирования вносятся в базу данных «Динамика изменения показателя человеческого капитала» [7]. Так как личные данные студентов (ФИО) защищены от общего пользования, каждому студенту присваивался индивидуальный код.

Освоив выбранные курсы, обучающийся повторно проходит тестирование. Проанализировав результаты тестирования студентов, мы обратили внимание, что показатели по критериям человеческого капитала увеличились на 7-8 %. Если на начальном этапе исследования средний показатель человеческого капитала составлял примерно 79,1 %, то после освоения выбранных курсов средний показатель человеческого капитала студента составлял 85,5 %.

Определение человеческого капитала студентов определялось по семи направлениям – это: здоровье – общее состояние студента; образованность – полученные знания и умения их применять; социализация – умение адаптироваться к современным вызовам; организация предпринимательской деятельности – возможность альтернативной профессиональной деятельности; интеллект – умения креативно мыслить, создавать проекты и т.д.; трудовой капитал – опыт практической работы на производственной практике или в каникулярное время; общая культура – накопление результатов творческой деятельности.

В процессе эксперимента важен контроль показателей, результаты которого показывают качество обучения и позволяют своевременно вносить коррективы в учебную работу на любом этапе. Чтобы произвести опрос большого количества студентов в течение короткого времени и объективно оценить уровень их знаний, в последние годы применяется компьютерное тестирование. Очень важна работа по составлению тестов для контроля знаний, использование их без компьютерного контроля на первом этапе, а также составление на их базе контрольно-обучающих программ на втором этапе – для работы на персональном компьютере. Например, нами разработаны специальные компьютерные тесты для контроля знаний по конкретному направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». В качестве задания возможно решение на компьютере билетов тестового контроля без указания кода ответов. В процессе работы над этим билетом студенты свободно пользуются дополнительным электронным учебником, разработанный специально для этого направления подготовки. При необходимости обучающиеся консультируются с преподавателем, конспектируют вопросы и ответы билета, отмечают правильный ответ. После завершения работы над одним билетом можно перераспределить билеты. Для закрепления пройденного материала, за 10-15 минут до окончания занятий, пре-

подаватель выключает электронные учебники, конспекты, билеты без кодов и раздает билеты по этой теме, но уже с цифровыми кодами ответов. По мере завершения работы каждым студентом преподаватель за небольшой промежуток времени проверяет коды ответов, при необходимости требует устные ответы, уточняет и комментирует ответы.

В процессе исследования реализации информационных технологий в образовании особое внимание нами уделяется именно формированию человеческого капитала студента. Разработка методики оценки человеческого капитала (средствами программирования) дает интересную практическую значимость, поэтому дальнейшее развитие данной научной тематики может обеспечить получение результатов, востребованных для практического использования в экономике и социальной сфере. Сегодня, благодаря внедрению информационных технологий, в вузах на любой ступени образования, ведется формирование новой образовательной среды, для подготовки специалистов нового поколения [2, 5, 11].

В исследовании мы выявили, что возможности активной интеграции информационных технологий в образовательный процесс – применение сетевого обучения при освоении элективных курсов, не повлияло на качество обучения, а наоборот повысило человеческий капитал студентов и его потенциал.

Также одним из наиболее важных, на наш взгляд, вопросов, содержащихся в эксперименте, является оценка сетевого обучения. Как результат, более 85% респондентов высказали позитивное отношение к сетевому обучению.

По нашему мнению, это обусловлено стремлением обучающегося к достижению конкретной жизненной цели, что и позволило им высказаться в пользу индивидуализации обучения. Данный вывод находит свое косвенное подтверждение при ответе обучающимися на вопрос об использовании ими жизненного опыта в процессе обучения. Так, почти половина респондентов

(49,8 %) отметили, что часто опираются на имеющийся жизненный опыт в ходе обучения. Опыт жизни каждого человека сугубо индивидуален, жизненные цели, задачи и устремления также субъективны, отсюда возникает предпочтение студента обучаться по индивидуальной программе с учетом всех личностных особенностей и потребностей. В ходе исследования определено, что важнейшим фактором повышения уровня мотивации обучающегося является учет в академической среде дифференцированных потребностей людей в получении образования, предоставление им свободы выбора в системе обучения, то есть максимально полную реализацию принципа сетевого обучения. Студент должен быть активным субъектом деятельности, ориентированным на выполнение конкретных задач в рамках определенного образовательного контекста [8].

Выводы

Инновационные педагогические технологии, в том числе, и информационные нашли широкое применение на всех ступенях системы образования, их рациональность до сих пор доказывается многолетней практикой педагогами-исследователями [6, 10]. Поэтому использование возможностей и применение информационных технологий в развитии человеческого капитала, переход к цифровой трансформации образовательного процесса, способствует формированию у студентов профессиональных и личностных компетенций в условиях непрерывного образования, что указывает на повышение качества образования. В исследовании мы выявили, что возможности интеграции информационных технологий в образовательный процесс – применение сетевого обучения при освоении элективных курсов, положительно повлияло на качество обучения – повысило человеческий капитал студентов. Нами была отмечена высокая заинтересованность студентов как в участии в проведении образовательного исследования, так и в компьютерном тестировании на программе для ЭВМ.

Библиографический список

1. Абузярова Д., Белоусова В. и др. Роль человеческого капитала в сфере науки, технологий и инноваций. 2019. Текст: электронный – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-chelovecheskogo-kapitala-v-sfere-nauki-tehnologiy-i-innovatsiy-of-subordinate-document>. (дата обращения 09.12.2023 г.)
2. Алдошина М.И. Университетское образование в современном цифровом обществе / М.И. Алдошина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. №1 (86). С. 134–138.
3. Бозулавский М.В., Неборский Е.В. Концепция развития системы Высшего образования в России // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, № 5.
4. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Галустян. Воронеж, 2016. 432 с.
5. Galustyan O.V. Formation of media competence of future teachers using ICT and mobile technologies / O.V. Galustyan, S.S. Gamisonia, N.I. Vyunova, E.P. Komarova, E.S. Shusharina, O.N. Sklyarova // International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2019. T. 13. Issue. 11. pp. 184–196.
6. Кузнецова Е.В., Гаврилова И.С. Формирование информационно-коммуникационной компетенции педагогов средствами интеграции педагогических технологий в информационно-образовательной среде вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. №2(87). С. 197–199.
7. Котов С.В., Блохин А.Л. Использование программы для ЭВМ и Базы данных в исследовании развития человеческого капитала // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 6 (34). С. 152–159.
8. Ленихан Х. Стимулирование инноваций: государственная политика и человеческий капитал. 2019. Текст: электронный – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733319300940#> of subordinate document. (дата обращения 09.12.2023 г.)
9. Уинтерс Дж. Человеческий капитал, высшие учебные заведения и качество жизни. 2011. Текст: электронный – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166046211000305> of subordinate document. (дата обращения 01.12.2023 г.)
10. Galustyan O.V. Formation of media competence of future teachers by means of ICT and mobile technologies / O.V. Galustyan, S.S. Gamisonija, N.I. Vyunova, E.P. Komarova, E.S. Shusharina, O.N. Sklyarova // International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2019. Vol. 13. Iss. 11. Pp. 184–196.
11. Petelin A.S. Application of educational games for the formation and development of ICT competence of teachers / A.S. Petelin,

O.V. Galustyan, T.S. Prosvetova, E.A. Petelina, A.Yu. Ryzhenkov // International Journal of New Technologies in Education. 2019. Volume 14 (15). pp. 193-201. DOI: 10.3991/ijet.v14i15.10572

References

1. *Abuzyarova D., Belousova V.* et al. The role of human capital in the field of science, technology and innovation. 2019. – Text: electronic – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-chelovecheskogo-kapitala-v-sfere-nauki-tehnologiy-i-innovatsiy> of subordinate document. (date of access: 12/09/2023)
 2. *Aldoshina M.I.* University education in modern digital society / M.I. Aldoshina // Scientific notes of Orel State University. 2020. No. 1 (86). Pp. 134–138.
 3. *Boguslavsky M.V., Neborsky E.V.* Concept of development of the higher education system in Russia // Internet magazine “World of Science” 2016, Volume 4, No. 5.
 4. *Galustyan O.V.* System of multifunctional control of professional training of a competent specialist in higher education: diss. ... doc. ped. Sciences: 13.00.08 / O. V. Galustyan. Voronezh, 2016. 432 p.
 5. *Galustyan O.V.* Formation of media competence of future teachers using ICT and mobile technologies / O.V. Galustyan, S.S. Gamisonia, N.I. Vyunova, E.P. Komarova, E.S. Shusharina, O.N. Sklyarova // International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2019. T. 13. Issue. 11. Pp. 184–196.
 6. *Kuznetsova E.V., Gavrilova I.S.* Formation of information and communication competence of teachers by means of integration of pedagogical technologies in the information and educational environment of the university // Scientific notes of the Oryol State University. - 2020. No. 2(87). Pp. 197P–199.
 7. *Kotov S.V., Blokhin A.L.* Using computer programs and databases in the study of human capital development // Scientific and Pedagogical Review. 2020. No. 6 (34). Pp. 152–159.
 8. *Lenihan H.* Stimulating innovation: government policy and human capital. 2019. – Text: electronic – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733319300940#!> of subordinate document. (date of access: 12/09/2023)
 9. *Winters J.* Human capital, higher education institutions and quality of life. 2011. – Text: electronic – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166046211000305> of subordinate document. (date of access: 12/01/2023)
 10. *Galustyan O.V.* Formation of media competence of future teachers by means of ICT and mobile technologies / O.V. Galustyan, S.S. Gamisonija, N.I. Vyunova, E.P. Komarova, E.S. Shusharina, O.N. Sklyarova // International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2019. Vol. 13. Iss. 11. Pp. 184–196.
 11. *Petelin A.S.* Application of educational games for the formation and development of ICT competence of teachers / A.S. Petelin, O.V. Galustyan, T.S. Prosvetova, E.A. Petelina, A.Yu. Ryzhenkov // International Journal of New Technologies in Education. 2019. Volume 14 (15). pp. 193-201. DOI: 10.3991/ijet.v14i15.10572
-

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-212-216

ГРЯДУНОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: gryadunova65@mail.ru

ЯКУНИНА МАРИЯ АНДРЕЕВНА

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: Griiadunova162002@bk.ru

СЕРЕБРЕННИКОВ АРТЕМ ДМИТРИЕВИЧ

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: gorin57@mail.ru

GRYADUNOVA ELENA NIKOLAJEVNA

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gryadunova65@mail.ru

YAKUNINA MARIA ANDREEVNA

Student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: Griiadunova162002@bk.ru

SEREBRENNIKOV ARTEM DMITRIEVICH

Student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gorin57@mail.ru

**АНАЛИЗ И ОЦЕНКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ОБУЧЕНИИ НА ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ**

**ANALYSIS AND EVALUATION OF THE UNIVERSITY'S DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT WHEN USED
IN TEACHING IN TECHNICAL AREAS OF TRAINING**

Проведен анализ цифровой образовательной среды университета на базе ОГУ им. И.С. Тургенева. Исследована наполняемость учебными дисциплинами цифровой платформы Moodle. Оценена востребованность и удовлетворенность студентами цифрового образовательного пространства, предоставляемого ВУЗом для студентов, обучающихся на технических направлениях подготовки. Дана оценка отношений к цифровой образовательной среде обучающихся на подготовительном отделении для иностранных граждан, изучающих дисциплину Инженерная графика.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, студенты, онлайн-курсы, цифровой контент, учебные дисциплины.

An analysis of the digital educational environment of the university was carried out on the basis of OSU. I.S. Turgenyev. The content of academic disciplines on the Moodle digital platform was studied. The demand for and student satisfaction with the digital educational space provided by the university for students studying in technical areas of training was assessed. An assessment is made of the attitudes towards the digital educational environment of students at the preparatory department for foreign citizens studying the discipline of Engineering Graphics.

Keywords: digital educational environment, students, online courses, digital content, academic disciplines.

Введение

Процесс обучения в высшей школе в настоящее время претерпевает значительные изменения. Современные студенты считают, что практически любую учебную информацию они могут почерпнуть из интернета, поэтому интерес к аудиторному прочтению лекционного материала у них отсутствует. Объективной реальностью становится тот факт, что только 50–80% студентов, присутствующих на занятиях записывают лекции в тетрадь. Вследствие этого, при подготовке к экзаменам у многих обучающихся возникают проблемы с поиском учебного материала, который не всегда методически грамотно и научно обосновано изложен в Интернет-ресурсе. Часто, буквенное обозначение физических величин в различных методических материалах не согласуются друг с другом и это приводит к неправильной трактовке физического явления. Изучение общетехнических и технических дисциплин по случайным источникам дезориентирует студента в данной учебной дисциплине и снижает его успеваемость. Что в конечном счете

влияет на общий процент академической успеваемости в ВУЗе. Поэтому, совершенствование информационной среды ВУЗа и активное внедрение ее в учебный процесс является необходимостью. Исследование отношения обучающихся к элементам цифровой образовательной среды (ЦОС) и востребованности цифрового контента в высшей школе приобретает особую актуальность. Вопросами проверки эффективности использования цифровой образовательной среды вуза посвящены ряд работ [4, 7, 8], в которых критерием эффективности является академическая успеваемость. Однако, удовлетворенность от онлайн-обучения и удобство работы с цифровым контентом мало изучены. Цель исследования определить степень востребованности обучающимися цифровой образовательной среды, удовлетворенность предоставленной ВУЗом цифровой образовательной информации. Внимания к цифровой обучающей среде обусловлено необходимостью развития у молодого поколения ответственности и самостоятельности в процессе обучения.

В ОГУ имени И.С. Тургенева обучаются студенты, являющиеся гражданами других стран. Степень принятия иностранными и русскими студентами цифровых образовательных технологий вопрос мало изученный. *Впервые* проведено сравнение отношения к цифровой образовательной среде ВУЗа российских студентов и студентов, выходящих из стран Африки и Азии, изучающих инженерную графику.

Для создания опросника использовались *диагностические инструменты*, ранее разработанные для оценки традиционной среды обучения [2, 11] и адаптированные к цифровой образовательной среде. В качестве опросной *методики* применено групповое сплошное очное анонимное анкетирование. С помощью шкалы Лайкерта произведена оценка отношения студентов к цифровой образовательной среде ВУЗа.

Изложение основного материала

Качество и комфортность образовательной среды ВУЗа определяет не только академическую успеваемость студента, но психологическую удовлетворенность от процесса обучения. В настоящее время идет уточнение определений понятийного аппарата цифровой образовательной среды, которая представляет часть мирового информационного пространства [6, 9]. Одним из обязательных элементов ЦОС являются цифровые образовательные ресурсы: участники образовательного процесса должны иметь доступ к знаниям через образовательные цифровые платформы. В ОГУ имени И.С. Тургенева имеются две цифровые платформы: «Система дистанционного обучения (ИВЗО)» и система электронной поддержки учебных курсов Moodle [3]. На рис.1 представлена структурная схема электронной информационно-образовательной среды ОГУ имени И.С. Тургенева.

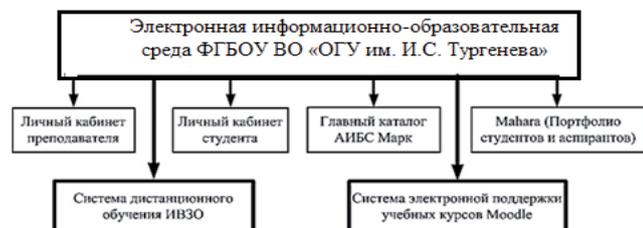


Рис.1. Структура электронной информационно-образовательной среды ОГУ им. И.С. Тургенева.

Личный кабинет студента представляет собой раздел официального сайта ВУЗа и является не только информационно-методическим порталом, но связью между студентом, преподавателями и администрацией учебного заведения. В личном кабинете студент узнает расписание текущих занятий, может посмотреть рабочие программы преподаваемых ему дисциплин, учебные планы. Кроме этого, через личный кабинет можно получить задание на расчетно-графическую и курсовую работу и сдать ее в любое удобное время, в соответствии с графиком учебного процесса. В личном кабинете студента ОГУ им. Тургенева предусмотрена возможность загрузки учебно-методического материала непосредственно в расписание занятий. То есть, конкретно к каждой лекции или практическому занятию преподаватель может выложить планируемую учебную информацию, а также ссылки на интернет-ресурсы.

Таким образом, студенту предоставляется учебный материал, выбранный из всего массива учебной информации по данной теме и проверенный преподавателем, ведущим учебную дисциплину. Личный кабинет студента является персональной страницей, с которой можно выйти на Web сайт библиотеки ВУЗа. Научная библиотека ОГУ им. И.С. Тургенева предоставляет обучающимся онлайн доступ к учебно-методическим пособиям ведущих преподавателей университета и к полнотекстовым базам данных отечественных и зарубежных электронных библиотечных систем. Личный кабинет студента информационно связан с личным кабинетом преподавателя, который ведет учет посещения аудиторных занятий и выставляет результаты текущего контроля по своей учебной дисциплине. Таким образом, цифровая образовательная среда посредством активных информационных связей между студентом и преподавателем расширяет педагогические возможности для успешного освоения учебной дисциплины. Даже при ограниченной возможности посещения ВУЗа студентом процесс обучения остается плановым, непрерывным и полноценным.

Система дистанционного обучения Moodle содержит более четырехсот учебных курсов. Анализ системы дистанционного обучения Moodle показал, что наиболее заполнен блок, относящийся к учебным дисциплинам Управление и право (39 % от всех учебных курсов). Вторым по количеству онлайн-курсов является блок общеобразовательных дисциплин, он содержит учебную информацию по Русскому и Иностранному языку, Истории, Философии, Математике, Физике, Химии, Безопасности жизнедеятельности. Данный блок дисциплин преподается студентам первого курса направлений подготовки: 08.03.01 – Строительство, 12.03.01 – Приборостроение, 15.03.04 – Автоматизация технологических процессов и производств, 15.03.06 – Мехатроника и робототехника, 10.03.01 – Информационная безопасность, 19.03.03 – Продукты питания животного происхождения.

Поэтому, к качеству цифрового контента необходимо особое внимание, так как оно определяет вхождение обучающегося в цифровое образовательное пространство ВУЗа. Педагогика и психология представлены соткой четырьмя онлайн-курсами. Меньше всего учебного материала по информатике и программированию: авторские курсы по данным учебным предметам представлены только в 24 позициях. Общетеchnические и специальные технические дисциплины, преподаваемые в Институте им. Н.Н. Поликарпова, Институте приборостроения, автоматизации и информационных технологий, Институте естественных наук и биотехнологии мы объединили в один блок, который содержит восемнадцать дисциплин, в том числе «Инженерную графику». Эту дисциплину изучают все студенты, обучающиеся на технических специальностях университета. Однако, необходимо отметить, что в данном блоке отсутствуют такие классические дисциплины как, механика, сопротивление материалов, детали машин. К прочим специальным предметам, мы отнесли такие курсы как «Концепция развития туризма», «Технология макаронных изделий» и т.п. Анализ цифрового контента системы дистанционного обучения Moodle по блокам учебных дисциплин, представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Анализ цифрового контента системы дистанционного обучения Moodle

Блок	Блок дисциплин	Количество онлайн-курсов	Процент от общего количества
1	Управление и экономика	162	40,5 %
2	Общеобразовательный	61	15,25 %
3	Педагогика и психология	44	11,0 %
4	Медицина	31	7,75 %
5	Информатика и программирование	24	6,0 %
6	Технические дисциплины	18	4,5 %
7	Специальные дисциплины	60	15,0 %

Востребованность данных курсов в период пандемии была высокая. В первом семестре 2020 года студенты ОГУ им. Тургенева перешли на дистанционное обучение. Группы 91 ПР, 91-ПЖ, 91-БТ, 91-КЭ, обучающиеся по направлению 19.03.02 – Продукты питания из растительного сырья, 19.03.03 – Продукты питания животного происхождения, 19.03.04 – Технологии продукции и организация общественного питания, 11.03.03 – Конструирование и технология электронных средств, общим количеством 47 человек были зачислены на дистанционный курс по Начертательной геометрии и инженерной графике в системе Moodle. Система позволяет проследить как часто обучающийся просматривает теоретический материал и сроки сдачи расчетно-графических работ. Все обучающиеся активно пользовались предоставленным электронным учебным материалом и возможностью сдать работы через онлайн-курс. В 2021 году только часть (27 из 44) студентов групп 01- ПР, 01-ПЖ, 01-БТ, 01- КЭ скачали лекционный материал из онлайн-курса и сдали расчетные работы дистанционно. В 2022 году процент студентов, активно работающих в дистанционном курсе остался тем же – 61 %. Таким образом, востребованность студентами дистанционных курсов заметно снизилась. Сегодня, требуется оценка качества имеющего цифрового контента, пересмотр педагогических технологий и мотивационных факторов, влияющих на использование онлайн-курсов.

Для оценки различных параметров образовательной среды созданы ряд методик:

- 1) методика Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) представляет собой инструмент, разработанный специально для оценки образовательной среды студентов-медиков [1];
- 2) методика (ULEQ) предназначена для оценки психосоциальной среды университетов;
- 3) методика Learn, оценивает степень мотивации студентов к обучению [5];
- 4) методика (CUCEI) для оценки образовательной среды колледжей и университетов;
- 5) шкала оценки поддержки социальных, эмоциональных и поведенческих потребностей обучающихся (URP-NEEDS) [12].

На основе данных методик была составлена анкета, представленная в таблице № 2. В анкетировании участвовали студенты первого курса Политехнического института имени Н.Н. Поликарпова в количестве 36 человек и слушатели подготовительного отделения для иностранных граждан в количестве тридцати одного человека из стран Западной Африки (Бенин, Кот-д'Ивуар, Египет) и Юго-Западной Азии – Йемен. При изучении дисциплины инженерная графика студентам политехническо-

го института вся выдаваемая на аудиторных занятиях учебная информация дублировалась цифровой, которая выкладывалась через личный кабинет студента в расписание и личным сообщением. Кроме того, студенты были записаны на онлайн-курс в системе дистанционного обучения Moodle. Онлайн-курс содержит лекции, задания на практику и самостоятельную работу, а также методические рекомендации по выполнению каждой заданной работы. Данная система позволяет пройти компьютерное тестирование на теоретическое знание дисциплины в любое удобное для обучающегося время. Посмотреть ошибки, сделанные при прохождении тестирования, и повторить попытку. Все респонденты успешно сдали зачет и экзамен по инженерной графике.

По окончании изучения курса инженерная графика студенты анонимно заполняли анкету «Мнения студентов о цифровой образовательной среде ВУЗа». Обучающимся было предложено ранжировать описанные в анкете высказывания по степени их согласия с высказыванием: 1 – не согласен; 2 – скорее не согласен; 3 – затрудняюсь ответить (как согласен, так и не согласен) 4 – скорее согласен 5 – согласен полностью. Окончательный вариант методики включил 15 пунктов. Первые семь пунктов отражают степень востребованности ЦОС, последующие 8 пунктов – степень удовлетворенности от использования цифровой среды, предоставленной ВУЗом. Слушатели подготовительного отделения для иностранных граждан изучают дисциплину инженерная графика в очень короткий срок 4–5 месяцев. Для них не создается личный кабинет студента. Информацию о расписании занятий они узнают из официального сайта ВУЗа. К сожалению, данная страница не позволяет загружать цифровую учебную информацию. Поэтому, общение со студентами-иностранцами вне аудиторных занятий затруднено. Однако, имеется возможность проводить занятия в аудиториях оснащенных компьютерной техникой, в том числе проектором для показа видеоматериалов. Студенты могут скачать необходимый материал в свои гаджеты, непосредственно на занятиях. Для слушателей подготовительного отделения была составлена упрощенная анкета, состоящая всего из шести первых пунктов. Удаление пунктов производилось по следующим причинам: пункт был не понятен для студентов-иностранцев, слушатели не пользовались данным онлайн-курсом.

Обработка результатов анкетирования показала, что Российские студенты воспринимают цифровые технологии в обучении как естественный элемент образования (рис. 2). И полностью согласны с первыми семью высказываниями, характеризующими востребованность ЦОС. Баллы полученные за степень согласия с предложенными высказываниями складывались по

Таблица 2.

Анкета «Мнения студентов о цифровой образовательной среде ВУЗа»

№	Высказывание
1	Мне необходим личный кабинет на сайте университета
2	Мне нужны видео лекции
3	Мне нужны электронные варианты заданий к практическим занятиям и РГР
4	Мне нужны способы общения с преподавателем через интернет
5	Надо, чтобы и на аудиторных занятиях был показ видео-материалов (слайдов с рисунками, чертежами и т.д.)
6	Надо проходить компьютерное тестирование, чтобы хорошо освоить учебный предмет.
7	Я хочу изучать другие дисциплины в системе Moodle.
8	Я постоянно пользуюсь личным кабинетом для связи с преподавателем
9	Мне легче пройти тестирование на компьютере, чем в письменном виде на бумаге
10	Мне удобно сдавать расчетно-графические работы через Личный кабинет (ЛК)
11	Удобно готовиться к занятиям с помощью электронного курса
12	Удобно, когда весь учебный материал постепенно выкладывается преподавателем в ЛК
13	В электронном курсе по инженерной графике достаточно материала для обучения и сдачи экзамена.
14	Дополнительная учеба в системе электронных курсов помогло мне освоить дисциплину инженерная графика.
15	Все преподаватели предоставляют учебный материал в цифровой форме

семи пунктам. Степень удовлетворения от цифровой образовательной среды ВУЗа не имеет такой четкой границы в положительную сторону и чуть сдвинута в сторону «затрудняюсь ответить». Анкетирование проводилось со студентами первого курса, которые только осваивают образовательную среду ВУЗа. Работа на цифровой образовательной платформе требует об обучающего самостоятельности и ответственности. Занятия по инженерной графике проводились в классическом аудиторном формате. Возможно, некоторыми студентами цифровой формат обучения воспринимался, как дополнительная нагрузка.

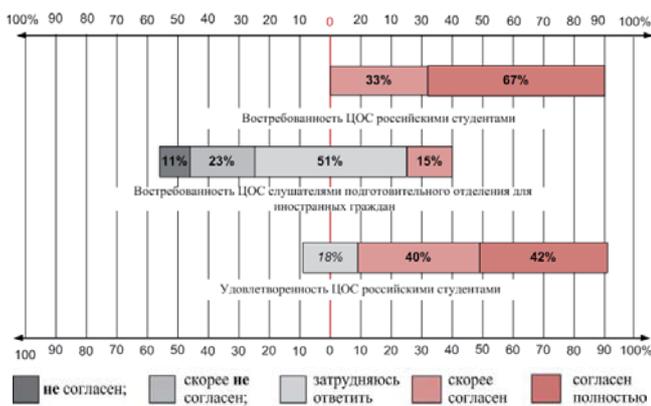


Рис. 2. Визуализация результата тестирования.

В отличие от российских студентов, обучающие подготовительного отделения однозначно не согласны с высказываниями. Они не испытывают потребности в

цифровой образовательной среде. Неприятие цифровых технологий студентами-иностранцами может быть связано с неподготовленностью восприятия цифрового контента, языковыми трудностями, а также с и психологическими особенностями обучающихся.

Выводы

Анализ цифровой образовательной среды ОГУ имени И.С. Тургенева показал ее эффективное функционирование: она обеспечивает информационную связь между обучающимися, преподавателями. Все участники образовательного процесса имеют доступ к учебной информации посредством двух цифровых платформ. Таким образом, информационные потребности учащегося удовлетворены с помощью эффективной цифровой образовательной среды. Опрос обучающихся 1-ого курса Политехнического института им. Поликарпова показал, что информационные образовательные технологии востребованы – студенты постоянно пользуются личным кабинетом и с желанием обучаются на онлайн-курсах в системе Moodle. Они приветствуют цифровой формат результатов учебной деятельности, таких как компьютерная сдача тестов и контрольных работ. Результаты сравнительного эмпирического исследования мнений студентов, завершивших обучение по дисциплине «Инженерная графика» на необходимость цифрового формата обучения, показал, что иностранные студенты не ощущают необходимости в цифровом контенте и предпочитают аудиторные занятия онлайн-обучению.

Библиографический список

1. Быстрая система оценки образовательной среды университета Данди (Dundee Ready Educationenvironment Measure, dreem): обзор ее использования и внедрения в практику // Медицинское образование и профессиональное развитие, № 2(38), 2020. С. 150–174.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014.Т.35. № 4. С. 98–109.
3. Грядунова Е.Н. Внедрение учебных курсов MOODLE в образовательный процесс // Ученые записки Орловского Государственного университета – научный журнал. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева. №2 (95), 2022. С. 190 – 194.
4. Добудько Т.В., Горбатов С.В., Добудько А.В., Пугач О.И. Методика оценки электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2018. № 3(24). С. 311–316.
5. Дорман Дж. П. Валидация и использование инструмента для оценки психосоциальной среды на университетском уровне в австралийских университетах // Журнал дополнительного и высшего образования. 2000.Том. 24. № 1. С. 25–38.

6. *Зайчикова Н.А.* Разработка методики измерения по шкале успеваемость-мотивация результатов работы с тестовыми системами в цифровой образовательной среде // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 4.
7. *Капцов А.В., Колесникова Е.И.* Методика оценки образовательной среды вуза в условиях ее цифровизации // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: психология*. 2019. № 2(26). С. 147–157.
8. *Кутепова Л.И., Попкова А.А., Жидков А.А., Гордеев К.С.* Проектирование цифровой образовательной среды // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021. Том 10, № 2 (35). С. 229–232.
9. *Лейбина А.В., Шукурян Г.А.* Способы повышения эффективности онлайн-образования [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2020. Том 9. № 3. С. 21–33.
10. *Магомедов А.М.* Проблемы и тенденции развития цифрового образования // *Педагогика и просвещение*. 2019. № 2. С. 134–142.
11. *Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // *Психологическая наука и образование*. 2021. Том 26. № 2. С. 52–65.
12. *Herrmann K.J., Bager-Elsborg A., Parpala A.* Измерение восприятия учебной среды и подходов к обучению: валидация опросника learn // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2017. Том 61. № 5. С. 526–539.

References

1. Rapid system for assessing the educational environment of the University of Dundee (Dundee Ready Educationenvironment Measure, drem): a review of its use and implementation in practice // *Medical education and professional development*, No. 2(38), 2020. Pp. 150–174.
 2. *Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N.* Questionnaire “Academic Motivation Scales” // *Psychological Journal*. 2014. T. 35. No. 4. Pp. 98–109.
 3. *Gryadunova E.N.* Introduction of MOODLE training courses into the educational process // *Scientific notes of the Orel State University - scientific journal*. Orel: OSU named after I.S.Turgenev. No. 2 (95), 2022. Pp. 190–194.
 4. *Dobud'ko T.V., Gorbatov S.V., Dobud'ko A.V., Pugach O.I.* Methodology for assessing the electronic information and educational environment of a pedagogical university // *Samara Scientific Bulletin*. 2018. No. 3(24). Pp. 311–316.
 5. *Dorman J.P.* Validation and use of an instrument to assess the psychosocial environment at university level in Australian universities // *Journal of Further and Higher Education*. 2000. Vol. 24. No. 1. Pp. 25–38.
 6. *Zaichikova N.A.* Development of a methodology for measuring the performance-motivation scale of the results of working with test systems in a digital educational environment // *Modern problems of science and education*. 2018. No. 4.
 7. *Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I.* Methodology for assessing the educational environment of a university in the conditions of its digitalization // *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: psychology*. 2019. No. 2(26). Pp. 147–157.
 8. *Kutepova L.I., Popkova A.A., Zhidkov A.A., Gordeev K.S.* Design of a digital educational environment // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2021. Vol. 10, No. 2 (35). Pp. 229–232.
 9. *Leibina A.V., Shukuryan G.A.* Ways to increase the effectiveness of online education [Electronic resource] // *Modern foreign psychology*. 2020. Vol. 9. No. 3. Pp. 21–33.
 10. *Magomedov A.M.* Problems and trends in the development of digital education // *Pedagogy and education*. 2019. No. 2. Pp. 134–142.
 11. *Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P.* Scale for assessing the digital educational environment (DES) of the university // *Psychological science and education*. 2021. Vol. 26. No. 2. Pp. 52–65.
 12. *Herrmann K.J., Bager-Elsborg A., Parpala A.* Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 61. No. 5. Pp. 526–539.
-
-

ГУЖВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социологии и организации работы с молодежью, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, Россия
E-mail: tatyana.guzhva@list.ru

GUZHVA TATIANA MIHAILOVNA

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor of the Department Sociology and Organization of Work With Youth Lugansk Sate Pedagogical University, Lugansk, Russia
E-mail: tatyana.guzhva@list.ru

**ФАСИЛИТАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА:
СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ**

FACILITATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER: ESSENCE, STRUCTURE, WAYS OF FORMATION

В статье раскрыта сущность фасилитации, рассмотрены ее основные виды. Выявлены особенности педагогической фасилитации как современной технологии, отвечающей актуальным запросам педагогической теории и практики. Основное внимание уделено анализу фасилитативной компетентности и фасилитативной направленности личности будущего педагога. Охарактеризованы структурные компоненты фасилитативной компетентности, намечены пути ее формирования в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: фасилитация, педагогическая фасилитация, социальная фасилитация, фасилитативная деятельность, фасилитативная компетентность, фасилитативная направленность.

The article reveals the essence of facilitation, its main types are considered. The features of pedagogical facilitation as a modern technology that meets the current needs of pedagogical theory and practice are revealed. The main attention is paid to the analysis of facilitative competence and facilitative orientation of the personality of the future teacher. The structural components of facilitative competence are characterized, the ways of its formation in the process of professional training are outlined.

Keywords: facilitation, pedagogical facilitation, social facilitation, facilitative activity, facilitative competence, facilitative orientation.

Введение

Современное образование в нашей стране основывается на личностно-ориентированном подходе, направленном на развитие личности обучающегося как субъекта образовательной деятельности. Доминирующую роль в педагогическом процессе играют уже не традиционные, а интерактивные методы и технологии обучения, успешное использование которых выдвигает новые требования к профессиональным компетентностям и личностным качествам педагога. Будущий учитель должен быть готов не только к преподаванию того или иного учебного предмета, но и к организации эффективного взаимодействия в группе, посредничеству, оказанию педагогической поддержки учащимся. В связи с этим в теории практике педагогического образования актуализируется явление, которое получило название «фасилитация».

Теоретические положения, характеризующие явление фасилитации, представлены в трудах О. Козина, Т. Бентли, К. Роджерса, О. Майер, М. Берри, Р. Зайонк, Дж. Хирон, Б. Яковлева и др. Особенности формирования и развития знаний, умений и навыков фасилитатора у студентов разных профилей раскрываются в исследованиях таких ученых, как О. Болдырева, Е. Врублевская, М. Евтух, И. Зязюн, М. Казанжи, Н. Кичук, Г. Коджаспирова, В. Якунина и др.

Проведенный анализ публикаций показал, что в современной научной литературе пока еще недостаточно

освещены вопросы, касающиеся особенностей и структурных компонентов педагогической фасилитации, подготовки будущего педагога к реализации фасилитативной функции в образовательном процессе.

Цель статьи – раскрыть сущность фасилитации как способа организации совместной деятельности участников педагогического процесса, рассмотреть структуру и пути формирования фасилитативной компетентности будущего педагога.

Новизна исследования – уточнить термин «педагогическая фасилитация», выявить особенности фасилитативной компетентности педагога и фасилитативной направленности его личности.

При подготовке статьи использовались преимущественно теоретические методы исследования: анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщение, сравнительный, структурно-функциональный методы. Вспомогательную роль играли эмпирические методы: наблюдение, изучение педагогической документации.

Изложение основного материала

Термин «фасилитация» (от англ. *tofacilitate*) означает облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия [11, с. 109–116].

В психологии фасилитацию определяют, как усиление доминантных реакций или действий личности в присутствии других, как правило, авторитетных людей – наблюдателей, партнеров. В педагогике фасилита-

ция отражает такую организацию учебной деятельности учащихся, при которой учитель занимает позицию помощника и дает возможность учащемуся самостоятельно находить ответы на вопросы и формировать любые навыки.

Исследователи обращают внимание, по меньшей мере, на два вида фасилитации – социальную и педагогическую. Социальная фасилитация отражает один из эффектов социального влияния, который позволяет человеку более успешно выполнять поставленные задачи в присутствии других людей. Педагогическая фасилитация предполагает повышение эффективности образования за счет особого стиля общения субъектов педагогического процесса и соответствующих личностных качеств педагога [4].

Как видим и социальная, и педагогическая фасилитация направлены на повышение продуктивности любой деятельности, в том числе и образовательной [10]. Мы разделяем мнение специалистов о том, что в традиционной системе образования усиленный акцент делается на роли преподавателя, роли учебного предмета и недооценивается роль учащегося. Процесс обучения будет успешным, если ученик станет активным субъектом образовательной деятельности. Поэтому резонно отказаться от простой передачи знаний в процессе преподавания и сосредоточиться, прежде всего, на активизации познавательной деятельности, педагогической поддержке обучающихся, то есть на фасилитации.

Мы пришли к выводу, что педагогическая фасилитация – это современный передовой метод, технология, отвечающая актуальным запросам педагогической практики по повышению уровня профессиональной готовности будущих педагогов. Ответственность студента при использовании фасилитативного подхода повышается, поскольку он усваивает знание согласно своим собственным интересам и потребностям, а также управляет собственной поисковой активностью в образовательном процессе. В авторском понимании мы больше придерживаемся мнения о технологическом понимании сущности фасилитации как особого стиля или методики преподавания, основанного на определенных концептуальных положениях.

Таким образом, рассматривая феномен педагогической фасилитации можно утверждать, что в ее основе лежит многофункциональное взаимодействие, при котором преподаватель выступает как помощник в обучении, организатор обучения студентов. При этом он всемерно поддерживает и сопровождает процесс получения студентами нового субъективного опыта.

Фасилитативная деятельность основывается на принципах гуманизма, полисубъектности, доверия, принятия и обеспечивает гуманизацию образовательного процесса. При этом основными характеристиками педагогической фасилитации в учреждении высшего образования должны быть следующие:

- направленность взаимодействия преподавателя и студента на решение обучающих творческих задач на основе сотрудничества и взаимопонимания;
- учет права каждого участника на собственную позицию и принятие мнений, отличных от собственных;
- понимание каждого человека как индивидуальной неповторимой личности;
- способность фасилитатора к самовыражению и

самораскрытию через проявление собственных эмоций и переживаний;

- принятие правил, решений о способах взаимодействия всей группой, индивидуальная и групповая ответственность за принятые решения;

- соучастие студентов в организации деятельности с педагогом, вовлеченность каждого [1, с. 37–43].

В процессе исследования требований к личности преподавателя-фасилитатора, наше внимание привлекли такие понятия, как фасилитативная компетентность и фасилитативная направленность преподавателя.

Мы, как и другие ученые, придерживаемся мнения о том, что фасилитативная компетентность является интегративным личностным образованием, отражающим уровень готовности педагога к стимулированию развития личностного потенциала, обучающихся как субъектов познавательной деятельности посредством организации особого стиля их взаимодействия [8, с. 80].

В нашем исследовании мы опираемся на структуру профессиональной компетентности, включающую «мотивационную, когнитивную, операционально-деятельностную и рефлексивную компетентности, которые рассматриваются как компоненты фасилитационной компетентности» [8, с. 81]. Системообразующее значение, по мнению Е.Ю. Паруновой и Р.С. Димухаметова, имеет мотивационный компонент, который предполагает осознание обучающимися необходимости диверсификации образования на основе смены ролевой позиции педагога с транслятора знаний на фасилитатора учения с последующим изменением подходов в организации как собственной деятельности, так и деятельности обучающихся [8, с. 81].

Чрезвычайно важным является позитивное восприятие фасилитации самим педагогом, наличие у него внутренней потребности изменить стиль взаимодействия с учащимися.

Когнитивный компонент содержит знания, отражающие сущностные характеристики фасилитации, а также механизм фасилитативного взаимодействия.

Операционно-деятельностный компонент включает «обладание навыками и умениями применения технологии фасилитирующего обучения, принципами построения которой являются осознание образовательных потребностей субъектов учения, стимулирование субъективного опыта обучающегося на основе применения синергетических организационных форм и методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся» [Там же].

Рефлексивный компонент предполагает способность анализировать собственную деятельность, а также сознательно диагностировать и контролировать результаты фасилитативных действий, прогнозировать пути их дальнейшего совершенствования [9].

На наш взгляд, в состав фасилитативной компетентности входит также комплекс методических умений и навыков. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для успешной фасилитации необходимо овладеть методами управления; групповыми процессами; методами работы с групповой динамикой; сформировать понимание специфики работы с разными группами (по гендеру, возрасту, профессии, социальному статусу и т.п.); приобрести навыки учета особенностей работы с «тяжелыми» участниками группы, навыки

медиации структурирования, визуализации и т.п. [3].

Среди умений фасилитатора, которые важно развивать, следует назвать: эмпатийное слушание, внимательное наблюдение за поведением участников; установление эффективной коммуникации в группе, коррекция действий участников и соблюдение правил взаимодействия, поощрение активного позитивно направленного поведения, организация безопасной обратной связи между участниками образовательного процесса, демонстрация сдержанности и терпения, отстаивание нейтральной позиции при оценке учебных продуктов.

Реализовать на практике новый стиль преподавания педагог-фасилитатор сможет благодаря перечисленным умениям и личностному росту. Как указывает А.М. Лисеная, «устанавливая педагогический контакт со студентами на основе вышеупомянутых характеристик, преподаватель-фасилитатор создает для них благоприятные условия для познания и принятия себя, развития познавательных и творческих способностей, инициативы и предприимчивости, стимулирует самостоятельность, осмысленность и групповую сплоченность» [5, с. 139]. Автор также отмечает, что эффективность взаимодействия преподавателей-фасилитаторов со студентами обеспечивается за счет: использования индивидуального и дифференцированного подходов; учета чувств и переживаний студентов; частого вступления в диалог; сотрудничества со студентами на этапе планирования учебно-воспитательной работы; предоставления студентам права выбора формы обучения, привлечения обучающихся к оценке знаний. В этой ситуации, считает С.А. Лисеная, «ответственность за результаты обучения лежит на студенте, преподаватель несет ответственность за собственный профессионализм» [5, с. 139].

По мнению А. Масловой, фасилитативная направленность педагога предполагает «положительное отношение к ребенку, к себе и деятельности, выражающееся в создании условий для продуктивного образования и безопасного развития всех субъектов профессионально-образовательного процесса за счет личностно ориентированного стиля общения и деятельности. Структуру фасилитативной направленности составляют компоненты: эмоционально-когнитивный (предполагает осознание и принятие системы ценностей), праксеологически-поведенческий (предполагает овладение фасилитативной технологией и развитие навыков безопасного поведения), рефлексивный (предполагает самоанализ и самооценку собственной деятельности и поведения, а также деятельности и поведения ребенка)» [6].

Обобщая личностные качества педагога-фасилитатора, С. Березко определяет следующие группы характеристик:

1. Интеллектуальные характеристики (осведомленность, гибкость в реакциях на изменения групповой динамики, вариативность в использовании методов работы в зависимости от новой ситуации).
2. Эмоциональные характеристики (эмпатия, стрессоустойчивость, волевые качества, высокий уровень эмоционального интеллекта, ассертивность).
3. Мотивационные характеристики (мотивы и лич-

ностные потребности, связанные с настоящей помощью в реализации студента).

4. Понимание себя и окружающих (объективность, чувствительность, способность к рефлексии, открытость и т.д.).

5. Характеристики общения (доброжелательность в общении, способность к сотрудничеству, чувство такта, педагогическая этика, умение мотивировать).

6. Деловые характеристики (умение организовывать, управлять, сопровождать, планировать) [2].

Эффективными техниками формирования фасилитативной компетентности будущего педагога являются: «диалоговые лекции, диагностирующие практикумы, рефлексивные семинары, тренинги интеллектуальные, коммуникативные, сензитивные и др.» [12, с. 124]. Особое предпочтение отдается тренингам для фасилитаторов, в ходе которых отрабатываются методы изменения собственного поведения, техники формирования новых личностных качеств, активизируется механизм создания новых тактик профессионального поведения, дающих возможность сформировать собственные практические навыки фасилитатора.

Неизменными элементами фасилитации являются этапы мотивации в начале лекционных и семинарских занятий, а также методы рефлексии, самооценка и взаимооценка. Принудительное дистанционное обучение, вызванное пандемией, привело к привлечению новых цифровых инструментов асинхронного и синхронного взаимодействия участников образовательного процесса: платформы для дистанционного обучения MOODLE, электронные учебники, аудио-и видеоматериалы, мобильные технологии (WhatsApp, Telegram), облачные технологии (GOOGLE диск), онлайн доски, сайты-конструкторы учебных заданий. К самым эффективным программам, с помощью которых можно осуществлять фасилитацию на лекционных и семинарских занятиях, относим ZOOM с возможностью объединения студентов в творческие группы в сессионных залах с целью решения учебных задач.

Выводы

Таким образом, на современном этапе развития высшего педагогического образования существует потребность в переоценке методологических, теоретических и технологических подходов к его модернизации. Особую актуальность приобретает фасилитативный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов, который невозможен без принципиально новых установок относительно межличностного взаимодействия со студентами, кардинального повышения мотивации к учебной и будущей профессиональной деятельности, использованию интерактивных, информационно-коммуникативных, проектной технологий обучения. Реализация фасилитативного подхода предполагает формирование не только фасилитативной компетентности будущего учителя, но и развитие фасилитативной направленности его личности, что и обеспечивает готовность педагога к успешной фасилитативной деятельности.

Библиографический список

1. *Авдеева И. Н.* Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий / И. Н. Авдеева // Часть 1: Субъектная направленность. Горизонты образования, 2 (35), С. 3743.
2. *Березка С. В.* Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. Педагогічна та вікова психологія, 4, Том. [Электронный ресурс]. URL:http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/3.pdf (дата обращения: 22.06.2023).
3. *Волошина Е. В., Калайтан Н. Л.* Педагогическая фасилитация как главный фактор психолого-педагогического обеспечения развития личности студентов. [Электронный ресурс]. URL:[VKhnpu_psykhol_201243\(2\)8%20\(2\).pdf](http://VKhnpu_psykhol_201243(2)8%20(2).pdf). (дата обращения: 12.07.2023).
4. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированные технологии в обучении / Э.Ф. Зеер // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: тез. докл. VI науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 7–11 декабря 1998). Екатеринбург, 1998.
5. *Лисеная А.М.* Человекоцентрированное обучение как метод повышения мотивации учебной деятельности студентов / А. М. Лисеная // Сучасні педагогічні технології в освіті : зб. наук.-метод. пр. / ред. О. Г. Романовський, Ю. І. Панфілов. – Харків : НТУ «ХПІ», 2012. С. 135–144.
6. *Маслова Е.А.* Условия формирования фасилитативной направленности у студентов педагогического колледжа. Современные проблемы науки и образования. Педагогические науки, 1. [Электронный ресурс]. www.scienceeducation.ru/101-5534. (дата обращения: 18.06.2023).
7. *Маслова Е. А.* Формирование фасилитативной направленности будущих учителей в образовательной среде педагогического колледжа: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012. 25 с.
8. *Парунова Е.Ю.* Формирование фасилитативной компетентности будущих мастеров профессионального обучения / Е. Ю. Парунова, Р. С. Димухаметов // Вестник ЮУрГУ. – №24. – 2011. – С. 79-83.
9. *Савельева С.С.* Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза. Воскресенск. [Электронный ресурс]. URL:https://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/Savelqeva_PedUslovFormirovanProfKompetentUchit.pdf. (дата обращения: 15.06.2023).
10. *Скопкарёва С. Л.* Фасилитация в профессиональном образовании и система оценки качества образовательных результатов [Электронный ресурс]. URL:www.ipkpro.ru/library/method/tradnov/2012/2/Skopkareva.doc (дата обращения: 10.06.2023).
11. *Чуева М. Ю.* Педагогическая фасилитация. Опыт применения в высшей школе / М. Ю. Чуева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по мат-лам XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Изд-во СибАК, 2013. № 10 (33). С. 109–116.
12. *Шахматова О.Н.* Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. 2006. № 3. С. 118–125.

References

1. *Avdeeva I.N.* Psychological characteristics of facilitative pedagogical technologies / I. N. Avdeeva // Part 1: Subjective orientation. Horizons of Education, 2 (35), Pp. 37–43.
2. *Berezka S.V.* Pedagogical facilitation at the ZVO: theoretical aspects of the preparation of special education. Pedagogical and age-old psychology, 4, Vol. [Electronic resource]. URL: http://www.tpsjournal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/3.pdf (accessed 22.06.2023).
3. *Voloshina E.V., Kalaitan N.L.* Pedagogical facilitation as the main factor of psychological and pedagogical support for the development of students' personality. [Electronic resource]. URL:[VKhnpu_psykhol_201243\(2\)8%20\(2\).pdf](http://VKhnpu_psykhol_201243(2)8%20(2).pdf). (date of access: 07/12/2023).
4. *Zeer E.F.* Personally oriented technologies in education / E.F. Zeer // Improving the academic level of educational institutions based on new educational technologies: abstract report VI scientific-practical conf. (Yekaterinburg, December 7–11, 1998). Yekaterinburg, 1998.
5. *Lisenaya A.M.* Person-centered learning as a method of increasing the motivation of students' educational activities / A.M. Lisenaya // Current pedagogical technologies in education: zb. scientific method. etc./ed. O. G. Romanovsky, Yu. I. Panfilov. – Kharkiv: NTU "KhPI", 2012. – P. 135-144.
6. *Maslova E.A.* Conditions for the formation of facilitative orientation among students of a pedagogical college. Modern problems of science and education. Pedagogical sciences, 1. [Electronic resource]. www.scienceeducation.ru/101-5534. (access date: 06/18/2023).
7. *Maslova E.A.* Formation of facilitative orientation of future teachers in the educational environment of a pedagogical college: specialty 13.00.08 "Theory and methodology of vocational education": abstract. dis. ...cand. ped. Sci. – Moscow, 2012. 25 p.
8. *Parunova E.Yu.* Formation of facilitative competence of future masters of vocational training / E. Yu. Parunova, R. S. Dimukhametov // Bulletin of SUSU. No. 24. 011. Pp. 79–83.
9. *Saveljeva S.S.* Pedagogical conditions for the formation of professional competence of a teacher in the educational process of a university. Voskresensk. [Electronic resource]. URL: https://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/Savelqeva_PedUslovFormirovanProfKompetentUchit.pdf. (access date: 06/15/2023).
10. *Skopkareva S.L.* Facilitation in vocational education and the system for assessing the quality of educational results [Electronic resource]. URL: www.ipkpro.ru/library/method/tradnov/2012/2/Skopkareva.doc (access date: 06/10/2023).
11. *Chueva M.Yu.* Pedagogical facilitation. Experience of application in higher education / M. Yu. Chueva // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: collection. Art. on materials XXXIII International. scientific-practical conf. Novosibirsk: SibAK Publishing House, 2013. No. 10 (33). Pp. 109–116.
12. *Shakhmatova O.N.* Pedagogical facilitation: features of formation and development / O. N. Shakhmatova // Scientific research in education. 2006. No. 3. Pp. 118–125.

ДОГАДИНА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры защиты растений и экотоксикологии, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орел, Россия
E-mail: marinadogadina@yandex.ru

ПРАВДЮК АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ

обучающийся, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: pravduk11@yandex.ru

ТЯПКИН АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ

обучающийся, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ostittt@eandex.ru

DOGADINA MARINA ANATOLEVNA

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Plant Protection and Ecotoxicology, Oryol State Agrarian University of N.V. Parakhin, Orel, Russia
E-mail: marinadogadina@yandex.ru

PRAVDYUK ALEXANDER IVANOVICH

Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: pravduk11@yandex.ru

TYAPKIN ALEXANDER SERGEEVICH

Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ostittt@eandex.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ШКОЛЫ**

ORGANIZATION OF HEALTH-SAVING ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF THE SCHOOL

В статье представлен анализ здоровьесберегающей деятельности в экосистеме средней общеобразовательной школы. Здоровоохранение и благополучие подростков – важнейшие аспекты их образования и развития, поэтому рассмотрение основных принципов и практик здоровьесбережения является неотъемлемой частью работы педагогического коллектива. Проведен анализ основных компонентов здоровьесберегающей деятельности в школах, который включал в себя формирование здорового образа жизни, проведение различных физических и спортивных мероприятий, питание, психологическую поддержку и социализацию учащихся. Важно отметить, что эти компоненты взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, создавая полноценную экосистему здоровья в школе. Приводены опросы и наблюдения для получения объективной информации о влиянии здоровьесберегающих мероприятий на различные аспекты жизни школьников. Дана оценка эффективности реализации здоровьесберегающей деятельности в школе, цели, результаты, намечены пути улучшения, выявлены проблемы и причины их возникновения. Оценка проведена с учетом педагогических работников, учащихся и их родителей, которые являются важными участниками здоровьесберегающего процесса. Представлены рекомендации по совершенствованию здоровьесберегающей деятельности в школе на основе анализа лучших практик, предлагаются идеи для внедрения новых программ и методик, которые помогут создать более эффективную и разнообразную систему здоровьесбережения. Данная статья представляет анализ здоровьесберегающей деятельности в экосистеме средней общеобразовательной школы, с рассмотрением ее компонентов, результатов и эффективности, а также предложениями для ее совершенствования. Проведённое исследование является ценным ресурсом для педагогического сообщества, помогая создать благоприятные условия для здоровья и развития детей в образовательной среде.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровьесберегающая деятельность, экосистема школы, оздоровительная физическая культура, гигиеническая культура, психоэмоциональная культура, социальная культура, культура личности.

The article presents an analysis of health-saving activities in the ecosystem of a secondary school. The health and well-being of adolescents is an essential aspect of their education and development, so reviewing the basic principles and practices of health conservation is an integral part of the work of the teaching staff. An analysis was made of the main components of health-saving activities in schools, which included the formation of a healthy lifestyle, various physical and sports activities, nutrition, psychological support and socialization of students. It is important to note that these components are interconnected and complement each other, creating a complete school health ecosystem. Surveys and observations are given to obtain objective information about the impact of health-saving measures on various aspects of schoolchildren's lives. An assessment of the effectiveness of the implementation of health-saving activities at school, goals, results, ways of improvement are outlined, problems and causes of their occurrence are identified. The assessment was carried out taking into account teachers, students and their parents, who are important participants in the health-saving process. Recommendations for improving health-saving activities at school based on an analysis of best practices are presented, ideas are proposed for the introduction of new programs and methods that will help create a more effective and diverse health-saving system. This article presents an analysis of health-saving activities in the secondary school ecosystem, with a review of its components, results and effectiveness, as well as proposals for its improvement. The conducted research is a valuable resource for the pedagogical community, helping to create favorable conditions for the health and development of children in the educational environment.

Keywords: healthy lifestyle, health-saving activities, school ecosystem, health-improving physical culture, hygienic culture, psycho-emotional culture, social culture, personality culture.

Введение

Здоровьесберегающее образовательное пространство включает в себя различные компоненты. К ним относятся:

1. Физическая среда, что включает в себя организацию комфортного и безопасного учебного пространства, создание условий для занятий физической культурой и спортом.

2. Технологические ресурсы, что включает использование современных информационных технологий и средств обучения для улучшения эффективности образовательного процесса и повышения мотивации обучающихся.

3. Содержание образования, что включает в себя включение в учебный план предметов, направленных на формирование знаний, навыков и умений в области здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

4. Организационные структуры, что включает разработку правил и политик, которые способствуют здоровому образу жизни и благополучию всех участников образовательного процесса, а также организацию мероприятий, направленных на укрепление здоровья.

5. Методы и подходы к обучению, что включает использование различных методов и подходов, которые помогают обучающимся осознавать и принимать ответственность за свое здоровье, развивать навыки самоуправления и принятия решений в области здорового образа жизни.

Актуальность темы. Одной из ключевых целей здоровьесберегающего образовательного пространства является формирование у обучающихся здорового образа жизни и ответственности за свое здоровье. Это достигается через включение уроков физической культуры, спортивных секций и кружков, проведение здоровьесберегающих мероприятий и праздников, включение весь учебный коллектив в совместные спортивные мероприятия и организацию здоровых питательных привычек.

Здоровьесберегающее образовательное пространство имеет большое значение для личностного развития обучающихся. Оно помогает формировать положительное отношение к физической активности, здоровому питанию, заботится о своем физическом и психологическом благополучии. Кроме того, такая система способствует укреплению здоровья детей, предупреждению заболеваний и повышению их общей жизнеспособности.

Такая система учитывает не только физическое здоровье обучающихся, но и их психологическое, социальное и эмоциональное благополучие. Она стремится создать условия, в которых каждый участник образовательного процесса может максимально реализовать свой потенциал и достичь гармонии во всех аспектах своей жизни.

Объект исследования: здоровьесберегающая деятельность в экосистеме школы.

Предмет исследования: организация здоровьесберегающей деятельности в экосистеме школы.

Цель исследования: анализ организации здоровьесберегающей деятельности в экосистеме школы.

Методы исследования. Теоретические: анализ научной литературы, анализ нормативно-правовых актов, анализ локальных учебно-методических документов, определяющих программы и планы обучения учащихся в образовательной организации, обобщение, индук-

ция, моделирование. Работа проводилась в средних общеобразовательных школах города Орёл и Орловской области.

Изложение основного материала

С целью изучения реализуемых образовательных здоровьесберегающих технологий (на примере городской и сельской школ Орловской области) проведен анализ нормативно-правовой документации, локальных учебно-методических документов средних общеобразовательных организаций. В результате беседы с обучающимися и педагогическим коллективом выявлены положительные стороны и недостаточная освещенность некоторых вопросов по организации здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации.

Здоровьесбережение, с нашей точки зрения понимания этого вопроса – это комплексная система многогранных подходов, направленная на сохранение и улучшение здоровья человека, качество его жизни, это культура его жизни. Основные составляющие здоровьесбережения на рисунке 1.

Физическая культура – важная составляющая здоровьесбережения. Это понятие, его смысловая нагрузка известна каждому школьнику, начиная с дошкольного образования. В настоящее время интенсивно набирают обороты два вида физической культуры: это базовая физическая культура и спорт, что может быть связано как с государственной поддержкой, так и модными тенденциями к поддержанию здорового образа жизни, актуальными среди всех возрастов, особенно у молодого поколения.

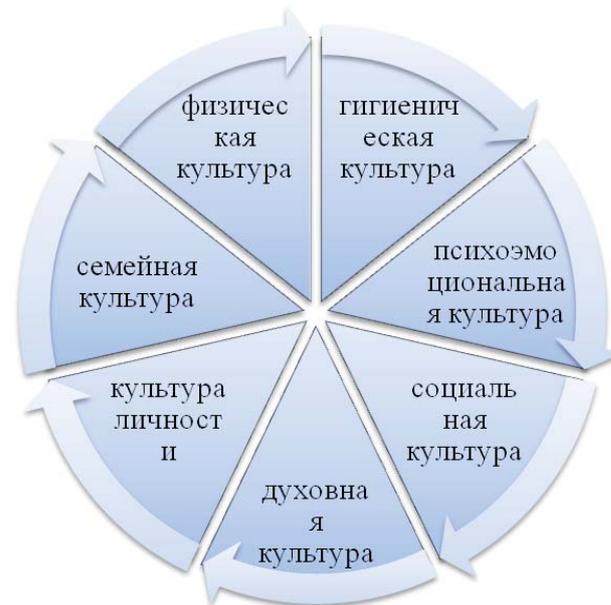


Рис. 1. Основные составляющие здоровьесбережения

Учебный план обучения любой школы всех уровней образования (начальное, основное, среднее), составленный на основе нормативно-правовой документации, обязательно включает блок Физической культуры с существующей формой промежуточной аттестации в виде сдачи нормативов в конце учебного года. Для начального и среднего уровней образования предусмотрено минимум 3 часа в неделю уроков физической культуры, основного – 2 часа. В зависимости от условий проживания с различной степенью физической нагрузки, по-

требности организма в двигательной активности могут быть не удовлетворены. Следовательно, необходимо дальнейшее физическое развитие в виде занятий спортом (школьные спортивные кружки, секции, фитнес-залы и т.д.).

Оздоровительная физическая культура, направленная на профилактику заболеваемости, оздоровление и укрепление всего организма, осуществляемая в виде лечебной физической культуры (ЛФК) и гигиеническая физическая культура (утренняя гимнастика) в настоящее время не имеют серьезной востребованности среди молодежи, что может быть связано с низким уровнем пропаганды и разъяснений о пользе этих видов физической культуры.

На вопрос «Делаете ли Вы утреннюю гимнастику?» утвердительно ответили 5 респондентов, что составляет 8,3 % от всех опрошенных городских школьников, и 3 респондента (5 %) сельских школьников.

Таким образом, физическая культура, как составляющая здоровьесбережения, в полной мере реализуется в рамках учебного плана школьной программы, а также актуализируется более активно в последнее время в виде занятий спортом. «Слабыми» сторонами в данном виде являются: оздоровительная физическая культура и гигиеническая физическая культура.

Гигиеническая культура – совокупность санитарных уходовых приемов за организмом человека, эстетических вкусов, преследующих цель охраны, укрепления и восстановления здоровья. Эти приемы (содержание в чистоте домашнего пространства, вещей, предметов личной гигиены, тела) сложились исторически в человеческом обществе и являются неотъемлемой частью культуры. Гигиеническую культуру личности трудно отделить от гигиенической культуры общества или экосистемы, в которой проживает биологический вид. Известно, что существует связь между чистотой / эстетическим окружением человека и его поведением. «Ученые Гронингенского университета провели на городских улицах ряд экспериментов, показавших, что обычное граффити на стенах или разбросанный мусор увеличивают число нарушений и мелких преступлений в этом месте в два раза, по сравнению с «чистым» участком, т.е. признаки беспорядка и несоблюдения людьми принятых норм поведения провоцируют окружающих на дальнейшие нарушения» [1].

Гигиеническая культура несет в себе глубокий смысл психо-физиологического здоровья человека, т.к. связана с его повседневностью, системностью выполнения уходовых мероприятий за чистотой своего тела, одежды, жилища, населенного пункта, в котором он проживет. С нашей точки зрения, отсутствие элементарного дизайна ландшафта территории населенного пункта (городская/сельская местность), ежедневная картина серых зданий, или зданий, зачастую, неэстетичного вида, замусоренные улицы с разбитыми дорогами или полное бездорожье оказывают далеко не лучшее воздействие на психо-эмоциональное состояние человека, особенно подростка, у которого происходит формирование культурных ценностей. Все вышперечисленное может приводить к депрессивному состоянию молодого человека со всеми вытекающими последствиями для его здоровья.

Гигиеническая культура приобретает важную осо-

бенность в условиях пандемийного периода, ибо отсутствие или недостаточность уходовых мероприятий может привести к возникновению различных заболеваний, оказывающих патологическое действие на организм. Личная гигиена является одним из барьеров распространения инфекции.

Более того, неопрятный внешний вид вызывает неприязнь стороны коллектива: одноклассников, друзей, противоположного пола, от чего может страдать психоэмоциональная, социальная, семейная культура.

Таким образом, гигиеническая культура рассматривается, как элементарная естественность поддержания здоровья, присущая обществу, и конкретно, каждой личности с самого рождения. Как показало наше мониторинговое анкетирование, на вопрос «Как Вы считаете, какие факторы включает в себя здоровый образ жизни?» соблюдению норм гигиены отдали предпочтение 3 человека сельской СОШ и 7 человек (СОШ г. Орел). В процентном соотношении – это 5% и 11,7% соответственно. На основании этого можно сделать вывод о недостаточности просвещения подрастающего поколения в вопросах гигиенической культуры.

Психоэмоциональная культура. Психоэмоциональное здоровье человека находится в тесной корреляции с его физическим состоянием. В случае физических патологий (хронические или острые заболевания) страдает психологическое состояние, и наоборот, различный психоэмоциональный прессинг «дает толчок» развитию неблагоприятных физических изменений. Влияние отрицательных эмоциональных нагрузок испытывает каждый человек на протяжении всей жизни, особенно остро это проявляется в подростковом возрасте, что связано с гормональным всплеском, высокой психической активностью, юношеским максимализмом, завышенной/заниженной самооценкой и т.д. Именно в этом возрасте формируется мировоззрение, теоретическое рефлексное мышление, социальная адаптация, самостоятельность в принятии большинства решений, некоторая инфантильность. Подросток начинает реализовывать полученные знания, задатки накопленного за детский период от родителей и дошкольного учреждения опыта ведения здорового образа жизни. Под авторитетным влиянием родительского мнения, а также исходя из своих интересов (особенно в старших классах) подросток пытается преумножить ранее полученные успехи в физической культуре во всех ее проявлениях (легкая атлетика, танцы, футбол, баскетбол, плавание и т.д.). Именно в этом возрасте особенно остро ощущаются все успехи и неудачи. Зачастую, достижению поставленных целей мешают повышенная конфликтность, острые противоречия со старшим поколением, упрямство, негативизм в отношениях со сверстниками. Как отмечали ранее, от этого страдает не только психологическое состояние школьника, но и физическое. Чаще всего, конфликтные ситуации, недопонимание, асоциальное поведение возникают из-за чрезмерно большого количества свободного времени, «когда нечем заняться», «скучно» и т.д. Помимо выполняемых требований учебного плана, то есть, школьной нагрузки, подросток в свободное время «предоставлен сам себе», не вовлечен в общественную деятельность, волонтерские движения, занятия в различных кружках, интересных ему, спортивных секциях. Это чревато развитием у подрост-

ка тяги к вредным привычкам, конфликтных ситуаций с родителями, школьными учителями, пассивности в принятии решений по совершенствованию своего тела, ума, креативности мышления и т.д.

Огромная роль в правильном психоэмоциональном настрое подростка принадлежит родителям, учителям, тьютерам, психологам. Молодежь необходимо развивать, занимать, вовлекая их в различные волонтерские, научно-исследовательские, спортивные и другие аналогичные проекты, дать возможность «найти себя», вызвать заинтересованность в каких-либо сферах. Это позволит свести к минимуму психоэмоциональное напряжение, научит владеть своими чувствами, адаптировать неокрепшую психику ко взрослой жизни.

На наш вопрос «Какие кружки/секции Вы посещаете?» мы получили следующие ответы: спортивные – 55 % респондентов сельской школы, 46,7 – городской, музыкальные/танцевальные 10 % – сельская СОШ, 21,7 % – городской, художественные – 20% сельские, 40 % – городские, конструирования и моделирования – 10 % сельские и городские. Доля посещаемых школьных кружков составляет 40 % – сельская СОШ, 30 % – СОШ г. Орел. Как показали наши исследования, подростки городской школы имеют больший выбор дополнительного образования, при этом следует отметить низкий процент наличия кружков/секций в школе.

Таким образом, нами отмечена недостаточность инструментов в школе для развития психоэмоциональной культуры подростка в разрезе его вовлеченности в различные школьные кружки и секции. Тем не менее, социально-психолого-педагогическая служба оказывает доступные консультационные услуги, в зависимости от индивидуальных потребностей учащегося. На высоком уровне эта работа проводится в сельской СОШ.

Социальные аспекты в формировании личности подростка играют в современной жизни важнейшую роль. Стремительно меняющиеся в последние годы социальные, политические, культурологические, образовательные условия привели к перестройке существовавших ранее устоев в становлении личности. Современное молодое поколение формируется более раскрепощенным, свободно мыслящим, готовым отстаивать свое мнение (даже если оно «идет в разрез» с устоявшимися традициями в обществе. «Бунтарская» активность наравне с психоэмоциональным настроем усложняют воспитательный процесс, сводят до минимума возможность донести до подростка некоторые основные правила, выполнение которых требует зачастую проявление силы воли (к занятиям спортом, соблюдению правильного питания, режима дня, и т.д.). Избежать или минимизировать вышеуказанные проявления, привить комплекс ценностных ориентиров, создать условия для основного и дополнительного образования, полноценного развития подростка позволит социальная культура общества, образовательной организации, а также системный подход, включающий постоянную работу с детьми родителей и социальных педагогов. Важной задачей образовательной организации является умение сформировать социально значимые качества личности, умение работать в команде, проявляя свои личностные качества, научить четко и грамотно выражать мнение, отстаивать его, прививать патриотизм, любовь к своей семье, друзьям, городу/поселку, Родине.

«Здоровье» – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов (из Устава о Всемирной организации здравоохранения) [2]. Социальное благополучие – умение подростка адаптироваться в социальной среде, принимать все ее правила и законы. Воспитательный процесс должен закладывать мотивационные основы процесса саморазвития личности через динамические установки на достижение здорового образа жизни. «Критерием осознанного выбора здорового образа жизни является ориентация личности на развитие знаний, умений, навыков по укреплению собственного здоровья, формированию культуры» [3].

«Главным результатом культуры здорового образа жизни является высокий уровень здоровья, умственной и физической работоспособности, психоэмоциональная устойчивость и способность противостоять разнообразным стрессовым факторам, неблагоприятным экологическим и внешнесредовым воздействиям» [4].

Таким образом, социальная культура является неотъемлемой частью здорового образа жизни подростка, на развитие и становление которой учителям и социальным педагогам необходимо затрачивать большое количество усилий в современных условиях всеобщей цифровизации, экспансии молодого поколения, ориентирующей на получение удовольствия от жизни, настроая на потребление, некоторой пассивности подростков в общественной жизни, различных социально-политических неурядицах.

Нельзя провести четкой границы между социальной культурой и духовной, тем не менее, разница есть и она заключается в том, что социокультура проявляется в поведенческих аспектах, а духовная – на уровне чувственности к окружающему миру, происходящим событиям.

Физическое здоровье человека неразрывно связано с духовным здоровьем.

За три последних десятилетия произошла смена духовных ценностей. Доминантами стойко выступают материальные ценности, сформировано потребительское отношение «поколения девяностых» ко всем ресурсам: природным, духовным, материальным и т.д. Сформировавшиеся ложные духовные ценности это поколение «переносит» на своих детей. Следует отметить, что в данном подразделе работы, речь не идет о всеохватывающем масштабном доминанте неправильно сформированных духовно-нравственных ценностей «поколения девяностых». В этой связи педагогическому коллективу необходимо проводить просветительскую работу с родителями школьников, изменяя их сознание на выработку общей культуры поведения.

Перед образовательной организацией стоит непростая задача духовно-нравственного воспитания молодежи в уже сложившихся рамках некоторых моральных устоев, берущих свое начало в семье. В одну из задач образовательной организации, входит привитие подрастающему поколению духовных, культурных и нравственных ценностей, истоком которых является культура родного края, религия, традиции, обычаи. В итоге правильного и качественного духовного воспитания у молодежи формируется бережное отношение к своему здоровью, ведение здорового образа жизни приобретает важное значение.

Пропаганда духовной культуры имеет в подоснове

несколько основных моментов: формирование понимания молодежи о неразрывной связи духовного и физического здоровья; представление о косвенном и прямом влиянии менталитета, сложившегося в течение ряда столетий на здоровый образ жизни поколений; формирование правильного представления о смысле жизни и предназначении человека; понятие и принятие истины духовности во всех сферах деятельности человека, в том числе и в ведении здорового образа жизни. Осуществить реализацию духовного вклада в моральное совершенствование подрастающего поколения можно, прибегнув к помощи духовных наставников.

Культуру личности можно рассматривать как основной ресурс развития общества.

«С культурой личности связана образованность человека, умение методологически грамотно мыслить, абстрагировать и моделировать процессы бытия. С культурой личности связана его воспитанность, включающая и социализированность, и инкультурированность, и владение нормами, правилами этикета, коммуникативно-технологическими установками взаимоотношений. Наконец, с культурой личности связано нравственное содержание человека, которое включает гуманистическую направленность, нравственно-регулирующую рефлексию, умение управлять эмоциями, чувствами, внутренним состоянием, установками, которые всегда связаны, в свою очередь, с лучшими традициями, ритуалами, мифами, с религиозными истинами народов» [5].

Культура личности включает все рассмотренные нами направления ЗОЖ, т.к. это важнейший аспект ценностного достояния человека, созданное на протяжении длительного времени в условиях социализации.

Культура личности – невидимая «оболочка» человека, состоящая из накопленных духовно-нравственных, психологических, физических, социальных ценностей, позволяющая вести качественно-здоровый образ жизни на благо себя, как индивида, своей семьи и процветание своей страны.

Здоровье подрастающего поколения напрямую зависит от условий жизни в семье, семейных ценностей и установок, степени образованности, социализации родителей, количества времени, уделяемого детям. Социокультурная «оболочка» человека формируется с первых дней его рождения под влиянием воспитательного процесса, а также мировоззренческой морали, сложившейся внутри семьи.

Здоровая атмосфера в семье, внимание и взаимоважение всех членов, закладывают мощный фундамент в становлении человека, служат основой моральных принципов формирующейся личности. Культура семьи – важнейший аспект физического, духовного, культурного, нравственного, материального благосостояния каждого человека и общества в целом. Семья являет-

ся стартом выхода ребенка в «большую жизнь», в образовательную среду для дальнейшего его развития и совершенствования, приобретения и накопления необходимых ценностей.

Приоритетной задачей родителей является формирование здорового, образованного, культурного, социально-адаптированного человека. Необходимость закладки нравственного отношения к своему здоровью продиктована жизненной необходимостью, так как достичь поставленных целей в жизни, создать благополучную семью можно имея хорошее физическое и духовное здоровье. Как гласит древнегреческая мудрость «Здоровье – это не все, но все без здоровья ничто». Именно здоровый человек способен реализовать свои задатки и способности, достичь определенной цели. Поэтому забота о здоровье стала свойством культурного человека.

Главенствующее значение в достижении этого вопроса занимает авторитет взрослого. «Если хочешь воспитать своего ребенка здоровым, сам иди по пути здоровья, иначе его некуда будет вести!» [6]. По учению Антона Семеновича Макаренко: «Ваше собственное поведение – самое главное в воспитании» [7].

Оптимальная двигательная активность, правильное рациональное питание, закаливание, режим сна и отдыха, рабочий режим (трудотерапия домашними делами, образовательным процессом), саморазвитие, социокультурное воспитание, гигиеническая культура закладываются в семье. Элементарные повседневные правила должны стать нормой жизни для ребенка с ранних лет, чтобы в дальнейшем, управляя своими жизненными ресурсами, молодой человек мог руководствоваться приобретёнными знаниями и навыками, передавать их своим детям, формируя культуру семьи. Семья – это основная школа жизни и воспитания каждого человека по всем вопросам.

Выводы

Проведенные нами исследования показали, что работа по пропаганде и ведению здорового образа жизни в городской и сельской школах проводится, выполняются основные действия по поддержанию физической активности молодежи, существующая воспитательная программа позволяет проводить работу на высоком методическом уровне, но охватывает, на наш взгляд, не все необходимые направления.

Популяризация здорового образа жизни со стороны образования с учётом современных реалий в дополнение и углубление проводимой работы должна включать, на наш взгляд, основные акценты, направленные на заинтересованность школьников к самостоятельному развитию, совершенствованию, валеогенному мышлению.

Библиографический список

1. *Kees Keizer, Siegwart Lindenberg, Linda Steg. The Spreading of Disorder // Science. 2008. V. 322. Pp. 1681–1685.*
2. *Прохорова Э.М. Валеология: словарь терминов и понятий [Текст] / Э.М.Прохорова – М.:ИНФРА-М, 2012. 111с.*
3. *Догадина М.А. Актуальные вопросы дополнительного образования в аграрных вузах / М.А. Догадина // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (25), 2019, DOI: 10.15393/j5.art.2019.4487/*
4. *Суравегина И.Т. Здоровый образ жизни выбери сам: Здоровье человека как экологическая проблема. Экология и жизнь [Текст] /И.Т.Суравегина. 2007. №4. 31с.*
5. *Ремизов В.А. Культура личности как ресурс развития общества: к постановке проблемы // Вестник МГУКИ. 2011. №5. С. 13–18.*
6. *Крапивка Е.И. Роль семьи в формировании здорового образа жизни. Режим доступа - <https://sad62mogilev.schools.by/pages/>*

rol-semi-v-formirovanii-zdorovogo-obraza-zhizni.

7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / Сост. М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов; Редкол.: М.И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротов и др.; Т. 1–8. М.: Педагогика, 1983–1986.

References

1. Kees Keizer, Siegwart Lindenberg, Linda Steg. The Spreading of Disorder // Science. 2008. V. 322. Pp. 1681–1685.
 2. Prokhorova E.M. Valeology: a dictionary of terms and concepts [Text] / E.M. Prokhorova. M.: INFRA-M, 2012. 111p.
 3. Dogadina M.A. Topical issues of additional education in agricultural universities / M.A. Dogadina // Continuous education: XXI century. Issue 1 (25), 2019, DOI: 10.15393/j5.art.2019.4487/
 4. Suravegina I. T. Choose a healthy lifestyle: Human health as an environmental problem. Ecology and life [Text] / I.T. Suravegina 2007. No. 4. 31 p.
 5. Remizov V.A. Culture of the individual as a resource for the development of society: to the formulation of the problem // Vestnik MGUKI. 2011. No. 5. Pp. 13–18.
 6. Krapivka E.I. The role of the family in the formation of a healthy lifestyle. Access mode - <https://sad62mogilev.schools.by/pages/rol-semi-v-formirovanii-zdorovogo-obraza-zhizni>.
 7. Makarenko AS Pedagogical essays: In 8 volumes / Comp. M. D. Vinogradova, L. Yu. Gordin, A. A. Frolov; Editors: M. I. Kondakov (editor-in-chief), V. M. Korotov and others; T. 1-8. Moscow: Pedagogy, 1983–1986.
-

ДОНЦОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ

адъюнкт адъюнктуры Санкт-Петербургского университета МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: aleksandr696840@mail.ru

DONTSOV ALEKSANDR ALEKSANDROVICH

Adjunct Student at the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia
E-mail: aleksandr696840@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ МВД РОССИИ**

**FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH
IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

Статья посвящена особенностям реализации личностно-ориентированного подхода в образовательной системе МВД России с учетом ее институциональных характеристик и запросов к будущим специалистам. В статье акцентируется внимание на том, какие именно характеристики системы МВД России в большей степени влияют на реализации личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. К ним автор относит высокий уровень социальной ответственности, высокий уровень требований государства и общества к правоохранителям, целенаправленный процесс подготовки курсантов к работе в системе МВД, то есть адаптацию личностей учащихся под запросы системы, поиск баланса между институциональной иерархией системы и индивидуальными особенностями учащихся, значимость соблюдения баланса между личностными и профессиональными чертами будущих сотрудников правоохранительных органов в конфликтных ситуациях и условиях спланированных провокаций.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, гуманизация образования МВД России, личностные компетенции, ситуационно-средовое проектирование, развитие личности, стратегии обучения, коммуникативные навыки, образовательная система МВД России.

The article is devoted to the peculiarities of the implementation of a personality-oriented approach in the educational system of the Ministry of Internal Affairs of Russia, taking into account its institutional characteristics and requests to future specialists. The article focuses on which characteristics of the Russian Interior Ministry system have a greater impact on the implementation of a personality-oriented approach in the educational process. Among them, the author attributes a high level of social responsibility, a high level of state and society requirements for law enforcement officers, a purposeful process of preparing cadets to work in the Interior Ministry system, that is, adapting students' personalities to the demands of the system, finding a balance between the institutional hierarchy of the system and the individual characteristics of students, the importance of maintaining a balance between personal and professional traits of future law enforcement officers in conflict situations and conditions of planned provocations.

Keywords: personality-oriented approach, humanization of education of the Ministry of Internal Affairs of Russia, personal competencies, situational and environmental design, personality development, learning strategies, communication skills, educational system of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение

Образовательная система МВД России вызывает большой исследовательский интерес, поскольку именно она во многом определяет не только профессиональные навыки будущих сотрудников полиции, но и также их моральный облик и уровень социальной ответственности. Последнее в настоящее время представляется весьма важным в контексте высоких требований, предъявляемых к представителям правоохранительных органов государством и обществом.

Актуальность исследования. Одним из заслуживающих внимания факторов, оказывающих воздействие на образовательный процесс в учебных заведениях МВД России, является личностно-ориентированный подход, который находит все большее распространение и признается крайне актуальным для обучения и воспитания будущих полицейских. Однако, его реализация существенно отличается от реализации в образовательном процессе гражданских вузов, что во многом определяет-

ся спецификой образовательной системы МВД России. Изучение реализации личностно-ориентированного подхода в ведомственных вузах позволяет определить возможности по подготовке правоохранителей, способных удовлетворять высокие требования государства и общества, а также работать в условиях современных вызовов.

Цель исследования – изучить особенности реализации личностно-ориентированного подхода и стратегий обучения, применяемых в рамках конкретного метода, в образовательной системе МВД России с учетом ее институциональных характеристик и запросов к будущим специалистам.

Новизна заключается в рассмотрении особенностей личностно-ориентированного подхода и стратегий обучения, применяющихся в рамках данного подхода, в сравнении гражданских и ведомственных вузов и в сопоставлении с задачами и характеристиками системы МВД России.

Методы. Для сравнения особенностей реализации

лично-ориентированного подхода в гражданских и ведомственных вузах использовался сравнительный (компаративный) анализ, метод дедукции при описании отдельных особенностей лично-ориентированного подхода в целом и переходе к тонкостям применения этого подхода в учебных заведениях МВД России в частности. Системный и структурно-функциональный анализ позволили рассматривать образовательный процесс и роль сотрудника правоохранительной системы в контексте его места в системе МВД России и его структурно-функциональной нагрузки, к которой адаптирует ведомственная образовательная система.

Изложение основного материала

В современных исследованиях, особое внимание лично-ориентированному подходу уделяется ввиду того, что он меняет статус учащегося, его роль в образовательной коммуникации, вместе с этим меняются задачи преподавателя, требования, которым он должен соответствовать, а также весь образовательный процесс в целом. Особое значение данный подход приобретает в контексте гуманизации образования в вузах МВД России [15]. Главной особенностью лично-ориентированного подхода является смена фокуса внимания и цели обучения [9, 10]. Теперь это не только передача знаний, умений и навыков, но также развитие личности учащегося с учетом его уже имеющихся к началу обучения индивидуальных особенностей. Учащийся в парадигме лично-ориентированного подхода из объекта обучения переходит в статус субъекта обучения, меняется его роль и характер участия в коммуникационном взаимодействии, имеющем место в рамках педагогического процесса. В указанной парадигме он полноправный участник коммуникации, а не просто реципиент информации, сведений и опыта преподавателя. Эту особенность стоит назвать одной из наиболее значимых заслуг лично-ориентированного подхода в целом. Коммуникативные навыки являются едва ли не основополагающими для формирования профессиональной культуры будущего полицейского [1].

В рамках лично-ориентированного подхода используются четыре основных стратегии обучения: адаптивная, вариативная, диалогическая и креативная [11]. Адаптивная имеет своей задачей адаптировать учащегося к особенностям образовательного процесса вуза и факультета, что характерно для применения лично-ориентированного подхода в любых учебных заведениях, в том числе гражданских. Вместе с тем, в вузах МВД России адаптация осуществляется не только к образовательному процессу в ведомственном образовательном учреждении, но и к самой системе МВД России с ее уникальными особенностями, в числе которых и социальная миссия, и высокий уровень регламентации внутренних процессов, и системная иерархия, сохраняющаяся на каждом этапе обучения и дальнейшего профессионального развития. Адаптивная стратегия именно в образовательной системе МВД России имеет большое значение, поскольку она готовит личность к принятию на себя функций системы МВД, она учит воспринимать ее сквозь призму структурно-функционального и системного подхода, но не абстрактно, а с обнаружением себя и своего места, своей функциональной нагрузки и иерархической позиции

внутри системы. Адаптивная стратегия позволяет сделать все описанное выше с учетом личности учащегося, подготовить будущего сотрудника к выполнению тех функций, которые он действительно сможет реализовывать, исходя из своих склонностей, талантов и интересов. Адаптивная функция лично-ориентированного подхода именно в образовательной системе МВД России имеет большое значение, поскольку образование в учебных заведениях МВД России в целом можно признать системно-адаптивным, образовательные организации МВД России в отличие от гражданских вузов не готовят выпускников для рынка труда в целом, без привязки к конкретным организациям и даже отраслям экономики и сферам. Заказчиком образовательного процесса МВД России является государство и сама система МВД России, поэтому обучение ради обучения и образование ради образования не могут быть главными двигателями образовательного процесса, адаптация и подготовка к особенностям системы – вот важная задача процесса обучения в ведомственных образовательных организациях. И адаптивная стратегия в рамках лично-ориентированного подхода содействует выполнению этой задачи.

Вариативная стратегия в рамках лично-ориентированного подхода позволяет преподавателю лучше определить индивидуальные особенности учащегося, помещая его в различные ситуации, требующие проявления своих навыков, умений, индивидуальных реакций и прочее. Вариативная стратегия также учит находить различные решения, управлять отличающимися друг от друга ситуациями, действовать по инструкции, но вариативно, с учетом характера обстоятельств. Вариативная стратегия позволяет сделать будущего сотрудника более гибким, выносливым и подготовленным к чрезвычайным ситуациям.

Диалогическая стратегия ориентирована на встраивание учащегося в коммуникацию с преподавателем и другими участниками образовательного процесса. Как было отмечено выше, изменение статуса учащегося в коммуникационном взаимодействии с педагогом является важной заслугой лично-ориентированной парадигмы. Диалогическая стратегия «предполагает создание в образовательной среде условий для обсуждения индивидуально значимых ценностно-смысловых проблем в референтной для сотрудника группе, обеспечение возможностей представить свои идеи и замыслы, сравнить их с социальными представлениями и культурными образцами» [11, с. 193].

И.А. Колесникова отмечает, что диалог порождает «особое качество педагогического взаимодействия, для которого характерно раскрытие индивидуального пространства смыслов, ценностей, дополняющих, расширяющих границы изначально предложенного учителем содержания» [5, с. 17]. Диалоговая форма позволяет, по мнению автора, приобрести коммуникативные умения. При этом, именно коммуникативные навыки признаются экспертами в качестве основополагающих при выполнении служебного долга полицейского. Так, О.Г. Кравцов, В.А. Балашова, В.Л. Цветков, пишут, что «коммуникативные навыки являются ключевыми для решения служебных задач оперативными сотрудниками полиции» [6, с. 60]. С точкой зрения авторов нельзя не согласиться, если учесть, что профессиональная дея-

тельность сотрудников территориальных органов МВД России заключается в постоянном взаимодействии с потерпевшими, свидетелями, обвиняемыми, понятными, журналистами, правозащитниками, адвокатами, экспертами, представителями смежных ведомств и прочее. Поэтому развитие коммуникативных навыков в рамках учебного процесса, безусловно, стоит признать важнейшим достижением современного образовательного процесса в системе МВД России, если диалогическая стратегия обучения действительно реализуется на практике.

Итак, диалоговая форма обучения дает коммуникативный и речевой опыт учащимся, в том числе со старшими по званию, что важно для институционально иерархической системы МВД России. Диалог позволяет приобретать опыт взаимодействия с оппонентом, имеющим иную точку зрения, иной опыт, иную институциональную позицию.

И.А. Колесникова отмечает, что «диалоговая форма педагогической деятельности основана на принципах двудоминантности, ценностно-смыслового равенства, межсубъектности и со-трансформации (взаимоизменения)» [5, с.18]. Двудоминантность свидетельствует о важности обоих участников диалога, что характерно для личностно-ориентированного подхода и статуса учащегося в нем. Межсубъектность также свидетельствует о важности статусов обоих участников коммуникации, межсубъектность невозможна в рамках подхода, при котором учащийся воспринимается как объект обучения, поэтому она также свойственна именно личностно-ориентированному подходу, где учащийся – это субъект обучения и субъект образовательной коммуникации. Наконец, со-трансформация также присуща личностно-ориентированному подходу, поскольку учащийся в процессе обучения приобретает новые знания, приобретает и развивает коммуникативные и иные навыки, развивает свою личность, но то же самое относится и к педагогу, который при соприкосновении с личностью каждого учащегося растет в своей профессиональной компетенции и приобретает новый опыт [2]. Это особенно заметно в течение длительного времени, поскольку каждый новый курс учащихся привносит в учебный процесс свои вопросы, определяемые их жизненным опытом, цифровой подкованностью и проч. Диалоговая форма, коммуникация педагога и учащегося в рамках образовательного процесса позволяет им делиться не только знаниями и опытом, но и образовательными результатами.

Кикоть В.Я., Столяренко А.М., Беличева С.А. и др. отмечают, что социальный характер службы полицейского ставит в прямую зависимость эффективность работы от умения конструктивно коммуницировать с людьми [4, с. 44–57]. Безусловно, отработка указанных навыков осуществляется в рамках специализированных курсов по психологии профессиональной деятельности и психологии общения в программе подготовке будущих полицейских, однако, и другие дисциплины с включением в них диалогового взаимодействия педагога и учащегося этому способствуют.

Н.В. Ходякова отмечает, что именно диалогическая стратегия личностно-ориентированного подхода наиболее востребована в образовательных учреждениях МВД России [11].

Наконец, креативная образовательная стратегия в

целом позволяет помещать учащегося в условия, в которых снимаются барьеры, ограничения и рамки, это позволяет личности проявиться, определить ее творческий потенциал при решении поставленных задач. В образовательной системе МВД России данная стратегия реализуется с некоторыми условностями, поскольку снятие всех ограничений невозможно ввиду особенностей правоохранительной системы, степени регламентации всех процессов. Креативная стратегия в ведомственных вузах реализуется преимущественно в контексте установленных правовых границ и рамок.

Личностно-ориентированный подход позволяет учащемуся понять свою роль не только в рамках образовательного процесса, но и в рамках правоохранительной системы и общества в целом, что сказывается на умении более грамотно выстраивать социальное позиционирование. О важности социального позиционирования полицейских в последние годы активно говорят эксперты именно в контексте высоких требований, предъявляемых к сотрудникам МВД со стороны общества и государства. В общих чертах под социальным позиционированием понимается способность вербально и невербально продемонстрировать собеседнику свою социальную роль.

Очень важно, что социальное позиционирование сотрудников полиции включает позиционирование себя как личности с индивидуальными особенностями, однако, эта часть должна уступать второй, более явной - позиционированию себя как представителя правоохранительной системы. О.Г. Кравцов, В.А. Балашова, В.Л. Цветков пишут, что «профессиональное общение полицейского накладывает свою специфику, не предполагая яркого проявления индивидуальных качеств» [6, с. 61]. То есть общение содержит в себе две компоненты «я личность» и «я полицейский», обе проявляются в процессе общения, однако, профессиональная самоидентификация и самопозиционирование должны превалировать. Именно этому фактически и учит личностно-ориентированный подход в рамках образовательного процесса в системе МВД России. Он, с одной стороны, позволяет акцентировать внимание на том, каким является учащийся как личность, с другой стороны, научает его чувствовать себя частью системы МВД России, ее функциональным элементом. И если в гражданских вузах соотношение индивидуального и профессионального при реализации личностно-ориентированного подхода может не быть в фокусе внимания преподавателя, то в образовательном процессе МВД России это соотношение с корректными приоритетами должно быть постоянным предметом обсуждения. Это объясняется тем, что в профессиональной деятельности учащихся ждут ситуации, когда личностная часть и профессиональная могут входить в конфликт, например, при провокациях со стороны третьих лиц, когда правоохранитель подвергается оскорблениям, унижениям своей личности, чтобы его реакция скомпрометировала его как профессионала. В таком случае сотрудник должен самостоятельно сделать выбор в сторону приоритета профессиональной деятельности, однако, его реакция должна варьироваться в зависимости от ситуации. Авторы отмечают, что простое игнорирование оскорблений и провокаций может создавать у провокаторов иллюзию управляемости полицейского, что так-

же недопустимо. Поэтому реализация диалогической, вариативной и креативной образовательных стратегий в рамках личностно-ориентированного подхода действительно имеют большое значение. Следует отметить, что личностно-ориентированный подход позволяет также использовать ситуационно-средовое проектирование, когда учащийся искусственно помещается в различные обстоятельства, которые могут случиться с ним при выполнении служебных обязанностей [7,8, 12, 13,14].

Как справедливо отмечает Н.В. Ходякова, развитие личности невозможно без соприкосновения со средой и умения реагировать на ее дифференцированные проявления [13, с. 216]. Стоит также согласиться с автором в том, что ситуационно-средовое проектирование позволяет преодолеть «эффекты отчужденности человека от образования» [13, с. 218].

В целом, личностное и профессиональное тесно переплетено в любом специалисте, однако, когда речь идет о представителе правоохранительной системы, очень важно, чтобы он умел приводить эти компоненты в баланс. Этому в большей степени можно научиться именно в рамках личностно-ориентированного подхода, который реализуется в ведомственных вузах с уже определенными границами учета личностных особенностей учащегося, важностью определения конкретных черт и индивидуальных особенностей.

Выводы

Образовательная система МВД России отличается высокой социальной ответственностью, что стимулирует ее развитие и изменение подходов к обучению и воспитанию будущих сотрудников правоохранительных органов, к которым государство и общество предъявляют достаточно высокие требования.

Личностно-ориентированный подход в образовании меняет статус учащегося с объекта обучения на субъект обучения, способствует изменению его

роли в коммуникации, имеющей место в рамках педагогического процесса. Это свойственно реализации личностно-ориентированного подхода и в гражданских, и в ведомственных вузах. Однако, на реализацию личностно-ориентированного подхода накладываются отпечаток особенности самой системы МВД России, а именно: высокий уровень регламентации всех процессов, встроена институциональная иерархия, высокий уровень социальной ответственности, четко определенная функциональная нагрузка элементов системы. Личность учащегося также находится в фокусе внимания, но задачей педагога становится не формирование конкретного «типового» продукта, а совершенствование имеющегося потенциала под потребности, запросы и особенности системы МВД России, в которой будущему специалисту предстоит работать. Стоит задача по адаптации каждой конкретной личности к будущей службе в системе МВД России. Если гражданские вузы готовят специалистов без привязки к конкретным рабочим местам и зачастую даже без привязки к отраслям, то учебные заведения МВД России имеют своей целью подготовку специалистов под конкретные запросы государства и самой системы. Личностно-ориентированный подход при грамотной реализации содействует профессиональной адаптации учащегося, этому же содействуют основные образовательные стратегии, из которых креативная реализуется с закономерными ограничениями, а наибольшую важность приобретает диалогическая, способствующая формированию у сотрудников полиции коммуникативных навыков и способности к грамотному социальному позиционированию. Наконец, личностно-ориентированный подход в образовательной системе МВД России учит будущего правоохранителя в сложных ситуациях, в условиях конфликтов и провокаций грамотно соотносить в себе личное и профессиональное, выбирать между статусами «я человек» и «я полицейский».

Библиографический список

1. Базарнов М. А., Козеев Р. А., Хабарин О. М. Особенности формирования профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел в современных условиях // Вестник экономической безопасности. 2016. № 2. С. 393–397.
2. Журавлев В.Е. Педагогические условия реализации личностно-ориентированного обучения в вузе системы МВД // Вестник БГУ. 2011. №1. С. 149–153.
3. Караваяев А.Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Омск: Омская академия МВД России, 2005. 283 с.
4. Кикоть В. Я., Столяренко А. М., Беличева С. А. и др. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел : учебник для курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России юридического профиля. М., 2015. 512 с.
5. Колесникова И.А. Образовательные стратегии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 1 (14). С. 15–21.
6. Кравцов О.Г., Балашова В.А., Цветков В.Л. Особенности социального позиционирования оперативных сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 4(75). С. 60–64.
7. Кунавцев Т.С. Педагогическая поддержка в проектировании личностно-ориентированной образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 38–46.
8. Литвин Д.В. Стратегии личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в системе МВД России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 3 (76). С. 120–137.
9. Сериков В. В. Педагогические закономерности развития личности // Учебный год. 2020. № 1 (59).
10. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 447 с.
11. Ходякова Н. В. Личностно-ориентированные стратегии обучения сотрудников полиции // Вестник УЮИ. 2021. №4 (94). С. 189-194.
12. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дисс. ... д-ра. пед. наук. Волгоград, 2013.
13. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию содержания обучения и воспитания сотрудников полиции // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2020 № 4(90). С. 213–219.
14. Ходякова Н.В., Митин А.И. Учебный ситуационный центр как образовательная среда подготовки компетентных управленческих кадров // Прикладная психология и педагогика. 2020. Т. 5. № 4 С. 167–180.

15. *Шагбанова Х.С.* Гуманизация образования в вузах МВД России: современное состояние и перспективы развития // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 2А. С. 168–176.

References

1. *Bazarnov M. A., Kozeev R. A., Khabarin O. M.* Features of the formation of professional culture of an employee of the internal affairs bodies in modern conditions // Bulletin of Economic Security. 2016. No. 2. Pp. 393–397.
 2. *Zhuravlev V.E.* Pedagogical conditions for the implementation of personality-oriented education at the university of the Ministry of Internal Affairs // Bulletin of the BSU. 2011. No.1. Pp. 149–153.
 3. *Karavaev A.F.* Psychological and pedagogical support of professional training of employees of internal affairs bodies. Omsk: Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2005. 283 p.
 4. *Kikot V. Ya., Stolyarenko A.M., Belicheva S. A.* and others. Applied legal pedagogy in internal affairs bodies : a textbook for cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia of a legal profile. М., 2015. 512 p.
 5. *Kolesnikova I.A.* Educational strategies // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. No. 1 (14). Pp. 15–21.
 6. *Kravtsov O.G., Balashova V.A., Tsvetkov V.L.* Features of social positioning of operational police officers // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2018. No. 4(75). Pp. 60–64.
 7. *Kupavtsev T.S.* Pedagogical support in designing a personality-oriented educational environment // Siberian Pedagogical Journal. 2020. No. 3. Pp. 38–46.
 8. *Litvin D.V.* Strategies of personal and environmental interaction of adult learners in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Domestic and foreign pedagogy. 2021. Vol. 1. No. 3 (76). Pp. 120–137.
 9. *Serikov V. V.* Pedagogical patterns of personality development // Academic year. 2020. № 1 (59).
 10. *Serikov V.V.* Personality-oriented education: the search for a new paradigm: Monograph.
 11. *Khodyakova N. V.* Personality-oriented strategies for training police officers // Bulletin of the UUI. 2021. No.4 (94). pp. 189–194.
 12. *Khodyakova N.V.* Situational and environmental approach to the design of personality-developing educational systems: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences. Volgograd, 2013.
 13. *Khodyakova N.V.* Situational and environmental approach to designing the content of training and education of police officers // Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2020 No. 4(90). Pp. 213–219.
 14. *Khodyakova N.V., Mitin A.I.* Educational situational center as an educational environment for training competent managerial personnel // Applied psychology and pedagogy. 2020. Vol. 5. No. 4 Pp. 167–180.
 15. *Shagbanova H.S.* Humanization of education in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: current state and development prospects // Pedagogical journal. 2020. Vol. 10. No. 2А. Pp. 168–176.
-

ЕФАНОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: sunny21@inbox.ru

EFANOVA OLGA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Foreign Languages Department, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: sunny21@inbox.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**USING VIRTUAL TOURS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION**

Статья посвящена использованию виртуальных экскурсий в обучении иностранному языку в неязыковом вузе и описанию их дидактического потенциала в условиях цифровизации российской системы высшего образования. В статье раскрывается сущность понятия «виртуальная экскурсия» и ее отличия от реальной экскурсии. Описываются цели проведения виртуальных экскурсий на занятиях и приводится классификация виртуальных экскурсий по разным основаниям. Особое внимание автором уделено способам создания и этапам работы с виртуальной экскурсией на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе и предложена система упражнений, которые могут выполнять студенты на каждом из этих этапов. Автор выделяет ряд преимуществ использования виртуальных экскурсий на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе и приводит пример разработанной им виртуальной экскурсии по достопримечательностям Лондона. Апробация данной виртуальной экскурсии со студентами неязыкового направления подготовки доказала эффективность данной технологии при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: цифровизация образования, экскурсионная деятельность, виртуальная реальность, виртуальная экскурсия, Интернет, доэкскурсионный этап, экскурсионный этап, постэкскурсионный этап.

The article is devoted to the use of virtual excursions in teaching a foreign language in a non-linguistic university and the description of their didactic potential in the context of digitalization of the Russian higher education system. The article reveals the essence of the concept «virtual excursion» and its differences from a real excursion. The objectives of conducting virtual excursions in the classroom are described and the classification of virtual excursions for various reasons is given. The author pays special attention to the methods of creating and stages of working with a virtual tour in foreign language classes at a non-linguistic university and proposes a system of exercises that students can perform at each of these stages. The author highlights a number of advantages of using virtual excursions in foreign language classes at a non-linguistic university and gives an example of a virtual tour of the sights of London developed by her. The approbation of this virtual excursion with students of a non-linguistic field of study proved the effectiveness of this technology in teaching a foreign language.

Keywords: digitalization of education, excursion activities, virtual reality, virtual excursion, Internet, pre-excursion stage, excursion stage, post-excursion stage.

Введение

Актуальность. Современный мир становится все более цифровым. Это затрагивает многие сферы нашей жизни, в том числе и систему образования. Использование дистанционных, цифровых технологий в обучении становится повсеместным. Кроме того, данные инновации имеют большое значение для повышения качества образования, для глобализации культуры и развития межкультурной коммуникации студентов неязыковых направлений подготовки.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых направлениях подготовки нацелено на формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, овладеть которой довольно сложно, поскольку студенты не находятся в стране изучаемого ими иностранного языка. Современные цифровые технологии могут помочь преподавателям иностранного языка разрешить проблему воссоздания языковой сре-

ды на занятиях. На наш взгляд, одним из перспективных направлений модернизации современной системы образования является организация учебного процесса с использованием возможностей, которые может предложить студентам Интернет. Среди веб-инструментов наибольшее значение приобретают такие, которые помогают сформировать и развить у студентов коммуникативную компетенцию, исследовательские и творческие умения и навыки. Одним из них является экскурсия.

В системе образования экскурсионная деятельность стала использоваться еще в XIX веке для закрепления полученных обучающимися знаний. Не вызывает сомнения познавательное содержание экскурсии, поскольку она расширяет кругозор обучающихся и повышает уровень их интеллектуального развития. В педагогической литературе экскурсия рассматривается как учебное занятие, которое перенесено в музей, на выставку или на предприятие для того, чтобы расширить полученные на аудиторных занятиях теоретические знания студентов.

Использование экскурсий наиболее актуально для организации учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» на неязыковых направлениях подготовки, так как они позволяют студентам, не выезжая за границу, приобщиться к культуре страны изучаемого языка и повышают мотивацию к его изучению.

Проблему отсутствия физического доступа студентов к культурно-историческому наследию страны изучаемого иностранного языка позволяют решить современные цифровые технологии и технологии использования виртуальной реальности в обучении иностранному языку. Кроме того, одной из причин актуальности использования виртуальных экскурсий в учебном процессе является популярность визуализации учебного материала. Виртуальные экскурсии позволяют преподавателю иностранного языка организовать виртуальное путешествие студентов по стране изучаемого языка, в ходе которого они могут познакомиться с ее крупнейшими городами и их достопримечательностями, самыми известными музеями, национальными парками, ботаническими садами и крупнейшими предприятиями. От реальной экскурсии такая виртуальная экскурсия отличается виртуальным отображением реально существующих экскурсионных объектов. Таким образом, виртуальная экскурсия представляет собой знакомство с виртуальной моделью экскурсионного объекта, которая была построена с применением компьютера и в которой сочетается текстовая, графическая и звуковая информация.

В настоящее время использование виртуальных экскурсий в практике изучения дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых направлениях подготовки нашло достаточно широкое применение. Многие исследования отечественных и зарубежных лингводидактов посвящены проблеме теоретического обоснования и практической разработки технологии использования виртуальных экскурсий в вузе. Тем не менее, вопросы практического применения виртуальных экскурсий на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» на неязыковых направлениях подготовки вузов освещены, на наш взгляд, недостаточно. Этот факт обуславливает актуальность темы нашего исследования.

Теоретическую основу работы составляют исследования Н. Н. Балабас, Д. К. Ворониной, Е. В. Зелениной, И. А. Гавриловой, Т. В. Горбенко, Н. Б. Смирновой, С. Н. Шаровой и других авторов, посвященные возможностям использования виртуальных экскурсий для обучения иностранному языку в образовательных учреждениях разного уровня.

Целью нашего исследования служит попытка доказать эффективность использования виртуальных экскурсий на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах.

Новизна исследуемого вопроса заключается в рассмотрении теоретических основ и практических аспектов применения виртуальных экскурсий на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» на неязыковых направлениях подготовки.

В ходе нашей исследовательской работы мы применяли такие *методы исследования*, как: теоретические (анализ научно-методической литературы по теме исследования, обобщение, сравнение и систематизация теоретических данных) и эмпирические (сравнительно-

сопоставительный анализ опыта работы по использованию виртуальной экскурсии в процессе изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза).

Изложение основного материала

Свое определение виртуальной экскурсии пытались дать разные исследователи. Так, Е.В. Зеленина под виртуальной экскурсией понимает методически организованную технологию обучения, основанную на использовании онлайн-технологий интерактивного отображения коллекций музеев, объектов национальной культуры, географических локаций и имитирующую реальную экскурсию [3, с. 879–880].

По мнению Д. К. Ворониной, виртуальная экскурсия – это такая технология, которая позволяет удаленно наблюдать за реально существующими объектами и процессами в них с помощью трехмерных технологий визуализации [2, с. 86].

Виртуальная экскурсия – это, как отмечают Н.Б. Смирнова и С.Н. Шарова, экскурсия с применением всех видов восприятия текста, звуков, графики, анимации и видео. Она создает у обучающегося иллюзию личного присутствия и погружения в языковую среду, а также воздействует на его эмоции [4, с. 212].

И.А. Гаврилова определяет виртуальную экскурсию как «особым образом структурированную учебную деятельность по дистанционному изучению экскурсионного объекта через его виртуальную мультимедийную модель, построенную с помощью компьютерных технологий и комбинирующую текстовую, звуковую, графическую и числовую информацию» [5].

Виртуальные экскурсии обладают рядом особенностей:

- применение трехмерных панорамных изображений;
- реалистичность изображения объекта культуры, возможность приблизить его и увеличить;
- наличие навигации по определенной локации;
- возможность использования интерактивных аудио- и текстовых файлов для знакомства с историей создания объекта.

Виртуальные экскурсии являются одной из наиболее доступных форм виртуальной реальности, которая может быть задействована в преподавании иностранного языка в вузе. Они позволяют студентам изучать культуру, жизнь и историю страны изучаемого иностранного языка без непосредственного присутствия там.

Экскурсионный метод в образовании способствует расширению кругозора, повышению уровня интеллектуального развития и совершенствованию когнитивных способностей студентов. Использование данного метода на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе повышает интерес студентов к ее изучению. Занятия-экскурсии с элементами виртуальной реальности знакомят студентов со страноведческой информацией о стране изучаемого иностранного языка. В ходе них студенты могут перемещаться от одного изображения экскурсионного объекта на интерактивной карте до другого. В виртуальных экскурсиях, которые представлены в Интернете, кроме фотографий и текста присутствуют звук и гиперссылки. Они дают возможность получить полное представление об объекте и создают эффект личного присутствия. На сайтах ведущих

музеев мира предлагаются виртуальные экскурсии, которые можно посетить, не тратя время и деньги на посещение музея. Такая экскурсия позволяет студентам проложить свой маршрут по этажам и залам по своим предпочтениям.

На занятии-экскурсии преподаватель-экскурсовод может продемонстрировать студентам в виде мультимедийной презентации экскурсионные объекты (достопримечательности и живописные места), разъясняя их историческую и культурную ценность в жизни какого-либо народа. Лучшему восприятию и запоминанию студентами предложенного учебного материала в ходе данных экскурсий могут помочь разные виды информации: текстовой, звуковой, графической и видеoinформации.

Одним из преимуществ виртуальных экскурсий является то, что они могут быть индивидуальными или групповыми, что позволяет преподавателю, работая с группой студентов, максимально использовать их творческий потенциал в обучении. Они также позволяют обучающимся самостоятельно исследовать новые области, развивая навыки информационной грамотности и использования новых форм общения.

Чтобы успешно внедрить виртуальную экскурсию в процесс преподавания иностранного языка в вузе, преподавателю необходимо правильно выбрать содержание и методологию проведения экскурсии. Он должен определить тему и цель экскурсии, а также выбрать подходящие для реализации данной цели Интернет-ресурсы. Целью занятия-экскурсии может быть:

- контроль сформированной коммуникативной компетенции студентов;
- воспитание у студентов толерантного отношения к социальным и культурным различиям своей страны и страны изучаемого иностранного языка;
- повышение мотивации изучения иностранного языка студентами.

В ходе виртуальной экскурсии студенты могут познакомиться с историей страны изучаемого иностранного языка, ее главными достопримечательностями, вкладом в культуру страны, который внесли ее выдающиеся люди, с традициями и обычаями, с возможностями организации отдыха и досуга в этой стране. В роли экскурсовода могут выступать как преподаватель, так и студенты.

Если проводится виртуальная экскурсия в какой-либо музей в стране изучаемого языка, то преподавателю следует подготовить для студентов следующую информацию: общие сведения о музее (история его создания, тематическая направленность, территориальное расположение) и примеры музейной экспозиции в виде презентации, фотографий, буклета. Далее студентам можно предложить задание самим подготовить рассказ об одном из экспонатов музея.

Существуют разные классификации виртуальных экскурсий. Так, по содержанию виртуальные экскурсии подразделяются на следующие группы:

- 1) обзорные, представляющие собой совокупность нескольких экскурсий на одну тему;
- 2) тематические экскурсии по определенной теме;
- 3) биографические экскурсии, построенные на вкладе в науку и культуру страны, который внесли ее выдающиеся жители, и на их биографии.

Виртуальную экскурсию можно создать несколькими способами:

- 1) путем создания мультимедийной презентации;
- 2) используя гиперссылки и переход на разные сайты;
- 3) с помощью 3D-моделирования.

Чтобы правильно организовать виртуальную экскурсию, преподаватель должен придерживаться следующего плана:

- 1) определить идею (проблему) экскурсии;
- 2) поставить цель экскурсии;
- 3) определить задачи экскурсии;
- 4) определить содержание экскурсии (отобрать необходимую информацию);
- 5) подобрать необходимое программное обеспечение для создания и просмотра виртуальной экскурсии.

Одной из лучших методологий проведения виртуальной экскурсии является метод проектной деятельности. Здесь обучающиеся работают в группах над проектом, что позволяет им развиваться как личности, улучшать навыки самоуправления и социальной адаптации. Кроме того, виртуальные экскурсии могут развивать умения и навыки ориентации в пространстве, коммуникативные и социальные навыки, навыки структурирования информации и анализа текстов, умения решать проблемные задачи и принимать решения, а также мотивировать обучающихся на самостоятельное изучение ими иностранного языка.

На занятиях по иностранному языку особенно актуально проведение виртуальных экскурсий по стране изучаемого языка, ее городам и музеям, поскольку такие занятия в полной мере позволяют сформировать у студентов социокультурную компетенцию. Участники виртуальной экскурсии могут самостоятельно управлять своим маршрутом: заходить в помещения, останавливаться для детального рассмотрения каких-либо объектов, поворачивать в нужную им сторону, возвращаться по маршруту. Виртуальная реальность помогает при этом сформировать аутентичную языковую среду, помогающую студентам в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Работа с виртуальной экскурсией проходит три этапа: 1) преддемонстрационный (доэкскурсионный), 2) демонстрационный (экскурсионный) и 3) последнедемонстрационный (постэкскурсионный) этапы [2].

1. В начале виртуальной экскурсии преподавателю следует провести со студентами вступительную беседу и познакомить их с краткой информацией об экскурсионных объектах, а также отработать лексику по данной теме. Затем студентов нужно проинформировать о цели и задачах экскурсии. Далее преподаватель раздает им листы с маршрутом экскурсии и рабочие листы с заданиями, которые им предстоит выполнить после прохождения экскурсии. Кроме того, следует обратить особое внимание студентов на переходы от одной экспозиции к другой и порядок изучения экскурсионных объектов, обеспечив таким образом последовательность и логичность их изучения. Работа на первом этапе проходит следующие стадии:

- 1) Актуализация опорных знаний. Преподаватель может спросить у студентов, что они знают о том месте, куда они отправятся на виртуальную экскурсию, хотели бы они там побывать и почему.

2) Создание проблемной ситуации. Обучающиеся читают текст об объекте экскурсии, о том, почему его стоит посетить. Затем они могут обсудить содержание текста и выдвинуть гипотезу о целесообразности виртуальной экскурсии.

3) Формулировка цели проведения экскурсии. Студенты формулируют задачи экскурсии для подтверждения своей гипотезы. Они могут самостоятельно составить маршрут экскурсии.

4) Актуализация потенциально необходимой лексики. Студенты знакомятся или подбирают самостоятельно лексику, которая может понадобиться для лучшего понимания в ходе виртуальной экскурсии.

2. Второй этап – поиск решения. В ходе виртуальной экскурсии студенты знакомятся с экскурсионными объектами и осуществляют поиск информации, которая может помочь им решить проблемные задания. По ходу виртуальной экскурсии студентам следует делать заметки, можно остановить или повторно воспроизвести определенные фрагменты экскурсии для лучшего понимания деталей.

3. Завершить виртуальную экскурсию следует итоговой беседой, в ходе которой преподаватель и обучающиеся обобщают полученную информацию, решают проблемные задания и делятся своими впечатлениями от увиденного. На данном этапе работа проходит следующие стадии:

1) Промежуточные итоги. В группах студенты могут обсудить полезность полученной во время экскурсии информации для реализации поставленной преподавателем цели экскурсии. Если информации студентам недостаточно, преподаватель может порекомендовать какие-либо другие Интернет-источники по данной теме.

2) Представление результатов. Студенты представляют результаты своей работы в виде презентации, эссе или монолога.

3) Дискуссия и рефлексия. Полученные студентами результаты обсуждаются всей группой, делаются выводы, анализируются возникшие трудности и намечаются пути дальнейшей работы по теме.

Если студенты готовят виртуальную экскурсию самостоятельно, то они должны пройти следующие этапы работы:

1. Определить тему экскурсии, ее цель и задачи.

2. Создать творческую группу и раздать всем ее членам индивидуальные задания, в ходе выполнения которых они должны собрать, изучить и обобщить полученные сведения об экскурсионных объектах.

3. Коллективно обобщить собранную каждым членом творческой группы информацию, создать общую презентацию, составить маршрут прохождения экскурсии и задать последовательность изучения экскурсионных объектов.

4. Выбрать «экскурсовода», который проведет виртуальную экскурсию для остальных студентов академической группы.

5. Составить задания для проверки правильности понимания информации об экскурсионных объектах и проконтролировать их выполнение студентами после прохождения экскурсии.

6. Подвести итоги работы творческой группы над созданием виртуальной экскурсии, оценить работу всей группы в целом и каждого ее участника.

Для того, чтобы проконтролировать понимание студентами содержания экскурсии и усвоение информации, полученной в ходе ее прохождения, Т. В. Горбенко рекомендует выполнить следующие задания:

1. Согласитесь или опровергните следующие утверждения.

2. Заполните пропуски в предложениях.

3. Подберите к данной виртуальной экскурсии подходящее по смыслу утверждение.

4. Подберите подходящие для описания данной виртуальной экскурсии слова [6].

Чтобы на основе виртуальной экскурсии развить монологическую речь, студенты могут выполнить следующие задания:

1. Опишите маршрут виртуальной экскурсии.

2. Составьте небольшое сообщение об экскурсионном объекте.

3. Используя ключевые слова или план, данные на доске, расскажите о достопримечательностях, которые вы посетили в ходе виртуальной экскурсии, и проведите экскурсию по городу.

4. Обратитесь к собеседнику с вопросами по теме виртуальной экскурсии [1, с. 165].

Несмотря на то, что проведение виртуальных экскурсий на занятиях по иностранному языку в вузе кажется довольно простым, преподаватель может столкнуться с некоторыми сложностями. Одними из основных проблем являются отсутствие подключения учебного заведения к Интернету, его низкая скорость или отсутствие компьютеров во всех аудиториях вуза.

Решением может быть использование виртуальных экскурсий, разработанных самим преподавателем. Чтобы провести такую экскурсию, достаточно одного компьютера и мультимедийного проектора. Положительным моментом данной экскурсии является то, что преподаватель сам подбирает необходимую информацию об экскурсионном объекте и составляет маршрут прохождения экскурсии.

Поскольку виртуальная экскурсия по городам и достопримечательностям англоговорящих стран способствует повышению мотивации студентов языковых направлений подготовки к изучению иностранного языка и позволяет применять полученные на занятиях языковые и речевые знания, умения и навыки в реальных ситуациях, нами была разработана и проведена виртуальная экскурсия по достопримечательностям Лондона со студентами первого курса, обучающимися по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». Целью проведенной виртуальной экскурсии являлось овладение студентами лексико-грамматическим материалом по теме «Достопримечательности Лондона» и получение ими дополнительных сведений по истории и архитектуре Лондона.

На первом этапе была определена цель проведения виртуальной экскурсии – знакомство студентов с достопримечательностями Лондона. Задачами виртуальной экскурсии были: формирование у студентов представления об интересных местах, памятниках и музеях Лондона, знакомство с лексическим материалом по теме, формирование коммуникативной компетенции

студентов, развитие интереса к архитектурным и культурным достопримечательностям Лондона. Студенты были разделены на подгруппы, каждая из которых должна была найти в сети Интернет информацию по одной из достопримечательностей Лондона.

На втором этапе студенты должны были оформить презентацию с описанием и фотографиями своих достопримечательностей и создать общую карту города с указанием всех представленных достопримечательностей.

На третьем этапе работы студенты представляли результаты своей работы – проводили виртуальную экскурсию для остальных членов учебной группы, где представители разных подгрупп были экскурсоводами по своим достопримечательностям.

В результате проведения виртуальной экскурсии мы пришли к выводам о том, что виртуальная экскурсия оказала положительное влияние на формирование мыслительных операций анализа, синтеза и обобщения, развитие творческой инициативы студентов и стремление к положительным результатам своей работы. Она поспособствовала развитию коммуникативной компетенции, критического мышления студентов, способности находить и использовать различные источники информации по теме.

Выводы

В результате данного исследования можно сделать вывод о том, что использование виртуальных экскурсий на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в условиях модернизации и цифровизации высшего образования может стать одним из ключевых инструментов для обеспечения эффективного и качественного обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. Однако чтобы эта технология оказалась эффективной, преподаватель должен проявлять высокую квалификацию и творческий подход, а также организовывать работу студентов в режиме сотрудничества и взаимодействия.

Использование в преподавании иностранного языка в вузе виртуальных экскурсий является одной из наиболее доступных и эффективных инноваций, которая позволяет улучшить качество обучения иностранному языку, повысить межкультурную коммуникацию студентов неязыковых направлений подготовки. А для того, чтобы успешно использовать виртуальные экскурсии в обучении, преподавателю необходимо правильно выбирать контент, методологию и интерактивные возможности для обучающихся.

Библиографический список

1. Балабас Н.Н. Виртуальная экскурсия как инновационный метод обучения иностранным языкам / Н. Н. Балабас: Текст: непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5 (71): в 3-х ч. Ч. 2. С. 162–164.
2. Воронина Д.К. Межкультурные виртуальные производственные туры как лингво-профессиональная составляющая обучения иностранному языку студентов технических специальностей / Д. К. Воронина: Текст: непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22, вып. 1. С. 85–89.
3. Зеленина Е.В. Использование виртуальных экскурсий в преподавании иностранного языка в условиях цифровизации образования / Е. В. Зеленина: Текст: непосредственный // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сборник материалов II Всероссийской научно-практической онлайн-конференции (31 марта 2022 г.) / под ред. О. Ю. Ивановой. – Орел: ОГУ имени И. С. Тургенева, 2022. С. 879–885.
4. Смирнова Н.Б. Виртуальная экскурсия как один из методов интерактивного изучения иностранного языка / Н. Б. Смирнова, С. Н. Шарова: Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 211–214.
5. Гаврилова, И.А. Виртуальные экскурсии в практике преподавания иностранного языка в педагогическом вузе / И.А. Гаврилова: Текст: электронный // Наука и образование. 2022. Т. 5. № 3. – URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/5120/5161>.
6. Горбенко Т.В. Использование технологии виртуальные туры на уроках английского языка / Т. В. Горбенко: Текст: электронный. – URL: <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2014/03/26/ispolzovanie-tekhnologii-virtualnye-tury-na>.

References

1. Balabas N.N. Virtual excursion as an innovative method of teaching foreign languages / N. N. Balabas: Text: direct // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2017. № 5 (71): in 3 parts. Part 2. Pp. 162–164.
2. Voronina D.K. Intercultural virtual production tours as a linguistic and professional component of teaching a foreign language to students of technical specialties / D. K. Voronina: Text: direct // Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2022. Vvol. 22, issue 1. Pp. 85–89.
3. Zelenina E.V. The use of virtual excursions in teaching a foreign language in the context of digitalization of education / E.V. Zelenina: Text: direct // Topical issues of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication: a collection of materials of the II All-Russian scientific and practical online conference (March 31, 2022) / edited by O. Yu. Ivanova. Orel: OSU named after I.S. Turgenyev, 2022. Pp. 879–885.
4. Smirnova N.B. Virtual excursion as one of the methods of interactive learning of a foreign language / N.B. Smirnova, S. N. Sharova: Text: direct // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 67-2. Pp. 211–214.
5. Gavrilova I.A. Virtual excursions in the practice of teaching a foreign language at a pedagogical university / I. A. Gavrilova: Text: electronic // Science and education. 2022. Vol. 5. No. 3. – URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/5120/5161>.
6. Gorbenko T.V. The use of virtual tours technology in English lessons / T. V. Gorbenko: Text: electronic. – URL: <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2014/03/26/ispolzovanie-tekhnologii-virtualnye-tury-na>.

УДК 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-237-244

ЖУК ЛАРИСА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и методики её преподавания, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия

E-mail: krasnikovalarisa@yandex.ru

ЧЕРНОУСОВА НАТАЛИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и методики её преподавания, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия

E-mail: chernousovi@mail.ru

ZHUK LARISA VIKTOROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Methods of its Teaching, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

E-mail: krasnikovalarisa@yandex.ru

CHERNOUSOVA NATALIYA VYACHESLAVOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Methods of its Teaching, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

E-mail: chernousovi@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS
FOR INNOVATION IN THE SYSTEM OF MATHEMATICAL EDUCATION**

В статье актуализирована проблема формирования готовности будущих специалистов в области педагогического образования к реализации инновационных технологий обучения в современной школе. Дана характеристика готовности к инновационной деятельности как интегративного профессионального качества личности будущего учителя. Выявлены структурные компоненты и уровневые показатели, а также раскрыты основные методические аспекты формирования готовности педагога к образовательным инновациям, представлен имеющийся в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина опыт работы в данном направлении.

Ключевые слова: инновации в образовании; готовность педагога к инновационной деятельности; критерии, показатели и уровни готовности к инновационной деятельности, будущие учителя математики.

The article actualizes the problem of forming the readiness of future specialists in the field of teacher education to implement innovative learning technologies in a modern school. The characteristic of readiness for innovative activity as an integrative professional quality of the personality of a future teacher is given. The structural components and level indicators are revealed, as well as the main methodological aspects of the formation of a teacher's readiness for educational innovations are revealed, the experience of working in this direction at the I.A. Bunin Yelets State University is presented.

Keywords: innovations in education; teacher's readiness for innovation; criteria, indicators and levels of readiness for innovation, future teachers of mathematics.

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время в условиях продолжающейся модернизации отечественного образования возрастает важность проблемы совершенствования системы подготовки педагогических кадров в соответствии с приоритетными направлениями научно-технологического развития страны, актуальным контекстом развития общего образования в плане обеспечения возможностей самореализации, развития талантов у детей и молодежи. Согласно «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года», педагог является ключевой фигурой в обеспечении качества образования [10]. Современной школе нужен эрудированный учитель, владеющий системой психолого-педагогических и методических знаний, готовый к исследовательской работе, обладающий инновационным типом мышления.

Анализ значительного количества нормативных до-

кументов, в частности, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»; Указа Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы, позволяет определить в качестве одного из приоритетных направлений развития российской школы переход к инновационному развитию. Действительно, инновационная деятельность в системе среднего общего образования на сегодняшний день представлена достаточно широко: внедряются новые образовательные стандарты и технологии, разрабатываются и реализуются развивающие программы, проводятся экспериментальные исследования. Всё это позволяет говорить о трансформации современной школы в высокотехнологичную инновационную образовательную среду.

По мере того как происходит стремительное развитие инновационных технологий и процессов, возрас-

тает необходимость в профессиональной подготовке учителя, которая должна включать в себя такие качества как компетентность в области инновационной педагогической деятельности и готовность к её осуществлению. Сегодня для высших учебных заведений, которые реализуют педагогические направления подготовки, актуальной задачей становится подготовка педагогических кадров, которые имеют представление о новейших технологиях и могут эффективно использовать их в своей деятельности. Особую значимость данная задача приобретает при подготовке специалистов в области математического образования, поскольку математика занимает особое место в науке, культуре, общественной жизни, выступая одной из важнейших составляющих научно-технического прогресса, а изучение математики способствует развитию ключевых познавательных и интеллектуальных способностей личности и тем самым играет системообразующую роль в образовании.

В то же время можно констатировать, что решение обозначенной задачи сопряжено с преодолением ряда противоречий: между требованиями к профессиональной деятельности педагога на инновационном уровне и преобладанием в массовой образовательной практике эталонов традиционного опыта; между быстро растущим потоком информации и реальным уровнем методических и технологических возможностей учителей математики, использующих современные образовательные технологии для повышения качества преподавания математики.

Цель исследования – поиск оптимальных педагогических условий и эффективного методического инструментария, обеспечивающих формирование готовности будущих учителей математики к инновационной деятельности в школе.

В соответствии с целью исследования были реализованы *задачи*: 1) установить ключевые характеристики готовности будущего педагога к инновационной деятельности; 2) осуществить отбор диагностического инструментария для оценки сформированности данного профессионально-личностного качества; 3) охарактеризовать организационно-методические условия эффективной подготовки студентов к деятельности в области педагогической инноватики.

Новизна исследования. Посредством научного контент-анализа определены сущностные характеристики и структурные компоненты готовности учителя к инновационной деятельности; выявлены специфические особенности процесса совершенствования инновационной составляющей профессиональной компетентности педагога при реализации образовательных программ по математике в русле метапредметного подхода, а также в условиях цифровой трансформации образовательной среды школы.

Методы исследования: теоретические (анализ научного контента, сравнение, обобщение), экспериментальные (анкетирование, тестирование), математическая обработка данных.

Изложение основного материала

Термин «инновация» в переводе с латинского *innovatis* (*in* – в, *novus* – новый) означает создание и использование какого-то новшества. Наука о нововведениях – инноватика – вошла в отечественную педагогику в

конце 80-х годов XX века и в настоящее время активно развивается.

Инновации в образовании большинством исследователей (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.К. Дьяченко, М.В. Кларин, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин и др.) рассматриваются как процесс концептуализации новой идеи, направленной на решение актуальной педагогической проблемы, а также процесс её реализации на различных этапах функционирования образовательного учреждения [4]. В отличие от других сфер человеческой деятельности, образовательные инновации сосредоточены на личностно-ориентированном аспекте и выражаются в изменении самого субъекта образовательной деятельности (обучающегося либо педагога), кроме того, детерминируют разноплановое развитие полисубъектной системы образовательной организации [5].

Одним из ключевых понятий педагогической инноватики является *инновационная деятельность*. Определение данного феномена встречаем в работах Н.И. Лапина, А.И. Пригожина, Б.В. Сазонова, В.С. Толстого, Н.Ф. Ильиной, В.С. Лазарева, А.В. Хуторского и др. В частности, А.В. Хуторской рассматривает инновационную деятельность как комплекс мероприятий по обеспечению инновационного процесса, основными функциями которой являются изменения компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.д. [13]. Сравнительный анализ научных исследований позволяет констатировать, что понятие «инновационная деятельность» в педагогике имеет достаточно широкий смысловой диапазон, но в целом его можно определить как выход за пределы нормативной деятельности, переосмысление собственного педагогического опыта с целью достижения более высоких результатов, развитие педагогической практики путем систематического внедрения, совершенствования и распространения новых образовательных моделей или их составляющих. В качестве ключевых направлений инновационных преобразований следует выделить: обновление содержания образования; разработку новых технологий обучения и воспитания; проектирование новых моделей образовательного процесса; разработку учебников и учебных пособий нового поколения и др.

Весомая часть исследований, отражающих общие и частные вопросы внедрения образовательных инноваций, посвящена проблеме готовности к инновационной деятельности (далее – ГИД). Имеющиеся в научной литературе дефиниции данного понятия в основном отражают два аспекта этого профессионального качества педагога. Первый из них состоит в выделении личностной и деятельностной составляющих готовности, в результате чего под готовностью учителя к инновационной деятельности понимается «интегративное качество личности, которое, представляя собой единство личностных и операционных компонентов, обеспечивает эффективность данной деятельности» (В.А. Сластенин) [12]. Второй аспект сосредоточен на проявлении педагогом активности, самостоятельности, творческой самореализации, способности мобилизовать свои личностные и профессиональные ресурсы в достижении поставленных целей, вследствие чего готовность к инновационной деятельности рассматривается как «ак-

тивное действенное состояние субъекта, отражающее содержание стоящих перед ним новых задач и условий их выполнения» (Ю.К. Бабанский) [1].

Обобщая различные трактовки понятия «готовность педагога к инновационной деятельности», в данном исследовании будем интерпретировать его как интегративную характеристику личности педагога, проявляющуюся в ценностном отношении к инновационной деятельности, в устойчивой внутренней мотивации к осуществлению данной деятельности, в наличии обширных знаний и устойчивых навыков в области педагогического инновационного процесса.

Исследованию структуры готовности педагогов к инновационной деятельности посвящены исследования С.И. Дворецкого, Н.В. Ипполитовой, И.О. Котляровой, В.С. Лазарева, Н.Н. Никитиной, Т.С. Перекрестовой и др. [2, 3]. Обобщая взгляды различных авторов, вслед за И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеевой, С.В. Колесовой [5], сосредоточим внимание на трёх основных компонентах: *теоретическом* (понимание теоретических основ педагогической инноватики, включая ее принципы, понятия и современные тенденции; знание целей и задач инновационной деятельности, ее роли в совершенствовании образовательного процесса; знание этапов и методов инновационной деятельности), *практическом* (владение навыками и умениями для эффективной реализации инновационных проектов; понимание различных инновационных педагогических подходов, таких как личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, исследовательская деятельность, геймификация) и *личностном* (мотивационно-ценностные установки в отношении инновационной деятельности, восприятие себя как активного участника и инициатора инновационного процесса, способность к творческому мышлению и принятию нестандартных решений).

В рамках исследования определялось актуальное состояние процесса формирования готовности к реализации педагогических инноваций будущих бакалавров и магистров педагогического образования, обучающихся в институте математики, естественных и техники Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина.

ЕГУ им. И.А. Бунина является крупным образовательным и научно-исследовательским центром Липецкой области, имеющим весомое значение для социально-экономического развития региона. Реализуя

программы высшего, послевузовского и дополнительного образования по широкому спектру направлений, университет выпустил более 60 тысяч специалистов, работающих во многих отраслях по всей России и в более чем в 60 странах мира. За более чем столетнюю историю своего существования, пройдя путь от учительского института до классического университета, вуз подготовил не одно поколение учителей. Физико-математический факультет, сегодня – институт математики, естественных наук и техники – является старейшим структурным подразделением вуза, в стенах которого ведется подготовка квалифицированных кадров в области математики, вычислительной техники, информационной безопасности, электроники, а также будущих учителей математики, физики, информатики, естественных наук.

Для оценки сформированности ГИД у студентов педагогических направлений была определена степень выраженности основных компонентов инновационной деятельности (теоретического, практического, личностного) и проведена градация уровней готовности будущих учителей математики к внедрению инноваций в школе. При этом мы опирались на систему критериев и показателей сформированности ГИД, предложенную И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеевой, С.В. Колесовой [5]. На рис. 1 представлена характеристика четырёх уровней ГИД в разрезе её компонентной структуры.

В исследовании приняли участие 14 обучающихся пятого курса бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) Физико-математическое образование, Информатика, а также 12 обучающихся второго курса магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Математика и информационные технологии.

С целью выявления актуального уровня сформированности компонентов ГИД у выпускников применялся комплекс диагностических методик, позволяющий отслеживать динамику формирования данного личностно-профессионального качества по ключевым критериям (таблица 1). Данный комплекс, с одной стороны, наиболее точно отражает систему критериев сформированности ГИД, с другой – позволяет провести четкую и структурированную диагностику, дальнейшую обработку и анализ полученных результатов.

Таблица 1.

Инструментарий диагностики готовности будущих учителей математики к реализации инноваций

Компоненты ГИД	Средства диагностики
Теоретический	Тест на самооценку методологической культуры педагога Л.Г. Поляковой
Практический	Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) Оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива (модификация методики Т.В. Морозовой)
Личностный	Диагностика восприимчивости педагогов к новшествам (Т.С. Соловьева) Опрос «Способности педагога к творческому саморазвитию» (по методике И.В. Никишиной)

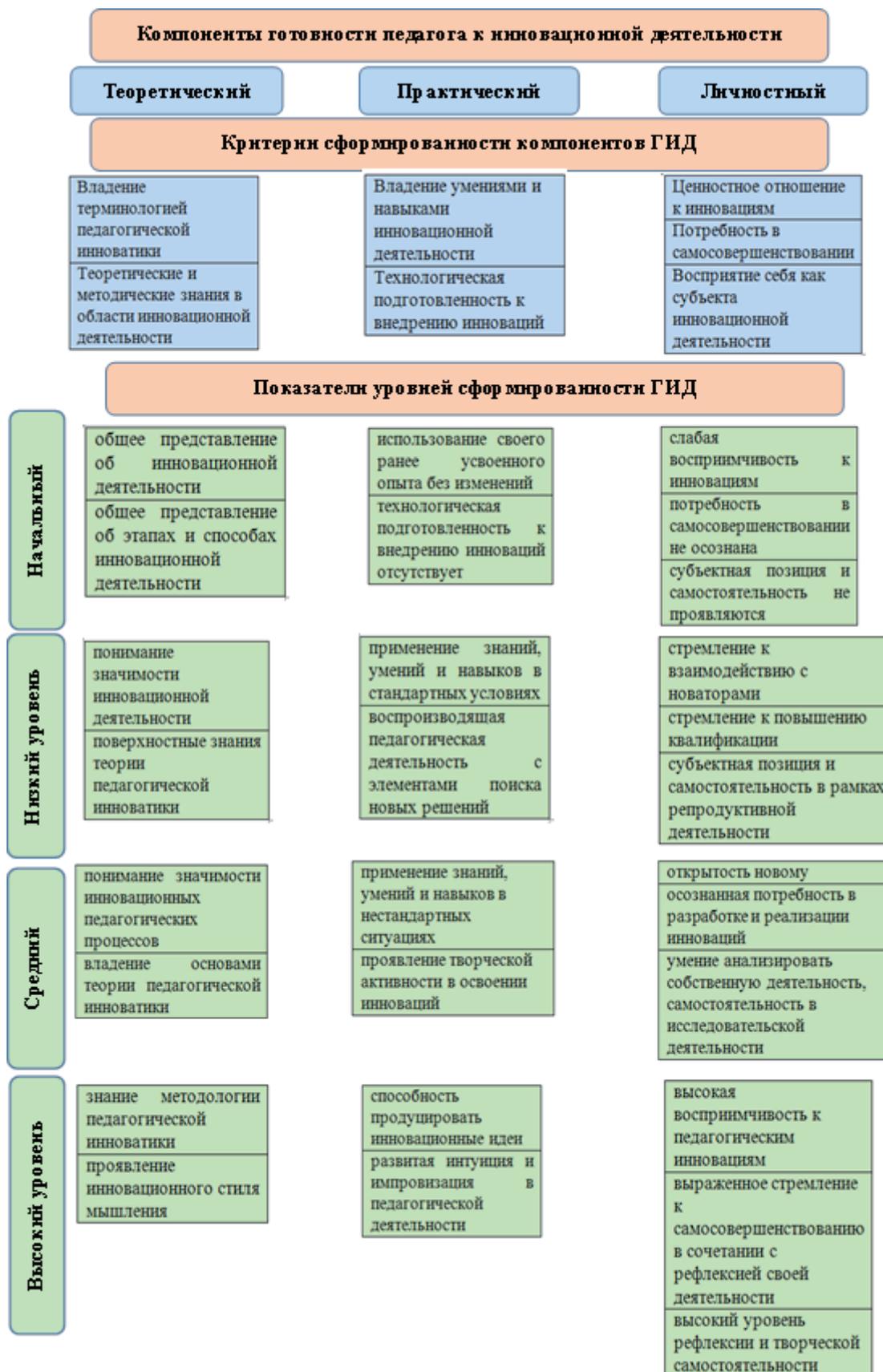


Рис. 1. Характеристика уровней готовности педагога к инновационной деятельности

В результате исследования было установлено, что только 10% выпускников педагогических направлений подготовки имеют высокий уровень готовности к инновационной образовательной деятельности. У этой категории обучающихся была выявлена позитивная мотивация и устойчивое положительное отношение к инновациям, развитая педагогическая интуиция, творческая самостоятельность, способность к анализу и рефлексии процесса и результатов обучения и воспитания школьников. У подавляющего большинства студентов (60 %) отмечался средний уровень готовности к реализации инновационной деятельности, для которого свойственны устойчивость мотивации, осознанное отношение к необходимости инновационных преобразований образовательной практики, стремление к совершенствованию педагогического мастерства, открытость к конструктивной профессиональной трансформации. В то же время у 30 % респондентов был выявлен низкий уровень ГИД, характеризующийся несистематическими, поверхностными знаниями в области инновационной педагогической деятельности, отсутствием стремления к применению нового в своей педагогической деятельности, ограниченностью использованием готовых методически разработок, устоявшихся в собственном опыте алгоритмов и схем.

Проведённая диагностика сформированности компонентов ГИД позволила выявить «дефициты» готовности будущих учителей математики к реализации инновационной деятельности и скорректировать работу по формированию этого качества в условиях реализации основных образовательных программ высшего образования за счёт создания организационных и методических условий, обеспечивающих комплексное вовлечение обучающихся бакалавриата и магистратуры в инновационно-образовательную деятельность.

В качестве ключевого условия подготовки будущих учителей математики к реализации педагогических инноваций было намечено обновление содержания основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), в рамках которых осуществляется овладение будущими учителями универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Были уточнены профессиональные компетенции, разрабатываемые на основе профессионального стандарта 01.001 Педагог, предусматривающие усиление инновационной составляющей профессиональной подготовки обучающихся бакалавриата и магистратуры.

В частности, компетенция ПКС-1 ориентирована на формирование профессиональных качеств будущего учителя, связанных с реализацией метапредметной направленности математического образования как инновационного методического инструмента, обеспечивающего не столько овладение системой знаний, сколько освоение обобщенных систем понятий и универсальные способов действий с этими понятиями. Метапредметность как базисный вектор обновления ОПОП нашла отражение в следующей редакции профессиональной компетенции:

«ПКС-1 Способен осуществлять обучение учебному предмету на основе использования предметных методик и применения современных образовательных технологий, обеспечивающих достижение метапредметных, предметных и личностных результатов».

С целью актуализации метапредметного подхода будущего учителя математики была инициирована коррекция рабочих программ дисциплин психолого-педагогического и методического модулей: в них были внесены разделы, посвящённые основам метапредметности в обучении. В частности, в программу дисциплины «Педагогика» были включены вопросы, раскрывающие ключевые идеи системно-деятельностного подхода в образовании, характеристики метапредметной деятельности, технологии формирования и оценки метапредметных образовательных результатов. Программа дисциплины «Методика обучения математике» была дополнена модулем, ориентированным на формирование умений и навыков метапредметного обучения математике. В рамках практических и лабораторных занятий было предусмотрено проектирование студентами сценариев и технологических карт метапредметных уроков математики различных типов, разработка диагностических заданий и критериев.

Помимо внесения указанных корректив в программу бакалавриата, на уровне магистратуры были разработаны самостоятельные курсы, посвящённые реализации инноваций в образовании в целом и применению метапредметных технологий обучения в частности. В учебный план по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Цифровизация математического образования была введена дисциплина «Методика формирования метапредметных результатов обучения математике в контексте цифровизации», целью которой выступает формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых для проектирования образовательного процесса по математике в рамках реализации метапредметного направления ФГОС. В процессе изучения данной дисциплины студенты-магистранты овладевают навыками сценирования образовательных ситуаций, направленных на развитие базовых способностей у школьников, организации интегративной надпредметной деятельности, принимающей разнообразные формы (исследовательская, коммуникативная, дискуссионная и др.). Ещё две дисциплины, включённые в учебный план магистратуры, – «Современные тенденции школьного и профессионального математического образования» и «Инновационные процессы в профессиональной сфере» – ориентированы на изучение методологических основ педагогической инноватики, овладение приёмами реализации инновационных методик и технологий; знакомство возможностями участия педагога в проектировании инновационной образовательной среды школы.

При разработке образовательных программ была обеспечена возможность освоения будущими учителями математики элективных дисциплин метапредметной направленности, ориентированных на формирование компетенций в области инновационной педагогической деятельности. В программу бакалавриата был включён элективный курс «Развитие мыслительной деятельности школьников в процессе обучения геометрии», целью изучения которого стало раскрытие инновационного потенциала мыследеятельностных технологий обучения и формирование у будущих учителей математики практических умений применять технологии данного типа в обучении геометрии.

Основное внимание в курсе уделяется формирова-

нию у студентов представлений о содержании и структуре учебной деятельности школьников, об основных этапах процесса формирования мыслительных умений: мотивационном (развитие у школьников познавательной активности и положительных мотивов учебной деятельности), деятельностном (развитию у учащихся способностей понимания, усвоения и применения геометрического материала), контрольно-оценочном (поэтапный контроль уровня сформированности мыслительных умений в области геометрии).

С целью овладения мыследеятельностными технологиями обучения геометрии, наряду с предметными задачами, ориентированными на совершенствование геометрических знаний, их систематизацию и обобщение, в элективном курсе предусмотрены квазипрофессиональные и учебно-профессиональные задачи с профессиональным контекстом, позволяющие моделировать психологическое и предметное содержание разнообразных педагогических ситуаций. Следовательно, в рамках подобного курса тесно переплетаются предметная и методическая составляющие, позволяя студентам выступать в бинарных ролевых позициях – в качестве обучаемого и педагога [7].

Квазипрофессиональные задачи направлены на формирование у будущих учителей опыта моделирования деятельности школьников на уроках геометрии. Примером задачи такого типа служит следующая задача: «Составить многоуровневый блок геометрических задач, ориентированных на совершенствование приёма целеполагания». Указанный блок должен включать: 1) задания репродуктивного уровня, в которых достаточно составить план и применить готовый алгоритм; 2) задания низкопродуктивного уровня, требующие самостоятельной постановки цели и выстраивания программы действий; 3) задания среднепродуктивного уровня, предполагающие разбиение исходной задачи на подзадачи; 4) задания высокопродуктивного уровня, решение которых сопровождается выдвиганием гипотезы и процедурой её проверки. Учебно-профессиональные задачи ориентированы на овладение умением проектировать учебную деятельность школьников в форме целостного фрагмента (урока), который впоследствии может быть внедрён в реальную педагогическую практику [7]. Например, будущим учителям математики предлагается разработать технологическую карту урока по геометрии, в котором метапредметной целью является формирование у школьников мыслительного умения целеполагания. Методическая компонента такого урока предусматривает овладение учениками общими приёмами, схемами мыслительной работы, выработку алгоритмов работы с математическими понятиями, участие в различных видах деятельности, таких, как самостоятельный поиск доказательств, эвристическая беседа, конструирование задач.

Наряду с метапредметной направленностью курса математики в школе, реализация педагогических инноваций в системе математического образования невозможна без комплексного и целостного применения в учебном процессе современных средств цифровизации. Актуальность данного направления в методике преподавания математики подтвердила пандемия, в период которой вынужденный переход к массовому дистанционному обучению стал серьёзным вызовом

для образовательной системы, потребовав существенных структурных и содержательных трансформаций дидактических моделей, появления новых механизмов коммуникации обучающихся и педагогов. Современный учитель математики должен знать структуру цифровой образовательной среды школы, специфику реализации методик смешанного обучения в условиях цифровизации учебного процесса; особенности методического обеспечения для создания цифровых образовательных ресурсов.

С целью формирования указанных способностей в учебный план бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) была включена дисциплина «Цифровая дидактика математического образования», в рамках которой будущие учителя овладевают современными цифровыми инструментами (онлайн платформы, интерактивные образовательные ресурсы и сервисы), позволяющими организовывать деятельность школьников в цифровой образовательной среде, разрабатывать онлайн-курсы по математике, создавать интерактивные учебные модули (рис. 2).

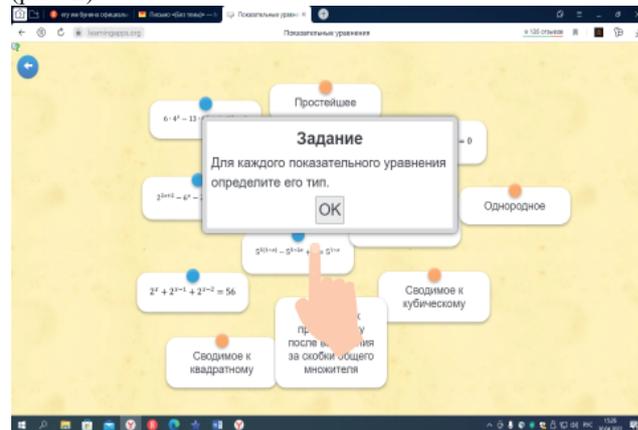


Рис. 2 Фрагмент интерактивного упражнения по теме «Показательные уравнения»

В учебном плане магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование предусмотрены дисциплины «Информационные технологии и цифровые ресурсы в математическом образовании» и «Создание учебного и цифрового контента по математике», целью изучения которых выступает формирование у будущих магистров педагогического образования компетенций в области применения ресурсов и сервисов цифровой образовательной среды при организации обучения математике в современной школе, а также формирование умений применять различное программное обеспечение для создания медиакомпонентов и целостных ЦОР по математике в соответствии с психолого-педагогическими и техническими требованиями (рис. 3).

Представленный опыт формирования готовности будущих учителей математики к инновационной деятельности, безусловно, может быть расширен, поскольку направления деятельности учителя в области педагогической инноватики весьма многообразны. К их числу следовало бы также отнести компетенции, связанные с развитием у современных школьников проектной и исследовательской деятельности, с применением технологий дополненной и виртуальной реальности, технологий геймификации и другие. Описание возмож-

ностей реализации перечисленных направлений в рамках вузовской подготовки нового поколения педагогов выходит за рамки данной статьи.

Выводы

Усиление инновационного характера педагогической деятельности выступает одним из ключевых условий повышения качества современного математического образования. Готовность педагога к инновационной деятельности представляет собой динамический многоуровневый комплекс профессионально-личностных качеств, отнесённых к трём компонентам – теоретическому, практическому, личностному.

Формирование ГИД целесообразно осуществлять на протяжении всего периода обучения в вузе посредством организации учебно-профессиональной деятельности, направленной на овладение знаниями в области

инновационных образовательных технологий, а также умениями, обеспечивающими применение этих технологий. Эффективность методики формирования ГИД в значительной степени определяется тем, насколько полно реализуется потенциал психолого-педагогических и методических дисциплин в программе профессиональной подготовки выпускника и, в целом, насколько насыщена образовательная среда университета, позволяющая выявить способности каждого студента к инновационной деятельности [7].

В качестве дальнейших перспектив исследования следует обозначить осуществление непрерывного мониторинга и коррекцию процесса формирования ГИД с учётом актуального уровня педагогической инноватики, а также оценку эффективности предложенных методических решений на основе статистической обработки результатов применения диагностических методик.

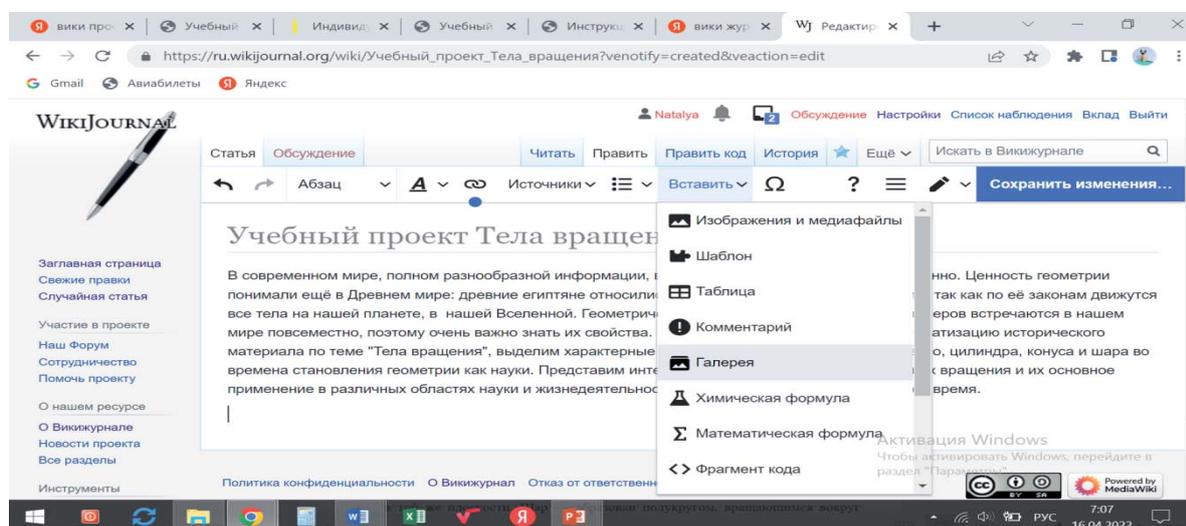


Рис. 3. Разработка сетевого образовательного проекта «Тела вращения»

Библиографический список

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 558 с.
2. *Воропаева Е.Э.* Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 31.01.2024).
3. *Востокова С.Н.* Формирование готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. Елец, 2014. 24с.
4. *Гавриленко Л.С.* Инновационная педагогика / Л.С. Гавриленко, В.И. Кутугина, Ю.Л. Лукин. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. 137 с.
5. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа) / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова [и др.] : под науч. ред. Н.А. Матвеевой. Барнаул : АлтГПУ, 2022. 52 с.
6. *Железнякова О.В.* Педагогические условия для формирования готовности учителей к инновационной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, №5 (55). С. 68–77.
7. *Жук Л.В.* Методика формирования готовности будущих учителей математики к применению метапредметных технологий обучения // Научно-педагогическое обозрение, 2018. № 1 (19) С. 135–141.
8. *Макаревич А.А.* Организационно-педагогические условия формирования готовности педагогов к инновационной деятельности / А.А. Макаревич. [Электронный ресурс] // NovaInfo, 2017. № 75. С. 165–168. URL: <https://novainfo.ru/article/14357> (дата обращения: 16.01.2024).
9. *Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н., Кутряшкин В.Ф., Забродина Е.В.* Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности в педагогико-технологической образовательной среде // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 10. С. 124–164.
10. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 04.02.2024).
11. *Савина Н.Н.* Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели // Вестник евразийской науки. 2014. №4. С. 53–63.

12. *Сластенин В.А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
13. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
14. *Шувалова К.В.* Особенности внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №2. С.455-462.

References

1. *Babansky Yu.K.* Selected pedagogical works/ Yu.K. Babansky. Moscow: Pedagogy, 1989. 558 p.
 2. *Voropaeva E.E.* Structure and criteria of teacher readiness for innovative activities [Electronic resource] // Modern problems of science and education. 2014. No. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (accessed: 01/31/2024).
 3. *Vostokova S.N.* Formation of teacher readiness in the regional system of postgraduate education for innovative activities: abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Yelets State University named after. I.A. Bunina. Yelets, 2014. 24 p.
 4. *Gavrilenko L.S.* Innovative pedagogy / L.S. Gavrilenko, V.I. Kutugina, Yu.L. Lukin. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2019. 137 p.
 5. Readiness of teachers of educational organizations of secondary general education for innovative activities (methods of diagnostics and analysis) / I.R. Lazarenko, N.A. Matveeva, S.V. Kolesova [etc.]: under scientific. ed. ON THE. Matveeva. Barnaul: AltGPU, 2022. 52 p.
 6. *Zheleznyakova O.V.* Pedagogical conditions for developing teachers' readiness for innovative activities // Domestic and foreign pedagogy. 2018. T. 2, No. 5 (55). Pp. 68–77.
 7. *Zhuk L.V.* Methodology for developing the readiness of future mathematics teachers to use meta-subject teaching technologies // Scientific and Pedagogical Review, 2018. No. 1 (19) Pp. 135–141.
 8. *Makarevich A.A.* Organizational and pedagogical conditions for the formation of teachers' readiness for innovative activities / A.A. Makarevich. [Electronic resource] // NovalInfo, 2017. No. 75 Pp. 165–168. URL: <https://novainfo.ru/article/14357> (accessed: 01/16/2024).
 9. *Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kupryashkin V.F., Zabrodina E.V.* Preparing future teachers for innovative activities in a pedagogical and technological educational environment // Education and Science. 2022. T. 24, No. 10. Pp. 124–164.
 10. Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688-r "On the Concept of training teachers for the education system for the period until 2030" - Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> / (accessed: 02/04/2024).
 11. *Savina N.N.* Criteria for the formation of future teachers' readiness for innovative activities and their indicators // Bulletin of Eurasian Science. 2014. No. 4. Pp. 53–63.
 12. *Slastenin V.A.* Pedagogy: innovative activity / V. A. Slastenin, L. S. Podymova. Moscow: Master, 1997. 224 p.
 13. *Khutorskoy A.V.* Pedagogical innovation: methodology, theory, practice / A.V. Khutorskoy. M.: Publishing house UC DO, 2005. 222 p.
 14. *Shuvalova K.V.* Features of the introduction of pedagogical innovations into the educational process // Innovative economics: prospects for development and improvement. 2019. No. 2. Pp. 455–462.
-

ЗАКИЕВА РАФИНА РАФКАТОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань, Россия

E-mail: rafina@bk.ru

СЕРИКОВ ВЛАДИСЛАВ ВЛАДИСЛАВОВИЧ

академик РАО, профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории дидактики общего и профессионального образования ФГБНУ «ИСРО», г. Москва, Россия

E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

ZAKIEVA RAFINA RAFKATOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kazan State Energy University», Kazan, Russia

E-mail: rafina@bk.ru

SERIKOV VLADISLAV VLADISLAVOVICH

Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher of the Laboratory of Didactics of General and Professional Education of the Federal State Budgetary Institution "ISRO", Moscow, Russia

E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE TRAINING OF VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS

В данной статье анализируется научно-педагогическая деятельность преподавателя как социокультурный феномен. Раскрываются ценностно-смысловые основания, сущностные характеристики приобщения преподавателя к традиционным российским ценностям в системе воспитания. Автор обосновывает сферы деятельности педагога, его основные действия и приводит основные качества, присущие человеку, который способен повести другого человека в мир культуры. В представленных материалах раскрываются некоторые закономерности и правила для разных этапов и разных ситуаций развития воспитанников, представлены признаки таланта общения. Выявлено, что основное назначение педагога – это делегирование и привитие воспитаннику позиции субъекта собственного образования. Задача педагога – научить учащегося в любых ситуациях действовать по-человечески. Этому может научить только человек, но никак не компьютер! Способность к саморазвитию – основная профессиональная компетенция педагога!

Ключевые слова: преподаватель, педагог, образовательно-воспитательные задачи, качество, становление, творческий подход.

This article analyzes the scientific and pedagogical activity of a teacher as a sociocultural phenomenon. The value-semantic foundations and essential characteristics of introducing a teacher to traditional Russian values in the education system are revealed. The author substantiates the areas of activity of the teacher, his main actions and cites the main qualities inherent in a person who is capable of leading another person into the world of culture. The presented materials reveal some patterns and rules for different stages and different situations of pupils' development, and present signs of communication talent. It was revealed that the main purpose of the teacher is delegation and instilling in the pupil the position of the subject of his own education. The teacher's task is to teach the student to act like a human being in any situation. Only a person can teach this, but not a computer! The ability for self-development is the main professional competence of a teacher!

Keywords: teacher, pedagogue, educational tasks, quality, formation, creative approach.

Введение

Актуальность. Сегодня мы имеем много вопросов, с которыми педагогическая практика и педагогическая теория столкнулась. Ясно, что мир меняется так быстро, что содержание образования и воспитания быстрыми темпами начинают устаревать. И понятно, что поиск новых идей, которые вдохновляли бы молодежь, развивали её, он очень важен и, искать эти идеи педагог должен вместе со своими воспитанниками. Во-первых, преподаватель должен изучать и воспринимать современного студента, понимать современную культуру, в том числе цифровое, сетевое пространство, а главное, не стоять на месте, постоянно работать, постоянно что-то изучать, всегда и везде делать что-то полезное для своего развития, воспринимать работу как творческую радостную игру, и, наконец, любить свое дело! Во-вторых, это эмо-

циональное выгорание педагога, которое появляется от однообразной повторяющейся работы, рутинности. Например, частая смена основных образовательных программ и стандартов могут спровоцировать то, от чего преподаватель начинает терять интерес к своей работе. Мы считаем, что есть только один способ не допустить этого, рассматривать своё дело как инструмент самореализации, как то, что «мне бесконечно дорого и интересно». Если зарядить себя этим стремлением постоянно учиться, совершенствоваться, развиваться, «расти», находиться в среде и общаться с такими людьми, которые тебя к этому «зовут», постоянно стимулируют, то, несомненно, можно преодолеть утомленность педагогической деятельностью.

Цель исследования заключается в получении новых знаний о педагогической деятельности, функциях и

критериях профессиональной компетентности педагога в контексте личностно-ориентированного обучения, а также в определении стратегий улучшения педагогического образования и управления динамично развивающимися образовательными системами.

Новизна исследования заключается в научном осмыслении и обобщении накопленного автором опыта в проектировании образовательных систем, обеспечивающих развитие личностной сферы педагога и приобщение его к ценностям науки, научно-технологического развития и образования в современных условиях.

Методы исследования: изучение и обобщение педагогического опыта, ретроспективный анализ, сравнение, логический анализ.

Изложение основного материала

Что такой педагог? На сегодняшний день понятие педагог предельно широкое. Во-первых, педагоги – это люди, которые профессионально работают в образовательных учреждениях (начиная с детского сада и заканчивая докторантурой), во-вторых, это люди, которые занимаются воспитанием, потому что они руководители производств фирм, компаний или даже государственных правительственных структур. И, наконец, педагоги – это люди, которые просто воспитывают своих детей, общаются друг с другом, молодые семьи и т.д. [1, с. 156]. Дело в том, что педагогическая деятельность (то есть влияние на сознание и поведение другого человека) широко присуща людям во всех сферах жизнедеятельности и бытия. И поэтому некоторые азы педагогического мастерства и педагогической культуры нужны практически каждому образованному человеку.

У одного из американских писателей фантастов есть размышление (своеобразная притча), в котором он просит представить, что на земле исчезло все взрослое население и остались только дети. Все осталось: техника, культура, все достижения цивилизации и т.д. На книжных полках стоят труды Л.В. Толстого, А. Эйнштейна... Но кто объяснит детям смысл того, что там написано, поможет его понять? Вот стоит техника. Но кто расскажет о правилах безопасности и даст ориентировочную основу? Мыслитель задает вопрос: что произойдет с цивилизацией в этом случае? И приходит к выводу, что в лучшем случае она начнется сначала. Детям потребуются миллионы лет для того, чтобы дойти до нашего современного уровня. Чем же занят педагог? Абстрактно, мы считаем, что у него три сферы деятельности:

1. Преподаватель работает с культурой, которая окружает нас, отбирая из этой культуры те элементы, те достижения, которые необходимы человеку, живущему сегодня, которые делают его способным жить, творить в современном обществе, иными словами, он отбирает содержание образования.

2. Педагог изучает современного ребенка: кто этот ребенок, который живет в мире компьютеров, сетей, видеоигр, виртуальной и дополненной реальности и т.д.? Что он из себя сегодня представляет?

3. Педагог постигает самого себя, то есть постоянно контролирует целесообразность и эффективность своих действий.

А в чем же состоят основные действия педагога? Можно ли выделить простейшие базовые процедуры работы, которую педагог совершает и благо-

даря которым, собственно, и решаются образовательно-воспитательные задачи? Условно можно выделить четыре основных действия педагога:

Первое – педагог ставит цели. Педагогическая деятельность – это постановка целей. Крупные стратегические цели перед нами ставит государство. Но идя к конкретным обучающимся или, например, к конкретным участникам проекта мы должны иметь свои определенные намерения, а значит, первым действием педагога должно быть целеполагание.

Второе – преподаватель старается отобрать те виды опыта (отбор содержания), в которых нуждаются его подопечные в данный момент.

Третье – трансформация его в форму совместной деятельности, иначе говоря, преподаватель обязательно включает своих подопечных в какую-то деятельность по их усвоению. Воспитать и привить человеку можно только то, что мы создадим как определенную его деятельность, как определенное творение этого вида культуры, к которому мы его хотим приобщить. Преподаватель включает своего подопечного в такую работу, в которой он как будто создает тот феномен культуры, который мы хотим ему привить. Например, мы включаем его в ответственное поведение, чтобы он сам создал образ соответствия, мы включаем его в великие географические открытия, чтобы он сам почувствовал великие открытия мореплавателя и т.д. Деятельность, в которую мы включаем воспитанника, это как-бы модель той социальной культурной деятельности, к которой мы его хотим приобщить. При этом наставник, конечно, его сопровождает, дает ему ориентиры (к примеру, в литературном произведении это может быть творческий замысел писателя, образ главных героев, искание жизненных смыслов протагониста литературного произведения и т.д.). Учитель он как бы задает ориентиры движения человека по полю культуры, выполняя три базовых функции: обучающая – обучает конкретному предмету (усвоение предметного содержания); развивающая – развивает метапредметные способности (умение мыслить, доказывать, критически относиться к миру и т.д.) и воспитательная – усвоение надпредметного содержания (нравственного отношения, духовной позиции), то есть помогает ему освоить отношения к этой области.

И, наконец, четвертое – это поддержка будущего специалиста при переходе от совместности к автономности, его психологическое сопровождение.

Возникает вопрос, а какими же качествами должен обладать сам человек, который способен повести другого человека в этот мир культуры? Условно, считаем, что можно выделить несколько важнейших блоков:

1. Педагог должен обладать определенными этико-педагогическими качествами, то есть такими качествами, которые относятся к сфере, так называемой педагогической этики. Сюда следует, прежде всего, отнести мотив выбора профессии. Как сказал Л.Н. Толстой, педагогикой и воспитанием другого человека может заниматься не каждый, а только тот, кто чувствует себя педагогом, чувствует свое предназначение. Потому-что, когда просветитель приходит с каким-то другим мотивом, не с мотивом приобщить ребенка к культуре, сделать его человеком, то педагогическая деятельность может просто не состояться.

2. Очень важное качество педагога – это чувство

педагогической меры. Понимание того, что педагог находится в определенном пространстве отношений, где каждое его действие должно быть педагогически целесообразным, он как-бы мыслит с сознанием подопечного, входит в его внутренний мир, живет в нем... Чувство профессиональной педагогической ситуации, когда наставник пытается вместе с обучающимся пройти этот тяжелый профессиональный путь к усвоению знаний, культуры, опыта, человеческих навыков, компетенций.

3. Третье важное качество педагога – способность завоевывать авторитет, то есть способность найти подход к своим воспитанникам, при котором они тебя принимают. Великий педагог А.С. Макаренко говорил о видах истинного и ложного авторитета. Истинный авторитет – это как раз способность человека своим собственным деянием, своей культурой, своим мастерством завоевать авторитет у воспитанника.

Как идет процесс становления педагога? Можно представить как несколько шагов. Как правило, все начинается с того, что человек становится мастером в каком-то деле, которому хочется научить другого. Не имея за душой какой-то способности, какого-то мастерства по конкретному предмету, вряд ли можно стать хорошим педагогом, который преподаёт различные дисциплины. Следующий важный шаг – педагог должен освоить искусство общения, нахождения контакта, взаимодействия с другим человеком. Третий шаг – педагог должен научиться преподавательской деятельности, то есть научиться излагать образ культуры, на базе которой он строит свой процесс образования и воспитания. Следующий шаг более глубокий, и заключается в том, что наставник поднимается до уровня того, что начинает помогать своему подопечному в процессе смыслообразования, то есть он учит его постигать ценности, переживать эти ценности. И, наконец, самая высшая степень развития педагога, когда он от каких-то стандартных приемов работы переходит в область педагогического творчества и создает свою авторскую систему. Каждый учитель, каждый воспитатель, который имеет опыт, создаёт систему, в которой выражает свою индивидуальность, работает не просто по каким-то стандартам, а создает свой проект воспитания.

Инструменты, которыми пользуется педагог, не похожи на инструменты, которыми пользуется, например, специалист в технической сфере. Или, скажем, преподаватель не может, как хирург что-то вырезать или пришить и т.д. А что же он тогда может? Он может создать условия, при которых какое-то качество развивается. В этом и есть тонкость работы преподавателя. Мастерство педагога состоит в том, чтобы эти условия воплотить, довести до нужной кондиции, до нужного результата. В качестве таких инструментов (факторов, лежащих в основе механизмов изменения сознания и поведения воспитанников) работы педагога являются:

– особым образом организованная деятельность и соответствующее отношение к ней. Известный советский психолог С.Л. Рубинштейн говорил, что осмысление побуждает человека совершать определенные поступки, а они, в свою очередь, формируют его сознание [4, с. 346], то есть с человеком произойдет то, что он делал и как он к этому относился;

– вторым инструментом влияния на воспитанника является создание особой ситуации (среды), вос-

требующей новые ценности и определённое поведение. То есть мы не заставляем, а создаем ситуацию, которая не требует, а востребует (активность идет изнутри) этой ситуации;

– также инструментом влияния в руках педагога является общение со значимым другим и предлагаемый им образец поведения. Таким значимым другим для воспитанника, конечно же, должен быть сам педагог;

– квинтэссенция воспитательной деятельности – это события и вызванные им переживания. Вся наша жизнь – это цепочка событий. Педагог – это тот, кто помогает войти в определенное событие.

– педагог обязательно пробуждает в воспитанниках рефлексию своих поступков, помогает сделать ему вывод из событий его жизни;

– побуждает к поступку и открытию в себе новых возможностей.

Развитие человека носит ступенчатый характер, и, каждый возраст это своя ситуация развития. Например, у учителя начальной школы свои правила работы. У среднего школьного периода – свои закономерности. В старшей школе – свои запросы у подростков, своя метода. Студенты же университетов должны открывать свои истины [2, с. 206], а не учить то, что является порождением вчерашнего дня. Специфика для разных этапов и разных ситуаций развития воспитанников есть, хотя общие закономерности, прописанные в данной статье, сохраняются, меняется лишь форма их проявления. Педагогическая деятельность обладает некоторыми закономерностями и правилами. Для того, чтобы владеть и эффективно выполнять определенную деятельность необходимо понимать простые, но очень важные закономерности. Во-первых, «педагогическая деятельность предстает как организация другой деятельности, отношений, событий и переживаний, которые ведут к новообразованиям» [6, с. 219]. Во-вторых, «на воспитанников влияют социально-этические качества педагога – мотивы, которые привели его в профессию, любовь и терпимость к людям, педагогический такт – рефлексия обоснованности своих действий, способность завоевывать авторитет, осуществлять диалог, проявлять демократичность, знание жизни и умение извлекать выводы из своего опыта» [6, с. 219]. В-третьих, педагогическая деятельность успешна, если её ориентиром является некий целостный образ ситуации. Что должен знать преподаватель о своем воспитаннике? Всё, даже больше, чем обучающийся знает сам о себе. В этом искусство педагога. В-четвертых, «удачный прием, «сработавший» в одной ситуации, нельзя механически перенести в другую ситуацию» [6, с. 219]. Поэтому, у педагога нет готовых «рецептов», он должен почти всегда заново решать задачи, заново создавать проект. В-пятых, «главное направление и цель педагогической деятельности (её суть) – сделать будущего специалиста субъектом той области культуры, к которой мы его готовим» [6, с. 219]. В-шестых, «воспитательное пространство создает вся жизнедеятельность педагога, а не только его поведение на работе» [6, с. 220]. В-седьмых, «педагог как-бы передает воспитаннику свои функции, чтобы тот далее сам воспитывал и учил себя, вел себя по жизни» [6, с. 220]. В-восьмых, «решение стоящей в данной ситуации задачи требует от педагога проектирования вариативного процесса получения результата,

учета различий воспитанников, возможных рисков и ресурсных ограничений» [6, с. 220].

Выводы

Резюмируя о том, каким же все-таки должен быть настоящий педагог следует привести некоторые его черты:

– владеть в совершенстве своим предметом (знать его историю, методологию, ярких личностей, парадоксы и проблемы, забавные истории, слушавшиеся деятели данной науки и т.д.).

– уметь включать обучающихся в деятельность (ясно ставить задачи, прививать интерес к решению проблем, давать возможность переживать успех и прививать вкус к новым достижениям и т.д.).

– знать и понимать современную молодежь (мир дополненной и виртуальной реальности, телефонов, интернета, рок-групп, видео-героев и «авторитетов», их желания быть «крутыми» и признаваемыми, проблемы взаимоотношений, разделение окружающих на «своих» и «чужих», недоверие к ценностям взрослых, противоречия между амбициозными планами и реальными усилиями, волей, опытом, знаниями, ресурсами и т.д.);

– знать и понимать самого себя (свои сильные и слабые стороны, достижения и пробелы в профессиональном опыте, готовность к открытости и правдивости в общении со своими подопечными, уметь учиться у коллег и т.д.);

– «уметь организовывать процесс воспитания (пробуждать в студентах желание и реальное усилие стать лучше, побуждать к внутренней организованности, к систематической «работе над собой», к отказу от легкого и пустого времяпровождения, создавать в коллективе атмосферу поддержки друг-друга, добротворческих поступков, социально-нравственной направленности поведения и т.д.» [7, с. 168]);

– «уметь поддерживать атмосферу успеха и достижения (своевременно выявлять, предупреждать и исправлять ошибки, поддерживать в каждом веру в его силы, опираться на любые способности обучающихся как на факторы их учебных успехов, вселять в них радость от систематических преодолений трудностей» [7, с. 168], давать будущим специалистам проявить себя и т.д.);

Опираясь на работы известного российско-

го ученого, академика РАО, воспитателя личностей, Владислава Владиславовича Серикова, считаем необходимым представить признаки таланта общения, к которым относятся: «1. Уверенность в себе. Нужное самочувствие в любом положении, с любым человеком. 2. Умение слушать и смотреть, непрерывное тонкое ощущение собеседника. 3. Творческая вежливость. 4. Равновесие серьезности с юмором. 5. Умение управлять людьми не заметно. Скрытое влияние, искусство внушения. 6. Как во всяком искусстве ничего лишнего. 7. Необъяснимый дар привлекать людей, внутреннее обаяние. 8. Достоинство, в этом все. 9. То же, что мастерство актера: точность слов, точность молчания, умение играть роль. 10. Ни какого искусства, а наоборот, естественность, искренность. 11. Открытое лицо, скрытые мысли. 12. Непрерывная инициатива в создании психологической атмосферы. 13. Чувство меры. 14. Умение говорить с каждым на его языке. 15. Ответственность, минус навязчивость. 16. Знание «правил игры» и умение их применять. 17. Умение доверять. 18. Любить людей! Остальное приложиться» [5, с. 58].

Также очень важен эстетический потенциал [3, с. 116] личности преподавателя :

– «мастерство («работать играючи», свободен, открыт, использует элемент неожиданности в сюжетной линии занятия);

– художественная образованность (знание и понимание искусства. Надо помнить, что педагогическая деятельность как ни что иное близка к искусству. Педагог как художник создает образ, но только образ человека образованного);

– эстетический вкус (чувство гармонии, яркость и оригинальность мыслей, владение словом, уместность обращения к авторитетным деятелям науки и искусства);

– педагогический такт и чувство меры (целесообразность каждой детали занятия, творческая доброжелательная атмосфера, поддержка каждого студента);

– эстетика внешнего облика и поведения (чувство юмора, адекватность реакций, остроумие, соответствие внешнего облика и ситуации, привлекательный стиль общения)» [8, с. 66].

Конечным продуктом деятельности творческого педагога является создание своей педагогической системы, своего стиля, своей методы работы.

Библиографический список

1. Алдошина М.И., Рыманова Я.В. Проблема воспитания профессиональной ответственности будущих педагогов в университете // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 3 (100). С. 154–158.
2. Дрягин С.В. Актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи и пути их решения // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2 (95). С. 205–208.
3. Кашина Е.Г. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в классическом университете: монография / Е.Г. Кашина; под общ. Ред. Е.Г. Кашина. Самара, 2006. 142 с.
4. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. Москва : Наука, 1997. 462 с.
5. Сериков В.В. О мышлении педагога-исследователя и условиях его развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 2. С. 55–61.
6. Сериков В.В. Овладение педагогической деятельностью как основа профессионального развития учителя. Тезисы доклада // Материалы IX-й Всероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 2015. С. 218–223.
7. Сериков В.В. и др. Ресурсы профессионального роста педагога в эпоху информатизации образования // Материалы Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА–2017). Москва, 2017. С. 164–173.
8. Сериков В.В. Эстетический потенциал образовательного процесса как условие формирования творческого опыта учащихся // Педагогическое искусство. 2017. № 2. С. 62–67.

Reference

1. *Aldoshina M.I., Rymanova Ya.V.* The problem of instilling professional responsibility of future teachers at the university // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 3 (100). Pp. 154–158.
2. *Dryagin S.V.* Current problems of spiritual and moral education of university youth and ways to solve them // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 2 (95). Pp. 205–208.
3. *Kashina E.G.* Professional and pedagogical training of students at a classical university: monograph / E.G. Kashin; under general Ed. E.G. Kashina. Samara, 2006. 142 p.
4. *Rubinshtein S.L.* Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic and psychology. Moscow: Nauka, 1997. 462 p.
5. *Serikov V.V.* On the thinking of a teacher-researcher and the conditions for his development // Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education. 2022. No. 2. Pp. 55–61.
6. *Serikov V.V.* Mastery of teaching activities as the basis for teacher professional development. Abstracts of the report // Materials of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference. Volgograd, 2015. Pp. 218–223.
7. *Serikov V.V. and others.* Resources for professional growth of a teacher in the era of informatization of education // Materials of the International Scientific and Practical Conference «Educational Space in the Information Age» (EEIA–2017). Moscow, 2017. Pp. 164–173.
8. *Serikov V.V.* Aesthetic potential of the educational process as a condition for the formation of creative experience of students // Pedagogical art. 2017. No. 2. Pp. 62–67.

Благодарность: автор выражает благодарность российскому учёному, заслуженному деятелю науки РФ, академику РАО, доктору педагогических наук, профессору Серикову Владиславу Владиславовичу за помощь в подготовке статьи.

Acknowledgment: the author expresses gratitude to the Russian scientist, Honored Scientist of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vladislav Vladislavovich Serikov for his assistance in preparing the article.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-250-254

ИВАШИНА ВИКТОРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: wiva15@mail.ru

ПАШКОВ ЕВГЕНИЙ СЕРГЕЕВИЧ

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: pashckov.ev@yandex.ru

IVASHINA VICTORIA VALERIEVNA

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Orel, State University, Orel, Russia
E-mail: wiva15@mail.ru

PASHKOV EVGENY SERGEEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: pashckov.ev@yandex.ru

**СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ (ЭПИТЕТ) В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

**MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION (EPITHET) IN THE FORMATION
OF PROFESSIONAL AND LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY**

Статья посвящена исследованию возможностей включения эпитета в содержание обучения русскому языку как иностранному. В исследовании рассмотрены различные подходы к определению понятия «эпитет», представлены классификации его функционирования в художественном тексте, рассмотрены его морфологические особенности. В статье обоснована актуальность использования эпитетов в процессе формирования профессионально-языковой компетентности, позволяющей иностранным студентам-филологам более глубоко проникать в суть художественного произведения, анализировать особенности авторского стиля и культурной специфики носителей русского языка; продемонстрированы возможности интеграции эпитета в педагогическую технологию, основанной на вовлечении обучающихся в разрешение профессионально ориентированных учебных ситуаций. На примере работы с балладой С. Я. Надсона «Боярин Брянский» продемонстрированы практические результаты овладения иностранными студентами приемом эпитета.

Ключевые слова: эпитет, русский язык как иностранный, профессионально-языковая компетентность

The article is devoted to the study of the possibilities of including an epithet in the content of teaching Russian as a foreign language. The study examines various approaches to defining the concept of “epithet”, presents classifications of its functioning in a literary text, and examines its morphological features. The article substantiates the relevance of using epithets in the process of developing professional linguistic competence, allowing foreign philology students to penetrate more deeply into the essence of a work of art, analyze the features of the author’s style and the cultural specifics of native speakers of the Russian language; the possibilities of integrating the epithet into pedagogical technology, based on the involvement of students in resolving professionally oriented educational situations, have been demonstrated. Using the example of working with S. Ya. Nadson’s ballad “Boyarín Bryansky”, the practical results of foreign students mastering the technique of epithet are demonstrated.

Keywords: epithet, Russian as a foreign language, professional linguistic competence.

Введение

Одним из основных направлений развития современной российской системы высшего образования является усиление ее экспортного потенциала, что выражается в увеличении числа иностранных граждан, обучающихся в университетах нашей страны. В сложившейся ситуации очевидной необходимостью для иностранцев является владение русским языком. Преподаватели на занятиях по русскому языку закладывают основы профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся: уделяют большое внимание развитию произносительных навыков и навыков письменной речи, передаче грамматических знаний, формированию

минимально необходимой для обучения в университете лексической базы. Однако процесс освоения русского языка, как правило, не предполагает раскрытия особенностей функционирования различных стилистических единиц, что приводит к ошибкам иностранных обучающихся, связанным с пониманием и употреблением речевых средств с образно-экспрессивной окраской. Одним из наиболее часто встречающихся средств художественной выразительности, использование которого вызывает затруднения у иностранных обучающихся, является эпитет.

Вышесказанное обозначило *проблему* включения эпитетов в содержание обучения русскому языку как иностранному студентов 1 курса филологических спе-

циальностей. Цель статьи состоит в выявлении возможностей и особенностей использования эпитетов в изучении русского языка как иностранного. *Объектом* исследования является обучение иностранных студентов владению средствами художественной выразительности, а его *предметом* – использование эпитетов в художественном произведении. *Научная новизна* исследования заключается в обосновании эффективности изучения эпитета в процессе разрешения профессионально ориентированных учебных ситуаций.

Изложение основного материала

Умение стилистически верно оформить высказывание в различных ситуациях общения в соответствии с коммуникативной установкой и социокультурными нормами языка лежит в основе профессионально-языковой компетентности. Применительно к иностранным студентам сформированность данной компетентности обуславливает их способность реализовать межкультурную иноязычную коммуникацию в учебно-познавательной и профессиональной сферах деятельности.

Особое значение в качестве средства, позволяющего выделять и анализировать особенности авторского стиля, приобретает сформированная профессионально-языковая компетентность в процессе обучения иностранных студентов-филологов. Для данного контингента обучающихся одним из показателей высокого уровня профессионально-языковой компетентности является владение иноязычными образно-стилистическими средствами с яркой эмоциональной окраской, формирующими содержание скрытого контекста как «живой» речи, так и художественного произведения. В качестве одного из центральных средств формирования образно-экспрессивной окраски речи, отображающего специфику литературного языка и культуры народа, выступает эпитет.

Основным требованием к иностранцу, обучающемуся в российском университете, является владение им русским языком на уровне не ниже В1 (Первый сертификационный). Содержание данного уровня не предполагает использования учащимися образно-стилистических средств речи. Однако многоаспектное и разностороннее использование эпитета в качестве стилистического приема выражения эмоциональности и образности речи актуализирует необходимость его включения в содержание обучения студентов-филологов 1 курса русскому языку как иностранному. От уровня владения этим стилистическим приемом непосредственно зависит восприятие и понимание иностранцем описываемых средствами языка предметов и явлений окружающей действительности: яркие, эмоциональные образы гораздо легче поддаются осмыслению, запоминанию и последующему воспроизведению [4].

Опыт педагогической деятельности позволяет утверждать, что для иностранцев одной из главных причин возникновения языкового барьера является боязнь допустить ошибку в процессе иноязычной коммуникации. При этом иностранные обучающиеся достаточно быстро понимают, что грамматические ошибки не вызывают такого негативного отношения со стороны носителей языка, как социокультурные ошибки, связанные с неправильным употреблением образно-экспрессивной лексики. Логичным шагом для предотвращения оши-

бок подобного типа и преодоления языкового барьера представляется включение в содержание обучения русскому языку как иностранному комплекса упражнений для формирования навыков сопоставления, употребления, преобразования эмоционально окрашенных стилистических средств, к которым относятся, в том числе, и эпитеты. Следует отметить, что особенностью образно-экспрессивных единиц речи, кроме отображения авторского стиля, состоит также в передаче специфики культуры носителей изучаемого языка. Следовательно, работа, направленная на раскрытие особенностей функционирования эпитетов в художественном тексте, должна сопровождаться лингвокультурологическими комментариями преподавателя.

Сложность включения эпитетов в содержание обучения русскому языку как иностранному обусловлена также многогранностью и неоднозначностью сущности понятия «эпитет», существованием в современном литературоведении множества классификаций эпитета в художественном тексте, а также отсутствием четкой частеречной отнесенности эпитета.

Впервые определение эпитета было предложено А.Н. Веселовским, понимавшим под этим средством художественной выразительности «одностороннее определение слова, либо подновляющее его нарицательное значение, либо усиливающее, подчеркивающее какое-нибудь характерное, выдающееся качество предмета» [2, с. 59]. Б.В. Томашевский полагал, что предложенное определение сужает «объем термина» [12, с. 58]. Так, в качестве основной функции эпитета он выделял повторение признака, который заключается в самом определяемом слове, с целью обращения внимания на данный признак или выражения эмоционального отношения говорящего к предмету. В то же время Томашевский отмечал, что эпитет «не имеет функции выделения явления из группы ему подобных и не вводит нового признака, не заключающегося в слове определяемом» [12, с. 58]. Исследователь считал, что важно учитывать частеречную принадлежность эпитета, соотнося его с грамматическим определением: «эпитет при существительном выражается преимущественно прилагательным, <...> при глаголе и прилагательном – наречием» [12, с. 58]. Томашевский также разграничивал узкое и широкое понимание функций эпитета, которое основывается на его синтаксической роли: «В узком смысле под эпитетом понимают только определение при существительном» [12, с. 58].

В.М. Жирмунский понимал под эпитетом в широком смысле всякое определение, выделяющее в понятии существенный признак; в узком же смысле – украшающий признак, свойственный эпохе классицизма [5].

В свою очередь В.П. Москвин является сторонником узкого понимания термина, согласно которому эпитет «представляет собой уточняющее определение, подчиненное задаче художественного изображения объекта, его эмоционально-образной интерпретации» [8, с. 1]. Так, Л.И. Никитенко, опираясь на работу Е.Н. Винарской «Выразительные средства текста», считает, что при узком понимании эпитет – образное определение, выраженное прилагательным, а при широком понимании эпитетом является «всякое слово, которое, определяя, характеризует какое-либо понятие, какой-либо предмет. Такое понимание эпитета позволяет счи-

тать эпитетом любое прилагательное как в прямом, так и в переносном значении» [10, с. 15-16].

Таким образом, исследователи расходятся в понимании теории и классификации эпитетов, допуская возможность выражения эпитета не только прилагательным, но и наречием, именем существительным, числительным, глаголом в определительной функции.

Однако, исходя из собственного определения эпитета, Веселовский различал тавтологические эпитеты, обновляющие основное значение, и пояснительные эпитеты, усиливающие качество предмета [1, с. 59].

Томашевский сформулировал иную классификацию эпитетов: постоянные (привычные и традиционные), метафорические (содержат элемент сопоставления), оксюморон (противоречивые эпитеты) [12, с. 59-60].

Москвин же классифицирует эпитеты, ориентируясь на ряд признаков:

1) по функции создания образа эпитеты делятся на изобразительные, которые усиливают «картинность речи» и лирические (эмоциональные), которые усиливают эмоциональность речи [8, с. 1]. Таким образом, изобразительные эпитеты служат для детального описания предмета или явления, тогда как лирические эпитеты отражают чувства и переживания повествователя.

2) по семантическому параметру, опираясь на словарь К.С. Горбачевича и Е.П. Хабло, исследователь различает эпитеты цветные (тавтологические, усиленные), близко к пониманию Веселовского, оценочные, а также эпитеты, дающие психологическую, поведенческую, портретную характеристику лица либо характеризующие объекты по форме, размеру, температуре и т.д. [8, с. 2];

3) по степени устойчивости связи с определяемым словом, подхватывая идеи Жирмунского, Москвин подразделяет эпитеты на свободные и постоянные, образующие с определяемым словом «фразеологическое клише» [8, с. 2];

4) по степени освоенности эпитеты подразделяются на общеязыковые и индивидуально-авторские;

5) по стилистическим особенностям различаются эпитеты разговорные, газетные, книжные (поэтические эпитеты, народно-поэтические эпитеты – определения фольклорного происхождения, освоенные литературным языком, и фольклорные эпитеты, которые стоят за пределами литературного языка). «Приметами народно-поэтического и фольклорного эпитета считаются употребление краткой формы в функции согласованного определения, сдвиг ударения, отличные от общеязыковых значения и лексическая сочетаемость» [8, с. 3].

6) по количественным характеристикам эпитеты могут быть сквозными (такие эпитеты повторяются при нескольких опорных словах) или представлять собой цепочку эпитетов («вилку» – 2 эпитета, «тройчатку» – 3 эпитета и др.) [8, с. 4].

Приведенная типология эпитетов, представляющая несомненный интерес для литературоведов, все же в силу сложности приведенных в ней формулировок, неоднозначности частеречной отнесенности эпитетов не соответствует требованиям Государственных стандартов по русскому языку как иностранному уровню В1 (минимально необходимого для получения профессионального образования в российском университете). Решение проблемы включения эпитетов в содержание

обучения русскому языку иностранцев-филологов 1 курса возможно в рамках теории контекстного обучения, разработанной А.А. Вербицким. Согласно данной теории эффективность познавательной учебной деятельности зависит не столько от объема информации, которую запомнил обучающийся, а в большей степени от мобилизации его мышления посредством активных методов обучения [7]. Суть технологии контекстного обучения состоит в том, что студент обобщает теоретическую учебную информацию, опираясь на опыт собственной практической деятельности в контексте предметного содержания будущей профессии [1, с. 42]. Основной единицей содержания при таком подходе к обучению выступает профессионально ориентированная учебная ситуация.

Центральным компонентом профессионально ориентированной учебной ситуации выступает описание актуальной проблемы, воспринимающей обучающимся как информационный пробел в собственных знаниях. Необходимость разрешения интеллектуального затруднения мотивирует обучающихся на получение и усвоение новой учебной информации.

Таким образом, особенность профессионально ориентированной учебной ситуации состоит в том, что содержание обучения в ней вместо информации, необходимой для запоминания и воспроизведения, представлено одновременно в виде предмета и инструмента учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности. Деятельность обучающихся, направленная на решение лично-значимой проблемы, является высокомотивированной, носит субъектный характер и способствует формированию их профессионально-языковой компетентности.

В профессионально ориентированной учебной ситуации, посвященной введению, усвоению и отработке навыков употребления стилистически окрашенной лексики русского языка, в качестве проблемы для иностранных студентов может выступать установка преподавателя на определение морфологических признаков и образных функций эпитетов. Решение поставленной проблемы на разных этапах работы может быть как индивидуальной, так и коллективной. В индивидуальном порядке преподаватель может оказывать помощь с поиском или отбором теоретического материала. Для индивидуальной работы преподаватель также может предложить студентам, например, проанализировать некоторое количество определений эпитета и особенностей его включения в различные типологии, а затем в группе совместно со студентами сопоставить полученные результаты. Эффективной является групповая работа с текстом-источником, направленная на поиск в нем эпитетов и составление их классификации. Следует учитывать, что групповая деятельность должна обязательно сопровождаться индивидуальной аргументацией собственной точки зрения относительно сущности определяемого понятия, обоснования критериев или способов отбора эпитетов и т.д.

Рассмотрим возможности раскрытия сущности эпитета и его роли в художественном тексте на примере профессионально ориентированной учебной ситуации, заключающейся в анализе иностранными обучающимися филологических специальностей баллады С.Я. Надсона «Боярин Брянский».

Технология формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, основанная на моделировании ситуаций с личностно-значимой проблемой, представляет собой педагогически организованное взаимодействие преподавателя с обучающимися на предметно-деятельностном, мотивационно-ценностном, операционном и личностно-профессиональном этапах [10].

На первом, предметно-деятельностном этапе, преподаватель в вербальной форме презентует ситуацию, предоставляя иностранным студентам учебную информацию о роли и функциях эпитета в художественном произведении, о наличии различных точек зрения относительно сущности эпитета и особенностей его функционирования в художественном тексте. На материале баллады демонстрируются особенности авторского использования эпитетов в конкретных литературных произведениях. На основе полученной информации учащиеся самостоятельно формулируют предположение о наличии проблемы выделения морфологических признаков и образных функций эпитетов.

На мотивационно-ценностном этапе задача преподавателя состоит в обосновании практической значимости умений выделения эпитетов в художественном тексте, их интерпретации и перевода на родной язык учащихся. Осознание ценности полученных знаний о сущности эпитета и его функциональных особенностях мотивирует обучающихся на дальнейшее профессионально-языковое развитие, выражающейся в поиске, анализе и сопоставлении необходимой информации. На протяжении всего этапа преподаватель оказывает помощь в составлении плана работы и подборе дополнительных литературных источников. Полученные в ходе совместной работы на данном этапе знания позволяют студентам выдвинуть гипотезу о том, что в предлагаемой для анализа балладе эпитеты должны являться художественно-выразительными, а не логическими определениями.

На операционном этапе, предполагающем фрагментарную реализацию профессионально-языковой компетентности, иностранные студенты для проверки правильности выдвинутой гипотезы приступают непосредственно к анализу текста баллады С.Я. Надсона «Боярин Брянский». Функция преподавателя состоит в организации профессионально-ориентированного взаимодействия обучающихся в форме дискуссии по поводу обоснованности или необоснованности отнесения тех или иных лексических средств к эпитетам.

На завершающем, личностно-профессиональном этапе иностранные студенты самостоятельно приводят примеры эпитетов из баллады С.Я. Надсона «Боярин Брянский» в соответствии с предложенной преподавателем классификацией [6]. Выводы о морфологических признаках эпитетов, их роли и особенностям функционирования в художественном произведении демонстрируют способность учащихся к творческой реализации профессионально-языковой компетентности.

Умозаключения иностранных обучающихся после анализа баллады С.Я. Надсона «Боярин Брянский» состоят в том, что автор данного произведения наиболее активно использует цветные эпитеты, которые выражены именем прилагательным.

Студенты также устанавливают, что в анализируе-

мом произведении эпитеты по функциональным особенностям разделяются на следующие группы:

- характеристика внешних черт человека («розовые губки», «волосы седые», «глазки голубые», «мать седая», «русая голова»);
- характеристика земного пространства («зеленый лес», «темные ветви», «темные кусты»);
- характеристика водной стихии («речка голубая», «волны голубые», «струйки золотые», «серебристая пена», «пучина темная», «пена белоснежная»);
- темпоральные характеристики («зорька золотая», «алые лучи», «вышина лазурная», «ночка голубая», «звезды золотые», «бледные лучи»);

По семантическим признакам эпитеты в балладе «Боярин Брянский» разделяются:

- на изобразительно-оценочные («сонные поляны», «веселая струйка», «терем, мрачный и угрюмый», «тишина немая», «песнь живая», «тихая дубрава», «ноченьки глухие», «речка бурная», «резкий ветер»);
- наглядно-характерологические («легкие туманы», «зелень густая», «мутные волны», «бурные волны», «пучина влажная»);
- эмоционально-оценочные («страшный вопль», «милый смех и шутки», «грудь большая», «угрюмый лес», «терем одинокий», «бесталанная голова», «гость дорогой», «беда великая», «речка дикая», «волны мятежные», «грозовые волны», «мысли роковые», «угрюмые волны», «нежная голова», «страшная речка», «мирное селенье»);
- художественно-психологические («уста лукавые», «ясный взор», «боярин гордый и угрюмый», «гордая Мария», «взор суровый», «голос нежный»).

Кроме того, студенты делают вывод, что эпитеты в балладе С.Я. Надсона «Боярин Брянский» выступают как наиболее частотное художественно-изобразительное средство. Разнородность эпитетов, которые поэт использовал во всех типах повествования, доказывает, что он ставил перед собой задачу создать произведение образное и эмоционально-насыщенное, воспроизводящее художественный мир баллады, который восходит к народной традиции.

Следует также отметить, что целесообразно включать в содержание профессионально ориентированных учебных ситуаций творческие задания, в которых различные типы эпитетов используются в разных формах деятельности иностранных студентов. В качестве примера можно привести упражнения, где необходимо заполнить пропуски в фрагменте текста баллады, осуществить перевод эпитетов на родной язык с использованием синонимов и т.д.. Еще одним заданием, которое выполняется в паре или в группе, является выбор эпитета из предложенного списка. Коллективная деятельность способствует обсуждению эмоционально-экспрессивной ценности каждого художественно-выразительного средства и обоснованному решению выбора и подстановки в текст. Финальные результаты собственной деятельности студенты сравнивают с текстом-источником, после чего каждому предоставляется возможность объяснить, почему были выбраны те или иные эпитеты, почему они не совпали с текстом оригинала. Результатом такой работы становятся коллективно сформулированные выводы о том, что зачастую невозможно понять значение эпитета без кон-

текста, следовательно, перевод на родной язык должен осуществляться, исходя из общего содержания произведения и с учетом особенностей авторского стиля.

Выводы

Изучение эпитетов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует формированию профессионально-языковой компетентности иностранных студентов-филологов. Владение средствами художественной выразительности, в частности эпитетами, позволяет иностранцам не только избегать социокуль-

турных ошибок в речи, но и глубже понимать содержание русскоязычных художественных произведений, осуществлять их литературоведческий анализ и адекватный перевод на родной язык. Эффективным средством интеграции эпитетов в образовательный процесс является их изучение в процессе разрешения иностранными студентами профессионально ориентированных учебных ситуаций. Преимущество такого подхода состоит в том, что иностранные студенты, занимая деятельностную позицию, одновременно с изучением языка приобретают профессиональные умения и навыки.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России, 2006. №11. С. 39–46.
2. *Веселовский А.Н.* Историческая поэтика. М., Высшая школа, 1989. С. 59–76.
3. *Воронцова Т.И.* Повествовательность лирического дискурса (на материале английских фольклорных и литературных баллад) // *Studia linguistica*, 2010. № XIX. С. 158–164.
4. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
5. *Жирмунский В.М.* Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Изд. подгот. Н.А. Жирмунской. – М.: Наука. Ленинградское отделение, 1977. 407 с.
6. *Ивашина В.В.* Роль эпитета в балладе С.Я. Надсона «Боярин Брянский» // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории. Материалы международной научно-методической конференции, посвященной 45-летию кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации (13-14 апреля 2019г., г. Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева) Орел: ООО «Картуш – ПФ», 2019. С. 139–143.
7. *Матухин Д.Л.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура, 2011. №2. С.121–129.
8. *Москвин В.П.* Эпитет как предмет теоретического осмысления // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». №4 (14). Декабрь 2011 [Электронный ресурс: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1325227875>]
9. *Надсон С.Я.* Полное собрание стихотворений / Вст. ст. Г.А. Бялого, подг. тек. и прим. Ф.И. Шушковой. – СПб.: Академический проспект, 2001. 512 с. (Библиотека поэта. Большая серия).
10. *Никитенко Л.И.* Эпитет и его функции в поэзии Н.С. Гумилёва // Территория науки, 2016 №1. С. 15–20.
11. *Пашков Е.С.* Профессионально ориентированные учебные ситуации в технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета, 2021. № 2 (91). С. 271–274.
12. *Томашевский Б.В.* Теория литературы. Поэтика: Учеб. Пособие / Вступ. статья Н.Д. Тамарченко; Комм. С.Н. Бройтмана при участии Н.Д. Тамарченко. М.: Аспект Пресс, 1996. С. 57–63.

References

1. *Verbitsky A.A.* Contextual learning in a competency-based approach // Higher education in Russia, 2006. No. 11. Pp. 39–46.
2. *Veselovsky A.N.* Historical poetics. M., Higher School, 1989. – P. 59-76.
3. *Vorontsova T.I.* Narrativeness of lyrical discourse (based on English folklore and literary ballads) // *Studia linguistica*, 2010. No. XIX. Pp. 158-164.
4. *Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P.* Fundamentals of intercultural communication: Textbook for universities / ed. A.P. Sadokhina. M.: UNITY-DANA, 2003. 352 p.
5. *Zhirmunsky V.M.* Theory of literature. Poetics. Stylistics. Ed. prepared ON THE. Zhirmunskaya. M.: Science. Leningrad branch, 1977. 407 p.
6. *Ivashina V.V.* The role of the epithet in the ballad of S. Ya. Nadson “Boyarín Bryansky” // Current problems of the Russian language and methods of teaching it to foreign audiences. Materials of the international scientific and methodological conference dedicated to the 45th anniversary of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication (April 13-14, 2019, Orel, OSU named after I.S. Turgenev). Orel: Kartush - PF LLC, 2019. Pp. 139–143.
7. *Matukhin D.L.* Professionally oriented foreign language teaching to students of non-linguistic specialties / D.L. Matukhin // Language and culture, 2011. No. 2. Pp. 121–129.
8. *Moskvin V.P.* Epithet as a subject of theoretical understanding // Electronic scientific and educational journal of the Voronezh State Pedagogical University “Faces of Knowledge”. No. 4 (14). December 2011 [Electronic resource: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1325227875>]
9. *Nadson S.Ya.* Complete collection of poems / Vst. Art. G.A. Bialogo, subg. current and approx. F.I. Shushkovskaya. – St. Petersburg: Academic Avenue, 2001. 512 p. (Poet’s Library. Large series).
10. *Nikitenko L.I.* Epithet and its functions in the poetry of N.S. Gumilyov // Territory of Science, 2016. No. 1. Pp. 15–20.
11. *Pashkov E.S.* Professionally oriented educational situations in the technology of developing professional and linguistic competence of foreign students // Scientific notes of the Orel State University, 2021. No. 2 (91). Pp. 271–274.
12. *Tomashevsky B.V.* Theory of literature. Poetics: Textbook. Benefit / Intro. article by N.D. Tamarchenko; Comm. S.N. Broitman with the participation of N.D. Tamarchenko. M.: Aspect Press, 1996. Pp. 57–63.

KARPEEVA SVETLANA ALEXANDROVNA

кандидат педагогических наук, доцент кафедры индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: karpeevas@bk.ru

KOLPAKOVA SVETLANA VALERYEVNA

старший преподаватель кафедры технической физики и математики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: kolpakovasvetlana@yandex.ru

KARPEEVA SVETLANA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: karpeevas@bk.ru

KOLPAKOVA SVETLANA VALERYEVNA

Senior Lecturer of the Department of Technical Physics and Mathematics, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: kolpakovasvetlana@yandex.ru

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В ВЫСШИХ ШКОЛАХ ОБРАЗОВАНИЯ**

**SOME ASPECTS OF THE DOMESTIC AND FOREIGN APPROACH TO TEACHING STUDENTS
IN HIGHER EDUCATION SCHOOLS**

В данной статье рассматриваются отечественный и зарубежный опыт компетентностного подхода к обучению студентов в вузе как средство формирования профессиональной компетентности. Проведен анализ становления понятий «компетентность» и «компетентностный подход». Рассматриваются причины использования компетентностного подхода в образовании. Проанализированы положительные подходы эффективного функционирования системы российского образования, его готовность реагировать на инновационные направления компетентностно-ориентированной технологии обучения в вузах.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентностный подход, конкурентоспособность, квалифицированный специалист, профессиональная деятельность, компетентностно – ориентированный подход, многоуровневая структура.

This article examines domestic and foreign experience of a competency-based approach to teaching students at a university as a means of developing professional competence. An analysis of the formation of the concepts of “competence” and “competency-based approach” was carried out. The reasons for using the competency-based approach in education are considered. The article analyzes the positive approaches to the effective functioning of the Russian education system, its readiness to respond to innovative areas of competence-based learning technology in universities.

Keywords: professional competencies, competence approach, competitiveness, qualified specialist, professional activity, competence-oriented approach, multilevel structure.

Введение

Актуальность данного исследования заключается в рассмотрении и анализе отечественного и зарубежного опыта компетентностного подхода к обучению студентов в вузе. Компетентностный подход является первоосновным направлением научного подхода при организации образовательного процесса в высшем образовании. Модификация системы российского образования опирается на международные стандарты, и оценка качества подготовки специалистов в вузе имеет вектор, ориентированный на западную систему образования. Исходя из актуальности, мы определили *проблему исследования*: выявить, проанализировать, сравнить компетентностный подход к обучению за рубежом и в России.

Целью нашего исследования является анализ положительных подходов эффективного функционирования системы российского образования, его готовность реагировать на инновационные направления компетентностно-ориентированной технологии обучения в вузах.

Научная новизна работы определяется недостаточным анализом современных исследований и систематизации материалов, направленных на решение вопросов внедрения зарубежных подходов в российское образование и требует всестороннего анализа.

Основными *методами исследования* являются: анализ специальной литературы и практического опыта, систематизация научных материалов.

Изложение основного материала

Американский исследователь Н. Хомский из Массачусетского университета в 1965 году предложил рассмотреть термины «компетентность» и «компетенция», и обосновал их понятия в выдвинутой им теории: «фундаментального различия между компетенцией или знанием языка и применением или фактическим использованием языка и послужило основой компетентностно-ориентированного образования» [6]. Фундаментом этого исследования являются компетенции, которые обосновали начало образовательной деятельности в Соединенных Штатах Америки.

Также в этом направлении (теории компетен-

ций) работали другие американские ученые, такие как Джон Фланаган (1954 г.), Дэвид Макклелланд (1973), Р. Бояцис (1982 г.): «Джон Фланаган [9] при приеме на работу летчиков акцентировал важность не столько на уровнях интеллекта и образования, но в большей степени, на поведенческих реакциях для конкретной профессии. Дэвид Макклелланд [10] в своем исследовании (Проверка компетентности, а не интеллекта 1973 г.) говорит о важности формирования компетенций для выполнения профессиональных обязанностей, а не полученного диплома и знания предмета. Исследователь Р. Бояцис [12] в 1982 году составил список компетенций, необходимых для менеджера. Ученый определил 19 компетенций, 12 из которых были дифференцирующими (необходимые для эффективной деятельности), а 7 были пороговыми (важные для работы, но не влияющие на уровень эффективности в процессе деятельности)» [1, 7, 8, 9].

В прошлые времена каждая профессия имела свои собственные стандарты качества, согласно которым выдавались дипломы тем мастерам, которые научили своих учеников достигать этих стандартов. Оценка квалификации рабочей силы включала не только профессиональные навыки, но и поведенческие качества человека, и психическое его здоровье.

Определенные навыки и умения были востребованы для успешного осуществления профессиональной деятельности, где произошли социально – экономические изменения в результате промышленной революции. Например, Андриенко А.С. отмечает, что: «В США в начале двадцатого века социальная эффективность становилась доминирующей идеей. Развитие управленческого мышления и принципов научного управления, интенсивное разделение труда, оптимизация рабочих мест, расширение управленческого контроля способствовало формированию концепции компетентностного подхода, которая продолжала развиваться в сфере управления с акцентом на подбор сотрудников и совершенствование их трудовых навыков» [1].

Андриенко А.С. пишет, что: «В 30 х годах (при Рузвельте) начинаются исследования в сфере функционального анализа профессиональной деятельности и, как результат этого исследования явилось создание словаря профессиональных названий, где указаны знания и профессиональные навыки, связанные с различными профессиями. Далее систематически выявлялись и систематизировались факторы, которые влияли на повышение уровня эффективности трудовой деятельности» [1].

Исследователи изучали и анализировали теоретические источники, чтобы понять, как возник и распространился компетентно-ориентированный подход к обучению в США. Важным фактором в этом процессе была реакция Америки на технологический прогресс в СССР. Именно он стал стимулом и катализатором для развития компетентного подхода. Это происходило в период с 50-х до 70-х годов двадцатого века.

В работе Андриенко А.С. указывается, что: «В начале 60-х годов в США отчисляли учащихся из средних школ, и у них возникали трудности в поиске работы. Американские исследователи считали, что это один из важных стимулов, который был направлен на компетентно-ориентированное обучение. В результате был принят Закон о профессиональном образовании

1963 года, который изменил концепцию работы и финансировал развитие учреждений профессионального образования. Изменения, принятые в сфере образования, были направлены на совершенствование профессионального образования и качества подготовки учителей, а также повышения спроса на педагогические и инженерные профессии» [1].

В 60-х годах в США были проведены многочисленные семинары, где обсуждалось влияние компетентностного подхода обучения на развитие личных качеств обучающихся. В этих работах была отмечена потребность молодых американских граждан в проявлении своих личностных персональных качеств и целеустремленности в учении по индивидуальным интересам.

В работе Андриенко А.С. отмечено, что: «Вышедшая в 1970 году книга Лессингера (Каждый ребенок – победитель: ответственность за результаты в образовании) положила начало движению по разработке программ обучения, в которых бы полученные знания, умения и навыки находили конкретное практическое применение в определенных специализированных областях производства. Идея о необходимости подготовки профессионалов, обладающих знаниями в конкретных областях производства и способных применять полученные знания на практике, получила широкое распространение. Появились программы начального образования учителей с элементами преемственности в процессе дальнейшего обучения» [1]. Также он отметил, что: «В конце 70-х годов быстрыми темпами развивается практика моделирования компетенции по направлению психологии сотрудников, кадрового состава организации. В 1978 году правительство США опубликовало Единое руководство по процедурам отбора сотрудников. В Руководстве было указано, что отбор работников должен основываться на квалификациях, связанных с работой, полученных в результате анализа личностных качеств и поведения работника, а также на основе достигнутых результатов и перспектив планирования деятельности. В 1994 году Конгресс создал Национальный совет по стандартам навыков. И в этом же году был разработан Национальный закон о стандартах развития навыков 1994 года, цель которого была определить национальную систему стандартов, оценки и сертификации навыков для повышения способности Соединенных Штатов эффективно конкурировать на мировом рынке» [1].

В России и за рубежом проведено детальное исследование различных периодов исторического развития компетентностно-ориентированного подхода в обучении. На сегодняшний день профессиональная компетентность стала ключевым фактором, определяющая успех в карьере и возможности для роста и развития.

В своей работе Зимняя И.А. проводит анализ периодов исторического развития компетентностно-ориентированного направления в образовании: «первый этап (1960–1970 гг.) – основополагающая теория Н. Хомского [8]; второй этап (1971–1995 гг.) – труды Д. Хаймса [11]; третий период (1996–2004 гг.) – определение Советом Европы ключевых компетенций, Болонский процесс (1999г.); четвертый этап (2005 г. – по настоящее время) – появление новых образовательных стандартов XXI века» [4].

По результатам исследований, проводимых Организацией экономического сотрудничества и разви-

тия, направленных на определение «жизненно важных компетенций» каждого человека и критериев отбора «ключевых компетенций», определены уровни практической значимости компетентностно-ориентированной технологии обучения. Но этот процесс не является новым явлением в образовательном процессе. Его развитие получило новый толчок после подписания декларации «Зона европейского высшего образования» в Болонье в 1999 году и принятие Европейской Хартии качества в 2001 году [2]. Эти события способствовали поиску новой методологии, которая позволила бы полученные образовательные результаты соотнести в соответствии с международными критериями.

Учебный процесс, основанный на компетентностно-ориентированном подходе, предполагает выход за рамки простого перечисления знаний и умений. Компетентностный подход – это комплексный подход к оценке знаний, навыков и способностей человека, основанный не только на удачном прохождении экзаменов, но и на работе в реальной жизни; учет международных критериев, чтобы продвигаться на мировой рынок труда и работать вместе с коллегами из других стран; внимание не только на устройство образовательной системы, но и требования рынка труда и экономических условий; подготовка квалифицированных специалистов готовых к трудоустройству в условиях быстро меняющегося мирового рынка труда.

В зарубежных странах направления к компетентностно-ориентированному образованию различаются, так как подходы к обучению разные: в Соединенных Штатах Америки применяют поведенческий подход, во Франции, Австрии и Германии используют целостный, многомерный подходы, в Великобритании – функциональный подход.

Сегодня используются всевозможные подходы к образованию, возможно, из-за разных поставленных целей, которые они преследуют. Некоторые страны стремятся обучать в определенном направлении, в то время как другие ориентируются на приобретение универсальных знаний и навыков.

В зависимости от конкретных регионов и сфер обучения, каждый подход имеет свои преимущества и недостатки. Чёткое конструирование стратегии учебного процесса, выделение опор и опорных сигналов, конкретизирование стандартов качества обучения, создание высокого интеллектуального фона возможно при поддержке со стороны правительства и министерства образования страны.

Андриенко А.С. отмечает: «Сегодняшняя эпоха характеризуется наличием большого количества программ компетентностно-ориентированного образования, однако, даже при наличии множества пилотных проектов, компетентностный охват в области высшего образования все еще остается недостаточным и требует поиска путей к его успешному внедрению в образовательные программы» [1].

Перед нами стояла проблема понимания двух понятий «компетентность» и «компетенция». Компетентность в целом состоит из набора накопленных компетенций, которые имеют узкое значение и являются её частями. Включая активную работу в приобретении знаний, умений и навыков, используя при этом разнообразные формы и методы познавательной

деятельности, значительно расширяем возможность успешного применения их в различных профессиональных областях.

Накопленный опыт позволяет сказать, что простой набор знаний, умений и навыков не отражает в прямом смысле понятие компетентность. Так как, компетентность это совокупность личностного и профессионального развития, универсальность, саморазвитие и самореализация, что позволяет достичь успешного уровня профессионального карьерного роста в любой отрасли на данный момент времени. Она также включает в себя коммуникативные навыки, способность организовывать работу в бригаде, находить подход к каждому сотруднику, выполняя постоянный комплексный анализ своих решений.

Перейдем к анализу отечественного опыта компетентностного подхода в высшей школе России (известных еще до Болонских преобразований) и рассмотрим подходы к обучению отечественной науки: первый этап (1960–1970 гг.) – начало исторического развития; второй этап (1971–1995) – поиск новых методов обучения с целью развития мышления обучаемых; третий этап (1996–2004 гг.) – развитие профессиональной компетентности в русле педагогических дисциплин в контексте психологии трудовой деятельности; четвертый этап (2005г. по настоящее время) – этап модернизации образования на основе реализации компетентностного подхода в соответствии с современными международными требованиями, поиск методов и технологий обновления содержания, результатов образования [4].

Некоторые научные исследователи считают, что: «Совет Министров СССР в 1978 году утверждает постановление о введении квалификационных характеристиках выпускников высшей школы, будущих специалистов [3]. Данное постановление способствовало разработке квалификационных заданий по направлению профильной специальности выпускников высшей школы. А.К. Маркова в структуре профессиональной компетентности выделяет следующие составляющие:

1. Специальная компетентность: способность осуществлять профессиональную деятельность на достаточно высоком уровне, проектировать дальнейшее профессиональное развитие.

2. Социальная компетентность: владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, способность осуществлять сотрудничество, профессиональное общение, быть социально ответственным за результаты профессионального труда.

3. Личностная компетентность: владение приемами личностного самовыражения и саморазвития средствами противостояния профессиональной деформации личности.

4. Индивидуальная компетентность: владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок, без усталости.

Н.В. Кузьмина в структуре педагогической компетентности выделяет:

1. Специальную и профессиональную компетентность преподаваемой дисциплины.

2. Методическую компетентность в сфере формирования знаний, умений учащихся.

3. Социально-психологическую компетентность в сфере общения.

4. Дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов и способностей учащихся аутопсихологическую компетентность в сфере достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» [1].

Высокие стандарты всегда были поставлены перед отечественным высшим образованием. Однако для достижения таких результатов, учебные программы и методы обучения неоднократно пересматривались и модернизировались. Новые Государственные образовательные стандарты второго и третьего поколения заменили старые Государственные образовательные стандарты, которые были направлены на улучшение планирования образовательных программ и дальнейшее отслеживание будущей профессиональной деятельности выпускника.

На рынке труда большое внимание уделялось практическому применению знаний, что было особенно подчеркнуто во втором поколении Государственных образовательных стандартов. Государство стремилось обеспечить полную готовность выпускников вузов к работе по специальности, чтобы увеличить их востребованность на рынке труда.

Для третьего поколения Государственных образовательных стандартов отличительной чертой стал индивидуальный подход к студентам. Специальные стандарты были разработаны с учетом интересов и уникальных способностей каждого студента. Благодаря такому инновационному подходу, выпускники получали не только необходимые знания, но и ценные навыки, которые способствовали их успеху в будущей карьере.

Современные технологии, инновационный подход к образованию и постоянное развитие учебных программ – все это говорит о том, что отечественное высшее образование продолжает двигаться вперед и стремиться достичь всё более высоких стандартов, отвечая на потребности современного общества.

Важность модификации отечественной системы образования подтверждается А.М. Митяевой, которая отмечает, что: «новые образовательные стандарты требуют возможности реализации компетентностного подхода. Кроме того, от компетентностного подхода зависит определение содержания, принципов и целей образования, а также планирование образовательного процесса и оценка результатов образования» [6].

Причины использования компетентностного подхода в образовании:

- обеспечение высокого качества образования;
- подготовка выпускников к конкурентным условиям рынка труда;
- удовлетворение прогрессивных требований к развитию общества;
- укрепление профессионального статуса педагогов, необходимость учёта их мнения в дальнейшей разработке образовательных программ.

Адаптация образовательной программы к потребностям рынка труда и повышение качества знаний выпускников возможны благодаря взаимодействию между университетами, работодателями и выпускниками, что играет важную роль в успешной реализации компетентностного подхода.

Исаева Т.Е. считает, что: «В структуре профессионально-личностных компетенций в сфере педагогической деятельности преподавателя необходимым выделить следующие компетенции:

1. Адаптационно-цивилизационную.
2. Социальную.
3. Социально-организационную.
4. Профессиональную (предметную/методическую) компетенцию, характеризующую специфику преподаваемой дисциплины и педагогическую систему, выбранную преподавателем;
5. Коммуникативную.
6. Ценностно-смысловую» [5].

Сегодня, в эру быстрого технологического прогресса, мы не можем ограничиваться только старыми педагогическими подходами. Компетентностный подход становится все более актуальным в образовании. Его принципы и основные положения уже достаточно полно определены. Однако, понятийный аппарат терминов «компетенция» и «компетентность» должен постоянно совершенствоваться, чтобы быть более точными.

Выводы

Для достижения результатов высокого личностного роста, необходимо ставить конкретные профессиональные задачи, направленные на достижение целей эффективного подхода обучения в России.

Анализ уровня соответствия образования выпускника вуза современным предъявляемым требованиям отечественного и зарубежного рынков труда, даёт понятие направления совершенствования создания более востребованной компетентностной модели обучения.

Библиографический список

1. Андриенко А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография/ А.С. Андриенко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 92 с.
2. Болонская декларация «Зона европейского высшего образования» (Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 г.): Электронная версия декларации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf
3. Гапоненко С.А. Диагностика и условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя педагогического колледжа: Автореф. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект)//Высшее образование сегодня. 2006. №8. С. 20–26.
5. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 427 с.
6. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): Автореферат дис. д-ра пед. наук. – Волгоград, 2007. 43 с.

7. Современное педагогическое образование / Учредители: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «КноРус» 2019. №6. С. 20–24. ISSN:2587-8328.
8. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Пер. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
9. Boyatzis, R. (1982). The Competent Manager. A model for effective Performance. New York. Wiley.
10. Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470/>
11. International Bureau of Education. Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/competence>
12. Makeshnan, R. Burns Burns, R.W., Klingstedt, J.L. *Competency-Based Education: An Introduction*. – NY. Educational Technology, 2002. – 169 p.

References

1. Andrienko A.S. *Competence-oriented approach in the higher education system: history, current state and prospects of development: monograph* / A.S. Andrienko. – Cheboksary: Publishing house “Wednesday”, 2018. 92 p.
 2. The Bologna Declaration “Zone of European Higher Education” (Joint Statement of the European Ministers of Education, Bologna, June 19, 1999): Electronic version of the declaration [Electronic resource]. – Access mode: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf
 3. Gaponenko S.A. *Diagnostics and conditions for the development of psychological and pedagogical competence of a teacher of a pedagogical college: Abstract ... candidate of pedagogical sciences*. – Rostov n/A, 1999.
 4. Zimnaya, I.A. *Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect)* // Higher education today. 2006. No.8. Pp. 20–26.
 5. Isaeva T.E. *Teacher’s pedagogical culture as a condition and indicator of the quality of the educational process in higher education: Dis. ...Doctor of Pedagogical Sciences*. М., 2003. 427 p.
 6. Mityaeva A.M. *Competence model of multilevel higher education (based on the material of formation of educational and research competence of bachelors and masters): Abstract of the dissertation of the Doctor of pedagogical Sciences*. – Volgograd, 2007. 43 p.
 7. *Modern pedagogical education / Founders: Limited Liability Company “KnoRus” Publishing House* 2019. No.6. Pp. 20–24. ISSN: 2587-8328.
 8. Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax* / Per. V.A. Zvegintseva. – М.: Publishing House of Moscow State University, 1972.
 9. Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager. A model for effective Performance*. New York. Wiley.
 10. Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470/>
 11. International Bureau of Education. Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/competence>
 12. Makeshnan, R. Burns Burns, R.W., Klingstedt, J.L. *Competency-Based Education: An Introduction*. – NY. Educational Technology, 2002. 169 p.
-
-

УДК 372.851

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-260-265

КОЗЫРЕВА АЛЛА ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО
России, Россия
E-mail: akozyreva22@ya.ru

KOZYREVA ALLA VYACHESLAVOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy, Russia
E-mail: akozyreva22@ya.ru

О ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЛЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ABOUT THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS OF A DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

В целях обеспечения высокого качества математической подготовки обучающихся в ведомственной образовательной организации статья освещает актуальность применения цифровой образовательной среды с учетом нормативных документов, регламентирующих особенности её внедрения в учебный процесс вуза. Уточнено понятие «цифровая образовательная среда», описаны компоненты цифровой образовательной среды и определены их функции. Выявлены факторы, определяющие потребность внедрения и сформулированы организационно-педагогические условия введения цифровой образовательной среды в учебный процесс ведомственной образовательной организации. На основе результатов проведенного исследования возможно: переработать учебно-методическое обеспечение преподаваемых дисциплин, в том числе написать сценариев учебных занятий; сформулировать содержательные и функциональные требования к дизайну интерфейса цифровой образовательной среды для математической подготовки обучающихся; установить требования к подбору педагогических кадров в соответствии с переработанными должностными инструкциями (HR-специалистами).

Ключевые слова: цифровая образовательная среда для математической подготовки обучающихся, цифровой образовательный контент, программное обеспечение, аппаратные средства, цифровые технологии, интегрированная система контроля учебной деятельности обучающихся, ведомственная образовательная организация.

In order to ensure high quality of mathematical training for students in a departmental educational organization, the article highlights the relevance of the use of a digital educational environment, taking into account regulatory documents regulating the features of its implementation in the educational process of a university. The concept of “digital educational environment” is clarified, the components of the digital educational environment are described and their functions are defined. The factors determining the need for implementation have been identified and the organizational and pedagogical conditions for introducing a digital educational environment into the educational process of a departmental educational organization have been formulated. Based on the results of the research, it is possible: rework the educational and methodological support of the taught disciplines, including writing scripts for training sessions; to formulate substantive and functional requirements for the design of the interface of a digital educational environment for mathematical training of students; establish requirements for the selection of teaching staff in accordance with the revised job descriptions (HR specialists).

Keywords: digital educational environment for mathematical training of students, digital educational content, software, hardware, digital technologies, integrated system for monitoring students' educational activities, departmental educational organization.

Введение

Актуальность исследования. Стремительно развивающиеся цифровые технологии внедряются во все сферы жизнедеятельности современного общества, делая неактуальным ряд профессий, а также специализаций, в том числе и педагогических работников, получивших квалификацию в конце XX века. В существующих сферах профессиональной деятельности, к которым относится и современная система образования, востребованы специалисты «новой формации», способные обрабатывать большие объемы данных в режиме «многозадачности» и «дедлайна». В сферах образования, услуг, материального производства и интеллектуально-

го труда нужны профессионалы, способные управлять новейшим сложным техническим оборудованием, летательными аппаратами, роботами, обучать нейронные сети, производить товары и услуги для обеспечения населения России, готовить в ведомственных образовательных организациях высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. Следовательно, актуально постоянное совершенствование общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся. Математическая подготовка «цифрового» поколения должна представлять собой непрерывный процесс, неразрывно связанный с формированием цифровой грамотности субъектов образовательного процесса в цифровой образовательной среде ведомственной

образовательной организации. Подобный процесс регламентируется рядом нормативных документов:

– постановлением Правительства Российской Федерации от 16.11.2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе «Современная образовательная среда»;

– постановлением Правительства Российской Федерации от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды»;

– методическими рекомендациями по вопросам внедрения Целевой модели цифровой образовательной среды в субъектах Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций» № МР-8/02 от 14.01.2020 г., (письмо Министерства просвещения России);

– федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» (задача из Указа Президента Российской Федерации от 7.05.2018 г. № 204: создание в 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней);

– национальным проектом «Образование» от 24.12.2018 г.

Потребность во внедрении цифровой образовательной среды для математической подготовки обучающихся в учебный процесс ведомственной образовательной организации обусловлена следующими факторами:

1) внешними:

– социальным заказом общества на подготовку специалиста, владеющего приемами работы с большими объемами цифровых данных;

– потребностью подготовки конкурентоспособного специалиста;

– значимостью формирования цифровой грамотности субъектов образовательного процесса;

2) внутренними, связанными с необходимостью

– создания благоприятных условий для математической подготовки обучающихся;

– переподготовки преподавателей математики для обучения цифрового поколения;

– оснащения ведомственной образовательной организации современными техническими средствами (ноутбуки, проекторы, умные колонки, планшеты, интерактивные доски).

Из вышесказанного возникает проблема исследования: каковы компоненты цифровой образовательной среды для математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации?

Определены следующие задачи исследования:

1. Уточнить понятие цифровой образовательной среды для математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации.

2. Выявить и описать компоненты цифровой образовательной среды для математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации.

3. Определить комплекс организационно-педагогических условий внедрения цифровой образовательной среды в учебный процесс ведомственной образовательной организации.

Теоретическая основа исследования опирается на следующие методы: библиометрический, понятийно-

категориальный, индуктивный, анализа, синтеза.

Научная новизна исследования заключается в перечислении компонентов цифровой образовательной среды для математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации и их содержательного наполнения.

Методологическую основу исследования составляют компетентностный, средовой, иммерсивный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный, технологический, интегративный, диагностический подходы к математической подготовке обучающихся ведомственной образовательной организации.

Изложение основного материала

В современной науке государственных документах существуют различные трактовки понятия «цифровая образовательная среда ведомственной образовательной организации» и определение его структурных элементов.

В постановлении Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» под цифровой образовательной средой понимается «совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места проживания» [1].

В научных исследованиях Бианкиной А.О., Вайндорф-Сысоевой М.Е., Субочевой М.Л. цифровая образовательная среда – это «совокупность определенным образом организованных ресурсов, реализуемых в цифровом формате и используемых для обучения и управления образовательным процессом» [4]. Смирнова Е.Н. и Артемова Е.В. рассматривают цифровую образовательную среду как «управляемую и динамично развивающуюся с учетом современных тенденций модернизации образования систему эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг, цифровых инструментов объектам процесса обучения» [5]. Ильченко О.А. считает, что цифровая образовательная среда – это «единое информационное пространство вуза, объединяющее подсистемы: административную, регистрации и авторизации, информационную, взаимодействия, учета, библиотечную, организации учебного процесса (электронный деканат), контроля знаний, экономическую, статистики и документирования» [6]. В научной статье Кушнер М.Э. утверждает, что цифровая образовательная среда – «открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования» [6].

Систематизировав и обобщив результаты научных исследований ученых в области педагогики, понятие «цифровая образовательная среда для математической

подготовки обучающихся» автор предлагаемой статьи сформулировал следующим образом: интегративный, мультифункциональный комплекс, включающий цифровой образовательный контент, программное обеспечение (в том числе интегрированную систему контроля и базу данных результатов учебной деятельности), цифровые технологии, аппаратные средства, предназначенный для организации управления математической подготовкой обучающихся в цифровом пространстве и целенаправленного формирования и совершенствования профессиональных компетенций субъектов образовательного процесса.

В учебном процессе для математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации применение цифровой образовательной среды реализует следующие задачи:

- создание условий для активного использования цифровых технологий всеми субъектами образовательного процесса;
- анализ «цифровой потребности» субъектов образовательного процесса на основе системы фиксации «цифрового следа» (сведения об используемых обучающимися и преподавателями компонентов цифровой образовательной среды);
- предоставление субъектам образовательного процесса актуальной информации из предметной области;
- формирование цифровой грамотности субъектов образовательного процесса;
- обеспечение интерактивности образовательного процесса;
- совершенствование и изменение педагогических подходов к математической подготовке обучающихся;
- повышение конкурентоспособности всех субъектов образовательного процесса.

Рассмотрим содержательное наполнение основных структурных компонентов цифровой образовательной среды ведомственной образовательной организации.

1. Цифровой образовательный контент:

1) Видеоконтент – совокупность видеороликов по всем изучаемым темам дисциплины «Высшая математика», содержащих видеоинформацию о прикладной направленности изучаемого материала и повышающих интерес к изучению математического аппарата.

2) Интерактивные презентации – ряд слайдов (с наличием возможности их переключения посредством элементов управления: гиперссылок, управляющих кнопок) для проведения лекционных, практических занятий, самостоятельной работы под руководством преподавателя, сочетающих в себе текстовую, графическую, звуковую, видеоинформацию и способствующих формированию познавательной активности обучающихся.

3) Сервисы глобальной сети Интернет (Desmos Calculator, Geo Gebra, Geometrx), предназначенные для решения геометрических задач на плоскости и в пространстве, исследования функций и построения графиков, решения систем линейных уравнений, выполнения операций над матрицами, вычисления определителей матриц и т.п. Использование сервисов для математической подготовки обучающихся направлено на развитие критического, логического мышления, пространственного воображения.

4) Электронные учебные, учебно-методические пособия – программный модуль (с наличием быстрого переключения посредством гиперссылок), содержащий учебную информацию по всем изучаемым разделам математики.

5) Электронный словарь – программный модуль с удобным пользовательским интерфейсом, содержащим: поле для ввода термина, список дефиниций, поле для вывода определения (информация отражена в виде гипертекстовых ссылок), и возможностями подключения не только текстовой, но и графической, звуковой, видеоинформации, т.е. по запросу пользователя – обращение к базе данных, содержащей текстовую информацию обо всех изучаемых разделах математики, и к другим компонентам цифровой образовательной среды: видео-контенту, интерактивным презентациям, сервисам глобальной сети Интернет, электронным учебно-методическим пособиям [7].

6) Электронный практикум – программный модуль (с наличием гипертекстовых ссылок), включающий набор задач по всем разделам математики и подробные решения. Предназначен для формирования умений и навыков применения изученного теоретического материала для решения прикладных задач. Полезен для самостоятельной работы обучающихся [7].

7) Методические рекомендации по использованию цифровой образовательной среды в учебном процессе для математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации, имеющие четкую логическую структуру:

- описание основных элементов интерфейса программного продукта и их взаимосвязей;
- обоснование назначения и функциональных возможностей многофункциональной комплексной системы;
- предложения по разработке рабочих программ по математике с учётом особенностей применения на занятиях цифровой образовательной среды;
- сценарии учебных занятий с подробным обоснованием используемых компонентов образовательной среды для реализации обучающих, воспитательных и развивающих целей обучения;
- набор инструкций по установке, настройке и поддержке программного продукта;
- раздел «Часто задаваемые вопросы»;
- сведения об авторах, разработчиках программного приложения, о регистрации программы в федеральной службе по интеллектуальной собственности (Роспатент).

2. Программное обеспечение:

1) Офисный пакет программ, используемый для разработки интерактивных презентаций, электронного практикума, электронных учебных и учебно-методических пособий, базы данных для хранения результатов учебной деятельности субъектов образовательного процесса, решения прикладных задач, написания отчетностей.

2) Приложения для ПК, например,
– «Математические операции в полях Гауа», предназначенное для: разложения целого числа на простые множители с использованием алгоритма Ферма и методом перебора; нахождения наибольшего общего делителя и наименьшего общего кратного целых

чисел; поиска обратного элемента в полях Галуа; выполнения алгебраических операций в полях Галуа; решения систем уравнений в полях Галуа; деления многочлена на многочлен с использованием схемы Горнера; решения сравнений и их систем с одной неизвестной в полях Галуа; приведения матрицы к ступенчатому каноническому виду в полях Галуа [12].

– «Операции над комплексными числами», реализующее: нахождение модуля и аргумента комплексного числа; изображение комплексного числа на комплексной плоскости; переход от одной формы записи комплексного числа к другой; выполнение арифметических операций над комплексными числами, решение алгебраических уравнений на множестве комплексных чисел.

– «Графический калькулятор линий второго порядка», реализующее следующие функции: построение (по уравнению) прямой линии: проходящей через две точки; по заданному угловому коэффициенту и координатам точки; в отрезках на осях; проходящей через точку, перпендикулярно заданному вектору; построение эллипса, гиперболы, параболы; нахождение координат точек фокусов, эксцентриситета, уравнений директрис, уравнений асимптот, координат точек пересечения с осями координат по заданному уравнению.

– База данных для хранения результатов учебной деятельности обучающихся предназначена для: ведения статистики использования компонентов цифровой образовательной среды с целью улучшения UX-дизайна приложения; сохранения служебной информации (настройки приложения, информация об авторизованном пользователе); анализа успеваемости и уровня сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

– Сервисы для обмена сообщениями между всеми участниками образовательного процесса (Telegram, WhatsApp, Viber, Discord, Skype, VKMessenger). С их помощью субъекты образовательного процесса могут мгновенно обмениваться текстовыми сообщениями, мультимедиа контентом неограниченного объема, осуществлять вызовы и видеозвонки.

– Программы для обработки видео (Adobe Premiere Pro, Final Cut Pro, Vegas Pro, Shotcut, Pinnacle и др.), основное назначение которых – монтаж видеороликов о прикладной направленности изучаемого материала и обучающих видеофрагментов с подробным решением задач по всем изучаемым разделам математики.

– Интегрированная система контроля учебной деятельности обучающихся – программный модуль, содержащий педагогические тесты по всем темам, изучаемым в курсе математики. Каждый педагогический тест представляет собой совокупность заданий, разделенную по группам сложности. Каждое тестовое задание имеет четкую формулировку, отличается точностью содержания, непротиворечивостью, является обоснованно правильным, технологичным, имеет определенный уровень сложности и коррелирует с критериальным аппаратом для проверки математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации [2, 8].

Интегрированная система контроля учебной деятельности обучающихся позволяет:

– обучающимся самостоятельно проверить сформированные компетенции после изучения каждой темы в рамках текущего контроля;

– преподавателям владеть актуальной информацией об уровне математической подготовки обучающихся, осуществлять мониторинг учебной деятельности.

При проектировании интегрированной системы контроля учебной деятельности обучающихся следует использовать нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный подходы к обучению будущих специалистов. Преподавателю следует уделить особое внимание разработке тестовых заданий, что позволит реализовать индивидуальный, личностно-ориентированный, интегративный, диагностический, технологический подходы к математической подготовке обучающихся.

Использование интегрированной системы контроля учебной деятельности обучающихся позволит преподавателю рационально организовать промежуточный и текущий контроль, эффективно распределить рабочее время. Ее применение ориентировано на усвоение формулировок определений, теорем, основных формул, правил и алгоритмов.

3. Аппаратные средства:

1) рабочее место (персональный компьютер или ноутбук);

2) сетевое оборудование (Wi-Fi роутер, коммутатор, шлюз, хранилища данных);

3) периферийные устройства (проектор, экран, интерактивная доска, очки виртуальной и дополненной реальности, «умная» колонка).

Аппаратными средствами должны быть оборудованы лекционные залы, аудитории для проведения практических, семинарских занятий, для самостоятельной подготовки обучающихся, рабочие места преподавателей.

4. Цифровые технологии – виртуальный помощник, «облачные» технологии, технологии искусственного интеллекта, VR-, AR-технологии, использование которых направлено на:

– повышение наглядности изучаемых математических понятий;

– решение определенного класса задач и изучение теоретического материала без помощи преподавателя;

– поддержание позитивного микроклимата среди субъектов образовательного процесса;

– реализацию инновационных подходов к математической подготовке и профессиональной переподготовке субъектов образовательного процесса;

– формирование у обучающихся потребностей обучению в цифровой образовательной среде ведомственной образовательной организации.

Разработка цифровой образовательной среды для математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации основывается на следующих принципах:

– Актуальность: цифровой контент соответствует современным достижениям российской науки.

– Соответствие: цифровой образовательный контент соответствует потребностям цифрового поколения, социальному заказу общества на подготовку высококвалифицированных специалистов, федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, учебным планам и рабочим программам дисциплины «Математика».

– Доступность: получение актуальной информа-

ции обучающимися возможно с любого технического устройства.

– Целостность: взаимосвязь и наличие возможности быстрого переключения между компонентами цифровой образовательной среды.

Математическая подготовка обучающихся к реализации цифровой образовательной среде ведомственной образовательной организации будет эффективна, если осуществлен следующий комплекс организационно-педагогических условий:

1. Разработана теоретическая модель управления математической подготовкой обучающихся ведомственной образовательной организации [3].

2. Реализация теоретической модели осуществляется посредством спроектированной технологии обучения.

3. Определен комплекс современных методов, форм и средств обучения.

4. Подготовлены сценарии лекционных, практических, семинарских занятий с использованием цифровой образовательной среды [11].

5. Переработаны и адаптированы к цифровой образовательной среде учебно-методические комплексы и рабочие программы для математической подготовки обучающихся.

6. Включены в кадровый состав ведомственной образовательной организации специалисты по настройке локально-вычислительной сети, рабочих мест, сетевого и периферийного оборудования.

7. Реализуется программа переподготовки преподавателей математики ведомственной образовательной организации, целью которой является формирование цифровой грамотности и готовности «выйти из зоны комфорта» преподавателя математики ведомственной образовательной организации [9,10].

Выводы

Внедрение цифровой образовательной среды в учебный процесс ведомственной образовательной организации возможно с помощью технологии «скаффолдинг». В начале обучения преподаватель активно инструктирует обучающихся, для решения каких задач необходимо использовать тот или иной компонент цифровой образовательной среды. В ходе формирования способности обучающегося самостоятельно эксплуатировать многофункциональную систему помощь преподаватель постепенно ослабевает.

Руководствуясь материалами авторской научной статьи, преподаватели-исследователи смогут осуществить поиск эффективных инновационных методов обучения математике, переработку учебно-методического комплекса дисциплины; установить уровень сформированности собственных профессиональных компетенций и цифровой грамотности. Руководителям ведомственных образовательных организаций изложенная выше информация поможет в материально-техническом обеспечении учебных аудиторий и в планировании профессиональной переподготовки педагогических работников.

Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
2. *Образцов П.И.* Формирование организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов в области телекоммуникаций / П.И. Образцов, А.И. Козачок, Р.Г. Пантелеев // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1(86). С. 226–231.
3. *Образцов П.И.* Модель формирования межкультурной толерантности будущих учителей на занятиях по иностранному языку в организациях среднего профессионального образования // П.И. Образцов, Е.Ю. Марченко // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №1(94). С. 248–252.
4. *Природова О.Ф.* Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты / О.Ф. Природова, А.В. Данилова, А.Н. Моргун // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 9–30.
5. *Смирнова Е.Н.* Характеристика цифровой образовательной среды образовательной организации / Е.Н. Смирнова, Е.В. Артемова // Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации / Сост.: Смирнова Е.Н. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКиИТ», 2022. С. 16–19.
6. *Мироненко Е.С.* Цифровая образовательная среда: понятие и структура / Е.С. Мироненко [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://www.vscs.ac.ru/files/journal/issues/sa-2019-4-21-6322543499--ru.pdf>.
7. *Бочков П.В.* О применении электронной информационно-справочной системы по алгебре и геометрии в учебном процессе технического вуза / П. В. Бочков, А. В. Козырева, И. А. Терновая // Известия Юго-Западного государственного университета, серия «Лингвистика и педагогика». Т. 8. № 3 (28). Курск: Юго-Западный государственный университет, 2018. С. 124–129.
8. *Козырева А.В.* Компьютерные средства обучения высшей математике: учебно-методическое пособие / А.В. Козырева, П.В. Бочков, И.А. Терновая. – ООО «Горизонт», Орёл, 2020. 146 с.
9. *Козырева А.В.* О «hardskills» и «softskills» преподавателя математики технического вуза / А.В. Козырева, И.А. Терновая // Международный научно-исследовательский журнал «Обзор педагогических исследований»: Белгород, 2022. Т4. № 2. 242 с. С. 144–148.
10. *Козырева А.В.* О роли преподавателя технического вуза в обучении математике на онлайн-занятиях / А.В. Козырева, И.А. Терновая, П.В. Бочков // Modern Humanities Success (Успехи гуманитарных наук): Белгород, 2021. № 4. 265 с. С. 11–16.
11. *Козырева А.В.* Технологический подход в подготовке будущего специалиста на онлайн-занятиях по математике в техническом вузе / А.В. Козырева, И.А. Терновая, П.В. Бочков // «KANT»: научный рецензируемый цитируемый журнал. № 3 (36). Ставрополь: изд-во «Ставролит». 2020. 432 с. С. 273–279.
12. *Козырева А.В.* Цифровая грамотность преподавателя математики технического вуза / А.В. Козырева, А.А. Сухорукова, И.А. Терновая // Современная наука в теории и практике: монография. Часть XIII. М.: Издательство «Перо», 2023. 46 с. С. 26–44.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation dated December 7, 2020 No. 2040 "On conducting an experiment on the introduction of a digital educational environment" [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.consultant.ru>.
 2. *Obraztsov P.I.* Formation of organizational and managerial competence of future military specialists in the field of telecommunications / P.I. Obraztsov, A.I. Kozachok, R.G. Panteleev // Scientific notes of the Orel State University. 2020. № 1(86). Pp. 226–231.
 3. *Obraztsov P.I.* Model of the formation of intercultural tolerance of future teachers in foreign language classes in secondary vocational education organizations // P.I. Obraztsov, E.Yu. Marchenko // Scientific notes of the Orel State University. 2022. №1(94). Pp. 248–252.
 4. *Prirodova O.F.* The structure of the digital educational environment: regulatory and methodological aspects / O.F. Prirodova, A.V. Danilova, A.N. Morgun // Pedagogy and psychology of education. 2020. No. 1. Pp. 9–30.
 5. *Smirnova E.N.* Characteristics of the digital educational environment of an educational organization / E.N. Smirnova, E.V. Artemova // Methodological recommendations on the formation of a digital educational environment in an educational organization / Comp.: Smirnova E.N. – St. Petersburg: GBU DPO "SPBTSOKOIIIT", 2022. Pp. 16–19.
 6. *Mironenko E.S.* Digital educational environment: concept and structure / E.S. Mironenko [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.vsc.ac.ru/files/journal/issues/sa-2019-4-21-6322543499--ru.pdf>.
 7. *Bochkov P.V.* On the use of an electronic information and reference system for algebra and geometry in the educational process of a technical university / P. V. Bochkov, A.V. Kozyreva, I. A. Ternovaya // Proceedings of the Southwestern State University, series "Linguistics and Pedagogy". Vol. 8. № 3 (28). Kursk: Southwestern State University, 2018. Pp. 124–129.
 8. *Kozyreva A.V.* Computer tools for teaching higher mathematics: an educational and methodological manual / A.V. Kozyreva, P.V. Bochkov, I.A. Ternovaya. Horizont LLC, Orel, 2020. 146 p.
 9. *Kozyreva A.V.* About «hard skills» and «soft skills» of a mathematics teacher at a technical university / A.V. Kozyreva, I.A. Ternovaya // International scientific research journal «Review of pedagogical research»: Belgorod, 2022. T4. No. 2. 242 p. Pp. 144–148.
 10. *Kozyreva A.V.* On the role of a teacher of a technical university in teaching mathematics in online classes / A.V. Kozyreva, I.A. Ternovaya, P.V. Bochkov // Modern Humanities Success: Belgorod, 2021. No. 4. 265 p. Pp. 11–16.
 11. *Kozyreva A.V.* Technological approach in training a future specialist in online mathematics classes at a technical university / A.V. Kozyreva, I.A. Ternovaya, P.V. Bochkov // «KANT»: a scientific peer-reviewed cited journal. No. 3 (36). Stavropol: publishing house «Stavrolit». 2020. 432 p. Pp. 273–279.
 12. *Kozyreva A.V.* Digital literacy of a mathematics teacher at a technical university / A.V. Kozyreva, A.A. Sukhorukova, I.A. Ternovaya // Modern science in theory and practice: a monograph. Part XIII. – Moscow: Publishing house «Pero», 2023. 46 p. Pp. 26–44.
-

УДК 378.14.014.13

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-266-271

КУЗНЕЦОВА ЕЛЕНА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: elena-dav08@mail.ru

ПОКРОВСКАЯ ЛИЛИЯ НИКОЛАЕВНА

магистрант, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: batishevalilia1552000@mail.ru

ДАВЫТКИНА ПОЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА

магистрант, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: polina.davytkina@mail.ru

KUZNETSOVA ELENA VALERIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Vocational Training and Business, Orel State University, Orel, Russia
University E-mail: elena-dav08@mail.ru

POKROVSKAYA LILIYA NIKOLAEVNA

Master's Student, Department of Vocational Training and Business, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: batishevalilia1552000@mail.ru

DAVYTKINA POLINA EVGENIEVNA

Master's Student, Department of Vocational Training and Business, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: polina.davytkina@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ
В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS
IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS**

Современный образовательный процесс невозможно представить без педагогических инноваций, подразумевающих применение новых подходов, методов и технологий в образовании, направленных на улучшение процесса обучения и достижение лучших результатов деятельности обучающихся. Одним из направлений инноваций в системе образования считается развитие и применение цифровых образовательных технологий в образовательном процессе, что стало предметом данного исследования. Цифровые технологии позволяют формировать общие и профессиональные компетенции у студентов организаций среднего профессионального образования (СПО), влияют на интерес и мотивацию к обучению, способствуют качественному усвоению учебного материала. В связи с этим в статье рассматриваются понятие цифровые образовательные технологии и их роль в повышении качества образования, цифровые технологии и сервисы, которые могут использоваться в образовательном процессе системы среднего профессионального образования, определены условия применения цифровых технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: инновации, цифровизация, цифровые технологии, цифровые сервисы, мотивация, качество образования.

The modern educational process cannot be imagined without pedagogical innovations, which imply the use of new approaches, methods and technologies in education, aimed at improving the learning process and achieving better results for students. One of the areas of pedagogical innovation is the development and application of digital educational technologies in the educational process, which became the subject of this study. Digital technologies provide ample opportunities for the development of general and professional competencies of a specialist, contribute to the comprehensive development of the individual, and also influence motivation to learn. In this regard, the article discusses the concept of digital educational technologies and their role in improving the quality of education, digital technologies and services that can be used in the educational process of the secondary vocational education system.

Keywords: innovation, digitalization, digital technologies, digital services, motivation, quality of education.

Введение

Актуальность. Переход экономики на инновационный путь развития и повышение требований к будущим специалистам системы среднего профессионального образования дали толчок к развитию инновационной педагогической деятельности, предполагающей внедрение новых подходов, методов и технологий, которые способствуют улучшению качества образования и обучения.

Использование инноваций в образовательном про-

цессе направлено на формирование индивидуальной траектории развития обучающегося, с учетом его способностей, потребностей и интересов, а также на развитие технологического, критического, дивергентного мышления у студентов техникума, что способствует подготовке высокопрофессиональных, конкурентоспособных специалистов для рынка труда. Одним из направлений инновационного подхода в образовании считается развитие и применение цифровых образовательных технологий.

Целью исследования было показать возможности использования цифровых ресурсов в профессиональной подготовке студентов организаций СПО и экспериментально доказать их эффективность.

Новизна определены условия применения цифровых технологий в подготовке студентов.

Методы исследования: для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: теоретические – сравнение; анализ; синтез; обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования; эмпирические – педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; качественный и количественный анализ полученных результатов.

Изложение основного материала

Цифровизация происходит во многих направлениях образовательного процесса. Бумажный документооборот с каждым днем теряет свою значимость. Как правило, все необходимые документы теперь хранят на электронном носителе. Образовательные учреждения акцентируют внимание на оснащении цифровым оборудованием и использовании цифровых ресурсов в образовательном процессе. Увеличивают количество компьютерных классов, размещают интерактивные доски, и, конечно же, проводят и подключают высокоскоростной интернет. На занятиях преподаватели стали использовать презентации, электронные тесты, пазлы, виртуальные путешествия, дидактические электронные игры. Актуальным становится создание образовательных порталов и коммуникационных сетей. А в силу каких-либо обстоятельств можно проследить частичный переход на дистанционное обучение.

Цифровизация образовательного процесса – это переход от традиционных моделей планирования, организации, руководства и контроля образовательного процесса, к моделям, основанным на цифровых технологиях.

Большинство исследователей в области цифровизации образования рассматривают цифровизацию как многоаспектное явление и рассматривают в ней инфраструктурную, культурную, поведенческую и управленческую составляющие образовательного процесса.

Из определения понятия следует, что цифровизация образования невозможна без внедрения и использования в образовательном процессе цифровых образовательных технологий.

Вопросу использования цифровых образовательных технологий уделяется немало внимания. С их помощью студентам и преподавателям предоставляются новые возможности. Главная из которых: обеспечение доступа к образованию. Наиболее яркий пример такой возможности – преодоление географических и временных ограничений, т.е. студенты, имеющие ограниченные возможности здоровья или находящиеся в отдаленных районах, могут также получить качественное образование. С каждым годом увеличивается количество учебных заведений разного уровня, где традиционные формы обучения дополняются дистанционными образовательными технологиями [1].

Спрос на применение информационных образовательных технологий в электронной информационно-образовательной среде особенно повысился в период

пандемии, когда образовательный процесс осуществлялся исключительно в дистанционном формате. Однако такая тенденция отмечается и на сегодняшний день. В связи с чем целесообразно разобраться в сущности цифровых образовательных технологий. Данная проблема широко освещается в трудах таких великих ученых и педагогов, как Е.Л. Варганова, А.В. Гладков, Л.В. Ламонина, М.И. Максеенко, О.В. Машковская, Л.В. Орлова, С.С. Смирнов, О.Б. Смирнова, А.Ю. Уваров, Л.В. Шмелькова, и другие. [1, 2, 3, 4, 5].

В исследовании Е.Л. Варгановой, А.В. Гладкова цифровые образовательные технологии рассматриваются как инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность [6].

Исследователь А.Ю. Уварова добавляет, что цифровые технологии должны использоваться в комплексе с «синергичным» обновлением содержания образования [7].

Исследователь Л.В. Шмелькова отмечает, что «одним из приоритетных качеств человека, адекватного цифровому пространству, является владение личностью цифровыми технологиями и умение использовать их в профессиональной деятельности» [8].

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что под цифровыми образовательными технологиями понимается инновационный способ обучения, основанный на применении электронных систем, обеспечивающих наглядность в процессе обучения.

В условиях цифровизации современного общества цифровые технологии легко интегрируются в образовательный процесс, поскольку использование электронных средств, ресурсов в учебном процессе призвано обеспечить снижение нагрузки на преподавателя, способствует более легкому восприятию информации и усвоению материалов.

Благодаря использованию цифровых технологий осуществляется оперативная обратная связь с преподавателем. Такое взаимодействие позволяет оценить потенциальные возможности обучающегося, отследить успеваемость студента, в случае необходимости скорректировать результаты, обеспечивая при этом достижение поставленных целей.

Увеличение наглядности предоставляемого материала также является преимуществом использования цифровых технологий, ведь обучение становится максимально интересным, структурированным и полезным, создаются условия, когда студент становится активным участником учебного процесса. Это влияет на мотивацию студентов к обучению.

Использование цифровых технологий позволяет сделать образовательный процесс дифференцированным. Учебно-воспитательный процесс выстроен таким образом, что каждому студенту подготавливаются задания, соответствующие его уровню подготовки, и выполняются в оптимальном для него темпе. Опираясь на онлайн-платформы и программы обучения, под каждого студента можно создавать персонализированные учебные планы, которые учитывают способности и уровень знаний каждого.

Немаловажным преимуществом цифровых технологий в образовании считается приобретение и развитие навыков работы с компьютером, программирования,

анализа данных, коммуникации и сотрудничества, которые считаются востребованными в будущей профессии.

Цифровые технологии создают условия для эффективного доступа к огромному количеству образовательных ресурсов, электронным библиотекам, базам данных и инструментам для исследования и обработки информации.

Сегодня образовательный процесс неразрывно связан с использованием основных инструментов цифровых технологий: компьютеров, ноутбуков, благодаря чему обучающиеся могут получить доступ к информации, создавать и редактировать документы различного формата, разрабатывать, проводить, решать тесты и многое другое.

С помощью интерактивной доски и проектора преподавателю удастся визуализировать информацию. Студенты активно участвуют на занятии, решают задачи на доске, отвечают на вопросы, взаимодействуя с материалом.

Использование визуальной и дополненной реальности на занятиях позволит студентам лучше запомнить учебный материал. К примеру, данная технология дает уникальную возможность посетить различные исторические места, провести эксперименты в виртуальной лаборатории. В свою очередь дополненная реальность направлена на взаимодействие с виртуальными объектами в реальном режиме времени. Создать в образовательной организации лабораторию – задача не из легких. Высокие цены на оборудование, ограничения СанПин и другие факторы тормозят их распространение. В случае использования дополненной реальности достаточно лишь иметь приложение на смартфоне. Работать со всей группой можно в приложении OurMindsAR. Данное приложение направлено на получение ответов и обратной связи. Ответ-текст студентов педагог видит над головами в «облачках». Это удобно с целью устранения пробелов в полученном материале.

Для использования виртуальной реальности необходимо иметь VR-гарнитуры и подходящие для них компьютеры или ноутбуки. Детализировать образовательный процесс можно на примере той же лаборатории. Приложение VRChemistryLab – аналог химической лаборатории. В нем разработано все до малейших деталей. Все химические, физические законы работают так же, как и в реальном мире, поэтому, если студент совершит ошибку, реакция начнется такая же, как и реальности: произойдет возгорание, образуется осадок и вовсе реакция не начнется. Необычным погружением в виртуальную экскурсию можно совершить с помощью платформы ClassVR. Более реалистичным проектом считается пространство «TerraTech».

Приложение поддерживается на ПК и мобильных устройствах, есть возможность подключения внешних участников по ссылке и ID мероприятия.

Онлайн-платформы и образовательные приложения – есть ключ к разнообразным образовательным ресурсам и инструментам. Такой формат необходим для изучения новых тем, выполнения заданий, общения с преподавателем, другими студентами. Найти качественный обучающий, дополнительный материал для подготовки будущего специалиста по разным направлениям бесплатно можно на таких онлайн-платформах как «Академика», «Универсариум», «Открытое образо-

вание», «Лекториум» и др.

Для проведения онлайн-курсов, лекций, совещаний, опросов можно использовать онлайн-сервисы. Например, часто используемым в образовании считается Яндекс.Телемост. Обязательное условие для организатора – иметь аккаунт на Яндекс. Провести конференцию, без установки программного обеспечения, по ссылке, без ввода пароля и логина – все это возможно благодаря использованию онлайн-сервиса Яндекс.Телемост.

Функционал данного онлайн-сервиса проследим на рисунке 1.

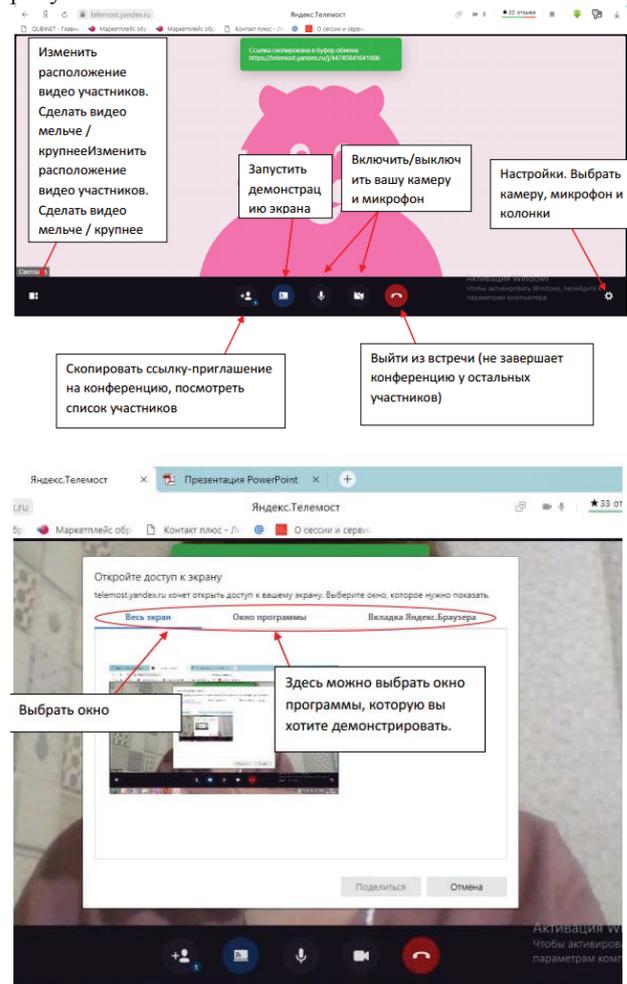


Рис. 1. Функционал онлайн-сервиса Яндекс Телемост

Также на занятиях полезно использовать обучающие электронные игры. Однако важно помнить: использовать такую технологию целесообразно на определенных этапах. Правильным считается применять её на этапе закрепления изученного материала.

Веб-квест – цифровая технология, которая предполагает наличие набора проблемных заданий с элементами ролевой игры, выполнить которые возможно имея Интернет ресурсы. Выданные задания могут охватывать как отдельную проблему, так и проблемы учебного предмета, тему. Такая технология позволяет развивать навыки поиска, анализа информации, способствует развитию самостоятельности, критического мышления. Хорошо проработанный веб-квест должен иметь такое начало, которое заинтеригует студентов, после чего обязательным условием является правильно и четко сфор-

мулированное задание, провоцирующее

мышление высшего порядка, далее обеспечит организацию и распределение ролей, с помощью которых можно увидеть разные точки зрения на проблему, обобщенные использованием Интернет-ресурсов.

Технология мобильного обучения считается наиболее востребованной. Благодаря этому у студентов имеется связь в удобное время и в любом месте, это расширяет возможности продуктивной совместной работы. К этому можно добавить и уникальную возможность хранения информации, компактно и всегда под рукой.

Далее рассмотрим технологию облака. Это технология обработки данных, в которых компьютерные ресурсы предоставляются Интернет-пользователю как онлайн-сервис.

Основными достоинствами данной технологии является то, что для работы с необходимой документацией не нужно никаких программ на своем компьютере, главное – доступ в Интернет. Это позволяет образовательным учреждениям сэкономить на приобретении, поддержке, модернизации ПО и оборудования. В данной технологии можно создавать, размещать и редактировать текстовые, графические и табличные документы. С помощью данного сервиса преподаватели могут создавать виртуальные лаборатории, проводить онлайн-конференции, дистанционные занятия, управлять виртуальным образовательным пространством.

Можно также организовывать совместную работу педагогов и педагогов со студентами. Так, например, преподаватели могут одновременно заполнять электронные журналы. Для этого необходимо создать или разместить документ в облачном хранилище, после чего открыть доступ для тех, у кого есть ссылка. Работу педагога и студентов можно проследить на примере создания групповых исследовательских проектов, докладов, презентаций. За каждым студентом можно закрепить разделы учебной работы, при этом имея возможность вносить изменения в другие блоки. Данные изменения синхронизируются.

Обмен электронными учебниками, заданиями, презентациями, и другим контентом можно осуществлять с помощью электронной почты.

С целью изучения эффективности применения цифровых технологий в образовательном процессе системы среднего профессионального образования нами было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе БПОУ ОО «Орловский технологический техникум». В апробации участвовала группа студентов второго курса (18 человек), обучающихся по специальности 19.02.10 Технология продукции общественного питания.

Контингент обучающихся техникума имеет такую структуру, что на каждом курсе обучается только одна группа по соответствующей специальности. Поэтому нельзя обеспечить одновременное наличие двух групп, и формирование экспериментальной и контрольной групп было проведено на основе одной и той же учебной группы, обследованной в разные временные периоды.

Данный способ позволяет соблюсти критерии эквивалентности испытуемых и репрезентативности отбора, поскольку выборка будет абсолютно однородной, и соблюдены условия применения статистического метода.

В ходе педагогического эксперимента были использованы следующие методические средства: анкетирование, наблюдение, эксперимент, сравнительный и статистический анализ.

В процессе исследования проверялась эффективность использования интерактивных онлайн-упражнений в преподавании специальных дисциплин, в частности веб-сервис LearningApps, а также использованы сервиса Google Classroom для проектирования учебного курса, сервиса Google Forms для контроля знаний студентов, которые были апробированы в преподавании профессионального модуля «Организация процесса приготовления и приготовление сложных хлебобулочных, мучных кондитерских изделий»

Создание ресурса предполагало выполнение последовательности шагов.

1. Выстраивание четкой структуры работы над учебным материалом. Вся последовательность деятельности обучающихся в процессе учебной практики разбита на три шага:

- 1) теоретическое обучение и выполнение учебных заданий;
- 2) контроль усвоения материала;
- 3) проверка в онлайн режиме выполнения учебных заданий.

Теоретическое обучение и выполнение учебных заданий организованы в виде последовательности тем:

- Теоретическая справка.
- Технологический процесс приготовления пряничного теста.
- Технологический пооперационный процесс приготовления сувенирного изделия из пряничного теста.

2. Подбор и оформление учебных материалов. Этап включает подбор содержимого теоретического обучения, выбор формы представления учебного контента.

3. Создание учебного курса в сервисе Google Classroom (Рисунок 2). Сервис автоматически предоставляется всем пользователям, имеющим аккаунт на Google, для начала работы достаточно выбрать этот соответствующую пиктограмму в меню.

4. Подключение к курсу обучающихся

Задания курса предполагали выполнения заданий с применением веб-сервиса LearningApps для закрепления теоретического материала, использования гиперссылок на цифровой контент в сети интернет, онлайн тестирование.

Так как учебный материал представлен в сети Интернет, то у преподавателя имеется возможность постоянно и оперативно вносить в него дополнительные коррективы, тем самым улучшая содержание цифрового контента, а также повышать их актуальность представленного материала для обучающихся.

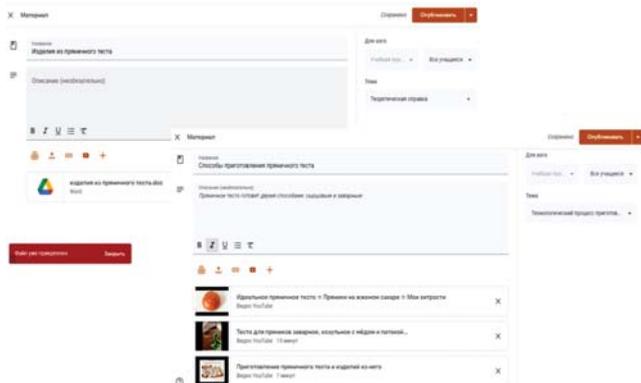


Рис. 2. Примеры созданных материалов для разрабатываемого курса.

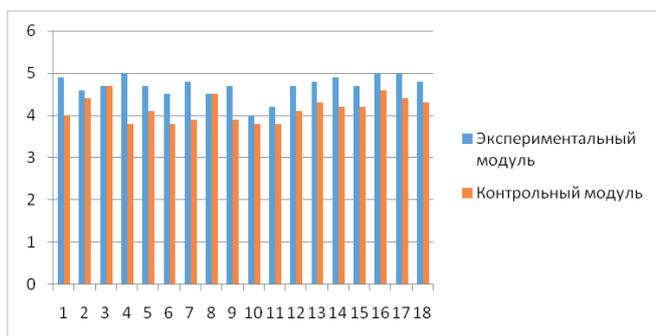


Рис. 3. Сопоставление оценок, полученных обучающимися по окончании контрольного и экспериментального профессионального модуля.

В качестве контрольной использовалась методическая разработка по профессиональному модулю «Организация процесса приготовления и приготовления сложных холодных и горячих десертов». До проведения исследования методика проведения занятий была

аналогичной экспериментальному модулю, то есть без использования цифровых технологий.

Сопоставление оценок, полученных обучающимися по окончании контрольного и экспериментального профессионального модуля свидетельствует о том, результативность усвоения учебного материала при использовании цифровых технологий повысилась. В ходе исследования были определены условия применения цифровых технологий в подготовке студентов в системе среднего профессионального образования[8]:

- преподаватели готовы к использованию цифровых технологий в образовательном процессе;
- в образовательной организации создана и функционирует цифровая образовательная среда образовательной;
- обеспечение доступ обучающимся к сети Интернет;
- создание системы технической поддержки деятельности преподавателя при использовании цифровых ресурсов.

Выводы

Таким образом, опыт применения таких цифровых технологий при реализации профессионального модуля в системе среднего профессионального модуля показал, что усвоение материала происходит на более качественном уровне, способствуют осмысленному восприятию информации, закрепление и контроль знаний и умений в интерактивной форме психологически комфортнее для студентов и обеспечивает высокую результативность учебного занятия. Оценивая проделанную работу, следует отметить, что использование цифровых технологий в образовательном процессе обладает огромным образовательным потенциалом, что позволяет решать актуальные педагогические задачи.

Библиографический список

1. Вишневецкая Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №6 (10). С. 235–239
2. Ламонина Л.В., Смирнова О.Б. Об использовании цифровых онлайн-технологий в дистанционном обучении // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2020. № 4 (23) октябрь– декабрь. – URL: <http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2020/4/00885.pdf>. - ISSN 2413-4066
3. Быховский Я.С. Образовательные web-квесты : статья // <http://www.ito.su/1999/III/1/15.html>.
4. Воробьев Г.А. Web-квест технологии в обучении социокультурной компетенции : дис. ... канд. пед. наук / Воробьев Геннадий Александрович. – Пятигорск, 2021. 286 с.
5. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю. и другие. Цифровые технологии в образовательном пространстве // БАЛТИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ, № 2(31), 2020, С. 53–56 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42919293>
6. Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации. М. : 2021. 12 с.
7. Камалова В. А. Цифровые технологии в образовательном пространстве / В. А. Камалова, А. Р. Хаматнурова // Студенческий вестник. 2023. № 23-1(262). С. 42–46. – EDN HBWLLF
8. Андреев А.А. Введение в Интернет-образование : учеб. пособие / А.А. Андреев. М. : Логос, 2020. 76 с.
9. Кузнецова Е.В. Формирование цифровой образовательной среды обучения в организациях среднего профессионального образования // Образование и общество. 2023. № 1 (138). С.40–45. [Электронный ресурс]. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/science/journal/edusocial/1_2023.pdf.

References

1. Vishnevskaya G.V. Technological approach in the pedagogical process of higher professional school // News of the Penza State Pedagogical University named after. V.G. Belinsky. 2008. No. 6 (10). Pp. 235–239
2. Lamonina L.V., Smirnova O.B. On the use of digital online technologies in distance learning // Electronic scientific and methodological journal of Omsk State Agrarian University. 2020. No. 4 (23) October-December. – URL: <http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2020/4/00885.pdf>. – ISSN 2413-4066
3. Bykhovsky Ya.S. Educational web-quests: article // <http://www.ito.su/1999/III/1/15.html>.
4. Vorobyov G.A. Web-quest technologies in teaching sociocultural competence: dis. ...cand. ped. Sciences / Vorobyov Gennady Aleksandrovich. Pyatigorsk, 2021. 286 p.

5. Olga Igorevna Vaganova, Alexey Vladimirovich Gladkov, Elena Yuryevna Konovalova and others. Digital technologies in the educational space // BALTIC HUMANITIES JOURNAL, No. 2(31), 2020, p. 53-56 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42919293>
 6. Methodology for the use of distance educational technologies (distance learning) in educational institutions of higher, secondary and additional vocational education in the Russian Federation. M.: 2021. 12 p.
 7. *Kamalova V.A.* Digital technologies in the educational space / V. A. Kamalova, A. R. Khamaturova // Student Bulletin. 2023. No. 23-1(262). – pp. 42-46. – EDN HBWLLF
 8. *Andreev A.A.* Introduction to Internet education: textbook. allowance / A.A. Andreev. M.: Logos, 2020. 76 p.
 9. *Kuznetsova E.V.* Formation of a digital educational learning environment in secondary vocational education organizations // Education and society. 2023. No. 1 (138). Pp. 40–45. [Electronic resource]. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/science/journal/edusocial/1_2023.pdf.
-
-

УДК 378.147.88

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-272-278

ЛИДИНФА ЕЛЕНА ПЕТРОВНА

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры профессио-нального обучения, бизнеса и технологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

БАРАНОВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры коммерции и торгового дела, Университет «Синергия», г. Москва, Россия
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

LIDINFA ELENA PETROVNA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Training, Business and Technology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

BARANOVA SVETLANA VIKTOROVNA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Commerce and Trade at the Synergy University, Moscow, Russia
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕРВИСОВ
ПРИ РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL SERVICES IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCIES

Научная статья посвящена проблематике применения современных цифровых образовательных сервисов при формировании и развитии исследовательских компетенций у обучающихся.

Представлены основные аспекты формирования компетентностного подхода, обобщен основной понятийный аппарат дефиниций «квалификация», «компетенция», «компетентность». посредством проведения научного эксперимента определена основная проблематика развития исследовательской компетенции, обобщены задачи научно-исследовательской деятельности, систематизированы отдельные педагогические действия и их формы.

Обоснована необходимость проведения самодиагностики сформированности исследовательской компетенции у обучающихся, как составляющей разработки индивидуальной исследовательской траектории развития и повышения эффективности освоения ими необходимых навыков и умений.

Показана последовательность разработки методического сопровождения, направленного на формирование и развитие исследовательской компетенции, а также актуализации применения современного инструментария цифровой педагогики.

Ключевые слова: развитие компетентностного подхода, цифровые образовательные сервисы, исследовательские компетенции.

The scientific article is devoted to the problems of using modern digital educational services in the formation and development of research competencies among students. The main aspects of the formation of the competence approach are presented, the basic conceptual apparatus of the definitions «qualification», «competence», «competency» is generalized. By conducting a scientific experiment, the main problems of the development of research competence are determined, the tasks of research activities are generalized, individual pedagogical actions and their forms are systematized.

The necessity of self-diagnosis of the formation of research competence among students as a component of the development of an individual research trajectory of development and increasing the effectiveness of mastering the necessary skills and abilities is substantiated.

The sequence of the development of methodological support aimed at the formation and development of research competence, as well as the actualization of the use of modern tools of digital pedagogy, is shown.

Keywords: development of a competence-based approach, digital educational services, research competencies.

Введение

На современном этапе развития экономики появилась необходимость изменения не только форматов взаимодействия образовательных учреждений и представителей рынка труда, используемых ранее, но и формирование новых «интенсивных» подходов при реализации образовательных программ, а также поддержка студенческих инициатив.

Актуальность исследования состоит в том, что одной из приоритетных задач, становится подготовка специалистов рабочих специальностей, обладающих высоким уровнем профессиональных навыков для выполнения

практических задач после окончания образовательного учреждения, готовых их получать в сжатые сроки на площадке, предоставленной работодателем, имеющих опыт осуществления научно-исследовательской деятельности, выполнения поставленных перед ними профессиональных задачи на основе освоенных исследовательских компетенций. Рассматривая формирование исследовательской компетенции необходимо исходить из этапности развития и реализации компетентностного подхода, раскрытого в работах Д. Хамса, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской, Э.Ф. Зеери других ученых педагогов-психологов.

Цель исследования заключается в разработке ре-

комендаций по формированию и использованию цифровых педагогических сервисов, необходимых для реализации индивидуального потенциала каждого обучающегося и выявления склонности к ведению научной деятельности и интереса к новым идеям и разработкам, формированию и развитию исследовательских компетенций.

Задачи исследования:

– изучить теоретическое обоснование формирования исследовательской компетенции, расширив возможности применения цифровых педагогических сервисов при их развитии;

– систематизировать основные аспекты формирования исследовательской компетенции с использованием опыта ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева»;

– разработать рекомендации по формированию и актуализации методического сопровождения результатов самодиагностики их сформированности у обучающихся.

Новизна исследования заключается в разработке методических материалов для развития исследовательских компетенций у студентов.

Методологической основой исследования послужили принципы объективности, достоверности и научной обоснованности при комплексном изучении литературных источников и систематизации практического опыта реализации педагогических задач при формировании и развитии исследовательских компетенций у обучающихся. Это позволило обобщить современный педагогический инструментарий, показать сущность «исследовательской компетенции» и ее основные компоненты, представить методические разработки для проведения открытого мероприятия «Я исследователь», направленного на развитие исследовательской компетенции и инициации осуществления исследовательской деятельности.

Изложение основного материала

Современная система образовательного процесса при подготовке специалистов среднего звена и рабочих специальностей достаточно длительный период реализует компетентностную модель, включающую требования формирования определенных компетенций обучающихся, необходимых для выполнения профессиональных задач.

Достаточно долгое время, при преподавании различных дисциплин выделяли дисциплины, направленные на формирование ключевых, общепредметных и предметных компетенций в рамках конкретной дисциплины. Исследуя особенности реализации компетент-

ностного подхода необходимо рассмотреть не только возможность его применения и совершенствования, но и исторические аспекты зарождения новой педагогической составляющей. В середине 70-х годов 20 столетия Ноам Хомский писал: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [5]. В системе образования можно выделить несколько этапов становления и развития компетентностного подхода:

Первый этап – 1960–1970 гг. выделил Д. Хаймс. «В это время в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, а также вводится понятие «коммуникативная компетентность»».

Второй этап – 1970–1990 гг. предложил Дж. Равен: «Использование категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения иностранному языку, профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. «Компетентности суть мотивированные способности» [6].

Третий этап – в 1993–1996 гг. обоснован в трудах А.К. Марковой.

«В структуре профессиональной компетентности учитель А.К. Маркова выделяет четыре блока:

- профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [7].

Следует отметить, что 70-е годы 20 столетия зачастую и относят к возникновению компетентностного подхода в образовании. Компетентностный подход в образовательном процессе прошел достаточно сложный период развития от осознания важности и значимости до принятия и расширения использования. При этом указанные этапы являются первичной классификацией развития категории «компетентностный подход в образовании». В этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А. Петровской в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Развитие компетентностного подхода строится на исследовании таких категорий как: квалификация; компетенция; компетентность (рисунок 1).

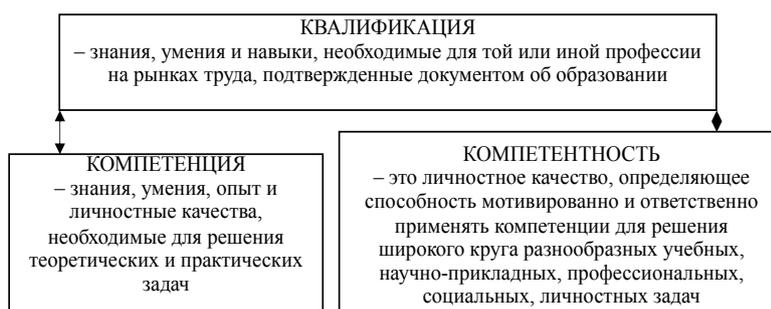


Рис. 1. Основной понятийный аппарат: «квалификация», «компетенция», «компетентность».

Наблюдается наличие взаимосвязи между представленными категориями, которые и являются основой реализации компетентностного подхода в образовании.

Обширная методическая база позволяет представить различные виды компетенций, реализуемых в современной системе образования, при этом достаточно часто выделяют отдельные классификационные признаки исходя из поставленных задач:

- коммуникативная, математическая, информационная, автономизационная, нравственная, социальная;
- учебно-познавательную, ценностно-смысловую, социально-трудовую, коммуникативную, общекультурную, личностную, информационную;
- социальные и политические, межкультурные, относящиеся к владению письменной и устной коммуникацией;
- компетенции, относящиеся к самому себе как личности, к взаимодействию человека с другими людьми, к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах: мотивационный; когнитивный; деятельностный; креативный; рефлексивный.

Несмотря на важность и значимость представленных основных компонентов исследовательской компетенции необходимо акцентировать внимание на одной из самых важных на наш взгляд «деятельностном компоненте» и уточнить, что именно он должен рассматривать спозиции поэтапного формирования компетенции, включая:

- инициацию проблематики исследования и умение конкретизировать область исследования;
- понимание проблематики исследования (постановку и формулировку проблемы исследования);
- возможность определения целевых ориентиров и интерпретации полученных данных при осуществлении исследовательской деятельности, возможность аргументированно и последовательно отражать результаты исследований, подтверждая их цифровым материалом.

Деятельностный компонент можно условно отнести к компоненту «первого уровня влияния на формирование исследовательской компетенции», представляющего собой основу научного исследования, начало формирования исследовательской компетенции.

Следует отметить, что когнитивный и мотивационный компоненты, представляют собой тот необходимый базис, на основе которого и происходит формирование исследовательской компетенции.

Это параметры, способствующие формированию познавательной активности обучающихся (мотивационный компонент), реализуемые на основе полученных фундаментальных знаний в ученой и профессиональной среде. Условно их можно отнести ко «второму уровню влияния на формирование исследовательской компетенции», оказывающему достаточную степень воздействия на исследовательскую компетенцию.

Наличие креативности при формировании и развитии исследовательской компетенции, в большей степени зависит от личностных особенностей обучающихся и представляет собой компонент «третьего и последующих уровней влияния на формирование исследователь-

ской компетенции», наличие или отсутствие которого не будет кардинально сказываться на результатах исследовательской работы, а лишь изменит последовательность исследовательских действий.

Завершающим, в «Условной цепочке значимости уровней влияния на формирование исследовательской компетенции» является рефлексивный компонент, представляющий собой завершающий этап деятельности и позволяющий оценить степень достижения поставленных целей и значимости полученных результатов.

Превалирующую роль в формировании и развитии исследовательской компетенции можно проследить на основе изучения отдельных работ в области современной педагогики, где:

- исследовательская компетенция представляется как «совокупность личностно-осмысленных исследовательских знаний, поведенческих моделей;
- рассматриваются отдельные аспекты как: «оценивать исследовательскую компетенцию необходимо как качество личности, позволяющее осваивать и получать системы новых знаний в результате трансляции смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному»;
- представляются различные оценочные критерии и их классификации: «первое направление – базовое понятие берется «компетенция», при этом исследовательская компетенция рассматривается как ключевая компетенция. Во втором направлении базовое понятие «исследование» как способность к исследовательской деятельности» [9].

Приоритетной задачей современной системы образования становится не только формирование профессиональных умений и навыков будущих выпускников, а воспитание гармоничной личности, обладающей профессиональным видением, способной к креативному мышлению, научным изысканиям и поиску новых нестандартных решений. Повышение интереса к научно-исследовательской деятельности в студенческой среде обусловлено существенными изменениями реализации образовательного процесса и представлением «науки» как нового вида образовательной деятельности и актуального способа познания.

Активное вовлечение студентов в научную деятельность требует от научного руководителя больших усилий, наличия профессиональных знаний и умений организации и проведения научно-исследовательской работы. В данном случае педагог выступает в роли наставника, координатора, а зачастую и участника научного эксперимента. Это позволяет студенту преодолеть психологический барьер, ощутить значимость своих научных результатов, достичь уровня осознания необходимости получения опыта проведения научных исследований.

Общеизвестно, что одним из основных обсуждаемых вопросов, отражающих мнение работодателей является мнение о недостатке профессиональных знаний и личностных качеств у молодых специалистов, которые отрицательно сказываются на их работе (рисунок 2) [10].

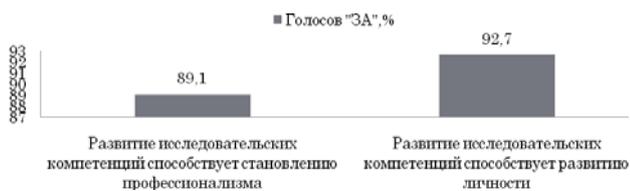


Рис.2. Результаты опросов работодателей «Развитие исследовательской компетенции».

Определяя значимость развития исследовательской компетенции у современных выпускников, лишь около 48% удовлетворены степенью ее освоения. При этом, наибольшую значимость, считают работодатели формирование данной компетенции приобретает для выпускников инженерных специальностей. При формировании исследовательской компетенции, по мнению работодателей большую роль играют и сроки начала научно-исследовательской деятельности обучающихся (рисунок 3).

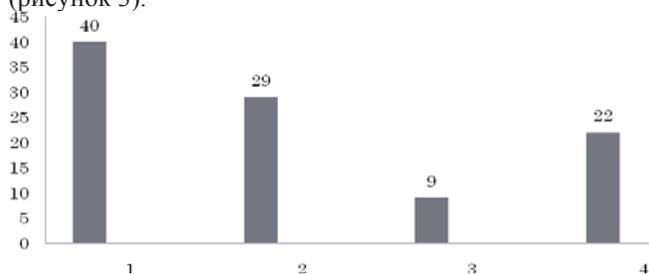


Рис. 3. Мнения респондентов о начале развития исследовательской компетенции.

Исследуя различные способы участия в научно-исследовательской деятельности, имеет место и использование различных форм ее проведения, которые по мнению работодателей являются основными и наиболее эффективными (рисунок 4).

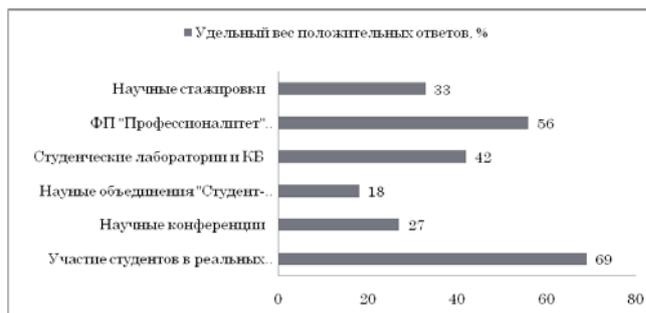


Рис. 4. Способы и методы развития исследовательских навыков и умений.

Таким образом, подавляющее большинство работодателей указывает на зависимость уровня развития научно-исследовательских компетенций от уровня полученного образования, но при этом высказывается в пользу раннего активного вовлечения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность, в т.ч. посредством свободного использования информационно-коммуникационных технологий[12].

Информационные технологии, используемые в научно-исследовательской работе студентов, выступают в качестве средства коммуникации, самовыражения и самореализации (рисунок 5).

Несомненно, внедрение в практику реализации образовательного процесса информационных технологий (ИТ) является одним из важнейших направлений модернизации современного образования. Использование информационных технологий качественно повышает уровень организации образовательного процесса и способствуют формированию современной цифровой культуры будущего выпускника.

Вопросы формирования профессиональной циф-

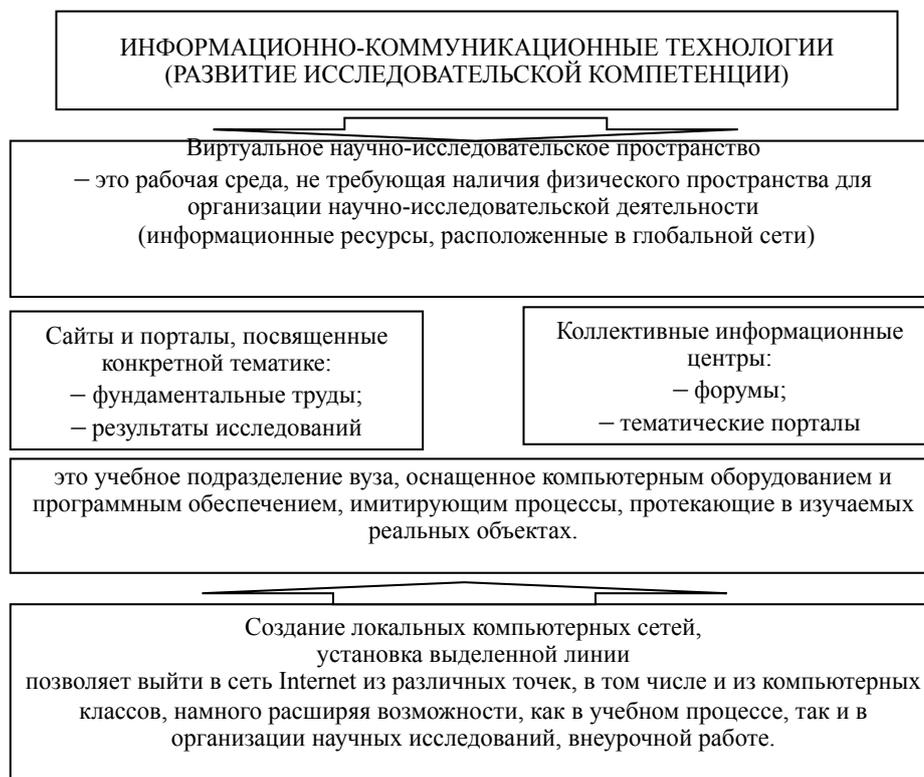


Рис. 5. Информационно-коммуникационные технологии, используемые для формирования и развития исследовательской компетенции.

ровой культуры обучающихся также рассматриваются и в работах Е.П. Лидинфа, С.В. Барановой и Г.Н. Чернухиной. Авторы актуализируют задачу освоения профессиональных цифровых компетенций обучающихся, необходимых для выполнения профессиональных задач, подчеркивая значимость умения использования ИКТ уже не уровне получения профессиональных знаний и навыков при изучении профильных дисциплин [3,4].

При организации образовательного процесса, в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева» (ОГУ им. И.С. Тургенева) реализуются приоритетные принципы и первостепенные задачи современной системы образования. Однако, вопросы формирования и развития исследовательских компетенций достаточно актуальны и значимы при подготовке специалистов различной отраслевой направленности для ОГУ им. И.С. Тургенева.

Исследование особенностей реализации образовательного процесса и компетентностного подхода при обучении по специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) показало, что педагогическое воздействие направлено не только на получение профессиональных навыков и умений, но и на подготовку специалиста, имеющего достаточный уровень экономических знаний и обладающего достаточными экономическими компетенциями [8].

Систематизация требований современного рынка труда и правовых кадровых документов, позволяет заключить, что дипломированный специалист должен:

- иметь системное представление о структуре и развитии российской и мировой экономики;
- понимать многообразие экономических процессов в современном мире;
- решать нестандартные задачи, прогнозировать экономические процессы;
- быть конкурентоспособным, обладать знаниями по смежным специальностям;
- уметь на научной основе организовывать свой труд, владеть компьютерными способами сбора и обработки информации, систематизации и интерпретации данных.

Представленные умения позволяют заключить, что практическое направление развития экономической компетенции требует не только получения знаний, формирования умений и навыков, но и более раннего включения будущего специалиста в исследовательскую деятельность.

Основываясь на современных подходах к оценке степени сформированности исследовательской компетенции обучающихся, нами был проведен педагогический эксперимент, направленный на оценку уровня сформированности исследовательской компетенции у обучающихся 2-го и 3-го года обучения. С этой целью была разработана и представлена для ответов обучающимся «Карточка самодиагностики сформированности исследовательской компетенции», содержащая следующие вопросы:

- владеете ли Вы умением определять проблему, актуальность и выдвигать гипотезу исследования;
- умеете ли Вы анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы, подтвержденные цифровым материалом;
- умеете ли Вы разрабатывать план проведения научного исследования;
- готовы ли Вы аргументировать и отстаивать результаты своих научных идей (рисунок 6).

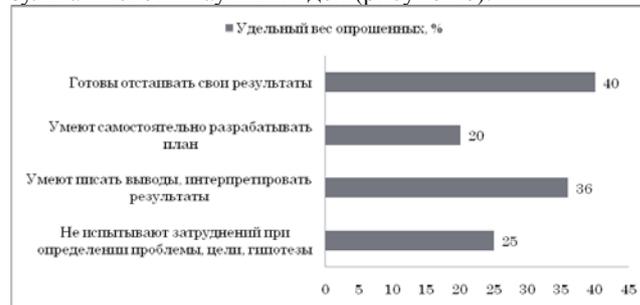


Рис. 6. Результаты опроса обучающихся «Карточка самодиагностики сформированности исследовательской компетенции».

Установлено, что около 36 % обучающихся уверены в том, что умеют формулировать выводы, аргументированно обосновывать результаты исследования.

Только 20 % обучающихся, могут самостоятельно разработать план научного исследования, а 80% предпочитают получить готовый план от руководителя (педагога).

Тем не менее, более 40 % опрошенных готовы отстаивать результаты полученных исследований, находить аргументы для выводов и результатов проделанной работы и отвергать альтернативные варианты.

На основании результатов опроса была выявлена основная проблематика в области формирования исследовательской компетенции и разработаны отдельные мероприятия педагогического воздействия. На рисунке 7 раскрыты основные педагогические действия и формы их реализации, показана их взаимосвязь и очередность.

Нами были определены задачи учебно-исследовательской деятельности, как составляющей формирования и развития исследовательской компетенции.

На фоне активного обсуждения необходимости формирования информационной культуры современного специалиста и значимости освоения им актуальных информационно-коммуникационных технологий, в настоящее время, предпринимаются попытки использования современных цифровых сервисов в образовательном процессе. Данное направление развития современного образования отражается в разработке основного инструментария цифровой педагогики, как единого подхода, обеспечивающего высокое качество образования с помощью компьютеров и программ. В процессе проведения педагогического эксперимента, в аспекте развития исследовательской компетенции и оценки уровня использования современных программных продуктов и цифровых сервисов также оценивались способы и формы использования информационно-коммуникационных технологий обучающимися.



Рис. 7. Формирование исследовательской компетенции в аспекте задач учебно-исследовательской деятельности.

По результатам эксперимента, были внесены предложения о реализации мероприятий по развитию исследовательской компетенции и активизации использования современного инструментария цифровой педагогики, включающих 3 этапа:

1 этап – ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ.

Проведение диагностики степени сформированности исследовательской компетенции (последовательность представлена выше).

2 этап – ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ.

2.1 Обучение студентов работе с научной литературой и электронными базами данных, в частности современной электронной библиотекой «КиберЛенинка», как современного цифрового образовательного сервиса, основными задачами которого является популяризация науки и научной деятельности, общественный контроль качества научных публикаций, развитие междисциплинарных исследований, современного института научной рецензии, повышение цитируемости российской науки и построение инфраструктуры знаний.

2.2 Проведение открытого мероприятия «Я исследователь» – с представлением основ выполнения научной деятельности, исходя из выявленных проблемных вопросов в процессе Анкетирования обучающихся с использованием «Карточки самодиагностики сформированности исследовательской компетенции».

По результатам опроса было установлено, что лишь около 25 % респондентов не испытывают затруднений при определении проблемы, актуальности и выдвижении гипотезы исследования.

Рекомендации по составлению Методических материалов для проведения открытого мероприятия «Я исследователь», включали:

Основы научных знаний (проект содержания теоретических материалов методического сопровождения).

Гипотеза (др.-греч. ὑπόθεσις – «предположение; допущение», от ὑπό – «под; по причине; из-за» и θέσις – «место; положение; тезис») – предположение или догадка, утверждение, которое, в отличие от аксиом, постулатов, требует доказательства [13].

Цель исследования – это конечный результат, который должен получиться после окончания исследования.

Задачи исследования – это те вопросы, на которые должны быть получены ответы при достижении цели исследования.

3 этап – КОНТРОЛЬНЫЙ.

Выполнение задания, включающего аспекты исследовательской работы, проведение консультирования и контроля выполнения задания, посредством согласованного выбора использования средств ИКТ при взаимодействии «педагог-обучающийся» и «обучающийся-обучающийся».

Выводы

Следует заключить, что:

- представленные рекомендации могут быть использованы в аспекте развития исследовательских компетенций, поскольку раскрывают последовательность проведения обучающих мероприятий, разработанных на основе выявленной проблематики реализации поставленных образовательных задач;
- использование представленного подхода, по-

зволит инициировать у обучающихся значимость освоения исследовательских компетенций и актуализировать необходимость получения первичных знаний для осуществления научной деятельности;

- посредством проведения самодиагностики сформированности исследовательской компетенции у обучающихся, имеет место разработка индивидуальной исследовательской траектории развития и повышения эффективности освоения ими необходимых навыков и умений.

Библиографический список

1. *Идиятов И.Э.* Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Э. Идиятов, Казань, 2016. 25 с.
2. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторический и теоретический аспекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/vErg> (дата обращения 20.12.2023 г.)
3. *Лидинфа Е.П.* Цифровые вызовы современности: изменение технологических укладов, особенности развития общественных отношений, трансформация образовательных трендов /С.В. Баранова, М.Ю. Тихонович // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1 (94). С. 219–228.
4. *Лидинфа Е.П.* Цифровая трансформация образования и современные тренды подготовки кадрового ресурса /С.В. Баранова, Г.Н. Чернухина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. №1 (98). С. 266–275.
5. *Ноам Хомский* «Аспекты теории синтаксиса»Перевод с английского под редакцией В.А. Звегинцева Издательство Московского университета 1972 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://djvu.online/file/x6zDjvVvZGLZS>.
6. *Джон Равен* Компетентность в современном обществеКогито Центр; М.: 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studylib.ru/doc/129723/dzhon-raven--kompetentnost._-v-sovremennom-obshhestve.
7. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://studylib.ru/doc/6230158/markova-a.k.-psihologiya-professionalizma>.
8. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/p1A68P> (дата обращения 15.01.2024 г.).
9. *Осипова С.И.* Становление исследовательской компетентности учащихся в образовании: Монография / С.И. Осипова, Е.В. Феськова. – LAP.: Germany. 2011. – 203 с. <https://equuleusbook.xyz/books/stanovlenie-issledovatel'skoy-k>.
10. *Федорова М.А., Цыгулева М.В.* Представление работодателя о значимых научно-исследовательских компетенциях выпускников / Вестник СИБИТа. 2017. №3 (23). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://goo.su/pxUTC> (дата обращения: 24.12.2023).
11. *Черняева Л.А.* Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: автореф. дис. канд.: 13.00.08 / Л. А. Черняева; – Кузбасская гос. пед. академия. – Новокузнецк, 2011. – 25 с.
12. *Лаврова М.С.* Деятельностный подход, самостоятельная работа, дидактический принцип, навык, деятельность, развитие, педагогические технологии / Смирнова М.В. // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020 №11-8 (67). С. 120-124.
13. *Хашукаев С.Ф.* Методология проведения экономического исследования. Учебное пособие. Москва, 2023. 318 с. Издательство: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова Издательский Дом (типография) (Москва). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49988056> (дата обращения: 24.12.2023).

References

1. *Idiatov I.E.* Formation of students' research competence in the process of problem-based learning [Text]: abstract of the thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.01 / I.E. Idiatov. Kazan, 2016. – 25 p.
2. Competence-based approach in Russia and abroad: historical and theoretical aspects [Electronic resource]. – Access mode: <https://goo.su/vErg> (accessed 12/20/2023)
3. *Lidinfa E.P.* Digital challenges of our time: changing technological patterns, features of the development of public relations, transformation of educational trends /S.V. Baranova, M.Yu. Tikhonovich // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 1 (94). Pp. 219–228
4. *Lidinfa E.P.* Digital transformation of education and modern trends in personnel resource training /S.V. Baranova, G.N. Chernukhina // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 1 (98). Pp. 266–275.
5. Noam Chomsky "Aspects of the theory of syntax" Translated from English edited by V. A. Zvegintseva Moscow University Press 1972 [Electronic resource]. – Access mode: <https://djvu.online/file/x6zDjvVvZGLZS>.
6. John Raven Competence in modern society Kogito Center; M.: 2002 [Electronic resource]. – Access mode: https://studylib.ru/doc/129723/dzhon-raven--kompetentnost._-v-sovremennom-obshhestve.
7. *Markova A.K.* Psychology of professionalism. M.: International Humanitarian Fund "Znanie", 1996. 312 p [Electronic resource]. – Access mode:<https://studylib.ru/doc/6230158/markova-a.k.-psihologiya-professionalizma>.
8. The official website of the Oryol State University named after I.S. Turgenev. [electronic resource]. – Access mode: <https://goo.su/p1A68P> (date of reference 15.01.2024).
9. *Osipova S.I.* The formation of students' research competence in education: Monograph / S.I. Osipova, E.V. Feskova. – LAP.: Germany. 2011. 203 p. <https://equuleusbook.xyz/books/stanovlenie-issledovatel'skoy-k>.
10. *Fedorova, M. A., Tsyguleva, M. V.* The employer's view of the significant research competencies of graduates / Bulletin of SIBITA. 2017 No.3 (23). [Electronic resource] – Access mode: <https://goo.su/pxUTC> (date of address: 12/24/2023).
11. *Chernyaeva, L. A.* Formation of research competence of students of the pedagogical college: abstract of the dissertation of the candidate: 13.00.08 / L. A. Chernyaeva; – Kuzbass State Pedagogical University. the academy. Novokuznetsk, 2011. 25 p.
12. *Lavrova M.S.* Activity approach, independent work, didactic principle, skill, activity, development, pedagogical technologies / Smirnova M.V. // Actual scientific research in the modern world. 2020 No.11-8 (67). Pp. 120–124.
13. *Khashukaev S.F.* Methodology of the research. A study guide. Moscow, 2023. 318 p. Publishing house: Lomonosov Moscow State University Publishing House (printing house) (Moscow). [Electronic resource] – Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49988056> (date of application

МОНАХОВ ОЛЕГ НИКОЛАЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры военно-политической работы в войсках (силах), Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия
E-mail monahovs@mail.ru

MONAHOV OLEG NIKOLAEVICH

Candidate Pedagogical Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Military and Political Work in the Troops (Forces) Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense
E-mail monahovs@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА
У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

**PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATION OF PATRIOTISM FORMATION
AMONG CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES**

Показана актуальность формирования патриотизма в условиях информационного и идеологического давления. На основе анализа научной литературы представлены существенные особенности профессионального патриотизма. Раскрыты профессионально-ценностные аспекты патриотизма военных специалистов. Для решения рассматриваемой проблемы предложен практико-ориентированный подход.

Ключевые слова: патриотизм, курсанты, компетентностный подход, практико-ориентированный подход.

The relevance of the formation of patriotism in conditions of informational and ideological pressure is shown. Based on the analysis of scientific literature, the essential features of professional patriotism are presented. The professional and value aspects of the patriotism of military specialists are disclosed. To solve the problem under consideration, a practical-oriented approach is proposed.

Keywords: patriotism, cadets, competence approach, practice-oriented approach.

Введение

Актуальность. Реализация Россией адекватных мер по защите своих национальных интересов в отношениях с коллективным Западом, сопровождается эскалацией военно-политического противостояния, трансформацией угроз в различных сферах жизни общества, обострением проблем, обусловленных попытками дезориентации российских граждан в определении ценностных ориентаций и поведенческих моделей.

Усиление информационного и идеологического давления становится вызовом для российского государства и, в частности для системы образования, так как нацелено на деградацию мировоззрения молодого поколения путем деформации и искажения традиционных основ российского общества.

Как следствие в Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей констатируется опасность идеологического и психологического воздействия на граждан, ведущего к отрицанию идеалов патриотизма и гражданственности.

Насыщение информационных потоков деструктивной идеологией создает риски негативной реструктуризации ценностных установок будущих военных специалистов, дискредитации идеи служения Отечеству, формирования негативного отношения к воинской службе

В этих условиях возрастает внимание к проблемам формирования патриотизма у будущих офицеров, модернизации системы патриотического воспитания

будущих военных специалистов, которая находится в ситуации «перезагрузки», связанной с созданием соответствующих институтов, совершенствованием форм и методов военно-политической работы.

Возникшее противоречие между необходимостью противодействия деструктивному идеологическому воздействию и недостаточной готовностью к этому системы воинского воспитания актуализирует проблему формирования патриотизма у будущих военных специалистов. Выявление новых путей в решении проблем патриотического воспитания, как справедливо утверждают Г.В. Зибров и Ю.А. Самедова, требует «дальнейшего изучения генезиса феномена патриотизма с позиций сегодняшнего времени, исторической трансформации содержания патриотического воспитания в отечественной педагогике» [1, с. 233].

Цель исследования. Выявить профессионально-ценностную направленность формирования патриотизма у курсантов военных вузов.

Новизна. Обоснованы профессионально-ценностные аспекты патриотизма военных специалистов. С учетом опыта модернизации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, реализуемых в военных вузах, в качестве методологической основы формирования патриотизма у курсантов военных вузов предложен практико-ориентированный подход.

Методы исследования. Анализ и обобщение педагогического опыта патриотического воспитания обучающихся высших учебных заведений.

Изложение основного материала

Профессиональное становление будущих офицеров происходит в процессе обучения в военном вузе наравне с их личностным развитием. В этот период происходит формирование личностной и профессиональной стратегии обучающихся, в которой патриотизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу должны стать важнейшими ценностными ориентирами.

Проблемная область формирования патриотизма у специалистов различных сфер деятельности включает огромный пласт научных работ, в которых интерес исследователей фокусируется на различных концептуальных характеристиках патриотизма, таких как принцип, долг, чувство, обязанность, готовность и др.

Так М.Л. Князева и Е.В. Зеленина обосновывают понятийно-смысловую парадигму, включая в неё такие фреймы патриотизма как идея, эмоция, идеология и идеологема [2, с. 210].

На основе анализа научных работ, раскрывающих патриотизм как педагогическую категорию, А.В. Лабыгина обозначает:

- ведущие компоненты патриотизма: психологический (чувства, потребности); духовный (смысл жизни, жизненные принципы); ценностный (идеалы); познавательный (подражание, познание идеалов);

- сферы проявления патриотизма: гражданский; этнический; общинный; либеральный; национальный; полисный; имперский; интернациональный; государственный; территориальный [3, с. 49–50].

Обращаясь к сущности патриотизма, Н.В. Ипполитова, Л.П. Качалова, О.Ю. Перерва классифицируют его по следующим позициям [4, с. 210]:

- эмоциональный патриотизм как чувство любви к Родине;

- деятельностный патриотизм как служение Отечеству;

- государственный патриотизм, опирающийся на взаимодействие гражданского общества с государственными институтами;

- духовный патриотизм патриотизма как проявление общественного сознания;

- личностный патриотизм как совокупность сформированных интеллектуально-нравственных, духовных, деятельностно-творческих качеств;

- личностно ориентированный патриотизм, фундаментом которого является на исторические и религиозные традиции;

- профессиональный патриотизм как проявление любви к Родине путем честного и ответственного труда.

В контексте нашего исследования интерес представляет седьмая позиция, которая вносит в систему профессиональной деятельности в качестве ключевого элемент патриотического отношения к совершенствованию своих профессиональных знаний и умений, к самореализации в избранной профессии, к достижению высокого уровня профессионализма.

Профессиональный патриотизм стал предметом ряда исследований, авторы которых обосновывают его сущностные особенности с разных точек зрения, делая акцент на специфике профессиональной деятельности.

В частности Н.П. Устинова, основываясь на принципе идентификации структуры социокультурной функции специалиста, выстраивает систему профес-

сионально ориентированного патриотизма специалиста оборонной отрасли, учитывая ценностную функцию патриотической культуры [5, с. 14].

Раскрывая особенности педагогической профессии, ученые относят профессиональный патриотизм к качествам личности педагога и связывают его с мотивационной, чувственной и деятельностной сферой [6, с. 213].

Военная профессия обладает существенными отличиями от иных профессий, которые определяют сущность профессионального патриотизма военного специалиста. Следует согласиться с мнением Я.В. Орехова о том, что патриотизм это «одна из профессиональных компетенций как часть военно-профессиональной компетентности в целом» [7, с. 1].

Такая оценка ориентирует на компетентностный подход как инструмент патриотического воспитания курсантов военных вузов. Среди достоинств данного подхода можно отметить действенность формирования не только профессиональной компетентности выпускника военного вуза, но профессиональных качеств.

Соответственно, патриотизм связан с качеством подготовки военного специалиста, обеспечивающей эффективность военно-профессиональной деятельности.

Обоснование профессионального патриотизма как компетенции предполагает выявление ее сущности. В исследованиях проявляется многообразие определенной компетенции, среди которых выделяется позиция, раскрывающая компетенции как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий [8, с. 91].

Выделение патриотизма среди профессионально-личностных качеств военного специалиста обусловлено социальной необходимостью военной профессии, характером и задачами военно-профессиональной деятельности. По утверждению Ю.А. Панасенко, именно в воинском труде военнослужащий реализует патриотизм как высшую ценность [9, с. 11].

В связи с этим патриотизм военного специалиста требует высокой степени эффективности реализации профессиональных знаний, профессиональных умений, навыков в военно-профессиональной деятельности и достижения высоких и стабильных результатов.

В рамках педагогических исследований, определяющих в качестве объекта патриотическое воспитание военнослужащих, выделяется профессиональный аспект патриотизма военного специалиста.

В частности А.А. Калекин определяет его как стержневое социально-личностное и базовое профессиональное качество [10, с. 9]. Для П.В. Клименко – это личностное и профессиональное качество [11, с. 10]. Для ряд других авторов патриотизм обосновывается в качестве идейно-ценностной основой профессионального воспитания будущих офицеров российской армии [12, с. 89].

Такое видение патриотизма акцентирует внимание на профессиональной направленности патриотического воспитания будущих военных специалистов и обосновывает его формирование как качества личности, проявляющегося в исключительном отношении к военно-профессиональной деятельности, мотивирующего будущих офицеров к становлению себя как профессиональных защитников Отечества. В соответствии со статьей 18 Устава внутренней службы Вооруженных

Сил Российской Федерации военнослужащий обязан проявлять патриотизм, способствовать укреплению мира и дружбы между народами, предотвращению национальных и религиозных конфликтов.

Следует заключить, что военный специалист демонстрирует патриотизм как качество личности в условиях воинской деятельности, он проявляется в ее результатах, качестве, надежности. В этом случае патриотизм соотносится с оптимальной организацией военной службы, требующей не только компетентности, но и принятие военной профессии, формирование собственного профессионализма. В контексте нашего исследования это утверждение играет ключевую роль, так как профессионализм – это не только высокий уровень освоения профессиональных компетенций и профессиональной подготовленности личности, но ответственное выполнение гражданского и воинского долга, стремление осуществлять свою профессиональную деятельность на благо общества и Отечества. Ученые, представляющие военное направление отечественной педагогики, характеризуют профессионализм офицера как наивысшую способность исполнять свой воинский долг, проявляющуюся в условиях военного социума и признаваемая другими его членами [13, с. 178]. В свою очередь, В.А. Митрахович в качестве одного из «кирпичиков» профессионализма военно-профессиональной деятельности выделяет степень осознания социальной значимости своей профессии, понимания ее предназначения, миссии, избрания деятельности по защите Отечества постоянным занятием, обращения этого занятия в профессию [14, с. 66].

Таким образом, патриотизм военного специалиста выступает в качестве ценностного фундамента военного профессионализма, а средством реализации патриотизма вступает военно-профессиональная деятельность.

Раскрытие профессионально-ценностных аспектов патриотизма подводит нас к обоснованию методологической базы процесса его формирования у будущих военных специалистов.

В рамках данной статьи уже шла речь о значении компетентностного подхода в формировании патриотизма, что и находило отражение в содержании ряда общекультурных компетенций. Так федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по специальностям 11.05.02 «Специальные радиотехнические системы», 24.05.06 «Системы управления летательными аппаратами», 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» в редакциях 2016 года включали такую общекультурную компетенцию как способность действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма. Однако, в ходе модернизации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) патриотизм не был включен ни в одну компетенцию, формируемую в ходе обучения у будущих военных специалистов.

Данный факт заставляет нас осуществить поиск других методологических подходов, обладающих потенциалом для формирования патриотизма у будущих военных специалистов.

Обращаясь к ценности патриотизма, Н.Д. Цхадая и

Д.Н. Безгодов, связывают его содержательно с практико-ориентированным подходом [15, с. 116]. Вследствие этого, аксиологическая проекция патриотизма в образовательном процессе военного вуза предполагает усиление практической направленности при проведении всех видов занятий и мероприятий военно-политической работы, в ходе которых должны решаться задачи, вызванные потребностями военно-профессиональной деятельности.

Систематизация точек зрения, обращенных к практико-ориентированному подходу, позволяет нам обозначить ряд его специфических черт в военном образовании:

- взаимосвязь целевых ориентиров в развитии Вооруженных Сил Российской Федерации с целями, задачами, содержанием подготовки военных специалистов;
- функциональность и предметность конструирования всех компонентов подготовки обучающихся с учетом трудностей, возникающих в военно-профессиональной деятельности;
- междисциплинарная направленность подготовки военных специалистов, выраженная в моделировании учебных ситуаций, в которых детализируются различные элементы военно-профессиональной деятельности при помощи методов проблемно-ориентированного обучения;
- становление профессионального опыта военных специалистов в ходе различных видов занятий за счет интериоризации смыслов, содержания, средств и способов военно-профессиональной деятельности;
- применение профессионально-ориентированных педагогических технологий, обеспечивающих формирование у военных специалистов социально и профессионально значимых компетенций, гарантирующих эффективное выполнение общих, должностных и специальных обязанностей.

Реализация рассматриваемого подхода как методологической основы формирования патриотизма у будущих офицеров предполагает педагогизацию среды военного вуза, в которой должны быть условия не только для профессиональной подготовки курсантов, но и для их профессионального воспитания. Для этого, по мнению А.П. Жигадо и С. И. Бастрakov необходима организация педагогической средообразующей деятельности [16].

В педагогике создан значительный блок научных работ, описывающих сущность образовательной (воспитательной) среды учебного заведения. Ее видение различными исследователями как совокупности специально создаваемых и спонтанно складывающихся условий, в которых осуществляются взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью достижения планируемых результатов обучения и воспитания, ориентирует нас на выявление сущностных характеристик формирования патриотизма у будущих военных специалистов в рамках вузовской среды.

Обращение к практико-ориентированному подходу как методологической основе формирования патриотизма, по нашему мнению, предполагает насыщение вузовской среды профессиональным контекстом.

Построение такой среды потребует выполнения следующих требований:

а) развитие профессионально ориентированных компетенций будущих офицеров должно проходить посредством наполнения образовательного процесса профессионально-ориентированной спецификой;

б) педагогическое воздействие на сознание курсантов должно гарантировать освоение им патриотических традиций российского общества и российской армии, способствующих формированию патриотизма, трансформирует отечественные духовно-нравственные ценности в патриотическую позицию, определяющую траекторию поведения будущего офицера;

в) использование информационных ресурсов в вузовской информационной среде должно обеспечивать связь содержания учебных дисциплин с жизнью военного вуза, событиями армии, страны, военно-профессиональной деятельностью.

Таким образом, формирование патриотизма у будущих военных специалистов должно носить практико-ориентированный характер, опираться на социально-педагогическую поддержку курсантов в деле их профессионального становления.

Проектирование профессионально насыщенной вузовской среды с целью формирования патриотизма курсантов необходимо выстраивать на следующих принципах:

– принцип соответствия содержания учебных дисциплин задачам патриотического воспитания: в наполнение учебных дисциплин включается такое содержание, которое направлено на формирование патриотической позиции и патриотических ориентаций;

– принцип интегративности. Поскольку формирования патриотизма является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих военных специалистов, то применяемые педагогические технологии в рамках преподавания разных учебных дисциплин должны представлять собой единую систему, обеспечивающую эффективность патриотического воспитания;

– принцип связи обучения с будущей воинской деятельностью. В этом случае педагогические технологии, базирующиеся на практико-ориентированном подходе, должны включать совокупность специально создаваемых в жизни курсантов ситуаций в интересах их воинского воспитания, в процессе переживания, осмысления и оценки которых происходит формирование патриотизма;

– принцип преемственности предполагает актуализацию ранее усвоенных знаний, способов деятельности, ценностей, которые важны для решения возникающих задач патриотического воспитания курсантов на последующих этапах их профессиональной подготовки.

Реализация выделенных принципов по нашему мнению лежит в основе педагогической средообразующей деятельности, имеющей целью формирование патриотизма у будущих военных специалистов.

Вузовская среда выступает одним из ведущих детерминант развития личности будущих офицеров и ее ориентация на патриотическое воспитание курсантов предполагает выделение ее компонентов. М.В. Ершова, обращая внимание на многокомпонентную структуру образовательной среды вуза, предлагает собственное видение ее основных составляющих [17, с.184], которые, по нашему мнению, могут быть образовательной профессионально насыщенной средой военного вуза, обеспечивающей формирование патриотизма у будущих военных специалистов.

В качестве таковых компонентов следует определить:

– ценностно-целевой: определение ценностных ориентаций образовательной деятельности вуза;

– технологический: отбор и применение образовательных технологий, ориентированных на воспитание профессиональных качеств;

– содержательный: предполагает профессиональную насыщенность учебного материала, соответствие образовательных программ актуальным вызовам обороне и безопасности государства;

– предметно-пространственный: включает элементы учебно-материальной базы военного вуза;

– коммуникативный: предполагает максимальное использование информационных ресурсов в вузовской информационной среде; подготовку тематических информационных материалов и их представление в наиболее воспринимаемых форматах;

– событийный: совокупность ситуаций возникающих в жизни курсантов в процессе переживания, осмысления и оценки которых происходит формирование патриотической позиции.

На наш взгляд, выделенная структура образовательной среды вуза является оптимальной для формирования патриотизма будущих военных специалистов.

Выводы

Таким образом, в современных условиях профессионально-ценностная направленность патриотизма будущего военного специалиста определяется характером и задачами военно-профессиональной деятельности. Патриотизм военного специалиста соотносится со стремлением осуществлять свою профессиональную деятельность на благо общества и Отечества.

Для формирования патриотизма будущего военного специалиста должен использоваться потенциал вузовской среды, методологической основой которой выступает практико-ориентированный подход. Реализация данного подхода предполагает насыщение военно-образовательной среды профессиональным контекстом, обеспечение социально-педагогической поддержки курсантов посредством педагогической средообразующей деятельности, направленной на формирование патриотизма у будущих военных специалистов.

Библиографический список

1. Зибров Г.В., Самедова Ю.А. Генезис патриотического воспитания: социокультурный аспект // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2020. № 15. С. 232–241.
2. Князева М.Л., Зеленина Е.В. Понятийно-смысловая парадигма патриотизма в публичном дискурсе России // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. 2019. Т.1. № 1. С.200–211.
3. Лабыгина А. В. Патриотизм и гражданственность как педагогические категории: единство и различие // Проблемы современного образования. 2022. № 3. С. 47–57.
4. Ипполитова Н.В., Качалова Л.П., Перерва О.Ю. Профессиональный патриотизм в структуре общей его классификации //

Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 209–212.

5. Устинова Н.П. Формирование профессионально ориентированного патриотизма будущих специалистов оборонной отрасли. Автореф. дисс. ... кан. пед. наук. Ижевск, 2019. 21 с.

6. Ипполитова Н.В., Соломатина Г.Н., Чуковский А.Н. Особенности формирования профессионального патриотизма у студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 212–213.

7. Орехов Я.В. Формирование патриотизма как компетенции у курсантов военных вузов средствами музыкального искусства. Автореф. дисс. ... кан. пед. наук. Казань, 2020. 22 с.

8. Гуцица Г.А., Масыгин В.П. Формирование профессиональной культуры студента в условиях вуза: монография. М.: Изд-во СГУ, 2018. 332 с.

9. Панасенко Ю.А. Культура воинской службы: феноменологическая концептуализация проблемы инкультурации. Автореферат дис. ... д-ра фил. наук. Челябинск, 2020. 38 с.

10. Калекин А.А. Патриотическое воспитание курсантов военного вуза на основе культурологического подхода. Автореф. дисс. ... кан. пед. наук. Майкоп, 2019. 24 с.

11. Клименко П.В. Интеграция традиций и инноваций как ресурс патриотического воспитания курсантов военного вуза. Автореф. дисс. ... кан. пед. наук. Краснодар, 2020. 28 с.

12. Лопуха Т.Л., Володин Р.В., Разгонов В.Л., Суслов Д.В. Профессиональное воспитание курсантов военных вузов на идее патриотизма и ценностях российского офицерства // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 84–89.

13. Чебатарева В.А. Особенности развития структуры профессионализма будущего офицера // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 177–179.

14. Митрахович В.А. Структура профессионализма военнослужащего // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9-10 (104). С. 64–69.

15. Цхадада Н.Д., Безгодов Д.Н. Актуальные вопросы ценностно-акцентированного инженерно-технического образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29 № 2. С. 115–126.

16. Жигadlo А. П., Бастрakov С. И. Развитие воспитательной среды военного вуза: к постановке проблемы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. №1 (37). С. 92–97.

17. Ершова М.В. Структура и содержание образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 1. С. 183–191.

References

1. Zibrov G.V., Samedova YU.A. Genesis of patriotic education: sociocultural aspect // Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika. 2020. № 15. Pp. 232–241.

2. Knyazeva M.L., Zelenina E.V. Conceptual and semantic paradigm of patriotism in the public discourse of Russia // Bulletin of Volga University named after V.N. Tatishcheva. 2019. V.1. № 1. Pp. 200 – 211.

3. Labygina A. V. Patriotism and civic consciousness as pedagogical categories: unity and difference // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2022. № 3, Pp. 47–57.

4. Ippolitova N.V., Kachalova L.P., Pererva O.Yu. Professional patriotism in the structure of its general classification // World of science, culture, education. 2022. № 2 (93). Pp. 209–212.

5. Ustinova N.P. Formation of professionally oriented patriotism of future defense industry specialists. Abstract candidate thesis in Pedagogy, Izhevsk, 2019. 21 p.

6. Ippolitova N.V., Solomatina G.N., Chukovsky A.N. Features of the formation of professional patriotism among students of a pedagogical university // World of science, culture, education. 2022. № 2 (93). Pp. 212–213.

7. Orekhov Ya.V. Formation of patriotism as a competence among cadets of military universities through the means of musical art. Abstract candidate thesis in Pedagogy, Kazan, 2020. 22 p.

8. Gushchina G.A., Masyagin V.P. Formation of a student's professional culture in a university environment: monograph. Moscow, Publishing House SSU, 2018. 332 p.

9. Panasenko Yu.A. Culture of Military Service: Phenomenological Conceptualization of the Problem of InCulture. Dr. philos. sci. diss. thesis. Chelyabinsk, 2020, 39 p.

10. Kalekin A.A. Patriotic education of military university cadets based on a cultural approach. Abstract candidate thesis in Pedagogy. Майкоп, 2019. 24 p.

11. Klimentko P.V. Integration of traditions and innovations as a resource for patriotic education of military university cadets. Abstract candidate thesis in Pedagogy. Krasnodar, 2020. 28 p.

12. Lopukha T.L., Volodin R.V., Razgonov V.L., Suslov D.V. Professional education of cadets of military universities on the idea of patriotism and the values of Russian officers // World of science, culture, education. 2018. № 2 (69). Pp. 84–89.

13. Chebatarev V.A. Features of the development of the structure of professionalism of the future officer // World of science, culture, education. 2020. № 5 (84). Pp. 177–179.

14. Mitrakhovich V.A. Structure of professionalism of a military man // Izvestia of the Volgograd State Pedagogical Universit. 2015. № 9-10 (104). Pp. 64–69.

15. Tskhadaya, N.D., Besgodov, D.N. Topical Issues of Value-Focused Engineering Education // Higher Education in Russia. 2020. V. 29, № 2, Pp. 115–126.

16. Zhigadlo A. P., Bastrakov S. I. Development of educational environment of military university: towards the problem // Professional growth and development of a person. 2020. Pp. 92–97.

17. Ershova M.V. The structure and content of the educational environment in the process of professional training of future pedagogues // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2022. V. 28, № 1. Pp. 183–191.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-284-287

НАПСО МАРИАННА ДАВЛЕТОВНА

доктор социологических наук, профессор, кафедра гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия

E-mail: napso.marianna@mail.ru

NAPSO MARIANNA DAVLETOVNA

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Department of Humanities Sciences, North-Caucasus State Academy.

E-mail: napso.marianna@mail.ru

КРЕАТИВНОСТЬ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБРАЗОВАНИИ

CREATIVITY AS A NEW PARADIGM IN EDUCATION

В статье прослеживается востребованность новых методических приемов в учебном процессе, исследуется феномен креативности, показывается его роль в педагогической практике. Обращается внимание на важность применения принципа креативности, а также формирования креативных компетенций как условия, которое обеспечивает качество образования. Подчеркивается значимость креативных технологий для совершенствования сферы образования, которая предъявляет участникам образовательного процесса требования, адекватные времени. Раскрывается содержание некоторых креативных методик, подчеркиваются их преимущества в сравнении с традиционными практиками обучения. Креативность рассматривается как фактор, обеспечивающий развивающее и лично-ориентированное образование, как условие, способствующее генерации новых образовательных идей и подходов. Подчеркивается роль педагога в создании креативных навыков и компетенций. Исследуется инновационный характер креативности в образовании, показывается ее роль в активизации когнитивных возможностей обучающегося.

Ключевые слова: образование, креативность, креативная педагогика, креативная индустрия, креативные методы, компетенции.

The article traces the relevance of new methodological methods in the educational process, examines the phenomenon of creativity and shows its role in pedagogical practice. Attention is paid to the importance of applying the creativity principle as well as the formation of creative competences as a condition that ensures the quality of education. The authors emphasise the importance of creative technologies for the improvement of education sector that puts forward appropriate time demands to the participants of the educational process. The contents of some creative methodologies are described and their advantages over traditional teaching practices are highlighted. Creativity is seen as a factor providing developmental and person-centred education, as a condition facilitating the generation of new educational ideas and approaches. The role of the teacher in creating creative skills and competences is highlighted. The innovative nature of creativity in education is investigated and its role in activation of cognitive capabilities of the learner is shown.

Keywords: education, creativity, creative pedagogy, creative industry, creative methods, competences.

Введение

Развитие современного образования, его качество в значительной мере зависят от применяемых методик инновационного характера, а также от умения применять творческие подходы всеми участниками образовательного процесса. Креативность становится доминирующим трендом, и это придает исследуемой проблематике актуальность. Цель статьи заключается в исследовании понятия и инновационного содержания креативности, выявлении значения и роли креативных ценностей, особенно в эпоху информационных технологий, развитие которых предполагает новый уровень и качество научных знаний. *Научная новизна* состоит в определении креативности как способности овладевать нестандартным и оригинальным знанием, а также полезными и универсальными компетенциями, расширяющими творческие возможности индивида. Использование *принципов диалектики* – объективности, системности, конкретности, а также *теоретических и эмпирических методов* расширяет возможности более полного исследования феномена креативности.

Изложение основного материала

Современное общество предъявляет индивиду и обществу в целом повышенные требования, реализация которых связана с необходимостью совершенствования системы образования. Получает развитие креативная педагогика, целью которой является формирование творчески мыслящей личности. Принцип креативности в педагогической практике становится доминирующим инновационным трендом, актуальность которого обусловлена социально-экономическими реалиями и усиливающейся цифровизацией, которые, взятые в совокупности, вызывают к жизни новые формы и способы обучения. Современный мир все более усложняется, интенсифицируются социальные процессы и связи, происходят серьезные изменения и в образовании, которое, для того чтобы соответствовать современным императивам, должно быть ориентировано на развитие творческих способностей, стимулирующих процессы самореализации обучающихся. Данное обстоятельство представляется важным с точки зрения предъявляемых сфере образования требований, исходящих из необходи-

мости признания ценностей и компетенций, отличающихся высокой степенью креативности.

Основу современной экономики, именуемой «интеллектуальной», составляют знания и научная информация, необходимые для повышения уровня образованности населения. По мнению аналитиков Всемирного экономического форума, идеальный работник должен «обладать 10 ключевыми компетенциями. Среди них креативность занимает третье место после таких компетенций, как умение решать сложные задачи и критическое мышление. Но практически каждая из вошедших в этот список компетенций либо может быть включена в структуру креативности, либо опирается на нее (особенно такие компетенции, как эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость, управление людьми)» [1, с. 5]. Креативные возможности индивида являются одним из факторов повышения профессиональной грамотности, без которой социально-экономический, научно-технический и культурный прогресс невозможен. В таких условиях образование обретает черты креативной индустрии, сферой применения творческих подходов, расширяющих пространство деятельности индивида. Одним из путей реализации инновационных целей является создание творческой образовательной среды, которая позволяет обеспечить процесс профессиональной подготовки и переподготовки специалистов, востребованных реалиями рыночных отношений. Условием, благодаря которому становится возможным формирование, с одной стороны, развивающего образования, а с другой – пространства инновационных практик, становится креативная педагогика. Ее смысл и предназначение состоят в выработке научных и практических подходов, создающих условия для креативного обучения, нацеленного на формирование личности, способной решать сложные и многообразные вопросы современной жизни.

Креативность относится к числу феноменов, природа которых находится в стадии научного изучения. Креативность «присутствует» во всех проявлениях социального, поэтому ее трактовки многообразны. Но очевидно, что данное понятие должно соответствовать некоторым критериям, которые позволяют говорить о нем как об актуальном и востребованном принципе. В первую очередь это – оригинальность: в противном случае креативность переходит в разряд усредненных и ординарных явлений, не содержащих инновационного потенциала и не представляющих научного интереса. Креативность подразумевает возможность и способность выявить существующие проблемы, дать им соответствующую интерпретацию, показать условия их нестандартного решения. Одним из атрибутов креативности является свойство генерации новых идей, которые не укладываются в общепринятые схемы, а значит – являются приоритетными и новаторскими, нацеленными на достижение конкретных и эффективных результатов. Реализация новаторских и творческих целей возможна при соблюдении ряда условий, таких как «креативная среда, креативная личность, креативный продукт и креативный процесс» [2, с. 24].

Под креативной образовательной средой понимается система взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга факторов и педагогических технологий, способствующих такой организации учебного процесса,

которая содействует активизации когнитивных способностей индивида, раскрытию творческих компетенций, развитию навыков общения, расширению возможностей успешной социализации. Креативная образовательная среда выступает в качестве личного пространства для всех участников образовательного процесса, которое, являясь гибким и подвижным, позволяет своевременно и адекватно реагировать на происходящие изменения в социальной среде. Инновационный характер современных трансформаций, обусловленный в первую очередь широким применением цифровых инструментов, требует глубокой перестройки всей образовательной системы, организации соответствующей методологической базы, использования таких творческих методик, которые позволяют соединить в единое целое теоретические знания и практические достижения. Важная роль в создании креативной образовательной среды отводится педагогу, чьи творческие умения, знания и навыки являются условием включения обучающегося в активную образовательную деятельность. Креативность педагога является фактором, способствующим, с одной стороны, улучшению учебного процесса, а с другой – стимулирующим познавательный интерес. Исследования и опросы показывают, что сообщество педагогов придерживается разных позиций в отношении применения креативных подходов: 80,6 % учителей согласны с тем, что креативность можно развивать в рамках школьной программы и она, по мнению 77,6% опрошенных педагогов, является необходимым условием повышения успеваемости учащихся. Одновременно многие (67 %) не считают, что «несут ответственность за развитие творческого потенциала» [3] обучающихся.

Целью креативной педагогики является формирование творческой личности, обладающей разнообразными качествами: способностью к мотивации, инициативностью, умением принимать неординарные и рискованные решения, воспринимать и критически оценивать новое, нестандартное и т. д. В условиях возрастания фактора неопределенности способность принимать оптимальные, взвешенные, но не лишенные прагматизма, решения является ключевой среди множества требований, предъявляемых индивидам. Творчески активная личность востребована и современной креативной экономикой, которая нуждается в специалистах, способных и готовых меняться, эффективно применять профессиональные знания, генерировать новые идеи, соответствующие социальному и экономическому контексту.

В формировании креативности немаловажную роль играют социальные, ценностные и мотивирующие факторы, которые во многом определяют деятельность образовательных учреждений разного уровня, становятся основой развития современных педагогических и дидактических методик. Одновременно они способствуют повышению уровня интеллектуального развития, совершенствованию компетенций, развитию когнитивной и творческой активности обучающихся и т. д. Кроме того, они выступают условием, который обеспечивает социальный и профессиональный рост будущих специалистов, определяет границы их возможностей. Следует отметить, что в условиях расширяющейся конкуренции умение творчески мыслить и действовать, предлагать инновационные продукты оказывается более чем востребованным. На рынке труда успехом пользуются те,

кто идет к цели креативным путем, преодолевая шаблоны и рутинные методы, выдвигая парадоксальные идеи и выявляя закономерности. Ученые отмечают, что креативность зависит от множества факторов, в том числе от «таланта, умения думать по-новому и... способности пробиться сквозь барьеры «привычного». Особенно важна так называемая «внутренняя креативность»... люди, вдохновленные своей работой, относятся к повседневным делам более творчески, чем все остальные» [4].

Поскольку креативность все больше утверждается во всех сферах человеческой деятельности в качестве доминирующего тренда, роль ее для совершенствования образовательной системы трудно переоценить. И данное обстоятельство становится основой для исследовании различных ее форм. Исследователи выделяют несколько уровней развития креативности: мини-креативность, формирующаяся в процессе обучения и связанная с собственным практическим опытом, субъективно воспринимаемым как индивидуальное достижение, приводящее к осознанию собственных возможностей. Следующий уровень – малая креативность, смысл которой состоит в том, что творческие успехи индивида воспринимаются другими как значимые, обладающие определенной ценностью. Такое восприятие успеха возвышает обучающегося в глазах окружения и повышает его личный статус. Чем шире пространство вовлекаемых в этот процесс креативных лиц, тем выше интеллектуальный кругозор всех участников общения, нацеленных на большие достижения. Про-креативность свидетельствует об успехах в профессиональной деятельности, а т. н. большая креативность – об исключительных достижениях. Очевидно, что все уровни креативности связаны между собой, но их развитие начинается в образовательной среде, которая закладывает основы творчества. В этой связи задача педагога заключается в стимулировании мини-креативности, создании условий для перехода к малой креативности.

Формирование креативного мышления предполагает освоение новых педагогических практик, направленных на развитие соответствующих уровню современного образования умений. Эти методы предусматривают развитие навыков и умений, которые способствуют развитию творческих компетенций, активизации рефлексивной деятельности, формированию способностей к участию в командной работе и т. д. К креативным способам обучения могут быть отнесены следующие: метод придумывания, суть которого состоит в создании «неизвестного ученикам ранее продукта в результате их определённых умственных действий. Метод реализуется при помощи следующих приёмов: а) замещение качеств одного объекта качествами другого с целью создания нового объекта; б) отыскание свойств объекта в иной среде; в) изменение элемента изучаемого объекта и описание свойств нового, изменённого объекта» [6]. Это и метод случайных ассоциаций, который используется при обосновании идей, связанных с необходимостью улучшения свойств и параметров изучаемого объекта, имеющих эвристическую ценность. Метод интересен тем, что опирается на случайные ассоциации, с помощью которых становится возможным раскрытие природы объекта.

Одним из путей формирования творческого мышления является метод агглютинации, или «склеивания», когда в единое целое соединяются в несоединимые в реальности признаки, качества, что позволяет рассматривать объект в его противоречивости функционирования и неоднозначности воздействия. Данный метод развивает логику, умение нестандартно мыслить, выявлять несущественные, но важные для бытия объекта свойства. К широко используемым креативным практикам относится и метод «мозгового штурма» (или способ коллективного действия), который призван стимулировать активность всех участников диалога, выбирать из множества вариантов, в том числе парадоксальных, наиболее оптимальные и продуктивные. Успех данного метода зависит в значительной мере от степени единства и согласованности в действиях, в результате чего формируется т. н. синергетический эффект, который способствует увеличению эффективности принимаемых решений. Немаловажную роль в достижении желаемых результатов играют интуиция, воображение, рефлексия, которые являются «спутниками» данного метода, они и делают его привлекательным с точки зрения использования. Более развитой формой «мозгового штурма» является метод синектики, который «основывается на практических подходах к осознанным решениям и применению бессознательных механизмов, которые проявляются у личности в период творческой активности. Идеи синектики универсальны и обладают возможностью их применения в различных областях знания и сфер деятельности. Они находят широкую область использования в образовательном процессе...» [5, с. 266].

Выводы

Таким образом, креативный подход призван пробудить творческие начала в человеке. В системе образования креативные методы направлены на формирование творческих способностей, это, образно выражаясь, искусство обучения творчеству. Жизнь в постоянно и быстро меняющемся мире требует от индивида овладения множественными компетенциями и знаниями, которые необходимы в дальнейшей практической и профессиональной деятельности. В этом важную роль играет креативная педагогика, которая формирует способность творчески мыслить, принимать самостоятельные и нестандартные решения, без чего инновационное развитие общества, в том числе сферы образования, невозможно. Креативное обучение формирует такие качества, как эрудированность, интеллектуальность, рефлексивность, нестандартность и критичность мышления, мотивационность, которые во многом определяют качество образования обучающихся. Изменяется и пространство деятельности педагога: шире используются новые методики и технологии, вносятся изменения в содержание изучаемых курсов и дисциплин, повышается уровень профессиональной компетентности, коммуникабельности, что представляется крайне важным в условиях растущей диджитализации. Креативность усиливает мотивации, стимулирует активную деятельность, делает ее более насыщенной с точки зрения «знаний» и профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. *Андрюхина Л.М.* Концепция креативности в менеджменте и бизнесе как интеллектуальный ресурс опережающего образования / Л. М. Андрюхина. Текст: электронный // Научное обозрение. Реферативный журнал. 2019. №2. С. 5–14. – URL:<https://abstract.science-review.ru/article/view?id=1919> (дата обращения: 19. 12. 2023).
2. *Кондрашова Н.* Особенности применения креативного подхода в системе российского среднего образования / Н. Кондрашова. Текст: электронный // Современный ученый. 2021. №3. С. 24–29. – URL:<https://docs.yandex.ru/docs/view?tm> (дата обращения: 19. 12. 2023).
3. *Мирошник К.* Креативность в образовательной среде: что это такое и можно ли ее развивать / К. Мирошник. Текст: электронный. – URL: <https://pedsovet.su/metodika/6951> (дата обращения: 19. 12. 2023).
4. *Мурашов М.* Шесть мифов о креативности / М. Мурашов. Текст: электронный. – URL: <https://hr-portal.ru/article/>(дата обращения: 20. 12. 2023).
5. *Челнокова Е. А., Разоренов В. А., Челноков А. С.* Синектика как метод активизации нестандартного мышления обучающихся / Е. А. Челнокова, В. А. Разоренов, А. С. Челноков. Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 265–268. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/>(дата обращения: 20. 12. 2023).
6. Эвристические методы обучения. Текст: электронный. – URL: <https://pandia.ru/text/78/359/1738.php>(дата обращения: 20.12.2023).

References

1. *Andryukhina L.M.* Concept of creativity in management and business as an intellectual resource of advanced education / L.M. Andryukhina. Text: electronic // Scientific Review. Abstract Journal. 2019. N. 2. Pp. 5–14. – URL:<https://abstract.science-review.ru/article/view?id=1919> (date of reference: 19. 12. 2023).
 2. *Kondrashova N.* Peculiarities of application of creative approach in the system of Russian secondary education / N. Kondrashova. Text: electronic // Modern Scientist. 2021. N. 3. Pp. 24–29. – URL:<https://docs.yandex.ru/docs/view?tm> (date of reference: 19. 12. 2023).
 3. *Miroshnik K.* Creativity in educational environment: what it is and whether it can be developed / K. Miroshnik. Text: electronic. –URL: <https://pedsovet.su/metodika/6951> (date of reference: 19. 12. 2023).
 4. *Murashov M.* Six myths about creativity / M. Murashov. Text: electronic. – URL: <https://hr-portal.ru/article/> (date of reference: 20. 12. 2023).
 5. *Chelnokova E. A., Razorenov V. A., Chelnokov A. S.* Synthesis as a method of activating non-standard thinking of students / E.A. Chelnokova, V. A. Razorenov, A. S. Chelnokov. Text: electronic // Problems of modern pedagogical education. 2019. N. 65-4. Pp. 265–268. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/>(date of reference: 20. 12. 2023)
 6. Heuristic methods of teaching. Text: electronic. – URL: <https://pandia.ru/text/78/359/1738.php>(date of reference: 20. 12. 2023).
-
-

УДК 373.21

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-288-293

НИКОЛАЕВ ВАЛЕРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

СЕЛИВЕРСТОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

старший преподаватель кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий имени В.В. Дика института информационных технологий, негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования "Московский финансово-промышленный университет "Синергия", Россия, г. Москва, Россия
E-mail: hdvideovorle@gmail.com

ЛЕББИ АЛХАДЖИ ФОДЕЙ (СЬЕРРА ЛЕОНЕ)

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: lebbiealhajifoday@gmail.com

ШОШИН МАКСИМ АНДРЕЕВИЧ

старший преподаватель кафедры «Информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий им. В.В. Дика» Московский финансово-промышленный университет «СИНЕРГИЯ» г. Москва, Россия
E-mail: MShoshin@synergy.ru

NIKOLAEV VALERY ALEKSANDROVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Methodology and Technology of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

SELIVERSTOV SERGEY NIKOLAEVICH

Senior Lecturer of the Department of Information Management and Information and Communication Technologies Named After V.V. Dick Institute of Information Technologies Non-State Educational Private Institution of Higher Education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia

E-mail: hdvideovorle@gmail.com

LOBBY ALHAJI FODAY (SIERRA LEONE)

Graduate Student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: lebbiealhajifoday@gmail.com

SHOSHIN MAXIM ANDREEVICH

Senior Lecturer of the Department of «Information Management and Information and Communication Technologies Named After V.V. Dick» Institute of Information Technologies of the Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia

E-mail: MShoshin@synergy.ru

**ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
В РЕСПУБЛИКЕ СЬЕРРА ЛЕОНЕ**

**ETHNOPEDAGOGY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF NATIONAL
IDENTITY IN THE REPUBLIC OF SIERRA LEONE**

Статья посвящена анализу практики использования этнопедагогика в республике Сьерра Леоне. Дается теоретический анализ этнопедагогика как раздела педагогической науки. Предметом этнопедагогика является народная педагогика. Основными средствами народной педагогики выступают разнообразные жанры фольклора (сказки, пословицы, былины, песни и др.), народные игры, традиции, семейный быт и нравы. Дается определение, виды народных сказок, пословиц, игр. В статье проанализированы некоторые этнопедагогические средства: сказки, пословицы, игры республики Сьерра Леоне. Показан их педагогический потенциал, возможности в воспитании детей. Рассмотрены некоторые пути использования этнопедагогических средств в учебно-воспитательной работе в семье, школе.

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, этнопедагогические средства, народные сказки, пословицы, игры.

The article is devoted to the analysis of the practice of using ethnopädagogy in the Republic of Sierra Leone. A theoretical analysis of ethnopädagogy as a branch of pedagogical science is given. The subject of ethno-pädagogy is folk pedagogy. The main means of folk pedagogy are various genres of folklore (fairy tales, proverbs, epics, songs, etc.), folk games, traditions, family life and customs. The definition, types of folk tales, words, games are given. The article analyzes some ethnopädagogical tools: fairy tales, proverbs, games of the Republic of Sierra Leone. Their pedagogical potential and opportunities in the upbringing of children are shown. Some ways of using ethnopädagogical tools in educational work in the family and school are considered.

Keywords: ethnopädagogy, folk pedagogy, ethnopädagogic tools, folk tales, proverbs, games.

Введение

Актуальность данного исследования определяется отсутствием исследований по этнопедагогике респу-

блики Сьерра Леоне. Вместе с тем, в педагогике народа данного африканского государства накоплено довольно много средств, используемых для воспитания детей. Это сказки, пословицы, легенды, игры, традиции,

домашний быт, нравы и др. Эффективность этнопедагогических средств обусловлена их комплексным педагогическим воздействием. Так сказки, пословицы не только формируют правильный стиль поведения, но рассказывают, показывают, как надо относиться к людям для бесконфликтного общения с ними. Народные подвижные игры направлены на развитие физических качеств детей. Командные игры формируют чувство ответственности перед командой, стимулируют волевые усилия для достижения победы своей команды. Использование этнопедагогических средств в семейных или школьных условиях содействует всестороннему воспитанию детей, в частности, развитию их национального самосознания.

Цель исследования – изучение воспитательных возможностей этнопедагогических средств, распространенных в государстве Сьерра Леоне, путей их использования в учебной, внеклассной работе для формирования национального самосознания граждан этого африканского государства.

Новизна исследования состоит в изучении этнопедагогики государства Сьерра Леоне и использовании этнопедагогических средств в процессе обучения и воспитания местных детей с целью формирования их национального самосознания.

Методы исследования. В ходе исследования использовались следующие методы научного поиска: анализ научных источников по сбору этнопедагогических средств государства Сьерра Леоне, обобщение, систематизация этих средств, сравнительный анализ их с русскими средствами народного воспитания.

Изложение основного материала

Академиком Г.Н. Волковым введены в педагогическую науку фундаментальные понятия: «этнопедагогика», «этническая педагогика». Этнопедагогику он трактует как «науку об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, науку о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени и народа» [3, с. 11–18]. На наш взгляд, этнопедагогика является разделом педагогической науки, сформированным в ходе теоретического осмысления народной педагогической культуры разных народов. В структуре этнопедагогики отражены цели, задачи народного воспитания, обобщенные средства, методы, приемы и другие теоретические обобщения.

В работах ведущих специалистов по этнопедагогике, фольклористике, народной культуре (В. Белов, Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков, М.М. Громыко А.Э. Измайлов, В.А. Николаев, Я.И. Ханбиков и др.), составляющих методологическую основу этнопедагогики, сформулированы ее основные положения. В частности, установлено, что предметом этнопедагогики является народная педагогика, которая определяется, как «совокупность и взаимозависимость целей, задач, путей и средств воспитания и обучения, педагогических навыков и приемов, применяемых трудящимися в целях привития личности качеств, желательных народу» [3, с. 11–18]. В большей степени Г.Н. Волков к народной педагогике относил этнопедагогические средства, направленные воспитание важнейших нравственных качеств, формирования практических умений, важных для полноценной жизни крестьянской семьи.

Как свидетельствуют результаты исследований (Е.А. Гринева, В.А. Николаев, С.Н. Селиверстов, Е.В. Усольцева и др.), этнопедагогика считается одним из эффективных средств формирования национального самосознания. Особенно эффективно формируется национальное самосознание с использованием этнопедагогических средств в детском и подростковом возрасте.

Относительно понимания национального самосознания у исследователей нет однозначного ответа. Однако, один из выдающихся ученых в области этнографии Ю.В. Бромлей считал, что оно «выступает в качестве неперемного условия функционирования каждого этноса» [2, с. 180]. В данном случае имеется в виду национальное самосознание конкретного этноса. Каждый представитель народа обладает собственным национальным самосознанием, формирующимся под воздействием объективных (экономика, политика, образ жизни, природа, культура) и субъективных (особенности семейного быта, нравов, отношения к детям, индивидуальные качества человека) факторов.

По данным С.Т. Калтахчяна, национальное самосознание отдельного представителя этноса включает в себя «сознание этнической общности и отношение к другим этносам; приверженность к национальным ценностям: языку, территории, демократической культуре; осознание национально-государственной общности; патриотизм; осознание общности в национально-освободительной борьбе» [6, с. 217]. В этом развернутом определении отношение к своей нации выражается в понимании уникальности своего этноса, его языка, территории, готовности защищать его независимость.

Это же подтверждают публикации ученых, представителей различных сфер науки: истории, этнологии, этнопсихологии, социологии и др. (А.О. Бороноев, М.Н. Гармаева А.И. Горячева, В.Н. Разов, В.Н. Филатов и др.). Ими подтверждается мысль о том, что «национальное самосознание объективировано в многочисленных произведениях народной культуры: сказках, пословицах, песнях, произведениях материальной культуры, традициях, ритуалах» [8, с. 302] и пр. Действительно, при некотором сходстве русских фольклорных произведений и фольклора Сьерра Леоне, в них наблюдаются различия, обусловленные особенностями национального самосознания. Так, ряд африканских пословиц почти полностью совпадают с русскими: «Где дым, там и огонь». «Не кусай руку, которая тебя кормит», «Две головы лучше, чем одна», «Не все то золото, что блестит» и др.

В исследованиях А.Г. Спиркина установлено, что самосознание не является принадлежностью не только отдельной личности, свойство его мозга. «Оно существует не только в виде актуального субъективного процесса, а объективируется и существует надличностно – в системе материальной и духовной культуры, в формах общественного сознания, в языке, в науке и философии, в творениях искусства, в формах политического, правового и нравственного сознания, в сказках, в золотых россыпях народной мудрости и остроумия» [12, с. 125–126]. Иными словами, самосознание включает знание языка, принятие культуры своего народа, гордость за его историю, научные открытия и т.п.

Как показывает опыт, формирование национального самосознания в условиях семейного, дошкольного и школьного воспитания осуществляется наиболее ак-

тивно с помощью специфичных национальных жанров народной культуры. Особую значимость в формировании национального самосознания имеет детства и подростковый период. В этот период активно формируется национальное самосознание путем знакомства с народными играми, пословицами, сказками, приметам и т.п.

Данная статья посвящена знакомству путей формирования национального самосознания в республике Сьере Леоне средствами народной педагогики.

Одним из наиболее популярных фольклорных источников народного воспитания являются народные сказки. Существуют различные определения сказок. Фольклорист Ю.М. Соколов под народной сказкой понимает «устно-поэтический рассказ фантастического, авантюрно-новеллистического и бытового характера» [11, с. 292]. В данном определении выделены основные виды сказок.

Другой фольклорист и этнограф Э.В. Померанцева уточняет данное определение, указывая на наиболее характерную черту сказок: «подчеркнутую, сознательную установку и вымысел» [9, с. 5]. Действительно, сказки отличаются фантастичным сюжетом, за которым обязательно стоят реальные человеческие отношения.

Сказка – наиболее популярный у детей фольклорный жанр. Детская сказка обязательно «занимательна, необычна, с отчетливо выраженной идеей торжества добра над злом, правды над кривдой, жизни над смертью» [10, с. 135].

Особенно отмечал педагогический потенциал народных сказок великий русский педагог К.Д. Ушинский. Он считал их выше других литературных произведений для детей. Он писал о сказке: «Это первые блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, что кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа.» [13, с. 314]. Действительно, сказки, особенно обработанные великими писателями (В.Ф. Одоевский, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) способны многому научить ребенка, сформировать потребность стать лучше, правильно относиться к окружающим.

Воспитательные возможности сказок, как и других жанров фольклора, достаточно велики. В сказке воспитательный эффект обеспечивается стремительным развитием сюжета, посредством чего достигается «противопоставление положительного и отрицательного» [13, с. 136]. Как правило, в сказках всегда побеждает нравственное начало – добро, трудолюбие, готовность прийти на помощь, а зло, жадность, корысть оказываются побежденными, глупость, недалковидность, нерасчётливость лень очевидны и приводят, в конце концов, к поражению, неудачам, потерям. Однако сказки и другие средства народного воспитания не дают прямого указания на то как надо себя вести, чтобы тебя уважали, любили, считали с тобой. С помощью специфичных сказочных, фантастических средств дается подсказка, намек читателю, слушателю о правилах бесконфликтного, взаимно уважительного поведения. Одобряемые правила поведения не навязываются, но за их несоблюдение герои сказок терпят различные неприятности. Ребенок ставится в позицию нравственного выбора: сделать над собой усилие и поступить как советует сказка или не соблюдать нравственные нормы. Педагогический эффект фольклора не столько в освоении правил поведения, сколько в готов-

ности, умении заставить себя поступать в соответствии с нравственными нормами. Жить по правилам, в согласии с людьми гораздо сложнее, чем жить так как хочется, не прикладывая никаких усилий.

Педагогический смысл сказок в том, что в них даны «нравственные законы трудового народа. В основе жизни лежит труд, и как бы ты ни был мал и слабосилен, трудись: может, именно твоей крохотной силы не хватает, чтобы завершить общее дело («Репка»)» [7, с. 70]. Сказки учат правильному взаимодействию с людьми, взаимопомощи, взаимовыручке. В сказках, даже в сказках о животных, говорится о важности настоящей дружбы, не допустимости оставлять друзей в беде, необходимости быть честным, так как ложь может нанести вред другим.

Согласно психологическим исследованиям (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), реальный мир ребенка постоянно наполнен сказочными, фантастическими, игровыми ситуациями. Они составляют значительную часть его сознания, дополняют то, что ребенок не может пока сделать, достичь за счет собственных знаний, умений, возможностей. Для ребенка является более естественным, привычным повторить какие-либо действия, поступки за сказочными персонажами, чем слушать назидания взрослого и поступать в соответствии с ними. В связи с этим, сказки являются уникальным воспитательным средством, «говорящим» на близком и понятном для детей языке. При этом, сказки ничего не заставляют, а лишь подсказывают правильные действия.

Фольклористы выделяют следующие виды сказок: «сказки о животных, сказки волшебные, бытовые (или новеллистические)» [1, с. 134] и др. Каждый вид сказок имеет особенности, отдельную классификацию.

Наиболее популярными у детей являются сказки о животных. По данным фольклорных исследований, в данном виде сказок насчитывается более 50 сюжетов. Специалисты выделяют следующие тематические группы сказок о животных: «сказки о диких животных, о диких и домашних животных, о домашних животных, о человеке и диких животных» [10, с. 136] и др. В этих сказках отражаются антропоморфные представления человека. Животные ведет себя как люди: общаются, защищают свое жилище, хитрят, строят козни, разоблачают нечестных и т.п.

В фольклоре народа Сьерра Леоне есть довольно много поучительных сказок о животных, в которых отражается стиль поведения отдельных людей, реакцию на их поступки, учат осмотрительности, осторожности.

Одна из популярных сказок в Сьерра Леоне «Собака, кошка и лиса». Давным-давно собака, кошка и лиса жили вместе в своем доме. Но в сезон дождей дом протекает, и однажды трое друзей решили починить поврежденную крышу. Но перед началом ремонта они кусок сливочного масла на обед и положили его в один из затененных уголков, чтобы оно не растаяло, так как солнце было жарким, и занялись ремонтом.

Когда они были заняты работой, Лис спустился вниз, съел немного масла и вернулся обратно, жуя во рту. Когда двое других спросили, что он жевал, он сказал, что жевал орех. Через некоторое время он снова сбегал вниз и снова съел немного масла. Он сделал то же самое в третий раз. Остальные заподозрили неладное, и когда он попытался спуститься в очередной раз,

Собака и Кошка погнались за ним, и Лис сбежал. Вот почему Собака и кошка стали врагами лисы.

Сказка учит тому, что даже среди близких людей возможна хитрость, коварство, желание поживиться за чужой счет и, порой, вредна излишняя доверчивость. До сознания детей важно довести то, что для сохранения близких отношений важно вести себя честно, порядочно по отношению как к близким, так и далеким людям. Нечестность обязательно будет выявлена, а со лгуном даже близкие люди перестанут общаться.

Другая известная в Сьерра Леоне сказка «Обезьян и Хитрый Кролик». Бабуин был очень красивым животным в джунглях, но все остальные животные знали его как очень большого вора. Однажды его родственники прислали ему сообщение, что хотят навесить его. Бабуин хотел порадовать своих родственников и поэтому решил приготовить для них еду. Но в его доме не было кастрюли. Чтобы спасти ситуацию, он решил ночью пойти и украсть кастрюлю из дома Хитрого Кролика. Он забыл, что Кролик – очень хитрое животное и почти не спит.

Бабуин добрался до дома Хитрого Кролика поздно ночью, и когда он пнул дверь, Кролик проснулся, быстро взял пестик и встал за дверью, чтобы ударить незваного гостя. Когда Бабуин входил, Кролик сильно ударил его пестиком по лицу. Бабуин закричал, схватился за лицо и побежал обратно в свой дом. Придя домой, он посмотрел на свое лицо в зеркале и обнаружил, что его лицо серьезно повреждено. И вот поэтому бабуин стал очень уродливым животным.

Педагогический смысл этой сказки в недопустимости брать чужое без разрешения. За подобные поступки вор обязательно жестоко пострадает.

Также хорошо известная детям Сьерра Леоне сказка «Любопытная слониха». В обширной африканской саванне любопытная слониха по имени Кайя любила исследовать окружающий ее мир. Однажды она обнаружила сверкающий пруд с золотыми рыбками. Взволнованная, Кайя спросила старую мудрую черепаху, жившую неподалеку, об этом пруду. Черепаха рассказала, что золотая рыбка исполняла желания тех, кто относился к ней по-доброму.

Заинтригованная, Кайя подружилась с рыбками, относясь к ним с уважением. По словам черепахи, золотая рыбка исполнила желание Кайи. Она желала счастья не только себе, но и всем животным в саванне. С того дня саванна оглашалась смехом, а доброта Кайи стала легендой, напоминая всем, что простое желание радости может сотворить волшебство для всех.

Сказка учит доброжелательному отношению с окружающими, не искать выгоду только для себя, а делать добрые дела для других. Доброе отношение к тем, кто рядом, приносит счастье всем и, в первую очередь, тому кто творит добро.

Кроме сказок фольклористы выделяют другие жанры сказочного фольклора: предания, бывальщины, былички, легенды, былины и др. В них, также как в сказках, основу сюжета составляют фантастические события, которые сочетаются с реальными чувствами, поступками, отношениями героев. Установка в этих произведениях на вымысел является гениальным достижением народного воспитания. Именно вымысел позволяет сформировать у детей готовность знакомить-

ся с этими произведениями, а через них с великой народной мудростью.

Другой популярный жанр фольклора, используемый в народной педагогике Сьерра Леоне – пословицы. Пословица – это «краткое, устойчивое в речевом обиходе, ритмическое организованное образное изречение, обладающее способностью к многозначному употреблению в речи» [1, с. 116]. В пословицах, чаще всего, в индикаторной форме отражен многовековой опыт народа. Рождение пословиц, оттачивание их формулировок обычно происходит в течение многих десятилетий и даже веков. В результате рождается, действительно, устойчивое, «крылатое» выражение, которое украшает речь, делает ее убедительней, заменяет в ходе высказываний длительные объяснения и назидания.

Как показал сравнительный анализ, многие пословицы народа Сьерра Леоне сходны с русскими пословицами по смыслу. Например, «Поспешишь – людей насмешишь»; «Лучше синица в руках, чем журавль в небе»; «Где дым, там и огонь» и др.

Однако встречаются и самобытные, оригинальные пословицы. Далее приведем оригинальные пословицы народов республики Сьерра Леоне и их педагогический смысл. «Катящийся камень не собирает мха» – вечно спешащий и меняющий свои взгляды человек не сможет освоить обязанности, накопить опыт, знания, не способен на крепкую дружбу. «Птица в руке лучше двух в кустах» – надо уметь довольствоваться малым, а не гнаться за призрачными и не всегда достижимыми целями. «Не считайте цыплят до того, как они вылупятся» – не стройте далеко идущие планы, если не очень уверены в результате всей деятельности. «Не судите о книге по ее обложке» – не формируйте мнение о человеке или материальном объекте только по внешнему виду. «Когда дела идут тяжело, сильные берутся за дело» – признак сильных, решительных людей в том, что, попав в трудное положение, они не сдаются, а, наоборот, начинают действовать более активно. «У каждого облака есть своя сторона» – в каждой неприятности, негативной ситуации можно найти положительные стороны, последствия. «Если обувь подходит, носите ее» – если человека все устраивает (в вещи, отношениях, обстановке) принимай их, не хули, не спеши искать более совершенного. «Людям, живущим в стеклянных домах, не следует бросаться камнями» – не спешите говорить людям об их недостатках, если сами не безупречны, имеете сходные недостатки. «Не кусай руку, которая тебя кормит» – относись доброжелательно к тем, кто заботится о тебе, делает тебе хорошее, поддерживает в трудную минуту.

Одно из наиболее популярных и эффективных средств народного воспитания – народные игры. Одно из наиболее глубоких, с педагогических позиций, характеристик игры дал отечественный искусствовед В.Н. Всеволодский-Гернгросс. В предисловии к сборнику народных игр «Игры народов СССР» он отмечал, что «социальная значимость игры в ее тренирующей на ранних ступенях развития человека роли и роли коллективизирующей» [5, с. XXIII]. Народные игры – эффективные средства воспитания, дающие представление о взаимоотношениях людей в процессе труда, подготавливающие к труду, формирующие различные качества, необходимые в трудовой деятельности.

Детские игры изучались на протяжении всей исто-

рии человечества. Основоположник экспериментальной психологии В. Вундт писал об игре: «Игры – это дитя труда. Нет ни одной игры, которая не имела бы себе прототипа в одной из форм серьезного труда [4, с. 181]. В отличие от труда в игре нет практической цели. Весь смысл игры в действиях игроков, то есть собственно в процедуре игры.

В детской игре психологи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) выделяют две стороны: сюжет и содержание. Сюжет – это «область действительности, которая воспроизводится детьми в игре» [14, с. 31]. Сюжеты игр разнообразны и зависят от условий жизни ребенка: этнических особенностей, климата, быта, традиций народа и др.

В содержании игры отражены «деятельность и отношения между взрослыми в их трудовой и общественной жизни» [14, с.31]. В игре может отражаться как внешние стороны деятельности человека, его труда, так и их социальный смысл.

Все множество народных игр делится на несколько групп: подвижные игры, дидактические игры, ролевые игры, игры с игровыми припевами и приговорами др. Игры, как и другие средства народной педагогики, являются комплексными. Они развивают физические качества (силу, скорость, ловкость, выносливость, реакцию), психические процессы (память, мышление, внимание). Значительный эффект дают народные игры в нравственном воспитании детей. Командные игры формируют чувство ответственности перед командой, силу воли, упорство, стремление к победе и др.

Среди детей в республике Сьерра Леоне, как и среди детей других стран самыми популярными являются подвижные игры. Одной из самых любимых подвижных игр детей в Сьерра Леоне являются многочисленные варианты игр со скакалкой. Играть могут от одного человека до игры команда на команду. При командной игре используется длинная скакалка, которую вращают два соперника. Участники другой команды по очереди включаются в прыжки. По договоренности определяется количество прыжков, которые игрок или команда должна совершить. Эта игра развивает чувство ритма, сплоченность, выносливость, ловкость. Командная игра заставляет значительно напрягать волю, силы, чтобы не подвести команду и победить.

По ходу игры игроки, вращающие скакалку, могут увеличивать скорость, добавлять варианты вращения, чтобы усложнить задачу прыгунам. В некоторых случаях возможно вращение одновременно двух скакалок в разных направлениях. По мере освоения обычных прыжков, для усложнения игры могут добавляться новые виды прыжков: на одной ноге, со скрещенными ногами, поочередно на разных ногах, прыжки с поворотом, высокие прыжки или прыжки с поджатыми ногами, за которые скакалка дважды пролетает под игроком и т.п. В некоторых случаях, для усложнения выполнения упражнения в ходе выполнения прыжков участники должны произносить специальных ритмичные стихи.

Дети из Сьерра Леоне любят играть в разнообразные дидактические игры. Это различные варианты шашек, карточные игры («Рамми», «Людо», «Рыбка» и др.), многочисленные словесные игры и т.п.

Использование этнопедагогических средств в воспитательной работе возможно в нескольких направ-

лениях. Наиболее популярное использование сказок осуществляется путем их рассказывания детям. При этом педагогический смысл сказки не всегда очевиден для ребенка. Он может путем умозаключений, рассуждений догадываться о том, что хотела донести сказка. В этом случае сказка позитивно влияет на умственное развитие ребенка. Для полного понимания педагогического смысла сказки полезно ее обсудить с детьми, выслушать их мнение о поведении героев сказки. В этом случае рассуждения происходят вслух и смысл сказки также становится понятен детям. Если же дети затрудняются в понимании смысла сказки, возможно повторное прочтение наиболее важных ее частей и ненавязчивое подведение детей к пониманию ее педагогических идей.

Пословицы в учебно-воспитательной работе полезно использовать регулярно. Для этого педагогу, родителям важно включать в свою речь соответствующие крылатые выражения в контексте содержания речи. Возможны специальные тематические мероприятия с детьми по разбору скрытого смысла пословиц. В частности, эффективны мероприятия, викторины, квесты, на которых рассматривается скрытый смысл пословиц о труде, уме и учебе, дружбе и т.п.

В недалеком прошлом народные игры были неотъемлемой частью жизни любого ребенка, подростка. С развитием компьютерных игр они все больше уходят на второй план. Многие дети уже не представляют, как играть в ранее популярные народные игры. Один из путей возвращения популярности народных игр – организация соревнования. Примером этому могут быть Всероссийские лагеря «Артек» и «Орленок». В Артеке долгие годы одним из популярнейших соревнований были командные состязания по игре «Снайпер». Это несколько осовремененный вариант народной игры «Охотники и утки». В Орленке регулярно проходят «Русские игрища» – соревнования по традиционным народным играм: лапте, городкам, «бою петухов», перетягиванию каната и др. Как результат, дети ближе знакомятся с народной культурой, лучше понимают особенности своей нации. Иными словами, у них активно формируется национальное самосознание.

В государстве Сьерра Леоне также практикуются соревнования по различным народным играм. Это индивидуальные и командные соревнования со скакалкой, соревнования по драфту, различным неазартным карточным играм (рыбка, рамми, людо и др.). Предварительно дети знакомятся с правилами игры, тренируются в их практическом воплощении.

Выводы

Народная педагогика в государстве Сьерра Леоне имеет давние и глубокие корни. Однако с научных позиций ее изучение и воплощение в этнопедагогических идеях в настоящий момент не достаточно глубоко. В этой связи представляется актуальнее глубже проанализировать практику народного воспитания в данном государстве, обобщить ее в научных рекомендациях родителям, педагогам. Важно выделить прогрессивные этнопедагогические средства и определить пути внедрения их в школьную и семейную практику воспитания и обучения. Согласно данным исследований, использование этнопедагогических средств способствует формированию национального самосознания.

Библиографический список

1. *Аникин В.П. Круглов Ю.Г.* Русское народное поэтическое творчество. Л.: Просвещение, 1983. 516 с.
2. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 412 с.
3. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика чувашского народа: (В связи с проблемой общности народных педагогических культур). Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1966. 341 с.
4. *Вундт В.* Этика. Исслед. фактов и законов нравств. жизни: Пер. с нем. Т. 1-2 / Вильгельм Вундт Т. 1. СПб, 1887.
5. Игры народов СССР. Сборник материалов, составленный В.Н. Всеволодским-Гернгроссом, В.С. Ковалевой и Е.И. Степановой. М.-Л.: «Akademia», 1933. 563 с.
6. *Калтахчян С.Т.* Ленинизм о сущности нации и пути образования интернациональной общности. М.: Наука, 1987. 376 с.
7. *Мельников М.Н.* Русский детский фольклор: Учеб. пособ. М.: Просвещение, 1987. 240 с.
8. *Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Шошин М.А., Алексахина С.А.* Использование современных компьютерных технологий в процессе подготовки будущих педагогов к формированию национального самосознания школьников / В.А. Николаев, С.Н. Селиверстов, М.А. Шошин, С.А. Алексахина // Ученые записки Орловского государственного университета. № 1 (98) 2023. С. 300–304.
9. *Померанцева Э.В.* Русская народная сказка. М.: Наука, 1963. 263 с
10. Русское народное поэтическое творчество: Учебник для пед. ин-тов / М.А. Вавилова, В.А. Василенко, Б.А. Рыбаков и др.; Под ред. А.М. Новиковой 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1986. 400 с.
11. *Соколов Ю.М.* Русский фольклор. М.: Высшая школа, 1938. 408 с.
12. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. М., Политиздат, 1972, 303 с.
13. *Ушинский К.Д.* Родное слово. Книга для учащихся // Избранные педагогические сочинения в двух томах. Т.2. М.: Педагогика, 1974. 438 с.
14. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогики, 1978. 304 с.

References

1. *Anikin V.P. Kruglov Yu.G.* Russian folk poetic creativity. L.: Enlightenment, 1983. 516 p.
2. *Bromley Yu.V.* Essays on the theory of ethnos. M.: Nauka, 1983. 412 p.
3. *Volkov G.N.* Ethnopedagogy of the Chuvash people: (In connection with the problem of the community of folk pedagogical cultures). Che-boxary: Chuvash publishing House, 1966. 341 p.
4. *Wundt V.* Ethics. Research. facts and moral laws. life: Trans. from German vol. 1-2 / Wilhelm Wundt Vol. 1. St. Petersburg, 1887.
5. Games of the peoples of the USSR. Collection of materials compiled by V.N. Vsevolodsky-Gerngross, V. S. Kovaleva and E.I. Stepanova. M.-L.: "Akademia", 1933. 563 p.
6. *Kaltakhchyan S.T.* Leninism about the essence of the nation and the way of formation of an international community. M.: Nauka, 1987. 376 p
7. *Melnikov M.N.* Russian children's folklore: Textbook. M.: Enlightenment, 1987. 240 p.
8. *Nikolaev V.A., Seliverstov S.N., Shoshin M.A., Aleksakhina S.A.* The use of modern computer technologies in the process of preparing future teachers for the formation of national self-awareness of schoolchildren / V.A. Nikolaev, S.N. Seliverstov, M.A. Shoshin, S.A. Aleksakhina // Scientists of the Orel State University. No. 1 (98) 2023. Pp. 300–304.
9. *Pomerantseva E.V.* Russian folk tale. M.: Nauka, 1963. 263 p.
10. Russian folk poetry: Textbook for pedagogical institutes / M.A. Vavilova, V.A. Vasilenko, B.A. Rybakov, etc.; Edited by A.M. Novikova 3rd ed., ispr. M.: Higher School, 1986. 400 p.
11. *Sokolov Yu.M.* Russian folklore. M.: Higher school, 1938. 408 p.
12. *Spirkin A.G.* Consciousness and self-awareness. M., Politizdat, 1972, 303 p.
13. *Ushinsky K.D.* Native word. A book for students // Selected pedagogical works in two volumes. Vol.2. M.: Pedagogy, 1974. 438 p.
14. *Elkonin D.B.* Psychology of the game. M.: Pedagogy, 1978. 304 p.

УДК 378.147.88

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-294-298

ОБРАЗЦОВ ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, сотрудник
Академии ФСО России
E-mail: kind@orel.ru

АБРАМКИНА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник
Академии ФСО России
E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

НИКИТИНА АНАСТАСИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России
E-mail: stasy_e@mail.ru

OBRAZTSOV PAVEL IVANOVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Employee of FSO
Academy of Russia
E-mail: kind@orel.ru

ABRAMKINA OLGA GENNADIEVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Employee of FSO Academy of Russia
E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

NIKITINA ANASTASIA VYACHESLAVOVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy
of Russia
E-mail: stasy_e@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ
НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**FORMATION OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS
ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY APPROACH WITH THE USE OF INTEGRATIVE LEARNING
TECHNOLOGY IN DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

В данной статье рассматривается внедрение в дидактический процесс в ведомственной образовательной организации предметно-языкового интегрированного обучения при подготовке будущих офицеров, как инструмента усвоения профессиональных знаний, умений и навыков при параллельном изучении гуманитарных и технических дисциплин.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетенция, будущие офицеры, предметно-языковая интеграция, междисциплинарные связи, военная образовательная организация, гуманитарные и технические дисциплины, интерактивный подход.

This article considers the introduction of subject-language integrated learning in the didactic process in the departmental educational organization in the training of future officers as a tool for assimilation of professional knowledge, skills and abilities in the parallel study of humanitarian and technical disciplines.

Keywords: foreign-language professional competence, future officers, subject-language integration, interdisciplinary links, military educational organization, humanities and technical disciplines, interactive approach.

Введение

Актуальность нашего исследования определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в повышении качества образовательного процесса и формировании профессиональной компетентности будущих офицеров средствами междисциплинарного взаимодействия гуманитарных и технических учебных дисциплин, создавая единую систему интегрированной базы учебно-методических материалов в военной образовательной организации.

Цель данного исследования направлена на выявление межпредметных связей между гуманитарными и техническими учебными дисциплинами образовательного цикла в военной образовательной организации с применением интегрированного обучения на практических занятиях при подготовке будущих офицеров.

Научная новизна исследования заключается в обосновании эффективности использования технологии предметно-языкового интегрированного обучения для

формирования иноязычной профессиональной компетенции при подготовки будущих офицеров для повышения качества образовательного процесса в военной образовательной организации.

Методы исследования основываются на положениях компетентностного, системного, деятельностного и технологического подходов, нормативных требованиях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Изложение основного материала

Сложная и быстроменяющаяся международная обстановка демонстрирует распространение противоречий и конфликтов, требующих от военного руководства Российской Федерации подготовки высококвалифицированных военных специалистов, способных оперативно, решительно, своевременно реагировать на текущую ситуацию и безотлагательно действовать для обеспечения информационной и военной безопасности нашей страны.

Безопасность страны – это, прежде всего, подго-

товленные высококвалифицированные военные специалисты, способные предугадывать и противостоять внешним угрозам, опираясь на сформированные в военной образовательной организации профессиональные компетенции.

Таким образом, происходит реформирование учебного процесса в военных образовательных организациях, опираясь на требования государственной политики в области обороны и образования, определяемые соответствующим Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (далее по тексту ФГОС ВО).

В соответствии с требованиями современного мироустройства руководство страны ставит перед военными образовательными организациями дидактические цели и задачи, которые нашли свое отражение в ФГОС ВО.

В стремлении преодолеть имеющиеся недостатки образовательного процесса и соответствовать современным требованиям ФГОС ВО по подготовке будущих офицеров необходимо внедрять в дидактический процесс военного вуза эффективные образовательные педагогические технологии, позволяющие сформировать у будущих военных специалистов набор компетенций, позволяющих им осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с должностными и специальными обязанностями военнослужащих.

Традиционные технологии, методы, формы и средства образовательного процесса не всегда отвечают современным, стремительно изменяющимся реалиям мира. Необходимо шире смотреть на образовательный процесс с целью формирования у будущих офицеров профессиональных компетенций, прописанных в ФГОС ВО, с меньшей временной затратой, сохраняя при этом высокое качество образования. Интегрированное изучение гуманитарных (на примере учебной дисциплины «Иностранный язык») и технических дисциплин, на наш взгляд, является необходимым условием качественной подготовки будущих офицеров. Применение технологии «предметно-языкового интегрированного обучения» [6] в военной образовательной организации при подготовке будущих офицеров позволяет им эффективно получать, совершенствовать и применять как предметные, так и специальные знания.

В военных образовательных организациях «возможность и целесообразность применения междисциплинарной модели обучения иностранному языку обусловлена наличием логической, а также содержательно-методической взаимосвязи учебных дисциплин языкового курса с понятийно-терминологическим аппаратом и содержательной базой профессиональных технических учебных дисциплин» [4].

Учитывая вышесказанное, межпредметная интеграция рассматривается как инструмент приобретения профессиональных компетенций при параллельном овладении гуманитарными и техническими учебными дисциплинами.

Межпредметные связи позволяют устанавливать сходство структурных элементов дидактического материала учебной дисциплины «Иностранный язык» и технических учебных дисциплин, позволяя дополнять, расширять, совершенствовать понятийно-терминологический, коммуникативно-речевой и учебно-дидактический учебный материал, образуя еди-

ную систему знаний, позволяющую получить целостное дидактическое информационное поле.

Таким образом, меняется роль учебной дисциплины «Иностранный язык» в системе высшего военного образования.

Учебная дисциплина «Иностранный язык» в рамках интегрированного обучения в ведомственных образовательных организациях выступает в роли: инструмента, средства и предмета, позволяя через гуманитарную дисциплину всесторонне раскрыть профильную.

В данном случае, мы рассматриваем учебную дисциплину «Иностранный язык» как «функциональную разновидность языка, которая способствует успешному и адекватному коммуникативному акту специалистов различных предметных областей» [2].

Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что иностранный язык должен изучаться для специальных целей в ограниченной профессионально-ориентированной предметной области.

Для реализации технологии предметно-языкового интегрированного обучения в военной образовательной организации предполагаются различные формы взаимодействия и обмена опытом профессорско-преподавательского состава посредством взаимопосещений преподавателями практических занятий по профильным учебным дисциплинам; ознакомление с содержанием их учебных планов и рабочих программ; проведение межфакультетских внеаудиторных межпредметных мероприятий и др.

Результатом междисциплинарного взаимодействия профессорско-преподавательского состава гуманитарных и технических учебных дисциплин в военной образовательной организации может выступать создание:

- междисциплинарных учебных изданий;
- создание междисциплинарного аудиовизуального учебного материала;
- междисциплинарного терминологического словаря (гlossария);
- междисциплинарных специальных учебно-методических курсов (принимая во внимание специализацию будущих офицеров);
- междисциплинарных образовательных кластеров;
- междисциплинарных учебно-методических комплексов.

Для обсуждения возможности создания интегрированного обучения в военной образовательной ведомственной организации профессорско-преподавательскими составами кафедры иностранных и русского языков и технических учебных дисциплин был проведен семинар «Педагогические основы интегрированного обучения гуманитарных и технических учебных дисциплин» [5], по итогам которого было принято решение: осуществить интеграцию гуманитарных и технических учебных дисциплин посредством синхронизации их учебных программ и тематических планов.

Обучающие учебно-методические материалы, полученные в результате обобщения и синтеза гуманитарных и технических учебных дисциплин, систематизируют междисциплинарные обучающие блоки, позволяя будущим офицерам овладеть специальной профессионально-ориентированной терминологией, знать особенности грамматики и дискурса, уметь переводить специальную техническую литературу, владеть

профессиональной коммуникативной компетенцией, расширить свой терминологический словарь.

Профессорско-преподавательским составом кафедр гуманитарных и технических учебных дисциплин было предложено создание: специального факультативного курса «Иностранный язык для специальных целей» [1]; межпредметных кластеров; инициирование научно-исследовательских работ, которые мы рассматриваем как ресурсную, единую базу для формирования профессиональных компетенций будущих офицеров.

Создание междисциплинарных кластеров позволяет объединить, систематизировать и осуществить содержательную взаимосвязь гуманитарных и технических учебных дисциплин с целью формирования определенных групп профессиональных компетенций для оптимизации организационно-содержательного дидактического материала гуманитарных и технических учебных дисциплин.

Этапы создания междисциплинарных кластеров могут осуществляться по следующим критериям:

- возникновение потребности в создании кластера;
- конкретизация межпредметного содержания учебных дисциплин;
- отбор и формирование межпредметного содержания обучения;
- выбор технологий, средств и методов обучения для реализации интегрированного обучения в военной образовательной организации;
- создание интеграционного образовательного «маршрута» гуманитарных и технических учебных дисциплин;
- «создание образовательного пространства, оснащённого информационно-технологического обеспечения учебного процесса» [7];
- синхронизация обучающего материала по учебным программам, тематическим планам, учебно-методическим разработкам гуманитарных и технических учебных дисциплин для проведения учебных занятий;
- разработка механизмов взаимодействия участников межпредметного кластера;
- систематизированное и поэтапное планирование и выполнение будущими офицерами кластерных заданий, а также осуществление контроля сформированных компетенций в соответствии с учебным планом;
- повышение профессиональной квалификации преподавателей, формирование двойного типа компетенций: владеть лингвистической компетенцией и профильными знаниями в сфере специальной технической учебной дисциплины.

Состав кластера гуманитарных и технических учебных дисциплин – междисциплинарный кластер, который является открытой системой, позволяющей наполнять содержательную составляющую из разных метапредметных областей, что позволит создавать единую систему знаний, умений и навыков для формирования профессиональной компетенции будущих офицеров.

Основными компонентами междисциплинарного кластера для формирования у будущих офицеров профессиональных компетенций являются:

- проблемно-целевой компонент – в центре кластера располагается понятие / термин / конкретная пред-

метная область, с которым и связывают последующие понятия междисциплинарных предметов, способствующие одновременному содержательному наполнению и пониманию изучаемого «понятия», что способствует достижению образовательных целей в нескольких учебных дисциплинах;

– нормативно-регламентирующий и организационный компоненты содержательного наполнения межпредметных кластеров гуманитарных и технических учебных дисциплин реализуются в соответствии с учебными планами и взаимодоговоренностями профессорско-преподавательского состава военной образовательной организации;

– технологический компонент кластеров гуманитарных и технических учебных дисциплин осуществляется профессорско-преподавательским составом, который разрабатывает технологию формирования профессиональной компетенции средствами учебной дисциплины «Иностранный язык», систематизируя дидактический материал учебных дисциплин кластера в единую систему «дидактического комплекса информационного обеспечения» [9] для обеспечения коллаборационной деятельности преподавателей;

– результативный компонент межпредметных кластеров учебной дисциплины «Иностранный язык» и технических учебных дисциплин реализуется посредством критериально-оценочного материала, разработанного профессорско-преподавательским составом в соответствии с требованиями, предъявляемыми будущими офицерам к усвоению учебного материала, который оценивается по разработанному и утвержденному межпредметным показателям.

Таким образом, при создании межпредметного кластера учебной дисциплины «Иностранный язык» и дисциплин профессионального цикла, образуется единая, взаимосвязанная система знаний, умений и навыков гуманитарной и технических дисциплин, позволяющая будущим офицерам осваивать узкую профессиональную специализацию.

Создание курса «Иностранный язык для специальных целей» позволяет осуществить «синтез гуманитарных и технических дисциплин для подготовки будущих офицеров при сохранении автономного статуса самих учебных дисциплин» [8].

Курс «Иностранный язык для специальных целей» в рамках технологии интегрированного обучения предметам гуманитарного и технического цикла для формирования иноязычной профессиональной компетенции в военной образовательной организации при подготовки будущих офицеров может быть представлен учебно-методическим комплексом с учетом не только лингвистического, но и профессионального компонента изучаемых учебных дисциплин.

Дидактический материал в учебно-методическом комплексе составляется в виде тематических блоков технических учебных дисциплин, интегрированных в учебную дисциплину «Иностранный язык» в соответствии с предметно-понятийным аппаратом, создавая всевозможные прогностические модели служебной деятельности будущих офицеров.

Учебный комплекс представлен предметно-содержательным, когнитивным и коммуникативным блоками, что позволяет создать квазипрофессиональ-

ную образовательную среду, позволяющую поэтапно осуществлять образовательный процесс с учетом всех форм аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы, используя разнообразные формы и виды контроля для оценивания результатов обучения.

Предметно-содержательный блок учебного комплекса представлен специально отобранными или разработанными профессорско-преподавательским составом военной образовательной организации учебно-методическими материалами, коррелированными по темам с учетом их профессиональной значимости.

Когнитивный блок учебного комплекса для курса «Иностранный язык для специальных целей» представлен словарём профессиональных терминов (глоссарием), составленным профессорско-преподавательским составом военной образовательной организации, составленным в соответствии с дидактическими целями с учётом лингвистических особенностей формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у будущих офицеров.

Предметно-содержательный и когнитивный блоки учебного комплекса для курса «Иностранный язык для специальных целей» позволяют сформировать иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию в военной образовательной организации в соответствии с конкретными профессиональными коммуникативными задачами для решения поставленных перед будущими офицерами задач.

Коммуникативный блок учебного комплекса представлен коммуникативно-ориентированными заданиями (дискуссия, составление диалогов, создание кейсов, проектов, написание и обсуждение рефератов и презентаций, подготовка сообщений и докладов), которые позволяют осуществлять практическую реализацию сформированной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции с учётом лингвистических особенностей иностранного языка, интегрированного в технические учебные дисциплины в военной образовательной организации.

Речевые образцы, группируются в соответствии с предлагаемыми профессионально-ориентированными ситуациями, позволяющими воссоздать «квазипрофессиональные ситуации» [3], формирующие иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию.

Таким образом, курс «Иностранный язык для специальных целей» разрабатывается как сложный проект учебно-профессиональной деятельности, который позволяет создать условия для квазипрофессиональной деятельности будущих офицеров и характеризуется системностью, надпредметностью и практико-ориентированностью.

Учебно-методический комплекс курса «Иностранный язык для специальных целей» позволяет сформировать и практически применять иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию, а также формирует навыки поиска и использования профессионально значимой информации из иноязычных

источников для учебных дисциплин основной профессиональной образовательной программы, что повышает уровень образования будущих офицеров в военной образовательной организации.

Следующим возможным этапом работы по интеграции гуманитарных и технических учебных дисциплин является научно-исследовательская работа, проведенная профессорско-преподавательским составом, которая будет включать:

- изучение данной проблемы другими авторами и учеными с целью анализа данной проблемы и внесения конкретных предложений и путей решения;
- написание концепции по установлению межпредметных связей гуманитарной и технических дисциплин;
- разработку учебно-методического инструментария для установления междисциплинарных связей учебной дисциплины «Иностранный язык» и техническими дисциплинами;
- разработку междисциплинарного глоссария, заданий, подбор аутентичных текстов по направлениям профессиональной подготовки будущих офицеров;
- разработку профессионально-ориентированных оценочно-тестовых материалов;
- установление критериев оценки успеваемости будущих офицеров в соответствии с усвоением учебного материала в ходе образовательного процесса.

Результаты научно-исследовательской работы предлагается анализировать математико-статистическими методами.

Предполагаемые результаты исследования. Организация образовательного процесса для будущих офицеров осуществляется средствами информационно-технологического обеспечения в ведомственных образовательных организациях посредством решения междисциплинарных задач.

Выводы

Применение интегрированного обучения для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих офицеров на основе междисциплинарного подхода в военной образовательной организации позволяет профессорско-преподавательскому составу эффективно обучать будущих специалистов профессионально ориентированной иноязычной терминологии для специальных целей с одновременным формированием профессионально значимых компетенций, необходимых для будущей специализации офицера. На основе проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что применение технологии предметно-языкового интегрированного обучения будущих офицеров в военной образовательной организации эффективно формирует иноязычную профессиональную компетенцию и повышает качество образовательного процесса в целом.

Библиографический список

1. Антоненко Е.Р. Методика и практика развития лексико-грамматических механизмов неподготовленной устной речи при обучении иностранному языку курсантов неязыкового военного вуза / Е. Р. Антоненко // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 8–11. – EDN VRWEQY.
2. Вахрушева О.В. Методика обучения иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук / Вахрушева Оксана Валерьевна, 2018. 222 с. – EDN YPZGHK.

3. *Видова Т.А.* К вопросу о методике преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе. // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе : Материалы Международной научно-практической конференции, Рязань, 26–27 марта 2017 года / Ответственные редакторы Е.Е. Сухова, Т.В. Ризина. Рязань: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Концепция», 2017. С. 22–24. – EDN ZTXYCV.

4. *Куприянчик Т.В.* Междисциплинарная интеграция как методический принцип обучения иностранному языку для специальных целей / Т.В. Куприянчик // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 11-1. С. 168–172. – DOI 10.17513/snt.38906. – EDN YZHMMG.

5. *Куприянчик Т.В.* Учебник иностранного языка в контексте междисциплинарной модели обучения английскому языку для специальных целей в образовательных организациях МВД России / Т. В. Куприянчик, М. А. Арская // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2020. № 4(90). С. 172–179. – EDN VTIFOL.

6. *Кучинская Е.А.* Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в военном вузе / Е. А. Кучинская // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 30, № 4. С. 441–454. – DOI 10.35634/2412-9550-2020-30-4-441-454. – EDN EFKIHH.

7. *Майер И.А.* Проектирование метапредметных модулей магистерской подготовки в сфере иноязычного образования с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) / И. А. Майер, И. П. Селезнева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2018. № 3(45). С. 52–61. – DOI 10.25146/1995-0861-2018-45-3-74. – EDN YLWIVV.

8. *Никитина А.В.* Формирование готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих посредством учебно-методического пособия «Деловая коммуникация в сфере государственного и муниципального управления» на примере дисциплины иностранный язык / А. В. Никитина // Инновации и качество профессионального образования : Материалы 15-ой Международной научно-практической конференции, Казань, 21 мая 2021 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Редакционно-издательский центр «Школа», 2021. С. 355–358. – EDN MUJHRZ.

9. *Образцов П.И.* Формирование профессионально-ориентированной готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в вузе / П. И. Образцов, О. Г. Абрамкина, А. В. Никитина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1(94). С. 253–255. – EDN ILYSVQ.

References

1. *Antonenko E.R.* Methodology and practice of development of lexico-grammatical mechanisms of unprepared oral speech in teaching a foreign language to cadets of a non-language military university / E. R. Antonenko // Problems of modern pedagogical education. 2018. № 61-4. С. 8–11. – EDN VRWEQY.

2. *Vakhrusheva O.V.* Methodology of teaching a foreign language to military university cadets in conditions of self-organization : speciality 13.00.02 «Theory and methodology of teaching and education (by fields and levels of education)» : dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Vakhrusheva Oksana Valeryevna, 2018. 222 с. – EDN YPZGHK.

3. *Vidova T.A.* To the question of the methodology of teaching professionally-oriented foreign language in higher education. // Problems of teaching professionally-oriented foreign language in higher education : Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Ryazan, March 26–27, 2017 / Editors-in-Charge E. E. Sukhova, T. V. Rizina. Ryazan: Limited Liability Company «Publishing House «Concept», 2017. С. 22–24. – EDN ZTXYCV.

4. *Kupriyanchik T.V.* Interdisciplinary integration as a methodological principle of teaching a foreign language for special purposes / T. V. Kupriyanchik // Modern Science-Intensive Technologies. 2021. № 11-1. С. 168–172. – DOI 10.17513/snt.38906. – EDN YZHMMG.

5. *Kupriyanchik T.V.* Foreign language textbook in the context of interdisciplinary model of teaching English for special purposes in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia / T. V. Kupriyanchik, M. A. Arskaya // Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2020. № 4(90). С. 172–179. – EDN VTIFOL.

6. *Kuchinskaya E.A.* Interdisciplinary approach to teaching a foreign language in a military university / E. A. Kuchinskaya // Vestnik of Udmurt University. Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2020. Т. 30, № 4. С. 441–454. – DOI 10.35634/2412-9550-2020-30-4-441-454. – EDN EFKIHH.

7. *Mayer I.A.* Designing meta-subject modules of Master’s training in foreign language education using the technology of subject-language integrated learning (CLIL) / I. A. Mayer, I. P. Selezneva // Vestnik Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Vestnik KSPU). 2018. № 3(45). С. 52–61. – DOI 10.25146/1995-0861-2018-45-3-74. – EDN YLWIVV.

8. *Nikitina A.V.* Formation of readiness to business communication of future state and municipal employees mediated by the textbook «Business communication in the sphere of state and municipal management» on the example of foreign language discipline / A. V. Nikitina // Innovations and quality of professional education : Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference, Kazan, May 21, 2021. Kazan: Limited Liability Company «Editorial and Publishing Center «Shkola», 2021. С. 355–358. – EDN MUJHRZ.

9. *Obraztsov P. I.* Formation of professional-oriented readiness for business communication of future state and municipal employees in higher education / P. I. Obraztsov, O. G. Abramkina, A. V. Nikitina // Scientific Notes of Orel State University. 2022. № 1(94). С. 253–255. – EDN ILYSVQ.

ПУЗАНКОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, проректор по академической политике и учебной работе, Российская государственная академия интеллектуальной собственности, г. Москва, Россия
E-mail: 79058562607@yandex.ru

НИКИФОРОВ СВЯТОСЛАВ ВАДИМОВИЧ

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра политологии и политической социологии Института социологии ФНИСЦ РАН, доцент кафедры истории, теории государства и права и международного права МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА, г. Москва, Россия
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

ЛЕВШИНА ЭЛЛА СЕРГЕЕВНА

учитель русского языка и литературы, МОУ СОШ № 11, городской округ. Подольск, Московская область, Россия
E-mail: lev.ella65@gmail.com

PUZANKOVA ELENA NIKOLAEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Policy and Academic Affairs, Russian State Academy of Intellectual Property, Moscow, Russia
E-mail: 79058562607@yandex.ru

NIKIFOROV SVYATOSLAV VADIMOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Center for Political Science and Political Sociology of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Associate Professor of the Department of History, Theory of State and Law and International Law of MOSCOW INTERNATIONAL UNIVERSITY, Moscow, Russia
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

LEVSHINA ELLA SERGEEVNA

Teacher of Russian Language and Literature, MOE Secondary school No. 11, city district. Podolsk, Moscow region, Russia
E-mail: lev.ella65@gmail.com

**ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

**ISSUES OF CONTINUITY IN THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS
AT SCHOOL AND UNIVERSITY**

Статья посвящена исследованию вопросов преемственности в формировании социально-культурной компетентности обучающегося в школе и вузе. В исследовании рассмотрены различные подходы к определению понятия «социально-культурная компетентность», ее сущность и структура. В статье обоснована актуальность формирования социально-культурной компетентности обучающегося и в школе, и в вузе как двух взаимосвязанных процессов. Предложены методы и приемы формирования социально-культурной компетентности обучающегося в школе и вузе, основанные на принципах активности, доступности, преемственности, систематичности и др.

Ключевые слова: социально-культурная компетентность, принцип преемственности, обучающиеся, школа, высшее учебное заведение.

The article is devoted to the study of issues of continuity in the formation of socio-cultural competence of students at school and university. The study examines various approaches to the definition of the concept of «socio-cultural competence», its essence and structure. The article substantiates the relevance of the formation of socio-cultural competence of a student both at school and at a university as two interrelated processes. Methods and techniques for the formation of socio-cultural competence of a student at school and university are proposed, based on the principles of activity, accessibility, continuity, systematicity, etc.

Keywords: socio-cultural competence, the principle of continuity, students, school, higher education institution.

Введение

Важность социокультурного подхода в обучении заключается в том, что само обучение начинает учитывать значимость по сути этнокультурного, иначе говоря, цивилизационного фактора, оно становится нацелено на поощрение формирования дружеских и товарищеских отношений между обучающимися, являющихся представителями самых разных этнических, культурных групп и даже целых цивилизаций. Тем самым, социализация школьников и студентов начинает развиваться на основе идей согласия и строительства гражданско-

го мира. Таким образом, социокультурный подход на передний план выдвигает межцивилизационный диалог (или, более узко, одновременно межкультурный, межконфессиональный и межэтнический диалоги). Применение социокультурного диалога становится тем более актуальным на фоне позиционирования цивилизационного фактора в современной политике и государственном строительстве России, начиная от Концепции внешней политики 2023 г., заканчивая введением в образовательные программы вузов Министерством образования РФ в 2023 г. учебного курса «Основы российской государственности», во многом основывающегося на

теоретико-методологическом фундаменте цивилизационного подхода.

Формирование коммуникативной компетенции требует от учеников и студентов российских образовательных организаций владения социокультурными знаниями в силу двух основных факторов. Во-первых, Российская Федерация сочетает в себе как государство множество народностей, верований, культур, на её территории русская цивилизация пересекается с рядом других мировых цивилизаций. Во-вторых, в рамках процессов глобализации, регионализации, а также интенсификации развития отношений России, как по линии государственной, так и народной дипломатии, со множеством западных государств, включая страны Латинской Америки и Африки, обучающимся всё чаще приходится неизбежно взаимодействовать с представителями иных социокультурных групп, в том числе и из других стран. Однако не только жизненная необходимость диктует потребность к получению социокультурных знаний. Они необходимы для изучения других культур и конфессий, для понимания того, каким образом возможно выстраивать межличностный диалог с их представителями, а также и для формирования понимания обучающимся своей собственной социокультурной идентичности в процессе саморефлексии.

Тем самым, социокультурные знания способствуют развитию духовного мира учеников и студентов, ведь они содержат в себе опыт поведения, пласт сформированной культуры, комплекс накопленных социокультурной группой знаний, язык, духовные представления и миропонимание. То есть, фактически, накапливая социокультурные знания, изучая их, обучающийся вырабатывает как практические навыки, например, владение родным и иностранными языками, умение сравнивать модели поведения и выстраивать линии коммуникации с представителями иных культур и цивилизаций, так и общенаучные, при таком объеме разнообразной информации, возникает естественный стимул к развитию навыков анализа и синтеза, сравнения и диалектики, что напрямую способствует развитию его собственных практических навыков по поиску путей решения самых разнообразных жизненных ситуаций и достижению индивидуальных и коллективных, а возможно, даже и общественно-значимых целей в жизни.

Таким образом, проблема исследования заключается в соблюдении принципа преемственности в формировании социально-культурной компетентности обучающегося в школе и вузе. *Целью статьи* является рассмотрение различных подходов к определению социально-культурной компетентности обучающихся, к ее структуре, определение путей и способов ее формирования в школе и вузе на основе принципа преемственности в обучении и воспитании. *Объектом* исследования является образовательный процесс в средней общеобразовательной и высшей школе, а его *предметом* – формирование социально-культурной компетентности обучающегося в школе и вузе. *Научная новизна* исследования заключается в обосновании эффективности формирования социально-культурной компетентности обучающегося при реализации принципа преемственности в процессах обучения и воспитания в школе и вузе.

Изложение основного материала

Внимание к вопросам формирования социально-культурной компетентности обучающихся обусловлено, прежде всего, его определением в качестве одной из задач и результатов обучения в федеральных государственных стандартах.

Так, например, о ФГОС среднего общего образования ориентирован на становление следующих личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»): любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; ... осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством»¹;

Во ФГОСе ВО 3++ (уровень бакалавриата) в категории (группы) универсальных компетенций – межкультурное взаимодействие – включена следующая универсальная компетенция: «УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»².

Во ФГОС ВО 3++ (следующих уровней: специалитета и магистратуры) в данную категорию – группу универсальных компетенций межкультурное взаимодействие – также включена универсальная компетенция в следующей формулировке: «УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия»³.

Данные компетенции обучающегося способствуют формированию представлений у учеников и студентов о специфике социокультурных групп, проживающих на территории Российской Федерации во взаимодействии друг с другом и с группами из других стран, тем самым, развивая комплексное представление о пути и особенностях русской (российской) и других мировых цивилизаций, ключевых для нашей страны и мира религиозных конфессий, этнокультурного богатства России и всего мира. Таким образом, с одной стороны, школьники и студенты учатся научными категориями определять социокультурные идентичности, а с другой, на практике воплощаются ключевые принципы и общие требования к содержанию образования, заданные российским государством, в частности воспитание гражданственности и патриотизма в условиях многонационального государства и мира.

Изучению социально-культурной компетентности посвящены труды отечественных ученых. Часто в их работах используется понятие: «социокультурная компетенция». Определение социокультурной компетенции содержится в трудах Э.Г. Азимова и А.Н. Щукиной [1, с. 275], определяющих данную компетентность /компетенцию как совокупность знаний, В. В. Сафоновой [12, с. 3], П.В. Сысоев [15, с. 83], которые уже говорит не только о знаниях, но и умениях. Главной идеей в определении социокультурной компетенции Е.Н. Солововой [13], Е.М. Верещагиной и В.Г. Костомаровой [3], является взаимосвязь, соизучение языка и культуры.

Рассмотрев мнения конкретных исследователей, можно подытожить существующие в науке позиции по определению социокультурной компетенции и сформулировать обобщенное определение. В таком случае, её можно рассматривать как систему широких знаний

о конкретном государстве или социуме, его представителях, социокультурных особенностях (цивилизационных, культурных, языковых, этнических, религиозных и т.д.), а также как способность к применению данных знаний в условиях коммуникации с представителями иных социокультурных групп.

Важно отметить, что большинство исследователей склонны рассматривать социокультурную компетенцию, деля её при анализе на четыре основные содержательные составляющие. Как правило, среди них упоминается комплекс знаний о социокультурных особенностях изучаемого социума; опыт коммуникации, межличностного взаимодействия индивидов, который можно сопоставить со стереотипами поведения в цивилизационном подходе (Л. Гумилев), а также его грамотное толкование и понимание; рефлексивный фактор, выражающийся в самоосознании своей социокультурной идентичности человеком, а также в отношении к конкретным явлениям социокультурной жизни социума; практические навыки применения «социокультурной лексики» в общении индивида в любой сфере коммуникации.

В иноязычном образовании выделяют также «субкомпетенции»: страноведческую субкомпетенцию, поведенческую субкомпетенцию, психологическая субкомпетенцию и лингвокультурную субкомпетенцию.

В.В. Сафонова включает в её структуру лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции [12].

Г.А. Воробьев – лингвострановедческий компонент, социолингвистический компонент, социально-психологический компонент, культурологический компонент («социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон» [4, с. 31].

Проанализировав существующие на сегодняшний день модели социокультурной компетенции, Ю.М. Орехова называет «основополагающими структурными компонентами социокультурной компетенции лингвистический, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и психологический компоненты» [9].

И все-таки, нам ближе термин «социально-культурная компетентность», которая уже выводит нас уровень качества личности, вбирая в себя и социокультурные компетенции, содержательный и функциональный компоненты (об этих компонентах см. подробнее Е.Д. Кошеляеву [7]).

Л.В. Коломийченко и И.В. Груздева предлагают рассматривать социокультурную компетентность «как интегративную характеристику личности, проявляющуюся в наличии знаний в области разных видов социальной культуры (нравственно-этической, гендерной, национальной, правовой, конфессиональной), интереса к ее изучению, готовности к взаимодействию с людьми в различных жизненных ситуациях, способов оценки межличностного общения. Исходя из определения, мы считаем, что в структуру социокультурной компетентности учащихся входят информационная, мотивационная, операционно-деятельностная, коммуникативная, рефлексивная компетенции» [6].

По мнению Е.Ю. Почтаревой, «социокультурная компетентность личности – это сложное, многомерное образование знаний, умений, навыков в области соци-

альных отношений и культуры, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности» [10, с. 95].

Безусловно, за счет прямой взаимосвязи с цивилизационным фактором социокультурная компетентность содержит в себе также и коммуникативно-деятельностную (особенности устоявшихся поведенческих моделей и взаимодействие с ними на практике), и аксиологическую составляющие. С точки зрения Н.Г. Муравьевой, социокультурная компетентность будет пониматься, прежде всего, как целостная характеристика личности, для которой характерно владение интегративными знаниями о социокультурной жизни социума, а также навыки общения личности в разные периоды жизни с опорой на собственный «смысловой опыт», личности, способной «использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [8, с.137].

Н.Г. Муравьева также воспринимает социокультурную компетентность как и систему «культурологических знаний и социального опыта» [8, с. 127] самого разного рода: опыта осуществления деятельности, в том числе творческого опыта и опыта эмоционально-ценностного отношения. Основным требованием для развития у обучающихся социокультурной компетенции выступает осмысление посредством своих культурных норм и ценностей получаемой в ходе обучения информации учениками и студентами [8, с. 95], то есть смысловой опыт, который создаёт фундамент для дальнейшей деятельности обучающегося.

В целом, во многом с пониманием социокультурной компетенции Н.Г. Муравьевой можно согласиться, также, как и с необходимостью применения элементов культурологического подхода при анализе данной проблематики. Именно потребность выработки ценностного отношения обучающихся к социуму и миру представляется в рамках данного подхода ключевым для социализации индивида в рамках образовательного процесса.

Фактически успешное развитие социально-культурной компетентности соответствует и ключевым целям дидактического процесса как такового, или шире говоря, самого образования. Здесь есть и своя практическая составляющая, проявляющаяся как в навыках общения с представителями различных социокультурных групп, так и практических навыках коммуникации и практики иностранных языков. Безусловно, присутствует и необходимость решения развивающей задачи, ведь обучающемуся надлежит развить множество навыков, а обогащение его духовного мира познаниями о своей и иных социокультурных группах интенсифицирует данные процесс весьма плодотворно. Воспитательная задача играет же в случае с социокультурным фактором также значимую роль. Поскольку во многом перед педагогом появляется, на первый взгляд, наиболее подходящий, а с другой стороны, бесконечно сложный материал, способный стать богатой почвой для взращивания патриотизма и любви обучающего к родному краю, малой и большой Родине.

К сквозным методам и формам работы, обеспечивающим реализацию при обучении, воспитании и развитии принципов активности, доступности, пре-

емственности, систематичности, можно отнести метод проектов, различные форм детского и юношеского общественного движения и т. д.

Исследователи и практики выделяют социокультурные проекты, например, проекты, реализуемые при изучении литературных произведений, например, проекта «Читаем «Евгения Онегина» вместе», развивающие интерес к книге, чтению, русской культуры, воспитывающие чувство патриотизма; эколого-образовательные проекты, реализующие социально полезную деятельность, например, посвященные пропаганде раздельного сбора мусора, сбора и утилизации батареек, проекты по оказанию помощи бездомным животным. Например, методистами описан проект «Помочь может каждый», который включает в себя: конкурс творческих работ «Счастливый хвостик», конкурс «Беспризорник» с литературным конкурсом и фотоконкурсом «Мы за них в ответе» и «Собачья жизнь». Важность подобных проектов с точки зрения социокультурного фактора заключается в том, что дети и подростки вовлекаются в процесс проведения общественно-значимого мероприятия, нацеленного на защиту бездомных животных, помощь приютам и иным организациям, оказывающим поддержку животным, попавшим в беду, что способствует формированию активной гражданской позиции подрастающего поколения, при этом, конечно же, взаимодействуя друг с другом дети и подростки развивают и навыки межличностного взаимодействия, скорее всего, в достаточно разнородной социокультурной среде [14].

Методисты называют также патриотические проекты, деятельность волонтерских отрядов: «Интерактивная акция «#Мечтай!Дерзай!Развивайся», «Здоровое поколение патриотов – надёжное завтра России!», посвященные волонтерской деятельности, акции «Те, кто службу несёт в МЧС», пропагандирующие соблюдения требований безопасного поведения в Чрезвычайных ситуациях, которые не только повышают информационную грамотность обучающихся в вопросах безопасного поведения в Чрезвычайных ситуациях, но и формируют гражданскую идентичность, чувство патриотизма.

Большие возможности для формирования социально-культурной компетентности обучающихся есть у детского и юношеского общественного движения

как школы формирования социально активной и ответственной личности, таких его форм, как лагерь актива и самоуправления, волонтерство, а также социальные акции школьного – вузовского юношеского объединения.

Авторами исследуются возможности образовательной организации и открытого информационного пространства для формирования социально-культурной компетентности участников образовательных отношений: возможности информационно-образовательного пространства для формирования социокультурной компетенции на уроках истории, литературы, например, использование в образовательном процессе виртуальных экскурсий в преподавании истории, литературы, школьного телевидения, выполнение интернет-проектов.

Подобные интернет-проекты реализуются и в вузе, например, исследование А. И. Рахимовой посвящено реализации в вузе социокультурного Интернет-проекта [11, с. 9].

Выводы

Таким образом, принцип преемственности может быть реализован при постановке общих целей и задач образования на разных этапах обучения: формирование социально активной личности, знающей мировую и отечественную культуру, воспитанную в патриотических и гуманистических традициях.

Принцип преемственности может быть соблюден при изучении в школе и вузе тех же учебных дисциплин, но с более сложной структурой и содержанием: русского языка и культуры речи, отечественной и всеобщей истории, обществознания и основ экономики и права и т. д.

Принцип преемственности воплощается и в использовании в процессе формирования социокультурной компетентности обучающихся одних и тех же форм и методов обучения и в школе, и вузе: метода проектов, различных форм детского и юношеского общественного движения и т. д.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что процесс формирования социокультурной компетентности обучающихся будет протекать более успешно при реализации в процессах обучения и воспитания в средней общеобразовательной школе и вузе принципа преемственности.

Примечания

1. <https://minobr.tverreg.ru/files/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%20%D0%A1%D0%9E%D0%9E%20%D1%81%20%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D0%BC%D0%B8%20%D0%BE%D1%82%2023.09.2022.pdf?ysclid=lt5jhvjq632984870>
2. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_15062021.pdf
3. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/400401_M_3_11032021.pdf; https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/440501_C_3_24052021.pdf

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теоретическое и практическое преподавание языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. Санкт-Петербург: Златоуст, 2019. 334 с. – ISBN 5-86547-138-4.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство, 4-е издание / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. Москва: Русский язык, 1990. – ISBN 5-200-01076-4.
3. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 30–35.
4. Коломийченко Л.В., Груздева И.В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19433> (дата обращения: 01.03.2024).
5. Кошляева Е.Д. Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики»: ан-

глийский язык, языковой вуз: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кошляева Екатерина Дмитриевна : Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Москва, 2010. 210 с.

6. *Муравьева Н.Г.* Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 94–1132.

7. *Орехова Ю.М.* К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции // Известия ДГПУ. №4. 2015. С. 73–77.

8. *Почтарева Е.Ю.* Социокультурная компетентность как фактор становления субъектности личности//Екатеринбург, ГБОУ ДПО СО «ИРО» 2009. С. 94–115.

9. *Рахимова А.Э.* Развитие социокультурной компетенции обучающихся в условиях Интернет-проектов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Рахимова Алина Эдуардовна; [Место защиты: Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина]. Казань, 2007. 22 с.

10. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения. // Иностранные языки в школе. 2014. №11. С. 2–13.

11. Социокультурная компетентность обучающихся как результат реализации задач ФГОС: материалы XVII муниципальной конференции / Сост. С.О. Шувалова. Рыбинск: МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр». 2019. 164 с.

12. *Сысоев П.В.* Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика: монография / П. В. Сысоев. М.: Глосса-пресс, 2012. 252 с. – ISBN 978-5-397-03791-4.

References

1. *Azimov E.G.* Dictionary of methodological terms (theoretical and practical teaching of languages) / E. G. Azimov, A.N. Shchukin. St. Petersburg: Zlatoust, 2019. 334 p. –ISBN 5-86547-138-4.

2. *Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G.* Language and culture. Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language: a methodological guide, 4th edition / E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov. Moscow : Russian Language, 1990. – ISBN 5-200-01076-4.

3. *Vorobyov G.A.* Development of socio-cultural competence of future teachers of a foreign language (search for effective ways) // Foreign languages at school. 2003. No. 2. Pp. 30–35.

4. *Kolomiichenko L.V., Gruzdeva I.V.* Sociocultural competence: its cultural aspects, essence, approaches to the definition of modern problems of science and education. 2015. No. 1-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19433> (date of application: 03/01/2024).

5. *Koshelyaeva E.D.* Methodology for the development of socio-cultural skills of students through the social service “Wiki”: English, language university: specialty 13.00.02 “Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education)”: Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Koshelyaeva Ekaterina Dmitrievna : Tambov State University named after G.R. Derzhavin. Moscow, 2010. 210 p.

6. *Muravyeva N.G.* The concept of socio-cultural competence in modern science and educational practice // Bulletin of the Tyumen State University. 2011. No. 9. Pp. 94–1132.

7. *Orekhova Yu.M.* On the question of the structure and content of socio-cultural competence // Izvestiya DGPU. No. 4. 2015. Pp. 73–77.

8. *Pochtareva E.Yu.* Socio-cultural competence as a factor in the formation of personality subjectivity//Yekaterinburg, GBOU DPO SO “ИРО” 2009, Pp. 94–115.

9. *Rakhimova A.E.* Development of socio-cultural competence of students in the context of Internet projects: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Rakhimova Alina Eduardovna; [Place of protection: Kazan State University named after V.I. Ulyanov-Lenin]. Kazan, 2007. 22 p.

10. *Safonova V.V.* Socio-cultural approach: basic socio-pedagogical and methodological provisions / V. V. Safonova // Foreign languages at school. 2014. No.11. Pp. 2–13.

11. Socio-cultural competence of students as a result of the implementation of the tasks of the Federal State Educational Standard: materials of the XVII municipal conference / Comp. S.O. Shuvalova. Rybinsk: MU DPO “Information and educational Center”. 2019. 164 p.

12. *Sysoev P.V.* Information and communication technologies in teaching a foreign language: theory and practice: monograph / P.V. Sysoev. M.: Glossa-press, 2012. 252 p. – ISBN 978-5-397-03791-4.

УДК 37.031.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-304-308

ПЬЯНОВА НАТАЛИЯ ВИКТОРОВНА

кандидат экономических наук, доцент кафедры сервиса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
e-mail: rus.bagira@mail.ru

СТОЛЯРОВА ЕЛИЗАВЕТА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант факультета технологии предпринимательства и сервиса, кафедры технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: elizaveta.aleksa@mail.ru

ПЬЯНОВ РУСЛАН РОМАНОВИЧ

студент факультета физической культуры и спорта Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ruslan.pjanov@yandex.ru

RYANOVA NATALIA VIKTOROVNA

PhD in Economics, Associate Professor of the Department of Service, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: rus.bagira@mail.ru

STOLYAROVA ELIZAVETA ALEKSANDROVNA

Graduate Student of the Faculty of Technology Entrepreneurship and Service, Departments of Technology and Entrepreneurship, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: elizaveta.aleksa@mail.ru

RYANOV RUSLAN ROMANOVICH

Student Faculty of Physical Culture and Sports Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ruslan.pjanov@yandex.ru

**ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE IMPACT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION ON CHANGING
THE SYSTEM OF TECHNOLOGICAL EDUCATION**

В данной статье рассматривается применение цифровых технологий в образовательном процессе на уроках технологии. Анализируются различные аспекты использования цифровых технологий, таких как образовательные платформы, интерактивные доски и другие электронные устройства, исследуя их возможности для углубления знаний и способов подачи нового материала на уроках технологии. В статье также раскрываются преимущества и недостатки использования цифровых технологий в процессе обучения.

Во время исследования было выяснено, что цифровые технологии оказывают влияние не только на методы организации урока, но и на саму систему технологического образования, что в целом повышает эффективность занятий. Подчеркивается, что рациональное использование цифровых технологий требует правильного подбора материалов. квалифицированного педагогического состава и индивидуального подхода к обучающимся.

В заключение статьи отмечается, что цифровые технологии могут значительно улучшить качество технологического образования, однако они должны использоваться в сочетании с традиционными методами учебного процесса.

Ключевые слова: цифровые технологии, образование, технология, цифровая трансформация, общее образование.

This article discusses the use of digital technologies in the educational process in technology lessons. Various aspects of the use of digital technologies, such as educational platforms, interactive whiteboards and other electronic devices, are analyzed, exploring their possibilities for deepening knowledge and ways to present new material in technology lessons. The article also reveals the advantages and disadvantages of using digital technologies in the learning process.

During the study, it was found out that digital technologies have an impact not only on the methods of organizing the lesson, but also on the technological education system itself, which generally increases the effectiveness of classes. It is emphasized that the rational use of digital technologies requires the correct selection of materials. qualified teaching staff and an individual approach to students.

In conclusion, the article notes that digital technologies can significantly improve the quality of technological education, but they should be used in combination with traditional methods of the educational process.

Keywords: digital technologies, education, technology, digital transformation, general education.

Введение

Актуальность. Тенденция цифровой трансформации является современной действительностью, отражающей основные приоритеты развития всех сфер нашей жизни. Степень эффективности изменений зависит от многих составляющих:

1) Гибкость, умение быстро адаптироваться.

2) Правильный подход к обучению и развитию сотрудников, с целью дальнейшей работы с цифровыми новшествами

3) Определение ясных и конкретных целей и стратегии цифровой трансформации

4) Способность к интеграции различных цифровых решений и платформ

5) Обеспечение кибербезопасности.

6) Умение использовать анализ данных с целью принятия решений.

На наш взгляд, учет вышеперечисленных факторов позволит организации не отставать от современных трендов и успешно внедрять цифровых новшества.

Цель исследования состоит в том, чтобы раскрыть понятие цифровых технологий и возможности их применения в образовательном процессе.

Новизна представленной работы предопределяется следующим:

– анализ изменения способов подачи материала и построение уроков с применением цифровых технологий на уроках трудового обучения.

Методы исследования. Методология исследования включает в себя эмпирический и аналитический методы, также применяются методы мета-анализа, так статистический анализ раскрывает особенности и тенденции применения цифровых технологий в нынешних условиях.

Изложение основного материала

Цифровая трансформация в образовании - это процесс внедрения и использования цифровых технологий и инструментов в учебный процесс с целью улучшения качества образования.

К цифровым технологиям можно отнести компьютеры, интерактивные доски, планшеты, мобильные приложения, веб-сервисы и другие цифровые ресурсы для обучения и оценки знаний. Рассмотрим наиболее распространенные:

1. Интерактивные доски. С помощью которых учителя могут создавать иллюстрации, диаграммы и другие визуальные материалы во время урока. Учащиеся могут также использовать интерактивные доски для решения задач и участия в интерактивном учебном процессе.

2. Планшеты, компьютеры и ноутбуки. Пандемия COVID-19 2020 года дала сильный толчок в распространении дистанционных занятий, вследствие чего планшеты и ноутбуки стали неотъемлемой частью обучения. Помимо этого, данные технологии активно применяются для оборудования класса и при выстраивании образовательного процесса в школе. В учебных целях СанПиН запрещает использовать телефоны, однако другие средства допустимы, но с определёнными условиями. К примеру, регламентируется минимальная диагональ электронных средств, устанавливается допустимое время работы, рекомендуется выполнять гимнастику глаз и физкультминутки [2].

3. Программное обеспечение и приложения. Существует множество приложений, предназначенных для различных предметов, таких как математика, физика, география и т.д. Они облегчают деятельность учителя и позволяют в легкой форме создавать для урока графики, анимации, трехмерные модели и т.д.

4. Онлайн-платформы для обучения, которые позволяют учащимся получать доступ к учебному материалу, проходить тестирование, задавать вопросы учителям и общаться с одноклассниками.

5. Виртуальная реальность и дополненная реальность. Виртуальная реальность (VR) – это технологии, проецирующие интерактивный виртуальный мир, который погружает человека посредством основных орга-

нов чувств. В свою очередь, дополненная реальность, дополняет реальный мир, накладывая дополнительные свойства и возможности.

Эти технологии могут предоставлять учащимся уникальные возможности для погружения в интерактивные симуляции и визуализации. Например, ученики могут исследовать анатомию человеческого тела, исторические события или расчеты для физических экспериментов.

6. Интерактивные учебники. Многие школы имеют положительный опыт перехода от традиционных к интерактивным учебным пособиям. Они обеспечивают более интерактивное и увлекательное обучение с помощью вставленных видеороликов, аудиоматериалов и задач [3, с. 10].

Несомненно, стоит проанализировать данные новшества с двух сторон, ведь у каждого явления имеются положительные и отрицательные свойства. Так, в таблице 1 указаны основные достоинства и недостатки внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Таким образом, при анализе характерных достоинств и недостатков цифровых технологий, следует отметить, что результаты достаточно противоречивые. Чтобы значительно улучшить образование и подготовить молодое поколение к вызовам цифрового мира и получать высокие результаты от внедрения цифровых технологий, следует выстраивать соответствующую инфраструктуру, подготавливать квалифицированных учителей, а также совершенствовать разработку и реализацию стратегий обучения с использованием цифровых технологий. Чтобы достичь максимального эффекта, цифровая трансформация в образовании требует комплексного подхода.

Чтобы обеспечивать эффективное и интерактивное обучение, современные цифровые технологии внедряются во все предметные области в школе, не исключая и предметную область «Технология».

Ранее концепция преподавания на уроках технологии строилась на изучении основ ручного труда и в основном обучение для девочек базируется на швейном деле, кулинарии, изучении декоративно-прикладного творчества и т.д. Однако, Федеральный государственный образовательный стандарты основного общего образования нового поколения внесли характерные изменения в образовательную область «Технология». Теперь уроки технологии оснащаются изучением новых модулей, к которым относят компьютерную графику, Веб-дизайн, виртуальную и дополненную реальность, автоматизированные системы, 3D-моделирование, технологии обработки материалов, робототехнику и многое другое [4].

Также принципиально новые формы приобретают и методы подачи материала. С помощью цифровых технологий тема урока становится более доступной для восприятия, они помогают сделать уроки более интересными и эффективными.

Приведем примеры, каким образом можно преобразовать материал на уроках технологии:

1. С помощью интерактивных досок, мультимедийных проекторов и программ для создания презентаций учитель может визуализировать материал, делая его более понятным и наглядным для учеников.

Таблица 1.

Достоинства и недостатки внедрения цифровых технологий в образовательный процесс

Достоинства	Недостатки
1) Доступность образования. Цифровые технологии открывают доступ к дистанционному обучению, позволяя обучаться удаленно, учиться в любое время и в любом месте. Это особенно важно для студентов, которые живут в отдаленных районах либо имеют ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).	1) Зависимость от технологии. Необходимость использования цифровых технологий может привести к зависимости от них, что может осложнить обучение. К примеру, если во время дистанционного обучения возникают проблемы с оборудованием или программным обеспечением, то обучающийся получит не полноценный объем материала.
2) Легкость доступа к информации: цифровые технологии предоставляют широкий доступ к большому объёму информации, что позволяет учащимся и преподавателям получать информацию в реальном времени и из любой точки мира.	2) Не все регионы обеспечены хорошей беспроводной связью и высокоскоростным Интернетом, что затрудняет подключение обучающихся.
3) Интерактивность: цифровые технологии предоставляют возможность создавать интерактивные учебные материалы, что делает обучение более эффективным и интересным.	3) Отсутствие прямого контакта. Использование цифровых технологий может снизить время личного общения между учениками и преподавателями, что может оказать негативное влияние на развитие социальных навыков и способность работать в коллективе.
4) Удобство в обучении. С использованием цифровых технологий учащиеся могут учиться в своем темпе, переходить к следующим уровням материала после достижения заданных целей, а также получать индивидуальные рекомендации для улучшения своих знаний и навыков.	4) Затруднение в приобретении. Некоторые ученики могут столкнуться с проблемами доступа к цифровым технологиям, также многие не имеют достаточно финансовых возможностей, что может затруднить обучение и создать неравенство между учениками.
5) Сотрудничество и коммуникация. Цифровые технологии способствуют активному взаимодействию между учениками и педагогами, а также позволяют сотрудничать и обмениваться идеями с учащимися в разных частях мира. Это развивает навыки коммуникации, сотрудничества, критического мышления и проблемного решения.	5) Чрезмерное разнообразие материалов в Интернет-ресурсах, в следствии чего возникают сомнения в правильности выбора.
6) Индивидуализация обучения. Цифровые технологии позволяют создавать персонализированные учебные программы и адаптировать их к потребностям каждого ученика.	6) Чрезмерная зависимость. Неконтролируемое использование цифровых технологий может привести к потере интереса к учебе или рассеянности, в результате чего ученики могут терять концентрацию и снижать производительность.

Использование на уроке проиллюстрированных графиков, диаграмм, анимации или визуальных эффектов, помогут ученикам лучше понять и запомнить информацию. Интерактивные доски позволяют использовать Интернет для поиска дополнительных материалов, показывая дополнительные видео и аудиофайлы, а также использовать приложения и программы для улучшения урока.

По нашему мнению, с помощью вышеперечисленных технологий обучающиеся на уроках технологий имеют возможность развивать свои навыки цифровой грамотности. Они учатся использовать различные программы и приложения, эффективно взаимодействовать с использованием электронных ресурсов.

2. Подача в интерактивном формате. С помощью специальных программ учителя могут создавать интерактивные уроки, включающие в себя различные задания, викторины, игры или онлайн-тесты. Это помогает вовлечь всех учеников в активный формат обучения [5, с. 50–52].

К представляющим интерес образовательным платформам, предоставляющих широкий доступ к созданию интерактивных упражнений к урокам, можно отнести: LearningApps, Wordwall, eТреники, Вздания Online Test Pad и тд.

К примеру, образовательная платформа – LearningApps – сайт для создания интересных мультимедийных и интерактивных упражнений [1].

Данный сайт дает возможность для создания кросс-

вордов, филвордов, хронологических линеек, квестов, викторин, угадывание слов и других увлекательных заданий. Например, по предметной области «Технология» можно разработать упражнение «Скачки», подходящее на любую тему, в котором требуется правильно ответить на вопросы по теме, чтобы прийти к финишу первым. Игра сопровождается ярким и красочным оформлением, что увеличивает интерес учеников. В нее можно играть как одному, так и с одноклассниками с разных гаджетов. Достаточно просто перейти по ссылке либо навести камеру телефона на QR-код и обучающийся окажется на стартовом этапе прохождения игры. Такой формат игры будет способствовать не только закреплению знаний, но и формировать внимательность, воображение, наблюдательность.

На рисунке 1 изображено упражнение «Скачки», где обучающиеся в игровой форме закрепляют полученные знания по теме «Удивительные свойства тканей»

3. Виртуальные экскурсии. Технологии виртуальной и дополненной реальности предоставляют широкие возможности подачи материала на уроках. Например, в рамках образовательного процесса на уроках технологии можно привести пример по теме: «Разработка и изготовление народного платья». С применением очков или шлема виртуальной реальности организовать экскурсию по историческому музею с специализированным оборудованием для контакта с предметами и детализированного ознакомления с народными промыслами.

Даже использование базовых очков виртуальной

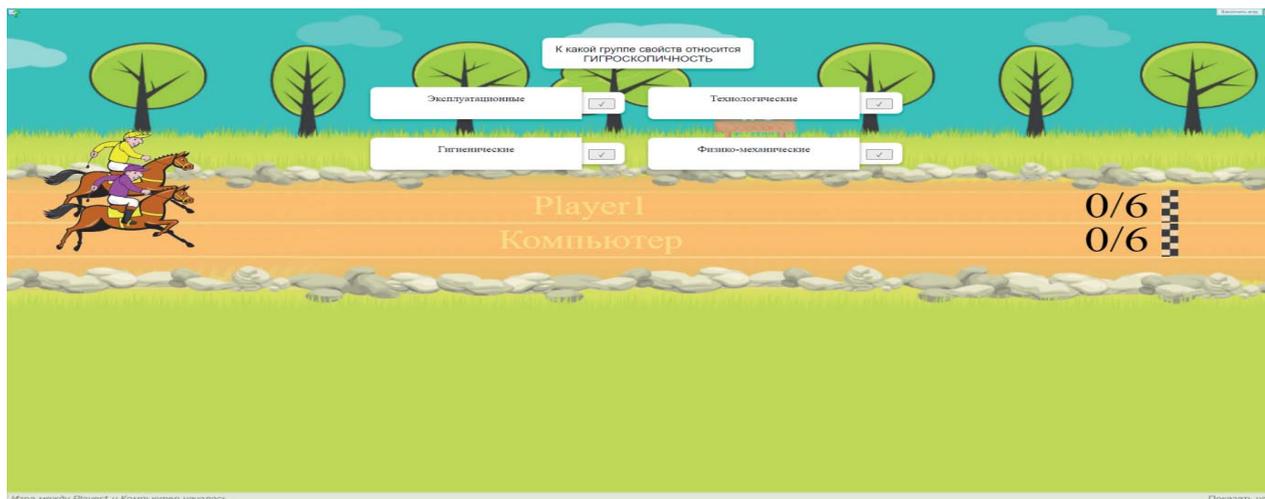


Рис. 1. Упражнение «Скачки» по теме урока «Удивительные свойства тканей».

реальности придают эффект полупогружения. То есть визуализация какой-либо инфраструктуры, опыта, явления с помощью VR-технологий. К примеру, на уроках по теме: «Дизайн интерьера» ученикам можно присутствовать в комнатах стиля барокко, модерн или лофт. Это определенно лучше, чем иллюстрации, так как можно просмотреть детали и получить полноценные ощущения разных стилистик. Или при изучении архитектурных сооружений для понимания масштабности VR-технологии способны воссоздать здания любых временных периодов.

4. Интернет и цифровые технологии позволяют ученикам получать доступ к разнообразным образовательным ресурсам и электронным учебникам даже во время урока. Так, если обучающиеся не знают ответ на заданный вопрос, разрешается входить в сеть Интернет и искать правильный ответ. Чтобы заинтересовать всех учеников в поиске информации, такие ответы можно поощрять дополнительными баллами,

Это дает возможность более широкого охвата материала и изучение актуальной информации.

Помимо вышеперечисленного, они выводят на высокий уровень знаний и умений принципиально новое или усовершенствованное программное обеспечение для уроков трудового обучения. С помощью специализированного программного обеспечения, такого как AutoCAD или SolidWorks, ученики могут создавать и моделировать различные изделия и конструкции. Это позволяет им лучше понять принципы проектирования и цикла разработки изделий.

Распространение устройств для 3D-печати и лазерной резки на уроках трудового обучения помогает обучающимся усвоить концепции черчения, пространственного мышления и производства. С помощью данной гарнитуры школьники могут на основе своих проектов создавать реальные объекты.

В настоящее время актуальным становится понятие «цифрового портфолио», которое затрагивает не только организации и заведения высшего образования, но и школы. Ученики могут использовать цифровые инструменты, такие как веб-сайты или электронные портфолио, для документирования своих проектов и достижений в трудовом обучении. Это позволяет им пред-

ставить свою работу широкой аудитории и получить обратную связь.

Одной из проблем во внедрении и обучении по новым модулям технологии с применением цифровых ресурсов – недостаточное оснащение материально-техническим оборудованием. Особенно это ярко выражено в пригородных областях, в которых школы нуждаются в дополнительном оборудовании и ремонте, а учительский состав не позволяет вести такой спектр программ [3]. Данная проблема затрагивается в федеральном проекте «Образование», в рамках которого рассматривается тенденция по внедрению цифровых технологий. При реализации проекта в регионах открываются «Точки роста» и «Кванториумы», а также действуют мобильные технопарки Кванториума. Проект мобильного комплекса предоставляет возможность обучения в отдельных районах, он помогает получать знания в сфере робототехники, проектной графики, 3D моделирования, программирования и т.д., которые не предоставляет обыкновенная школа [7].

Выводы

Цифровая трансформация образования оказывает значительное влияние на изменение системы технологического образования. В результате этой трансформации цели, задачи, новизна и методы исследования в данной сфере также претерпевают изменения.

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлены основные задачи цифровой трансформации в области технологического образования: повышение доступности трудового обучения, развитие цифровых навыков и компьютерной грамотности, выстраивание процесса обучения на усовершенствованном оборудовании и станках, развитие новых навыков и компетенций, развитие креативного мышления, применение инновационных образовательных практик, применение инновационных методов обучения.

Безусловно, весь урок на использовании инновационных технологий выстраивать не целесообразно. Важно обеспечить баланс между цифровыми и нецифровыми формами обучения, чтобы обучающиеся могли развивать не только навыки работы с технологиями, но и другие аспекты своего развития.

Библиографический список

1. LearningApps.org – образовательных сервер для создания интерактивных мультимедийных упражнений. Режим доступа: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 25.12.2023).
2. Ключевская Н. «Школьные» СанПиН – 2023: актуальные требования к помещениям, организации образовательного процесса и учебникам / Ключевская Н. [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/article/1479461/> (дата обращения: 23.12.2023).
3. Медведев П.Н., Малий Д.В. К вопросу о перспективе развития технологического образования: анализ отечественного и зарубежного опыта // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30406> (дата обращения: 20.11.2023).
4. Никитин И.М., Махотин Д.А. Обновление содержания технологического образования в условиях развития цифровых технологий: мнение педагогов и руководителей общеобразовательных организаций // Интерактивное образование. 2020. №3. С. 71–74.
5. Поткина О.И. Интернет-платформы и образовательные ресурсы как способ заинтересовать школьников при дистанционном обучении / О. И. Поткина. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2022. № 6 (401). 303 с.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования”
7. Проект мобильного комплекса для «Кванториума» / [Электронный ресурс] // СитиМедиа : [сайт]. – URL: <https://autokvantorium.ru/> (дата обращения: 20.11.2023).
8. Цифровое обновление российской школы : информационный бюллетень / А. Р. Горьянова, И. В. Дворецкая и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2022. 48 с.

References

1. LearningApps.org – Educational server for creating interactive multimedia exercises. Access mode: <https://learningapps.org/> (date of reference: 12/25/2023).
 2. Klyuchevskaya N. “School” SanPiN – 2023: current requirements for premises, organization of the educational process and textbooks / Klyuchevskaya N. [Electronic resource] // GARANT.<url>: [website]. – URL: <https://www.garant.ru/article/1479461/> (date of access: 12/23/2023).
 3. Medvedev P.N., Maliy D.V. On the issue of the perspective of technological education development: analysis of domestic and foreign experience // Modern problems of science and education. 2020. No. 6. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30406> (date of reference: 11/20/2023).
 4. Nikitin I.M., Makhotin D.A. Updating the content of technological education in the context of the development of digital technologies: the opinion of teachers and heads of educational organizations // Interactive education. 2020. No. 3. Pp. 71–74.
 5. Potkina O.I. Internet platforms and educational resources as a way to interest schoolchildren in distance learning / O. I. Potkina. Text : direct // Young scientist. 2022. № 6 (401). 303 с.
 6. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 “On Approval of the Federal State Educational Standard of basic general Education”
 7. The project of a mobile complex for the “Quantorium” / [Electronic resource] // CityMedia : [website]. – URL: <https://autokvantorium.ru/> (accessed: 11/20/2023).
 8. Digital renewal of the Russian school : newsletter / A. R. Goryainova, I. V. Dvoretckaya, etc.; National research. Higher School of Economics Univ., Moscow : Higher School of Economics, 2022. 48 p.
-

РЕМЕНЦОВ АНДРЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)», г. Москва, Россия

E-mail: rementsov@yandex.ru

ФАДЕЕВ ИВАН ВАСИЛЬЕВИЧ

доктор технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия

E-mail: ivan-fadeev-2012@mail.ru

REMENTSOV ANDREY NIKOLAEVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russia

E-mail: rementsov@yandex.ru

FADEEV IVAN VASILIEVICH

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

E-mail: ivan-fadeev-2012@mail.ru

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ACTIVE LEARNING METHODS AS A WAY TO IMPROVE STUDENT PERFORMANCE IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Работа посвящена изучению эффективности применения технологии активного обучения при изучении технических дисциплин и ее влияния на показатели успеваемости обучающихся в учреждении среднего профессионального образования. Для этого был проведен педагогический эксперимент, определены две группы третьего курса: экспериментальная (с применением активного метода обучения) и контрольная (без применения активного метода обучения). Результаты тестовой проверки знаний показали, что уровень успеваемости обучающихся экспериментальной группы на 22 % выше, чем обучающихся контрольной группы.

Ключевые слова: активные методы обучения, деятельностный подход, компетентностный подход, система среднего профессионального образования.

The work is devoted to studying the effectiveness of using active learning technology in the study of technical disciplines and its impact on the performance indicators of students in a secondary vocational education institution. For this purpose, a pedagogical experiment was conducted. Two groups of the third year were determined: experimental (using an active learning method) and control (without using an active learning method). The results of the knowledge test showed that the level of academic performance of students in the experimental group was 22% higher than that of students in the control group.

Keywords: active learning methods, activity approach, competency-based approach, secondary vocational education system.

Введение

Одной из основных целей современной системы образования является формирование креативной личности, способной творчески выполнять свои должностные функции и самостоятельно принимать решения [11, 12]. Для реализации этой цели, в первую очередь, необходимо повысить заинтересованность обучающегося к процессу обучения использованием современных технологий и средств обучения.

Одной из форм современных технологий обучения является технология активного обучения (ТАО). Использование ТАО способствует подключению обучающихся в учебный процесс, повышению активности в этом процессе, что объясняется заинтересованностью в получении новых знаний, позволяет осуществлять проверку знаний по учебной дисциплине [2, 13].

Вопросами технологии активного обучения, ее использования занимались и занимаются многие российские ученые. К их числу можно отнести Н.В. Басова, А.А. Вербицкого, М.М. Анцибора, В.П. Беспалько и других.

Современный педагог должен уметь разрабатывать системы оценки и мотивации обучающихся, строить взаимоотношения с обучающимися с учетом их индивидуальностей, при которых они максимально активно включатся в процесс обучения [1, 5]. Педагог должен уметь создавать условия, при которых обучающийся сам будет искать, прорабатывать материал и формировать необходимые знания [6]. В этом и заключается основное отличие ТАО от традиционной.

Преподаватель сам должен быть заинтересован в повышении степени усвоения обучающимися изучаемого материала. Только тогда он сможет заинтересовать обучающихся в получении знаний по преподаваемой дисциплине. Нужно искать различные пути и способы для повышения интереса обучающихся колледжей и техникумов, а не ссылаться на низкий уровень их школьной подготовленности [7].

Следовательно, исследования, связанные с поиском методов подключения обучающихся в учебный процесс, повышения их активности и интереса к процессу получения знаний, проверки знаний по учебному мате-

риалу, являются актуальными.

Цель исследования: повышение показателей успеваемости обучающихся учреждений среднего профессионального образования (СПО) применением ТАО.

Объект исследования: показатели успеваемости обучающихся СПО.

Предмет исследования: влияние элементов ТАО на показатели успеваемости обучающихся СПО.

Гипотеза исследования: использование элементов ТАО при изучении технических дисциплин способствует повышению показателей успеваемости обучающихся СПО.

Задачи исследования:

1) охарактеризовать технологию активного обучения как метод повышения показателей успеваемости обучающихся СПО;

2) разработать методику проведения педагогического эксперимента;

3) провести экспериментальную проверку эффективности применения технологии активного обучения.

В работе применялись общенаучные и экспериментальные *методы исследования*, которые описаны в экспериментальной части данной статьи.

В качестве теоретической базы исследования применения активных методов обучения в учебном процессе образовательных учреждений СПО, как метода повышения показателей успеваемости обучающихся, были использованы работы С.Н. Барейко [3], А.А. Бочкарева [4], А.П. Неустроевой [7, 8], А.Н. Ременцова [9, 10], Ж.Ж. Шаймаганбетовой [14], И.П. Шульи [15] и других.

В качестве *базы исследования* был выбран Чебоксарский профессиональный колледж имени Н. В. Никольского.

Практической значимостью нашего исследования является применение разработанных элементов активных методов обучения в учебном процессе образовательных учреждений СПО при изучении технических дисциплин.

Анализ состояния вопроса

Приоритетной задачей образовательных организаций в настоящее время является подготовка выпускников, способных к нестандартному мышлению, умеющих находить необходимую информацию, проводить анализ и использовать ее в повседневной жизни, имеющих свою точку зрения и умеющих ее отстаивать [9, 13]. Традиционные технологии обучения не вызывают у обучающегося интереса к учебному процессу, отводя ему пассивную роль в этом процессе. Следовательно, решение приоритетных задач возможно только при использовании современных, более эффективных подходов к организации учебного процесса с внедрением ТАО.

Основной функцией современного преподавателя является воспитание и обучение обучающихся, которую он реализует, применяя различные методы воспитания и приемы передачи знаний обучающимся [11, 12].

Под ТАО понимается новая форма взаимодействия преподавателя с обучающимися и обучающихся с преподавателем при проведении учебного занятия, при которой обе стороны становятся активными участниками учебного процесса [4]. Схема взаимодействия «преподаватель – обучающийся» при активном методе обучения показана на рисунке 1. Такая форма взаимодействия

мотивирует обучающихся к более продуктивной познавательной деятельности и включенности в учебный материал [1, 6].

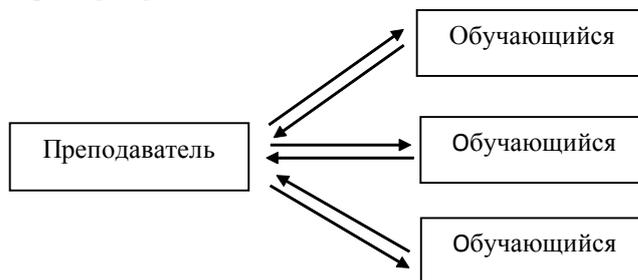


Рис. 1. Схема взаимодействия «преподаватель – обучающийся» при активном методе обучения.

Методы, средства и технологии обучения определяются целями и задачами, которые должен реализовать преподаватель в ходе проведения учебного занятия. От его умения использовать наиболее соответствующие педагогические приемы в каждом конкретном случае во многом зависят эффективность и результаты обучения.

Экспериментальная часть

Проверка гипотезы исследования нами осуществлена проведением педагогического эксперимента по применению ТАО при изучении дисциплины «Технологические процессы технического обслуживания и ремонта автомобилей».

Эксперимент проводился с обучающимися двух групп третьего курса по специальности 23.02.07 «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей». В каждой группе было по 14 человек. Успеваемость по данной дисциплине и другим дисциплинам у групп была одинаковая.

В одной группе занятия проводились с применением традиционной технологии обучения (№1 – контрольная группа), в другой группе – с применением технологии активного обучения (№2 – экспериментальная группа).

Эксперимент включал два этапа: формирующий (1 этап) и контрольный (2 этап).

Первый этап эксперимента заключался в проведении учебных занятий с использованием ТАО по дисциплине «Технологические процессы технического обслуживания и ремонта автомобилей», которая включала имитационные и неимитационные методы. Использование имитационных методов активного обучения предполагало вовлечение обучающихся в деловую игру, ролевую игру, обсуждение и анализ конкретных производственных ситуаций, а неимитационных методов – проведение проблемных лекций, проблемных семинаров, тематических дискуссий, круглых столов и т.п. Раздел дисциплины для занятий подобрали с учетом интересов обучающихся и имеющий непосредственное отношение к будущей профессии.

Перечень задач и взаимно дополняющих друг друга методов обучения для их решения в процессе проведения занятий по дисциплине приведены на рисунке 2 [3].



Рис. 2. Перечень задач и методы обучения для их решения.

На втором этапе с обучающимися обеих групп проведено контрольное тестирование. Тестовое задание было разработано на основе принципов создания тестов, приведенных в [9], и включало 20 вопросов.

Результаты тестирования обучающихся экспериментальной и контрольной групп, представленные в таблице и на рисунках 3-5, показали, что правильных ответов в экспериментальной и контрольной группах было 93,3% и 71,1% соответственно.

Таблица

Общее количество правильных ответов по группам

Группа	Сумма правильных ответов по группам	Правильные ответы по группам, в процентах
№1	199	71,1
№2	261	93,3

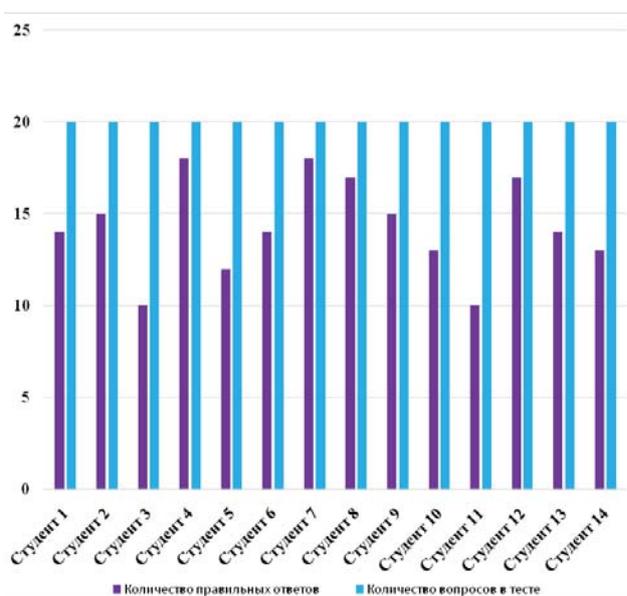


Рис. 3. Результаты по тестированию группы №1.

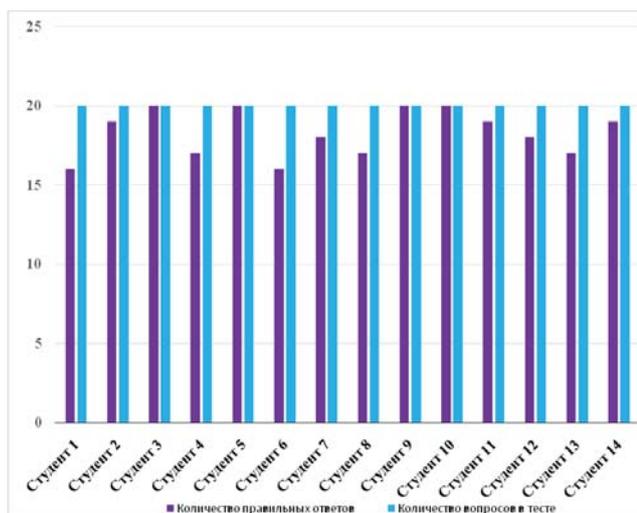


Рис. 4. Результаты по тестированию группы №2.

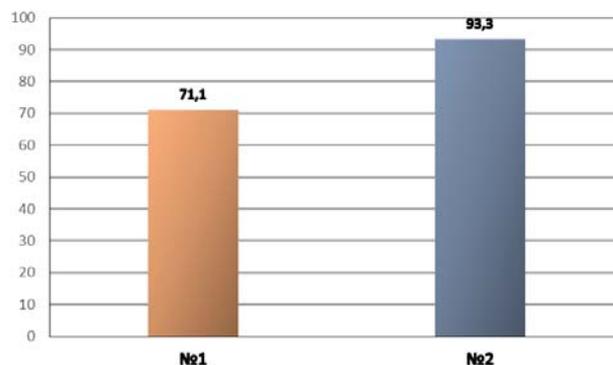


Рис. 5. Результаты тестирования в контрольной и экспериментальной группах, в процентах.

Результаты тестирования в контрольной и экспериментальной группах подтверждают, что использование элементов технологии активного обучения на занятиях по техническим дисциплинам способствует повышению качества успеваемости обучающихся. Это объясняется тем, что при использовании технологии активного обучения на занятиях формируются условия для получения и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у обучающихся, повышается интерес к будущей профессии.

Библиографический список

1. Авдеев К.А. К вопросу о методике преподавания дисциплины «Технологические процессы технического обслуживания, ремонта и диагностики автомобилей» / К.А. Авдеев // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2014. Т. 1. С. 285–287.
2. Артымук Т.Н. Место и роль активных методов в обучении техническим дисциплинам / Т.Н. Артымук // Образование. Технология. Сервис. 2015. Т. 1, № 1 (6). С. 105–107.
3. Барейко С.Н. Активные методы обучения при формировании компетенций будущих профессионалов / С.Н. Барейко, К.А. Кожухина // Сборник конференций НИЦ «Социосфера». 2015. №22. С. 206–209.
4. Бочкарева А.А. Методика использования технологий активного обучения в подготовке студентов колледжа / А.А. Бочкарева // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 6-2 (87). С. 25–28.
5. Гущина Г.И. К вопросу об организации активного обучения в системе профессионального образования / Г.И. Гущина // Вестник современных исследований. 2019. № 5.2 (32). С. 4–7.
6. Кравченко Н.Н. Применение активных методов обучения при изучении учебных дисциплин в организации среднего профессионального образования / Н.Н. Кравченко // Современное образование: традиции и инновации. 2022. № 2. С. 46–52.
7. Неустроева А.П. Активные методы обучения как способ повышения познавательной деятельности студентов в системе СПО / А.П. Неустроева // Проблемы науки. 2019. № 1 (37). С. 91–92.
8. Неустроева А.П. Активные методы обучения как средство повышения качества среднего профессионального образования / А.П. Неустроева // Научный журнал. 2019. № 8 (42). С. 38–40.
9. Ременцов А.Н. Компьютерное тестирование как метод контроля успеваемости обучающихся среднего профессионального образования / А.Н. Ременцов, Н.Н. Тончева, И.В. Фадеев // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №4 (97). С. 304–307.
10. Ременцов А.Н. Совершенствование технологии преподавания технических дисциплин в условиях дистанционного обучения / А.Н. Ременцов, И.В. Фадеев, Н.Н. Тончева, А.Н. Самсонов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. №4 (93). С. 251–255.
11. Фадеев И.В. Использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе современной школы / И.В. Фадеев // Преподавание истории в школе и вузе: актуальные проблемы методологии и методики: сб. мат. 2-ой Всероссийской науч.-практич. конф. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2019. С. 198–202.
12. Фадеев И.В. Применение информационных и коммуникационных технологий в преподавании филологических предметов / И.В. Фадеев // Русский язык в условиях би- и полилингвизма: сб. науч. тр. всероссийской (с международным участием) науч.-практич. конф. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2019. С. 127–129.
13. Фадеев И.В. Совершенствование методики преподавания проблемных уроков по техническим дисциплинам в образовательных учреждениях среднего профессионального образования / И.В. Фадеев // Современное высшее образование в условиях многополярного мира: сб. материалов Международной науч.-практич. конф. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2022. С. 505–511.
14. Шаймаганбетова Ж.Ж. Методы активного обучения / Ж.Ж. Шаймаганбетова // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 5-1 (25). С. 124–129.
15. Шуля И.П. Использование активных методов обучения в профессиональной подготовке специалистов технического профиля / И.П. Шуля, Н.А. Шмырева // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 1 (84). С. 260–266.

References

1. *Avdeev K.A.* On the issue of teaching methods for the discipline "Technological processes of technical maintenance, repair and diagnostics of automobiles" / K.A. Avdeev // *Modern education: content, technology, quality.* 2014. T. 1. Pp. 285–287.
 2. *Artymuk T.N.* The place and role of active methods in teaching technical disciplines / T.N. Artymuk // *Education. Technology. Service.* 2015. T. 1, No. 1 (6). Pp. 105–107.
 3. *Bareyko S.N.* Active teaching methods in developing the competencies of future professionals / S.N. Bareyko, K.A. Kozhukhina // *Collection of conferences of the Scientific Research Center "Sociosphere".* 2015. No. 22. Pp. 206–209.
 4. *Bochkareva A.A.* Methods of using active learning technologies in preparing college students / A.A. Bochkareva // *New science: Theoretical and practical view.* 2016. No. 6-2 (87). Pp. 25–28.
 5. *Gushchina G.I.* On the issue of organizing active learning in the system of vocational education / G.I. Gushchina // *Bulletin of modern research.* 2019. No. 5.2 (32). Pp. 4–7.
 6. *Kravchenko N.N.* Application of active teaching methods in the study of academic disciplines in the organization of secondary vocational education / N.N. Kravchenko // *Modern education: traditions and innovations.* 2022. No. 2. Pp. 46–52.
 7. *Neustroeva A.P.* Active teaching methods as a way to increase the cognitive activity of students in the secondary vocational education system / A.P. Neustroeva // *Problems of science.* 2019. No. 1 (37). Pp. 91–92.
 8. *Neustroeva A.P.* Active teaching methods as a means of improving the quality of secondary vocational education / A.P. Neustroeva // *Scientific journal.* 2019. No. 8 (42). Pp. 38–40.
 9. *Rementsov A.N.* Computer testing as a method for monitoring the progress of students in secondary vocational education / A.N. Rementsov, N.N. Toncheva, I.V. Fadeev // *Scientific notes of Orel State University.* 2022. No. 4 (97). Pp. 304–307.
 10. *Rementsov A.N.* Improving the technology of teaching technical disciplines in distance learning / A.N. Rementsov, I.V. Fadeev, N.N. Toncheva, A.N. Samsonov // *Scientific notes of Orel State University.* 2021. No. 4 (93). Pp. 251–255.
 11. *Fadeev I.V.* The use of electronic educational resources in the educational process of modern school / I.V. Fadeev // *Teaching history at school and university: current problems of methodology and techniques: collection. mat. 2nd All-Russian scientific and practical conf. – Cheboksary: Cheboksary State Pedagogical University named after I. Yakovleva,* 2019. Pp. 198–202.
 12. *Fadeev I.V.* Application of information and communication technologies in teaching philological subjects / I.V. Fadeev // *Russian language in conditions of bi- and multilingualism: collection. scientific works All-Russian (with international participation) scientific and practical. conf. – Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovleva,* 2019. Pp. 127–129.
 13. *Fadeev I.V.* Improving the methodology of teaching problem-based lessons in technical disciplines in educational institutions of secondary vocational education / I.V. Fadeev // *Modern higher education in a multipolar world: collection. materials of the International scientific and practical. conf. – Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovleva,* 2022. Pp. 505–511.
 14. *Shaimaganbetova Zh.Zh.* Methods of active learning / Zh.Zh. Shaimaganbetova // *Current scientific research in the modern world.* 2017. No. 5-1 (25). Pp. 124–129.
 15. *Shulya I.P.* The use of active teaching methods in the professional training of technical specialists / I.P. Shulya, N.A. Shmyreva // *Bulletin of Irkutsk State Technical University.* 2014. No. 1 (84). Pp. 260–266.
-

УДК 378.37.012.8

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-314-319

РОДКИНА АННА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат технических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: anyarodckina@yandex.ru

БИРЮКОВА НАТАЛИЯ ПЕТРОВНА

кандидат технических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: natali.orel@gmail.com

КИРЮХИНА СОФЬЯ АНДРЕЕВНА

студентка 2 курса, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: teranozwvrr@yandex.ru

RODKINA ANNA ALEKSEEVNA

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Fashion Industry, Orel state University, Orel, Russia

E-mail: anyarodckina@yandex.ru

BIRYUKOVA NATALIA PETROVNA

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Fashion Industry, Orel state University, Orel, Russia

E-mail: natali.orel@gmail.com

KIRYUKHINA SOFYA ANDREEVNA

2st year student, department of fashion industry, Orel state University, Orel, Russia

E-mail: teranozwvrr@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖНИКОВ ПО КОСТЮМУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ON THE PROBLEM OF USING PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TRAINING COSTUME DESIGNERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

В статье раскрывается сущность проектной деятельности, разработка концепции дизайн-проектирования в процессе работы над учебным заданием, и их значение для формирования проектной компетентности художника по костюму. Использование проектной деятельности, связанной с созданием дизайнерских, швейных и текстильных проектов в рамках обучения будущих художников по костюму будет способствовать формированию проектных компетенций и, как следствие, проектной компетентности, т.е. готовности выпускника к эффективной проектной деятельности в сфере проектирования одежды.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектная компетентность, художник по костюму, профессиональное обучение.

The article reveals the essence of project activity, the development of the concept of design design in the process of working on an educational assignment, and their importance for the formation of the design competence of a costume designer. The use of design activities related to the creation of design, sewing and textile projects as part of the training of future costume designers will contribute to the formation of design competencies and, as a result, design competence, i.e. the graduate's readiness for effective design activities in the field of clothing design.

Keywords: project activity, project competence, costume designer, professional training.

Введение

Актуальность. Современные реалии рынка индустрии моды требуют наличия профессионала, ориентированного на креативный поиск, на эксперимент и способный использовать самые разнообразные методы и средства для решения поставленных проектных задач. Внимание акцентируется на решение задач поиска новых форм и новых фактур, новых творческих концепций в художественном проектировании костюма. Рассматривая процесс обучения будущих художников по костюму с позиции компетентностного подхода, мы делаем вывод, что компетентность определяется умением студента достигнуть намеченной цели, применяя усвоенные знания. Теоретические знания и практические умения как формы результата обучения крайне необходимы, однако на современном этапе их уже недостаточно для ведения продуктивной профессиональной

деятельности. В связи с этим, формирование проектной компетентности художников по костюму в образовательной среде вуза уже на начальном этапе обучения является достаточно актуальной задачей.

Цель исследования. Основной целью данного исследования является рассмотрение возможностей для формирования проектной, в частности, так и профессиональной компетентности, в целом у будущего художника по костюму в процессе обучения.

Новизна исследования заключается в структурировании ключевых этапов проектной деятельности художника по костюму, способствующих формированию компетентностного специалиста.

Методы исследования. В качестве основных методов исследования были выбраны анализ, синтез, обобщение, конкретизация, индукция, изучение информационных источников.

Изложение основного материала

Изменение целей системы высшего образования вызывает сегодня необходимость обеспечивать личностный и профессионально-ориентированный результат деятельности уже в университетской среде. Рассматривая степень профессиональной квалификации студента с позиции компетентностного подхода, можно сказать, что она, чаще всего, определяется умением студента достигнуть намеченной цели, используя полученные в процессе обучения знания. Знания и умения, по мнению многих педагогов, исследователей, как элементы результата обучения необходимы, однако сейчас их уже недостаточно для ведения профессиональной деятельности, в частности, в области искусства костюма и текстиля. Согласимся с мнением Р.М. Баскаева, о том, что необходимо строить процесс обучения так, чтобы студенты могли накапливать практический опыт профессиональной деятельности, который, поможет им решать профессионально-ориентированные задачи [2].

Ключевыми понятиями компетентностного подхода считаются понятия «компетенция» и «компетентность», которые сегодня широко используются в процессе обучения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте определение компетенции трактуется, как способность человека использовать полученные знания, сформированные умения и навыки для ведения продуктивной профессиональной деятельности, а компетентность – это реализованная в практической деятельности компетенция [Вербицкий и фгос].

Компетентность сегодня сравнивается со способностью человека профессионально вести свою трудовую деятельность. Компетентность можно охарактеризовать при этом не только как наличие определенной для конкретной профессиональной сферы суммы знаний, умений, навыков, но и как умение применять их на практике. Компетентностью можно считать качественную характеристику накопленных в процессе обучения результатов.

Сегодня активно ищутся различные технологии обучения для формирования компетенций. В работах В.Я. Виленского, П.И. Образцова, А.И. Умана, Е.Н. Ковешниковой, Т. Кудрявцева, В. Кудрявцева, И. Лернера, А. Матюшкина, Н.В. Матяш, М. Махмутова, М. Скаткина, З.Е. Митяевой и др. исследуются инновационные технологии обучения. Для модернизации системы высшего образования требуется подготовка бакалавров, которые способны осуществлять профессиональную деятельность на высоком творческом и интеллектуальном уровне.

В случае направления подготовки «Искусство костюма и текстиля», выпускнику необходим определенный набор знаний, умений и навыков, а также способность адаптироваться в производственных условиях и готовность нести ответственность за принятые решения. На наш взгляд, при обучении будущих художников по костюму важно, в первую очередь, формировать профессиональные проектные компетенции, которые уже начинают развиваться при изучении одной дисциплины. В процессе изучения всех дисциплин образовательной программы у студентов формируется целостная система знаний, умений, навыков, а также развивается навык самостоятельной профессиональной деятельности, в ре-

зультате чего формируется проектная компетентность.

Понятие «проектная компетентность» в современной образовательной парадигме представляет собой сложный феномен. Возникает проблема понимания самого понятия компетентности в научном знании, а также проблема определения психологических условий развития компетентности как характеристики человека. Поэтому особое внимание следует уделить содержательным аспектам проектной компетентности художника по костюму. Проектная компетентность, будучи интегративной структурой, включает в себя освоение видов проектной деятельности в соответствии с ФГОС ВО, а также приобретение практического опыта, так как проектные компетенции обеспечивают специалисту возможность продуктивно осмыслить и выполнить какие-либо профессиональные действия.

По мнению Е.В. Вехтера, проектно-конструкторская компетентность представляет собой собирательную характеристику бакалавра, который подготовлен для создания технических объектов [4]. Отличную точку зрения на этот вопрос высказывают Л.Л. Никитина, Ф.Т. Шагеева и В.Г. Иванов. Согласно авторам, проектная компетентность необходима для применения проектных технологий в профессиональной деятельности в любой области. По их мнению, проектная компетенция бакалавра является его всесторонней профессиональной характеристикой, которая отражает его способность и готовность не только создавать технические объекты, но и использовать свои навыки в профессиональной деятельности в целом. Авторы считают, что проектная компетентность представляет собой способность человека организовывать решение профессиональных задач через метод проектов [7].

А.П. Болозович и его коллеги предлагают следующее определение проектной компетентности. Проектная компетентность – это комплекс знаний и умений, формируемый у бакалавра и позволяющий ему определять тактические и стратегические задачи, необходимые для реализации проекта [1-3]. Анализ работ Н.В. Матяш и других авторов, которые раскрывают понятие «компетентности», показывает, что все они опираются на понятие проектной деятельности и требуют объяснения содержания проектной компетентности. В их работах проектная компетентность рассматривается с точки зрения субъектных характеристик человека и трактуется как интегративная характеристика, проявляющаяся в его способности к самостоятельной профессиональной деятельности [5; 6].

Проектная компетентность будущего художника по костюму представляется нам как характеристика способности и готовности выпускника к созданию проектов одежды с использованием проектных знаний и умений, инновационных технологий и средств проектирования. Мы рассматриваем формирование проектной компетентности художников по костюму как осуществление профессиональной проектной деятельности и непосредственно связываем ее с ведением профессиональной проектной деятельности и непосредственно с процессом проектирования одежды.

Одной из основных составляющих проектной деятельности является осознание ее сущности и значения, а также овладение специальными знаниями, навыками и умениями. Это также включает выбор правиль-

ных проектных решений и применение этих знаний на практике в производственных условиях. Содержание проектной деятельности сегодня отражено в федеральном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению «Искусство костюма и текстиля» (54.03.03) [8]. Оно структурировано с учетом возможности разработки эффективной образовательной концепции через проектную деятельность. Результатом проектной деятельности является усвоение проектных знаний, развитие проектных навыков и готовность к осознанной практической деятельности. Таким образом, проектная деятельность способствует формированию проектной компетентности будущих художников по костюму.

Сегодня проектное содержание деятельности будущих художников по костюму направлено на замену традиционных методов обучения и предоставляет студентам возможность проявить свою творческую активность. Проектная деятельность отличается от традиционного обучения по степени вовлеченности участников. В традиционном методе обучения цель состоит в выполнении заданий, в то время как проектная деятельность ставит своей целью активное творчество студента. Проектная компетентность художника по костюму является важной частью его профессиональной компетентности и объединяет различные аспекты личности, необходимые для создания и модернизации проектов в индустрии моды, а также для успешного выполнения должностных обязанностей.

Рассмотрим основные пути формирования проектных компетенций в контексте изучения дисциплины «Художественное проектирование костюма».

Костюм является непреложным компонентом системы культурных ценностей человечества, в котором отражаются философские взгляды, национальные традиции и культурно-исторические ценности. Он служит свидетельством общественных изменений и концентрирует в себе характеристики временного периода. Образ костюма раскрывается через представление определенного персонажа, выражая его индивидуальные особенности и обобщая черты своего времени. В создании костюма, как единого образа, собираются различные элементы, способные вызвать эмоциональное воздействие. Проектируемая модель одежды обретает эстетическую выразительность. Форма, цветовое решение, ритм, пропорции и последовательность создают впечатление, иногда противоречивые. В процессе проектирования одежды форма и ее образование занимают центральное положение. Одежда, затрагивая характерные черты времени, помогает определить признаки, которые представляют собой абстракцию, отвлеченную от сложной реальности.

В процессе обучения в рамках направления подготовки 54.03.03 «Искусство костюма и текстиля» студенты выполняют творческие проекты по созданию коллекций одежды различного назначения. Процесс проектирования затрагивает несколько ключевых областей как сферы дизайна одежды, так и швейного производства.

Сегодня быстрый научно-технический прогресс неизбежно приводит к изменениям в проектной культуре. Проектность охватывает все аспекты деятельности, связанные с созданием новых объектов, изделий и вещей.

Важным моментом в проектной культуре является ориентация на непрерывное изменение образа жизни, что включает технические, экономические, социальные и эстетические аспекты. Проектность играет ключевую роль в создании инновационных проектов и постоянном развитии культуры проектирования.

Проектирование одежды – это сложный и длительный процесс, начиная от предварительного исследования и анализа аналогов до создания творческой концепции, и её воплощения в образ. Дизайнеры работают с различными материалами, формами, фактурами и цветами, чтобы создать эскизы, макеты и модели, а затем изготавливают опытные образцы.

Креативность и воображение играют важную роль в процессе создания образа одежды, который может возникнуть как на бумаге при создании эскиза, так и в процессе работы с материалом при макетировании. Дизайнеры также должны учитывать технические и эстетические аспекты, такие как функциональность, прочность и комфортность одежды.

Расчёты и построение чертежей изделий также являются важными этапами проектирования одежды, так как они позволяют определить правильные пропорции и размеры изделия. В конечном итоге, создание опытного образца является ключевым шагом в процессе проектирования одежды, позволяющим дизайнерам проверить свою концепцию и внести необходимые изменения.

Проектирование в дизайне – это творческий процесс, направленный на разработку оригинальных и эстетичных изделий. Аналитическая часть включает в себя анализ задач, исследование рынка и анализ конкурентов. Синтетическая часть включает создание концепции, разработку дизайн-решений и прототипов, а также тестирование и утверждение окончательного продукта. Важным аспектом дизайнерской деятельности является поиск новых и необычных решений, которые отличаются от привычных и уже существующих. Это позволяет создавать инновационные изделия, способные удивлять и привлекать внимание потребителей.

В области дизайна формообразование является неотъемлемой частью творческого процесса и играет важную роль в создании эстетически привлекательных объектов. Кроме того, различные виды дизайна, такие как дизайн одежды, имеют свои особенности и требуют индивидуального подхода к формообразованию.

Композиционная работа – один из ключевых аспектов формирования визуального образа объекта, который включает в себя учёт различных формообразующих факторов и создание целостной и гармоничной формы. Иногда процесс формирования образа является единственным критерием эстетической ценности проектируемого объекта.

Однако, важно отметить различие между проектированием, формообразованием и композицией. Каждый вид деятельности имеет свои цели и методы, но при этом подчиняется общим закономерностям формообразования.

В дизайне одежды концепции находят свое воплощение прежде всего в визуальной форме, через модные показы. Различные дизайнеры прибегают к разным способам формообразования и создают уникальные концепции гардероба, которые отражают общие тенденции изменения образа жизни.

Дизайн-концепция коллекции одежды – это основная идея, которая лежит в основе всей коллекции. Она определяет общую эстетику, настроение и цель коллекции. Дизайнер разрабатывает концепцию, чтобы создать впечатление единого целого и выразить свою уникальность и стиль.

В процессе работы над составлением дизайн-концепции коллекции студенты выполняют ряд этапов:

1. Исследование и анализ. Студенты проводят исследование модных трендов, анализируют текущее состояние рынка индустрии моды и определяют целевую аудиторию для проектируемой коллекции. Они также изучают конкурентов и ищут источник творческого вдохновения в искусстве, культуре, природе и других областях.

2. Тема и концепция. На основе исследований студенты определяют тему и общую концепцию коллекции. Это может быть что-то абстрактное, такое как «минимализм» или «расцветание», или более конкретное, например, вдохновленное определенным временем, местом или культурой.

3. Цветовая палитра и материалы. Студент выбирает цветовую палитру, которая будет использоваться в коллекции, а также определяет специфические материалы, из которых планируется изготовление моделей одежды. Это помогает создать единый визуальный образ и подчеркнуть основные черты коллекции.

4. Силуэт и детали. Следующим этапом студенты определяют силуэты и детали, которые будут использоваться в коллекции. Это может быть определенная форма платья, фасон брюк или специфические детали одежды, такие как вышивки, складки или асимметрия. Силуэты и детали должны соответствовать общей концепции и передавать задуманное настроение.

5. Изготовление эскизов и прототипов. Студенты разрабатывают эскизы, чтобы визуализировать свои идеи. Затем они создают прототипы одежды, чтобы проверить данные и внести необходимые изменения в дизайн.

6. Презентация и маркетинг. После завершения работы над коллекцией студенты разрабатывают способы презентации своей работы. Это может быть модный показ, фотосессия или создание каталога. Они также разрабатывают маркетинговую стратегию для продвижения коллекции и продажи продукции.

Важно, чтобы дизайн-концепция была последовательной и цельной. Она должна отражать индивидуальность будущего художника по костюму и запомниться публике. Концепция служит основой для всего творческого процесса и помогает принимать решения, чтобы создать успешную коллекцию одежды.

Таким образом, создание концепции проекта является важным элементом творческого процесса, который помогает создавать эстетически привлекательные объекты.

Каждый вид дизайна имеет свои особенности и требует индивидуального подхода к формообразованию. Разнообразные концепции дизайна одежды отражают общие тенденции изменения образа жизни и находят своё воплощение в визуальной форме, через модные показы и другие средства.

Творческие концепции дизайнеров существуют в контексте общей эволюции проектной культуры и ча-

сто находят свое место в уже существующих дизайнерских концепциях. В прошлом веке существовали две глобальные концепции в дизайне – функционализм и постмодернизм. Функционализм, который определял развитие дизайна в первой половине XX века, основывался на принципах функциональности, целесообразности и универсальности форм. Он отличался простотой, долговечностью и разумностью, а также тяготением к научно-техническому прогрессу и социальной инженерии. Эта концепция была свойственна архитекторам, дизайнерам и модельерам того времени.

Вторая глобальная концепция – постмодернизм или «новый дизайн», появилась в последней трети XX века в эпоху постмодернизма. Его характеризовали противопоставление функциональности и эстетических качеств, отказ от универсальности форм и стремление к индивидуальности, игривость и ирония, цитирование стилей прошлого и использование технологий нового времени, а также множественность и разнообразие творческих подходов. Вместо этого она предпочитала использовать эклектические и смешанные стили, нарушение традиционных правил и эстетических норм.

В постмодернизме активно использовались новые технологии и материалы, а также культурные и исторические элементы для создания уникальных и инновационных дизайнерских решений.

Таким образом, обе эти концепции влияли на развитие дизайна и проектной культуры в разные периоды времени, определяя его направления и установки. Однако, сегодня дизайнеры одежды не ограничиваются только этими концепциями, а используют различные творческие подходы, сочетая в своей работе элементы функционализма, постмодернизма и других направлений. Кроме того, современный дизайн одежды все больше учитывает экологические и социальные аспекты, а также стремится к инновационным и уникальным решениям. Он не просто создает красивые и функциональные предметы, но и учитывает их влияние на окружающую среду, общество и человека в целом.

При разработке художественного проекта (дизайна) костюма в процессе обучения, студенты применяют различные техники и методы, чтобы создать уникальную форму, декор и детали. Этот процесс часто основан на интуиции, но существует множество материалов, посвященных художественному проектированию одежды, которые были накоплены художественными школами профильных вузов на протяжении последних лет. Среди авторов, посвятивших свои работы художественному проектированию, можно выделить И.А. Петросову, Ю.Л. Жигур, И.М. Акимочкину, М.А. Гусеву, В.В. Гетманцеву, Л.В. Сильчеву и Л.А. Скороходову.

При работе над проектом коллекции одежды студенты должны учитывать несколько важных факторов. Во-первых, они должны определить основные функции и принципиальную форму изделия. Во-вторых, необходимо учитывать экономичность изделия и возможность внесения изменений в производство.

Важным аспектом при создании художественного проекта костюма является не только выбор материалов и конструктивных решений, но и учет социальных и психологических факторов. Студенты должны учитывать пол, возраст, профессию, национальность, место работы, вкусы, образ жизни, географические и клима-

тические условия, материальные и эмоциональные факторы, чтобы создать костюм, который будет комфортен и удобен для своего будущего владельца.

Кроме того, важно выбрать технологию, которая была бы экономически выгодной и простой в использовании. Студент должен учитывать затраты на материалы, труд и оборудование, а также возможность производства и сборки изделия в условиях современной промышленности.

Следует также отметить, что модные тенденции и тренды в индустрии моды играют значительную роль в создании художественного проекта костюма. Будущий художник по костюму должен быть в курсе последних тенденций и уметь сочетать их с индивидуальностью своего будущего владельца, чтобы создать костюм, который будет не только модным, но и уникальным.

Студент должен следить за последними модными тенденциями, изучать работы известных дизайнеров одежды и учитывать потребности своей целевой аудитории. Это поможет создать модное, современное и востребованное изделие.

Кроме того, при проектировании костюма необходимо учитывать анатомические особенности тела, чтобы обеспечить максимальный комфорт и удобство при ношении изделия. Студент должен знать основы анатомии и физиологии человека, чтобы создать костюм, который не только будет выглядеть эстетично, но и обеспечивать свободу движений и комфорт при ношении.

Наконец, при создании художественного проекта костюма необходимо учитывать целый ряд технических факторов, таких как выбор методов кроя, отделки и соединения деталей, выбор швейных материалов и прочих компонентов, необходимых для производства изделия.

В целом, процесс проектирования костюма – это сложный и многогранный процесс, который требует от студента широкого кругозора, знания технических и художественных аспектов проектирования, умения учитывать различные факторы и требования, а также творческого мышления и интуиции.

Одним из ключевых аспектов художественного проектирования является учёт общественных потребностей. Для этого необходимо провести анализ предпроектной ситуации, который включает ряд этапов.

На начальном этапе проектирования проводится социально-экономический анализ, который позволяет выявить спрос на предполагаемый объект и определить потребности различных групп населения. Важным этапом в проектировании любого изделия, в том числе и одежды, является функциональный анализ. Однако, это только одна из составляющих успешного процесса разработки. Для достижения высокого качества и оригинальности изделия необходимо провести анализ формы, который включает в себя исследование структуры изделия, его аналогов и композиционных решений. В конечном итоге, форма изделия должна не только быть эстетичной и соответствовать модным тенденциям, но и обеспечивать максимально возможную функциональность и комфорт при ношении.

Технологический анализ также является важным этапом в процессе проектирования одежды. Изучение материалов и определение наиболее эффективного метода изготовления позволяет оптимизировать затраты на производство, увеличить качество изделия и уско-

рить процесс его создания.

Результаты проведенного анализа, включая функциональный, анализ формы и технологический анализ, позволяют разработать творческую концепцию, которая учитывает требования заказчика и основные тенденции в индустрии моды. Применение различных методов и поиска наиболее оптимальных решений позволяет достичь оригинальности и высокого качества готового изделия.

Таким образом, процесс художественного проектирования одежды является многоэтапным и включает в себя анализ предпроектной ситуации, разработку творческой концепции и применение различных методов проектирования для достижения наиболее оптимального результата.

В художественном проектировании костюма процесс синтеза представляет собой организацию и соединение проектных сведений, полученных в результате предпроектного анализа, в цельный образ – проект. Один из важнейших этапов этого процесса – формообразование, которое представляет собой структурное образование единичных предметов. Синтез может осуществляться с помощью системных методов, таких как комбинаторные и аналоговые. В процессе синтеза результаты анализа реализуются в конкретных методах формообразования.

Для успешного проектирования изделия студенты могут использовать разнообразные методы, включая моделирование и макетирование. Моделирование может применяться в различных вариантах, таких как художественно-образное, проектно-графическое, ретроспективное, конструктивное, перспективное, техническое и компьютерное моделирование. Каждый из этих методов позволяет студенту получить определённую информацию и визуализировать конечный результат проекта, что помогает определить оптимальное решение задачи. Кроме того, макетирование является важным этапом проектирования, так как позволяет проверить работоспособность и эффективность изделия перед его фактическим производством.

В проектировании костюма, где важно учитывать законы композиции, творческие методы играют важную роль. Это набор определенных действий, предпринимаемых студентом для поиска идеи. Такие методы могут использоваться в отдельности или в сочетании друг с другом.

Проектирование также требует от студента гибкости и способности адаптироваться к различным ситуациям, которые могут возникнуть в процессе работы. Важно уметь принимать быстрые и взвешенные решения, основанные на тщательном анализе и оценке всех факторов.

Чтобы быть успешным в проектировании, студент должен постоянно совершенствовать свои навыки и знания, а также быть открытым для новых идей и подходов. Это поможет ему не только создавать уникальные и функциональные изделия, но и быть лидером в индустрии моды.

Для достижения более высоких результатов в проектировании, студент должен иметь не только технические знания и навыки, но и креативное мышление. Важно уметь мыслить нестандартно и неожиданно, использовать необычные материалы и комбинации цветов,

экспериментировать с формами и текстурами. Кроме того, успешный процесс проектирования требует постоянного обучения и развития, изучения новых технологий и тенденций в индустрии моды. Одним из ключевых элементов проектирования является коммуникация, как внутри дизайн-команды, так и с клиентами и заказчиками. Необходимо уметь четко и ясно общаться, учитывать пожелания и требования заказчика, а также уметь адаптироваться к изменениям в проекте.

Каждый этап проектирования имеет свои задачи и методы работы. На информационном этапе проектирования студент собирает и анализирует информацию, необходимую для решения поставленной задачи. На аналитическо-исследовательском этапе проводится более глубокий анализ, исследование и выбор наиболее эффективных способов решения проблемы.

На синтетическом этапе проектирования дизайнер создает идеи, формирует концепцию проекта и находит оптимальное решение. На коммуникативно-

практическом этапе проектирования происходит взаимодействие с заказчиком и уточнение деталей проекта, а также подготовка документации и прототипирование.

Выводы

Таким образом, рассмотрев основные требования к процессу художественного проектирования, можно сказать, что на процесс формирования как проектной компетентности, в частности, так и профессиональной компетентности, в целом, будущего художника по костюму оказывают влияние множество аспектов. Наибольшей эффективности можно достигнуть при оптимальном сочетании формирования необходимых знаний умений и навыков и ведения профессиональной проектной деятельности уже непосредственно в процессе обучения. Работа над разработкой проекта коллекции одежды – процесс крайне многогранный, требующий использования специфических действий, методов, технологий.

Библиографический список

1. *Баскаев Р.М.* О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // *Иновации в образовании*. 2007. № 1. С. 10–15.
2. *Болозович А.П.* Методика формирования проектной компетентности специалиста в сфере инвестиционной деятельности: дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
3. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.
4. *Вехтер Е.В.* Теоретико-методологические аспекты проблемы формирования проектно-конструкторских компетенций у студентов технического профиля // *Вестн. Том. гос. ун-та*. 2012. №354.
5. *Матяш Н.В., Володина Ю.А.* Методика оценки проектной компетентности студентов [Электронный ресурс] // *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.11.2023).
6. *Мятяш Н.В.* Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. Учреждений высш. Проф. образования / Н.В. Мятяш Н.В.- 2-е изд., доп.-М.: Издательский центр «Академия», 2012. 160 с.
7. *Никитина Л.Л., Шагеева Ф.Т., Иванов В.Г.* Технология формирования проектной компетенции специалистов легкой промышленности в условиях инженерного вуза. / Л.Л. Никитина, Ф.Т. Шагеева, В.Г. Иванов // *Коллективная монография*. Казань: РИЦ «Школа», 2007.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подготовки 54.03.03 искусство костюма и текстиля (уровень бакалавриата) / Утвержден Приказом министерства образования и науки российской федерации от 25 мая 2016 г. № 624.

References

1. *Baskaev R.M.* On trends of changes in education and the transition to a competence-based approach // *Innovations in education*. 2007. No. 1. Pp. 1–15.
2. *Bolozovich A.P.* Methodology for the formation of project competence of a specialist in the field of investment activity: dis. candidate of pedagogical Sciences. Tambov, 2008.
3. *Verbitsky A.A.* Competence approach and theory of contextual learning. M.: IC PKPS. 2004. 84 p.
4. *Vechter E.V.* Theoretical and methodological aspects of the problem of formation of design competencies among technical students // *Vestn. Volume of the State University*. 2012. No. 354.
5. *Matyash N.V., Volodina Yu.A.* Methodology for assessing students' project competence [Electronic resource] // *Psychological research: electron. scientific journal*. 2011. No. 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (date of access: 11/20/2023).
6. *Myatyash N.V.* Innovative pedagogical technologies. Project-based training: studies.a student's manual. Institutions of higher education. Prof. Education / N.V. Myatyash N.V.- 2nd ed., supplement-M.: Publishing center "Academy", 2012. 160 p.
7. *Nikitina L.L., Shageeva F.T., Ivanov V.G.* Technology for the formation of design competence of light industry specialists in the conditions of an engineering university. / L.L. Nikitina, F.T. Shageeva, V.G. Ivanov // *Collective monograph*. Kazan: RIC "School", 2007.
8. Federal State Educational standard of Higher Education in the field of training 54.03.03 the art of costume and textiles (bachelor's degree) / Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 25, 2016 No. 624.

УДК 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-320-325

САФОНЦЕВА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: nsafonceva@sfedu.ru

SAFONCEVA NATALIA YUREVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Physics and Mathematics Sciences, Professor, Professor of the Department of Inclusive Education and Social-Pedagogical Rehabilitation, Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
E-mail: nsafonceva@sfedu.ru

Тьюторство как модель социально-педагогического сопровождения студентов

TUTORING AS A MODEL OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS

Целью настоящего исследования является осмысление возможностей и перспектив применения тьюторства в профессиональном образовании. Автор статьи отмечает, что в условиях реализации компетентностно-ориентированного образовательного процесса применение тьюторского сопровождения приобретает особую актуальность в повседневной деятельности образовательных организаций разного уровня. Данное обстоятельство автор связывает с необходимостью сочетания в образовательном процессе стандартизованных требований со стороны государства к профессиональной компетентности выпускника и востребованности индивидуализации образования со стороны личности. Автором представлено тьюторство в виде теоретической модели социально-педагогического сопровождения студентов, выделены ее основные компоненты и проведен их сущностный анализ. Автор приходит к выводу, что интегративный подход к образованию через его индивидуализацию позволяет оценить необходимость широкого внедрения тьюторства в образовательные организации высшего образования.

Ключевые слова: тьюторство в образовании, индивидуализация образования, социально-педагогическое сопровождение, индивидуальная образовательная траектория, непрерывное профессиональное образование, развитие личности.

The purpose of this study is to understand the possibilities and prospects for the use of tutoring in vocational education. The author of the article notes that in the context of the implementation of a competency-oriented educational process, the use of tutor support becomes particularly relevant in the daily activities of educational organizations at various levels. The author associates this circumstance with the need to combine in the educational process standardized requirements from the state for the professional competence of a graduate and the demand for individualization of education on the part of the individual. The author presents tutoring in the form of a theoretical model of social and pedagogical support for students, identifies its main components and carries out their essential analysis. The author comes to the conclusion that an integrative approach to education through its individualization allows us to assess the need for widespread introduction of tutoring in educational organizations of higher education.

Keywords: tutoring in education, individualization of education, social and pedagogical support, individual educational trajectory, continuous professional education, personal development.

Введение

В современных условиях компетентностно-ориентированную парадигму реализации образовательного процесса следует рассматривать как сочетание личностно-ориентированного подхода к обучению и антропоцентричности образовательного процесса с рациональностью в овладении обучающимся определенными компетенциями [1]. Дуалистическая сущность компетентностно-ориентированного образовательного процесса базируется на единстве двух противоположностей: требованиях со стороны государства в стандартизации образовательной системы России и востребованности индивидуализации образования со стороны личности.

Действительно, с одной стороны критерием оценивания эффективности деятельности любой образовательной организации при проведении процедуры

государственной аккредитации служит соответствие реализуемых основных образовательных программ требованиям, прописанным в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) различных уровней подготовки. В соответствии с ФГОС, результатом освоения образовательной программы является формирование у обучающихся определенного перечня компетенций, владение которыми они должны продемонстрировать при проведении государственной итоговой аттестации выпускников.

С другой стороны, у каждого человека имеются индивидуальные образовательные потребности и познавательные интересы, существуют собственные представления о своей потенциальной востребованности в обществе, финансовой обеспеченности и успешности в жизни, для чего необходима персонализация образовательной деятельности, не только удовлетворяющая отдельные частные интеллектуальные запросы субъек-

та, но и способствующая целостному разностороннему развитию личности.

Это обстоятельство означает, что в настоящее время применение тьюторского сопровождения приобретает особую *актуальность* в повседневной деятельности образовательных организаций разного уровня, поскольку обеспечивает эффективную реализацию целей действующих ФГОС [2], способствует формированию профессиональной компетентности будущих специалистов [1], ориентируясь при этом на индивидуальные личностные потребности и интересы обучающихся.

Применение тьюторского сопровождения обучающихся в последние десятилетия все более внедряется в педагогическую практику образовательных организаций различного уровня [1–5].

Основным дидактическим принципом тьюторского сопровождения является «индивидуализация» [6], ориентирующаяся на индивидуальные потребности конкретной личности, которые могут быть связаны с необходимостью социальной адаптации человека в конкретной среде, удовлетворением познавательного интереса, расширением кругозора, формированием разносторонности, овладением новыми жизненными компетенциями, открытости к новому знанию и активности для профессионального карьерного роста.

Практика применения тьюторства может быть востребована для сопровождения образовательного процесса в классической академической среде школы, колледжа или университета, и может быть неограниченно расширена на сферу дополнительного образования.

Индивидуализация общего или профессионального образования обеспечивается формированием индивидуальной образовательной траектории обучающегося [6–8], которая позволяет персонализировать обучение, осуществить дидактическую и психолого-педагогическую поддержку в процессе получения образования.

Следует признать, что тьюторское сопровождение является необходимым условием успешной адаптации личности к незнакомой социокультурной среде [9, 10]. Переход на новый образовательный уровень, поступление в колледж или вуз после школьной скамьи требует от обучающегося проявления готовности к продолжению обучения в совершенно новой образовательной среде [7].

Осведомленность обучающегося в наличии социальных ресурсов [6], образовательной организации (библиотек, музеев, технопарков и т.д.); ознакомление с культурно-предметными ресурсами [6], к которым возможно отнести определенные образовательные платформы; открытые интернет-ресурсы, используемые в образовательной организации; перечень реализуемых факультативных дисциплин, которые может выбрать для освоения обучающийся в соответствии со своими образовательными потребностями; наличие разнообразных модулей академической мобильности студентов и т.п., наличие возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций предоставляют обширные дидактические возможности. Следует заметить, что овладение образовательной навигацией наиболее быстро и продуктивно происходит при поддержке тьютора.

Наиболее часто тьюторство связывают с оказанием помощи лицам с ограниченными возможностями

здоровья и инвалидам, которые имеют особые образовательные потребности и нуждаются в специальном адаптивном сопровождении и социализации при реализации инклюзивного образования [11].

Особое место занимает персонифицированный подход в дополнительном образовании детей и взрослых разных возрастных категорий. Исторические истоки тьюторства связаны с «открытым и свободным от стандартов образовательным пространством» [12, с. 2]. Именно поэтому не стандартизованное дополнительное и дополнительное профессиональное образование, реализуемые в отсутствие ФГОС и наполненные авторскими образовательными курсами и программами, предоставляют обширные возможности для саморазвития и самореализации лицам с различными образовательными потребностями и интересами.

Однако на рынке образовательных услуг существует огромное количество предложений от образовательных организаций, индивидуальных предпринимателей и прочих физических и юридических лиц, реализующих программы дополнительного образования. Разнообразие спектра программ дополнительного образования и применение различных форматов их освоения, делают зачастую непростой ситуацию выбора конкретным обучающимся определенной образовательной программы [2, 6]. Выбрать из обширного количества предложений именно такое, которое максимально будет соответствовать запросам конкретной личности, должен помочь тьютор.

В связи с этим, тьюторство широко распространено для обучения информационно-коммуникационным технологиям, изучения различных языков программирования, создания веб-сайтов, работы с базами данных и других аспектов программирования и ИТ, в том числе для людей пожилого возраста с целью приобщения их к современным цифровым технологиям [13].

При изучении иностранных языков тьюториалы могут предложить введение в новый язык, обучение грамматике, формирование словарного запаса и применение разговорных практик, связав овладение иноязычной компетентностью с целевыми запросами конкретной личности в профессиональной, общекультурной, коммуникативной, туристической или иной сфере.

Формирование валеологических установок человека и представлений о необходимости здорового образа жизни как обязательного условия своей профессиональной и личностной успешности также эффективно в сопровождении тьютора.

Появление у человека желания раскрыть свои творческие способности в живописи, рисовании, фотографии, музыке возможно практически реализовать средствами дополнительного образования и «тьюторством как педагогической деятельностью, отличающейся индивидуализированностью взаимодействия преподавателя с обучающимся» [12, с. 2].

Особая *актуальность* тьюторства, по мнению Т.М. Ковалевой, обусловлена «внедрением моделей непрерывного профессионального образования, которое обеспечивает формирование индивидуальной образовательной траектории» на протяжении всей жизни человека, способствуя его «профессиональному, карьерному и личностному росту» [6, с. 172]. При этом формирование метапредметных, надпрофессиональных [14] и

транспрофессиональных [15] компетенций, необходимых для успешной карьеры и обеспечивающих развитие коммуникативных способностей, лидерских качеств и умения работать в команде, навыков организации деятельности и управления временем, умения презентовать себя и продукты своей деятельности также возможно эффективно реализовать на основе индивидуализации образования.

Целью настоящего исследования является осмысление возможностей и перспектив применения тьюторства в профессиональном образовании.

Основной задачей исследования является представление тьюторства как теоретической модели социально-педагогического сопровождения студентов в процессе получения основного и дополнительного профессионального образования.

Теоретическими методами исследования произведены выделение, систематизация и сущностный анализ основных компонентов модели социально-педагогического сопровождения студентов.

Модель тьюторского сопровождения и содержательный анализ ее компонентов должны способствовать осмыслению новых возможностей интегративного подхода к непрерывному профессиональному образованию и позволят оценить необходимость широкого внедрения тьюторства в образовательные организации высшего образования.

Изложение основного материала

Основой целенаправленной активности личности и ее образовательной инициативы на протяжении всей жизни является познавательный интерес обучающегося. Этот факт означает, что индивидуализация образования является необходимым дидактическим условием развития личности.

Здесь уместно дифференцировать понятия «индивидуализация образования» и «индивидуальное сопровождение образовательного процесса».

Заметим, что индивидуализация – это общий «принцип организации образовательного процесса. С одной стороны, она позволяет человеку ориентироваться на собственные индивидуальные образовательные потребности, цели и приоритеты» [6], но с другой стороны, ее реализация может быть групповой. Именно поэтому тьюториал можно рассматривать как основную технологию формирования индивидуальной образовательной траектории обучающегося при коллективном групповом обучении. При этом, освоение различных по содержанию образовательных контентов индивидуальной образовательной траектории конкретным студентом, может происходить в различных групповых коллективах.

В отличие от коллективной сущности индивидуализации образования, индивидуальное сопровождение осуществляется персонально для одного человека, что является зачастую избыточным и значительно удорожает процесс получения образования, при условии, что отсутствуют противопоказания для групповой социализации человека.

Динамичная изменчивость окружающего социума и существующая «неоднозначность оценок, решений и действий» [16, с. 11], предъявляют к выпускникам образовательных организаций высшего и среднего про-

фессионального образования не только требования по осуществлению конкретных предметных действий в избранной профессиональной сфере.

От личности требуются умения «действовать самостоятельно и адаптироваться под изменяющиеся требования» [14, с. 121], а также «сочетать несколько видов профессиональных квалификаций, приобретаемых по индивидуальному образовательному траекториям в основном и дополнительном профессиональном образовании на протяжении всей профессиональной жизни субъекта» [15, с. 14–15].

Это означает, что современные социально-экономические условия развития общества возлагают особую ответственность на систему образования и профессорско-преподавательский состав образовательных организаций. Действующий преподаватель из источника и ретранслятора определенного объема информации, должен, обладая тьюторской компетентностью, предоставить персонализированный подход к обучению в своей предметной области и обеспечить дидактическую и психолого-педагогическую поддержку при формировании индивидуальной образовательной траектории студента в рамках своей учебной дисциплины или модуля [17].

Акцентируя внимание обучающихся на понимании содержания теоретического учебного материала, преподаватель должен суметь показать его связь с будущей профессиональной деятельностью студента, создавая условия для появления личностных смыслов обучения.

Практическая направленность образовательного процесса при реализации компетентностно-ориентированного подхода к обучению [1, с. 17] переводит предлагаемый учебный материал «с уровня отстраненного знания на уровень личностно значимый». В образовательный процесс входит личностный опыт обучающихся [18], и «каждый человек проходит свой собственный путь к освоению того или иного знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным» [6, с. 164].

Принцип индивидуализации образования состоит в том, чтобы возбудить в человеке познавательный интерес, который способствует осознанию субъективной значимости изучаемого материала и определит доминирующее желание субъекта к овладению разнообразными знаниями.

«Нацеленность на подготовку обучающихся к определенным условиям завтрашнего дня, с последующей ориентацией их на возвращение в образовательную среду по мере возникновения новых потребностей в приобретении дополнительных компетенций» [19, с. 2] следует рассматривать как основной дидактический принцип организации непрерывного профессионального образования.

Исходя из проведенного теоретического осмысления сущности тьюторства как феномена, тьюторство в профессиональном образовании можно представить в виде *теоретической модели социально-педагогического сопровождения студентов* (Рис. 1), основными компонентами которой являются:

1) *Тьюторское сопровождение основных образовательных программ* любого уровня образования, в котором можно выделить в качестве основных компонентов *адаптацию личности* в субъективно новой об-

разовательной среде и необходимость *навигации* в ней, включая *инклюзивное образование* лиц с особыми образовательными потребностями.

2) *Формирование индивидуальной образовательной траектории* обучающегося из изначально субъективно неструктурированной образовательной среды, в которой при поддержке тьютора предусмотрена возможность вариативного выбора ее содержательного наполнения из множества предлагаемых образовательной организацией вариантов.

Как правило, в образовательных организациях, существуют *центры освоения компетенций, профориентационные центры* сопровождения карьерного роста и т.д. Владение тьютором информацией о существовании различных подразделений образовательной организации, деятельность которых направлена на диагностику сформированности определенных компетенций, выявление потенциальных возможностей конкретного обучающегося и, как следствие, предложение прогностических рекомендаций о наиболее эффективной области знания для будущей профессиональной деятельности обучающегося должны способствовать повышению внутренней мотивации студента. При этом повышение познавательного интереса и удовлетворение интеллектуальной любознательности, в сочетании с имеющимися потенциальными возможностями личности, обладают кумулятивным эффектом. Успешность обучения приводит к появлению новых познавательных потребностей обучающегося, желание удовлетворения которых способствует максимальной открытости образовательной среды и ее перспективному содержательно-му расширению.

Отметим, что при формировании *индивидуальной образовательной траектории* обучающегося осуществляются:

– Персонализированный подход к обучению. В этом случае тьютор должен зафиксировать проявление конкретных образовательных потребностей обучающимся; поддержать его возникший познавательный интерес предоставлением возможных вариантов его приращения, ориентируясь на изначальный уровень развития обучающегося и его потенциальные возможности к овладению желаемым знанием; при необходимости создать провокативную ситуацию выбора индивидуальной образовательной траектории, используя проблемный, проектный и междисциплинарный подходы в обучении [8].

– Дополнительная дидактическая поддержка. Тьютор необходим, когда для усвоения знаний, переданных преподавателем в процессе обучения, обучающемуся требуется дополнительное разъяснение программного материала или помощь при выполнении практических или проектных заданий. Тьюторское сопровождение может быть полезно для оказания помощи в преодолении трудностей в обучении для тех обучающихся, кто испытывает проблемы в понятийном осмыслении программного материала или нуждается в дополнительном сопровождении при выполнении самостоятельной работы в практикоориентированном образовательном процессе.

– Дополнительная психолого-педагогическая поддержка. Положительное эмоциональное воздействие и позитивный настрой тьютора могут помочь

развить в обучающихся уверенность в своих способностях; повысить внутреннюю мотивацию к обучению; способствовать созданию доминирующего желания в овладении знанием в заданной предметной или профессиональной области; обеспечить высокую академическую успеваемость и результативность обучения; способствовать успешности личности в освоении образовательных программ.

3) *Избыточность* предлагаемых тьютором образовательных *контентов*, его осведомленность о перечне и содержании возможных к освоению обучающимся учебных дисциплин, курсов и модулей, в том числе из числа *дополнительных образовательных программ*, способствуют максимальной вариативности при выборе дидактических составляющих индивидуальной образовательной траектории студента, обеспечивая *индивидуализацию образования*, которая открывает совершенно новые перспективы для успешного освоения студентами образовательных программ [20]. Формирование способности студента к постоянной активности в процессе обучения позволит реализовывать *непрерывное профессиональное образование* и постоянное самообразование на протяжении всей жизни, способствуя *развитию личности*.

Выводы

Подводя итог осмыслению возможностей и перспектив применения тьюторства в профессиональном образовании, хотелось бы отметить, что тьюториалы в виде индивидуальных и групповых консультаций являются основными историческими типами тьюторского сопровождения образовательного процесса. Основная причина растущей популярности тьюториалов обусловлена тем, что «тьюторское сопровождение, в какой бы организационной форме оно ни реализовалось, всегда носит индивидуальный адресный характер, а значит, должно быть гибким и вариативным, адекватным условиям взаимодействия с конкретным тьюторантом, его потребностям и индивидуальным особенностям» [6, с. 176].

Осознание большинством нынешних студентов необходимости получения образования на протяжении всей жизни для расширения своего профессионального кругозора, освоения новых технологий и трендов своей отрасли, повышения конкурентоспособности на рынке труда позволит быть более успешным и эффективным в своей профессии. При этом развитие лидерских качеств и креативного мышления открывают новые возможности для достижения успеха не только в профессиональной, но и личной жизни, способствуя постоянному расширению кругозора, разносторонности, самосовершенствованию и развитию личности.

Динамичная изменчивость окружающего социума и желание большинства людей быть открытыми к восприятию инноваций, современным в любом возрасте определяют востребованность непрерывного профессионального образования и дополнительных образовательных программ различной направленности. Такой интегративный подход к образованию через его индивидуализацию позволяет оценить необходимость широкого внедрения тьюторства в образовательные организации высшего образования и утверждать, что «тьюторство – это культура работы с будущим» [2, с. 18].

Библиографический список

1. Сафонцев С.А., Сафонцева Н.Ю. Разработка модели компетентности выпускника университета // Известия Южного федерального университета: Педагогические науки. 2012. № 1. С. 85–93.
2. Серебровская Т.Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы // Вестник ОГУ №5 (124). 2011. С. 13–18
3. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратовского университета. 2012. Т. 2. Сер. Акмеология образования. Психология развития. № 2. С. 222–231.
4. Игнатьева Е.П. Тьюторское сопровождение как педагогический феномен // Вестник ЧГПУ. 2009. № 6. С. 86–92.
5. Коджаспирова Г.М. Возникновение и эволюция становления тьюторства в России // Наука и Школа. 2019. № 1. С. 107–117
6. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–180.
7. Самерханова Э.К. Тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. С. 1–8.
8. Сафонцева Н.Ю., Сафонцев С.А. Проблемно-проектный метод обучения как основа технологии формирования индивидуальных образовательных маршрутов // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2012. №2. С. 107–116.
9. Челнокова Е.А., Набиев Р.Б. Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 3. С. 1–9.
10. Хмызова Н.Г., Правдюк В. Н. Условия социально-профессиональной адаптации бакалавров в процессе подготовки к педагогической деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. № 2 (99), 2023 г. С. 359–362.
11. Богданова А.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное обучение // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 3 (28). С. 89–95.
12. Голубева О.В., Шляхов М.Ю. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся // Вестник Мининского университета. 2016. № 4. С. 1–10.
13. Брыксина О.Ф., Каянина Т.И., Круподерова Е.П. Программа тьюторского сопровождения формирования ИКТ компетентности педагогов как новый образовательный продукт // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 1–12.
14. Сырямкина Е.Г., Румянцева Т.Б., Ливенцова Е.Ю. Практика развития надпрофессиональных компетенций студентов в современном университете // Образование и наука. 2016. № 7 (136). С. 117–135.
15. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28
16. Иванова С.В., Иванов О.Б. Устойчивое развитие в неустойчивом мире: образовательный аспект // Ценности и смыслы. 2021. № 3 (73). С. 6–26.
17. Сафонцева Н.Ю. Особенности методики преподавания учебных дисциплин в компетентностном подходе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 74–77.
18. Подтелкова А.С., Никулин Р.Н., Никулина М.П., Авдеюк О.А. Новые федеральные государственные образовательные стандарты в школе и вузе: единые цели и методы реализации // Преподаватель XXI век. 2019. № 2. С. 23–33.
19. Самерханова Э.К. Готовность педагогов высшей школы к созданию новых образовательных продуктов // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 1–10.
20. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса – путь к подлинной гибкости и индивидуализации образовательных программ // Образование и наука. 2012. № 5 (94). С. 15–36.

References

1. Safontsev S.A., Safontseva N.Yu. Development of a model of competence of a university graduate // News of the Southern Federal University: Pedagogical Sciences. 2012. No. 1. Pp. 85–93.
2. Serebrovskaya T.B. Tutoring in the context of modernization of higher education // Bulletin of OSU No. 5 (124). 2011. Pp. 13–18.
3. Aleksandrova E. A., Andreeva E. A. Theory and practice of tutoring in Russia // News of Saratov University. 2012. T. 2. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology. No. 2. Pp. 222–231.
4. Ignatieva E.P. Tutor support as a pedagogical phenomenon // Bulletin of ChSPU. 2009. No. 6. Pp. 86–92.
5. Kodzhaspirova G.M. The emergence and evolution of the formation of tutoring in Russia // Science and School. 2019. No. 1. Pp. 107–117.
6. Kovaleva T.M. Registration of the new profession of tutor in Russian education // Issues of education. 2011. No. 2. Pp. 163 – 180.
7. Samerkhanova E.K. Tutor support for first-year students in the process of designing individual educational trajectories // Bulletin of Minin University. 2017. No. 2. Pp. 1–8.
8. Safontseva N.Yu., Safontsev S.A. Problem-based and project-based teaching method as the basis for the technology of forming individual educational routes // Education. The science. Innovation: Southern Dimension. 2012. No. 2. pp. 107–116.
9. Chelnokova E.A., Nabiev R.B. Tutor activity of a teacher to ensure successful adaptation of university students // Bulletin of Minin University. 2015. No. 3. Pp. 1–9.
10. Khmyzova N.G., Pravdyuk V.N. Conditions for social and professional adaptation of bachelors in the process of preparing for teaching activity // Scientific notes of the Oryol State University. No. 2 (99), 2023, Pp. 359–362.
11. Bogdanova A.A. Formation of professional competence of teachers implementing inclusive education // Scientific support of the system of advanced training of personnel. 2016. No. 3 (28). Pp. 89–95.
12. Golubeva O.V., Shlyakhov M.Yu. The role of the tutor in managing the independent work of students // Bulletin of Minin University. 2016. No. 4. Pp. 1–10.
13. Bryksina O.F., Kanyanina T.I., Krupoderova E.P. Tutor support program for the formation of ICT competence of teachers as a new educational product // Bulletin of Minin University. 2016. No. 2. Pp. 1–12.
14. Syryamkina E.G., Rumyantseva T.B., Liventsova E.Yu. The practice of developing students' supra-professional competencies at a modern university // Education and Science. 2016. No. 7 (136). Pp. 117–135.
15. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education // Education and Science. 2017. T. 19. No. 8. P. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28.
16. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Sustainable development in an unstable world: educational aspect // Values and meanings. 2021. No. 3 (73). Pp. 6–26.
17. Safontseva N.Yu. Features of the methodology of teaching academic disciplines in a competency-based approach // World of science, culture, education. 2020. No. 2 (81). Pp. 74–77.

18. *Podtelkova A.S., Nikulin R.N., Nikulina M.P., Avdeyuk O.A.* New federal state educational standards at school and university: common goals and methods of implementation // *Teacher XXI century*. 2019. No. 2. Pp. 23–33.

19. *Samerkhanova E.K.* Readiness of higher school teachers to create new educational products // *Bulletin of Minin University*. 2016. No. 2. Pp. 1–10.

20. *Sazonov B.A.* Individually oriented organization of the educational process – the path to true flexibility and individualization of educational programs // *Education and Science*. 2012. No. 5 (94). Pp. 15–36.

УДК 378.17

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-326-331

СИДОРИН ВЛАДИСЛАВ ЮРЬЕВИЧ

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: vladsidorin77@mail.ru

КОРОЛЕВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: korolevvv1995@mail.ru

СОЛОМЧЕНКО МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой теории и методики физической культуры
и спорта, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, город Орел, Россия
E-mail: marin69@yandex.ru

SIDORIN VLADISLAV YURIEVICH

Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia
Email: vladsidorin77@mail.ru

KOROLEV ALEXANDER ALEXANDROVICH

Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: korolevvv1995@mail.ru

SOLOMCHENKO MARINA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methodology of
Physical Culture and Sports, Orel State University, Orel,
Russia
E-mail: marin69@yandex.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСА ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ)**

**THE USE OF A COMPLEX OF WELLNESS PRODUCTS TO IMPROVE THE PHYSICAL FITNESS
OF UNIVERSITY STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF ECONOMIC AREAS OF TRAINING)**

В предложенной статье рассматривается применение оздоровительных средств для повышения физической подготовки студентов вузов, которые обучаются по экономическим направлениям подготовки. Проведена оценка эффективности применения комплекса средств для оздоровления студентов и развития физических качеств, необходимых для будущей деятельности. Разработаны комплексы отдельно для юношей и девушек, после чего представлены результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: развитие образования, физическое развитие, студенты ВУЗов, применение комплекса оздоровительных средств, повышение физической подготовки.

The proposed article discusses the use of wellness products to improve the physical fitness of university students who study in economic areas of training. An assessment of the effectiveness of the use of a complex of means for the improvement of students and the development of their physical qualities necessary for their future activities has been carried out. Complexes for boys and girls have been developed separately, after which the results of experimental work are presented.

Keywords: development of education, physical development, university students, use of a complex of health-improving means, increasing physical fitness.

Введение

В современную эпоху глобальных перемен на социальном уровне, эволюционируют критерии и ожидания в области физического развития, что особенно актуально для студенческой среды. Интеграция передовых методов в образовательный процесс представляет собой перспективное направление для оптимизации физического воспитания студентов различных учебных групп. Становится необходимым переосмысление образовательного процесса, с позиции развития его динамичности, эмоциональной насыщенности и многообразности, а также улучшения физической подготовки и работоспособности студентов. Большое значение приобретает создание современных спортивных залов в учебных заведениях, открытых для всех желающих, и компактных тренажерных помещений при общежитиях для занятий в свободное от учебы время. Занятия физической культурой выступают центральным элементом в образовательном и профессиональном развитии современных

студентов, нацеленном на укрепление их здоровья и повышение готовности к будущей профессиональной деятельности. Это достигается через академические занятия, тренировочные процессы, индивидуальные упражнения, а также вовлечение в спортивные события вне учебы. Основными задачами физкультурного воспитания являются поддержка физической формы каждого студента, освоение научных и практических аспектов здорового образа жизни, мотивация к физическому развитию и самообразованию, приобретение навыков для поддержания здоровья, развитие психофизических качеств и подготовка к профессии [9, с. 132].

Актуальность данной статьи состоит в том, что применение комплекса оздоровительных средств поможет обеспечить профилактику заболеваний студентов экономических направлений подготовки, а также повысить их физическую подготовленность, необходимую для выполнения будущих профессиональных обязанностей.

Объектом исследования выступают комплекс оздоровительных средств, как элемент улучшения физического состояния и общей работоспособности студентов.

Целью исследования является разработка применения комплекса оздоровительных средств и оценка его эффективности для повышения уровня физической подготовки студентов, обучающихся по экономическим направлениям подготовки.

Методы исследования: анализ методической литературы по теме исследования, тесты физической подготовки, тесты работоспособности, опросы, анализ самочувствия участников.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации авторского подхода по внедрению комплекса оздоровительных средств для повышения физической подготовки студентов вузов. Важной составляющей новизны является адаптация комплекса оздоровительных средств к специфике жизнедеятельности студентов, обучающихся по экономическим направлениям подготовки. Выявлены рациональные средства физического воспитания, которые собраны в комплекс, разработанный для девушек и юношей отдельно.

Изложение основного материала

Студенты экономических специальностей, как правило, имеют определенные особенности в области физической подготовки, которые связаны с их учебной и будущей профессиональной деятельностью. Так, учебный процесс часто связан с длительным сидением за компьютером или за партой, что приводит к снижению общей физической активности, ухудшению физической формы и ухудшению осанки. Высокие требования и стремление к успеху в учебе могут привести к повышенному уровню стресса. Хронический стресс отрицательно сказывается на физическом здоровье, а также ухудшает иммунную функцию и повышает риск развития хронических заболеваний. Интенсивный учебный график ограничивает время, необходимое для регулярных физических упражнений, а нерегулярное и несбалансированное питание, часто встречающееся среди студентов, негативно влияет на уровень работоспособности, вес и общее состояние здоровья.

Деятельность студентов, которые обучаются по экономическим направлениям подготовки, связана с будущей профессиональной деятельностью работников умственного труда. Здесь можно наблюдать однообразие рабочей позы, монотонность работы за компьютером и напряжение мышц шеи, плечевого пояса и спины. Все эти показатели способствуют снижению физической работоспособности, что отражается на производительности труда.

В отличие от студентов, обучающихся по другим направлениям подготовки, требующим значительную физическую активность, студенты экономических направлений нуждаются в более целенаправленной и специфической программе физической подготовки, направленной на укрепление мышц спины, улучшение осанки, снятие стресса и повышение общей выносливости и работоспособности.

С целью укрепления физической подготовки студентов и их способности к физической активности, предлагается программа, которая базируется на применении таких элементов физической культуры, как тренажеры,

плавание, ходьба, развитие гибкости и физическая рекреация [2, с. 21].

1. Тренажеры и тренажерные комплексы.

Тренажер – это специальное устройство, предназначенное для развития и улучшения двигательных навыков, профессиональных умений, а также для реабилитационных целей. Благодаря возможности точно контролировать физическую нагрузку и целенаправленно воздействовать на определенные группы мышц, тренажеры оказывают избирательное воздействие на сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы, а также на опорно-двигательный аппарат, что делает их полезными в профилактике и лечении заболеваний сердца, вегетососудистой дистонии, хронических болезней легких, артритов и артрозов.

Применение тренажеров и учебных устройств значительно повышает качество физической подготовки студентов, обеспечивая эффективное выполнение установленных критериев в кратчайшие сроки. В целях оптимизации процессов физической активности, предпочтительно применять дополнительное оборудование и уникальный спортивный инвентарь.

Рекомендуется также пользоваться уникальными спортивными устройствами, размещенными на открытом пространстве университетов (брусья, турники, гимнастические стенки и другое оборудование). При этом, важно строго соблюдать дисциплину и меры безопасности во время их использования, учитывая высоту и специфику выполнения упражнений [7, с. 212].

2. Плавание является отличной формой сердечно-сосудистых упражнений, задействующей множество групп мышц без чрезмерной нагрузки на суставы, что делает его особенно подходящим для студентов, которым необходима регулярная физическая активность для оптимального здоровья. Преимущества плавания включают улучшение работы сердца, увеличение легочной емкости и повышение выносливости. Как форма упражнений сопротивления, плавание также способствует укреплению мышц и их тонизированию. В данной области основной задачей является освоение водной среды и улучшение отдельных стилей плавания. Необходимо также освоение техник стартов и поворотов [6, с. 67].

3. Ходьба, как базовая и эффективная форма упражнения, играет ключевую роль в поддержании здоровья. Она способствует улучшению кровообращения, росту количества коллатеральных сосудов, а также нормализации веса тела и обмена веществ.

Ходьба позиционируется как активный отдых после умственной работы, в реабилитационных программах для людей с проблемами здоровья, и как самостоятельное упражнение в физкультуре. Она оказывает благоприятное воздействие на внутренние органы, аналогично массажу, стимулируя нервные пути и теплообмен. Техника ходьбы включает чередование напряжения и расслабления мышц на небольшие амплитуды с попеременной работой ног и слаженными движениями, соответствующими строению тела. В зависимости от стиля ходьбы, задействуются разные движения туловища и таза.

Предлагаемый способ ходьбы, называемый «ускоренно-экономичный», увеличивает скорость за счет большей длины шага, при минимальных затратах энергии, благодаря эффективному совмещению движе-

ний тела, рук и ног. Изначально, освоение экономичной ходьбы начинается с медленного темпа, который постепенно ускоряется. Цель – превратить ходьбу в регулярное действие. Поскольку медленный темп ходьбы (60–70 шагов в минуту) является неэффективным, лучше начинать с темпа в 71–90 шагов в минуту. Важно также определить дистанцию. Главный принцип – тренироваться без излишнего напряжения, что соответствует безопасному увеличению частоты сердечных сокращений. Сначала следует поддерживать одинаковую скорость на всей дистанции, постепенно увеличивая ее продолжительность. Затем целесообразно увеличить скорость до 91–120 шагов в минуту, поскольку медленная ходьба имеет ограниченное тренировочное влияние. После освоения среднего темпа следует перейти к быстрой ходьбе в темпе 121–140 шагов в минуту (5,6–6,5 км/ч) и, в конце концов, к очень быстрой (более 141 шагов в минуту) со скоростью свыше 6,6 км/ч. Пульс во время ходьбы желательно поддерживать в пределах 126–144 ударов в минуту, так как более высокая нагрузка может быть опасной. Показатель в 144–150 ударов сердца в минуту следует рассматривать как признак переутомления [12, с. 209].

4. Улучшение гибкости, определяемой как комплекс характеристик опорно-двигательной системы, обеспечивает свободу движений частей тела, повышая эффективность и легкость выполнения физических действий. Чтобы улучшить гибкость, необходимо применение повторяющихся растягивающих упражнений с периодами активного восстановления.

Упражнения на растяжку классифицируются на динамические, статические и комбинированные. Динамические активные упражнения охватывают различные виды движений, включая наклоны и прыжки. Пассивные динамические – включают действия с внешней помощью или сопротивлением. В статических активных упражнениях акцент делается на удержании позы для растяжения мышц вокруг суставов на протяжении нескольких секунд. Эффективность комбинированных растягивающих упражнений достигается благодаря совокупности внутренних и внешних сил и предполагает чередование активных и пассивных движений.

Выбор интенсивности упражнений зависит от различных аспектов, таких как возраст, пол, уровень физической подготовленности и спортивные навыки. Чтобы достигнуть высокой гибкости, следует учитывать несколько ключевых методических аспектов: [4, с. 115]

- общая гибкость достигается благодаря комплексу разнообразных упражнений, направленных на улучшение подвижности суставов, включая наклоны, вращения и взмахи с различной амплитудой;

- в развитии специализированной гибкости акцент делается на упражнениях, нацеленных на те суставы, которые наиболее важны для конкретного вида спорта, с увеличением амплитуды движений;

- перед выполнением упражнений с большой амплитудой важна качественная разминка для предотвращения травм;

- гибкость можно развивать через пружинистые сгибания-разгибания, махи, статические упражнения, а также упражнения с сопротивлением и на тренажерах, выполняемые в сериях с увеличением амплитуды.

Для развития гибкости рекомендуется следующее

распределение упражнений: около 40–45 % активных динамических, 20 % статических и 35–40 % пассивных. Преимущество следует отдавать динамическим упражнениям, избегая резких движений, за исключением финального повторения. При этом, релаксационные и дыхательные упражнения эффективны для уменьшения напряжения в мышцах [5, с. 48].

5. Физическая рекреация, как педагогически структурированная активность, включает упражнения для восстановления работоспособности, основанные на принципах стресс-реакции и адаптации. Следует отметить некоторую путаницу в понятиях отдыха, рекреации и восстановления. Отдых следует рассматривать как процесс восстановления энергии после полученных нагрузок, в то время как рекреация означает восстановление после длительного снижения работоспособности из-за накопленного утомления.

Виды физической рекреации включают: [1, с. 6]

- «оперативную», используемую для краткосрочного восстановления;

- «кумулятивную», направленную на восстановление после длительного утомления;

- «компенсаторную», применяемую в контексте реабилитации при заболеваниях или истощении.

Физическая рекреация позиционируется как отдельный вид активности, включающий в себя разнообразные физические упражнения и является частью общей физической культуры. Ее цель – оздоровление и восстановление сил с использованием спортивных игр, туризма и других активностей. В контексте физического воспитания, физическая рекреация рассматривается как инструмент для достижения оптимального состояния здоровья и эффективного функционирования организма.

Предлагаемый комплекс оздоровительных средств для повышения физической подготовки студентов экономических направлений подготовки представлен в таблице 1 (юноши) и таблице 2 (девушки). Комплекс включает в пять рассмотренных элементов и имеет недельную периодичность [10, с. 138].

С целью улучшения результатов занятий по оздоровительной физической культуре, рекомендуется активно применять циклические кардио-упражнения, достигая предельно возможной сердечной частоты – 165 ударов в минуту и интенсивности на уровне 30–40 % от максимума.

При планировании занятий критически важно подобрать оптимальную физическую нагрузку, поскольку влияние нагрузок на организм может быть, как благоприятным, так и нейтральным и даже негативным. Эффективное управление нагрузками подразумевает их точное дозирование, включая: [3, с. 62]

- количество повторений и амплитуду движений;

- скорость и ритм выполнения;

- общее время упражнений или пройденное расстояние;

- вес применяемых отягощений и характеристики местности;

- время на активный или пассивный отдых, установление регулярного ритма работы.

Для проведения эксперимента по эффективности применения данной программы были отобрана группа студентов экономического направления в Псковском го-

Таблица 1.

Комплекс оздоровительных средств для повышения физической подготовки студентов экономических направлений подготовки (юноши)

Элементы	Конкретные упражнения	Количество повторений	Количество подходов	Продолжительность	Время отдыха	Дни месяца
1	2	3	4	5	6	7
Тренировка на тренажерах (кардио)	Беговая дорожка, велотренажер	-	-	20-30 мин	-	Понедельник, Четверг
Тренировка на тренажерах (силовые упражнения)	Пресс	20-30	3	45-60 мин	1-2 мин между подходами	Вторник, Пятница
	Приседания	20-30	3			
	Тяга	10-15	3			
	Жим лежа	10-15	3			
Плавание	С в о б о д н ы й стиль, брасс	-	-	30-45 мин	-	Среда
Ходьба	Ходьба на свежем воздухе	-	-	30-60 мин	-	Воскресенье
Упражнения на развитие гибкости	Йога, стретчинг	-	-	20-30 мин	-	Понедельник, Четверг
Физическая рекреация (спортивные игры)	Волейбол, баскетбол, футбол	-	-	45-60 мин	-	Суббота

Таблица 2.

Комплекс оздоровительных средств для повышения физической подготовки студентов экономических направлений подготовки (девушки)

Элементы	Конкретные упражнения	Количество повторений	Количество подходов	Продолжительность	Время отдыха	Дни месяца
1	2	3	4	5	6	7
Тренировка на тренажерах (кардио)	Эллиптический тренажер, степпер	-	-	20-30 мин	-	Понедельник, Четверг
Тренировка на тренажерах (силовые упражнения)	Пресс	15-20	2-3	30-45 мин	1-2 мин между подходами	Вторник, Пятница
	Выпады	15-20	2-3			
	Тяга гантелей в наклоне	10-15	2-3			
	Жим гантелей сидя или лежа	10-15	2-3			
Плавание	Свободный стиль, баттерфляй	-	-	30-45 мин	-	Среда
Ходьба	Ходьба на свежем воздухе	-	-	30-60 мин	-	Воскресенье
Упражнения на развитие гибкости	Пилатес, йога	-	-	20-30 мин	-	Понедельник, Четверг
Физическая рекреация (спортивные игры)	Танцы, аэробика	-	-	30-45 мин	-	Суббота

Таблица 3.

Результаты эксперимента

Физические показатели	Среднее значение показателей			
	до эксперимента (юноши)	после эксперимента (юноши)	до эксперимента (девушки)	после эксперимента (девушки)
ЧСС (ударов/мин) в покое	72,4	69,6	71,8	68,9
Бег на 1 км (время в минутах)	5,2	4,9	5,4	5,1
ЧСС после бега на 1 км	128	119	131	124
Количество отжиманий от пола	17	21	14	17
Количество подтягиваний (Юноши)	8	10	-	-
ИМТ (индекс массы тела)	25	23	24	22
Уровень стресса (шкала от 1 до 10)	7,1	5,9	7,7	7,2
Физическая работоспособность (Индекс Рюффье)	8,2	7,7	8,5	7,8

сударственном университете, численностью 23 чел. (11 парней и 12 девушек). Продолжительность эксперимента составила десять месяцев. До и после эксперимента был осуществлен замер следующих показателей: [8, с. 317]

- ЧСС в покое;
- бег на 1 км;
- ЧСС после бега на 1 км;
- количество отжиманий от пола;
- количество подтягиваний (для парней);
- ИМТ (индекс массы тела);
- уровень стресса (шкала от 1 до 10 согласно результатам индивидуального опроса);
- физическая работоспособность (Индекс Рюффье).

Проба Рюффье включала в себя выполнение серии приседаний и измерение пульса в три различных временных точки:

1. Измерение исходного пульса в течение 15 секунд в состоянии покоя.
2. Физическая нагрузка (испытуемый выполняет 30 приседаний за 45 секунд).
3. Измерение пульса после нагрузки (в течение первых 15 секунд), а затем - через 45 секунд после окончания упражнения (также в течение 15 секунд).

Индекс Рюффье рассчитывается по формуле:

$$\text{ИндексРюффье} = 0,4 \times (P1 + P2 + P3) - 20$$

где P1, P2, P3 - значения пульса в упомянутых выше временных точках.

Интерпретация результатов:

- низкий индекс Рюффье (до 6,0) указывает на хорошую функциональную способность сердечно-сосудистой системы и высокий уровень физической подготовленности;
- высокий индекс Рюффье (свыше 6,0) может свидетельствовать о недостаточной функциональной способности сердечно-сосудистой системы, что требует возможной коррекции уровня физической активности.

Библиографический список

1. *Вовченко Н.М.* Спортивные игры как средство профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических направлений бакалавриата / Н. М. Вовченко, В. И. Осминкин // Студенческий. 2022. № 16-5(186). С. 5–7.
2. *Гаврилова Н.А.* Развитие общей физической подготовки (ОФП) и специальной физической подготовки (СВП) для сдачи норм комплекса “ГТО” / Н. А. Гаврилова, И. В. Бойчук, Д. В. Пензин // Вестник научных конференций. 2023. № 3-4(91). С. 19–22.
3. *Ковшура Е.О.* Физкультурно-оздоровительные технологии и их место в профессионально-прикладной физической подготовке студентов вузов / Е. О. Ковшура // Культура физическая и здоровье. 2021. № 4(80). С. 61–63.
4. *Корнев С.В.* Оценочные средства специальной физической подготовки студентов элективного направления “футбол” / С.В. Корнев // Вопросы педагогики. 2021. № 4-2. С. 113–117.
5. *Логвинов М.В.* Игровые технологии как средство физической подготовки студентов педагогических направлений / М.В. Логвинов // Наукосфера. 2021. № 10-2. С. 46–49.
6. *Мартынова Е.И.* Интеграция средств оздоровительной аэробики в профессионально-прикладную физическую подготовку студентов / Е. И. Мартынова, А. К. Сучков, Е. П. Казимиров // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. 2018. № 2(52). С. 63–68.
7. *Мокрушина И.А.* Профильная физическая подготовка студентов в дисциплине “Педагогическое совершенствование в физкультурно-оздоровительной деятельности” / И. А. Мокрушина, А. В. Петрова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 2(192). С. 209–213.
8. Особенности профессионально-прикладной физической подготовки студентов экономического направления вуза / Л.Ю. Павлютина, О. О. Фаина, К. М. Ваисов, Л. В. Климович // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 10(212). С. 315–319.
9. *Сидорин В.Ю.* Применение комплекса оздоровительных средств для повышения физической подготовки студентов экономических направлений подготовки / В. Ю. Сидорин, А. А. Королев, М. А. Соломченко // Наука-2020. 2023. № 5(66). С. 128–136.
10. *Суханова А.П.* Оздоровительное плавание как средство повышения уровня физической подготовки студентов / А.П. Суханова, В. С. Ушаков // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 9-2(53). С. 134–140.
11. *Тишкин П.А.* Профессионально-прикладная физическая подготовка - одно из важнейших направлений физического воспитания студентов / П. А. Тишкин // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 36-3. С. 43–46.

Результаты эксперимента представлены в таблице 3.

Таким образом, применение комплекса оздоровительных средств для повышения физической подготовки студентов экономических направлений подготовки продемонстрировало значимые положительные результаты. Оздоровительная программа, включавшая тренировки на тренажерах, плавание, ходьбу, развитие гибкости и физическую рекреацию, была адаптирована как для парней, так и для девушек, учитывая их физиологические особенности.

Выводы

Эксперимент показал улучшение ключевых физических показателей у участников, которые продемонстрировали улучшение в показателях сердечно-сосудистой системы (снижение ЧСС в покое и после бега на 1 км), повышение общей выносливости, силы (увеличение количества отжиманий от пола и подтягиваний для юношей) и гибкости. Также было улучшение показателей физической работоспособности по индексу Рюффье.

Полученные результаты подчеркивают важность системного подхода к оздоровлению в учебной среде, особенно на экономических специальностях, где академическая нагрузка и сидячий образ жизни могут негативно сказываться на физическом состоянии студентов. Регулярные тренировки, адаптированные к потребностям и возможностям студентов, способствуют улучшению физического здоровья, что, в свою очередь, может положительно отразиться на успеваемости в учебе.

Внедрение разработанного комплекса оздоровительных средств в учебные заведения может стать эффективным инструментом для повышения физической активности и оздоровления студентов вузов, обучающихся по экономическим направлениям подготовки. Данные комплексы оздоровительных средств можно применять и для других направлений подготовки.

12. Царегородцев Д.В. ВФСК ГТО как средство повышения профессионально- прикладной физической подготовки студентов / Д. В. Царегородцев, А. С. Колодкин, М. Б. Досхоева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 1-4(76). С. 208–210.

References

1. *Vovchenko N.M.* Sports games as a means of professionally applied physical training of students of technical areas of bachelor's degree / N. M. Vovchenko, V. I. Osminkin // *Studentskiy*. 2022. № 16-5(186). Pp. 5–7.
 2. *Gavrilova N.A.* Development of general physical training (OFP) and special physical training (SVP) for passing the standards of the GTO complex / N. A. Gavrilova, I. V. Boychuk, D. V. Penzin // *Bulletin of scientific conferences*. 2023. № 3-4(91). Pp. 19–22.
 3. *Kovshura E.O.* Physical culture and wellness technologies and their place in professionally applied physical training of university students / E. O. Kovshura // *Physical culture and health*. 2021. № 4(80). Pp. 61–63.
 4. *Kornev S.V.* Evaluative means of special physical training of students of the elective direction “football” / S. V. Kornev // *Questions of pedagogy*. 2021. No. 4-2. Pp. 113–117.
 5. *Logvinov M.V.* Game technologies as a means of physical training of students of pedagogical directions / M. V. Logvinov // *Naukosphere*. 2021. No. 10-2. Pp. 46–49.
 6. *Martynova E.I.* Integration of recreational aerobics tools into professionally applied physical training of students / E. I. Martynova, A. K. Suchkov, E. P. Kazimirov // *Bulletin of the I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University*. 2018. № 2(52). Pp. 63–68.
 7. *Mokrushina I.A.* Profile physical training of students in the discipline “Pedagogical improvement in physical culture and recreation activities” / I. A. Mokrushina, A.V. Petrova // *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. 2021. № 2(192). Pp. 209–213.
 8. Features of professionally applied physical training of students of the economic direction of the university / L.Y. Pavlyutina, O.O. Fadina, K.M. Vaisov, L.V. Klimovich // *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. 2022. № 10(212). Pp. 315–319.
 9. *Sidorin V.Yu.* The use of a complex of wellness products to improve the physical fitness of students of economic fields of training / V. Yu. Sidorin, A. A. Korolev, M. A. Solomchenko // *Science-2020*. 2023. № 5(66). Pp. 128–136.
 10. *Sukhanova A.P.* Health-improving swimming as a means of increasing the level of physical fitness of students / A. P. Sukhanova, V. S. Ushakov // *Actual scientific research in the modern world*. 2019. № 9-2(53). Pp. 134–140.
 11. *Tishkin P.A.* Professionally applied physical training is one of the most important directions of physical education of students / P.A. Tishkin // *Trends in the development of science and education*. 2018. No. 36-3. Pp. 43–46.
 12. *Tsaregorodtsev D.V.* VFSK TRP as a means of improving professionally applied physical training of students / D. V. Tsaregorodtsev, A. S. Kolodkin, M. B. Doskhoeva // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023. № 1-4(76). Pp. 208–210.
-

УДК 372.851

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-332-338

СТОЯНОВА ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

аспирант, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия

E-mail: stoyanova.uv@yandex.ru

МИТРОХИНА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия

E-mail: fisgn@tsput.ru

STOYANOVA YULIA VLADIMIROVNA

Postgraduate Student, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: stoyanova.uv@yandex.ru

MITROKHINA SVETLANA VASILIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Arts, Social Sciences and Humanities, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: fisgn@tsput.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ:
СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ**

**PEDAGOGICAL DESIGN OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MATHS TEACHER:
STRUCTURING KNOWLEDGE AND SKILLS**

В статье рассматривается интеграция педагогического дизайна и Байесовской модели отслеживания знания в процесс обучения студентов – будущих учителей математики. Основное внимание уделено созданию онтологии знаний и умений студента, которые необходимы для формирования его компетенций. Акцентируется роль ВКТ в диагностике и отслеживании уровня знаний и умений студентов в динамике. Описан процесс разработки графа знаний и умений и особенности создания диагностического контента, а также подчеркивается важность интеграции педагогического дизайна и рассмотренной модели для развития профессиональных компетенций будущих учителей математики.

Ключевые слова: педагогический дизайн, студенты – будущие учителя математики, профессиональная подготовка, Байесовская модель отслеживания знаний (Bayesian Knowledge Tracing), диагностика, адаптивное обучение.

The article deals with the integration of pedagogical design and Bayesian Knowledge Tracing (BKT) model of knowledge into the learning process of students – future maths teachers. The paper focuses on the creation of ontology of student's knowledge and skills, which are necessary for the formation of their competences. The paper emphasises the role of BKT in diagnosing and tracking the level of students' knowledge and skills in dynamics. The authors have described the process of developing the knowledge and skills graph and the features of creating diagnostic content, and emphasise the importance of integrating pedagogical design and the considered model for the development of professional competences at future maths teachers.

Keywords: pedagogical design, students – future maths teachers, professional training, Bayesian Knowledge Tracing, diagnostics, adaptive learning.

Введение

В современной образовательной практике, особенно в области преподавания математики, возникает острый вопрос о необходимости персонализации и оптимизации учебных планов. Стандартные подходы к обучению часто не учитывают уникальные особенности восприятия и освоения математических концепций различными обучающимися. В этой связи термин «педагогический дизайн» приобретает особую актуальность, так как подразумевает целенаправленное создание такой образовательной среды, где каждый будущий учитель математики сможет не только получить необходимые знания, но и научиться эффективно адаптировать их для разнообразных учебных ситуаций. Возможности педагогического дизайна в организации адаптивного обучения были рассмотрены нами ранее в статье «Особенности организации адаптивного обучения будущих учителей средствами педагогического дизайна» [10].

Применение основных принципов педагогического дизайна в формировании образовательных траекторий студентов – будущих учителей математики привело нас к необходимости глубокой разработки адаптивной модели обучения, основанной на комплексной диагностике умений обучающихся. Кроме того, для реализации этой модели нужен эффективный инструмент, в качестве которого мы рассмотрели Байесовскую модель отслеживания знаний (Bayesian Knowledge Tracing, BKT). Статистические методы и модели для структуризации знаний и умений обучающихся, отслеживания их прогресса в освоении материала и выявления пробелов рассмотрены в работах Г.Б. Сологуба [11] и ряда зарубежных исследователей, занимающихся машинным обучением применительно к образовательному процессу. В данной статье мы покажем, как внедрение элементов этой модели поможет формализовать знание о структуре умений студента.

Актуальность педагогического дизайна для профессиональной подготовки будущих учителей математики обусловлена специфическим набором характеристик математических дисциплин:

1. *Высокая степень абстракции* требует от обучающихся способности визуализировать и концептуализировать неосознаваемые понятия. Это создает необходимость внедрения педагогических технологий, которые могли бы облегчить понимание сложных концепций и способствовать их интеграции в структуру знаний обучающегося.

2. *Иерархичность математических знаний.* Математические знания и умения выстраиваются циклично с углублением знаний и расширением учебных действий. Понимание базовых принципов критически важно для освоения более сложного материала. Отсутствие устойчивого понимания в начале курса может привести к дальнейшим трудностям в обучении.

3. *Проблема функционального применения знаний.* Обучающиеся часто испытывают трудности в применении математических знаний к решению задач, возникающих в повседневной жизни. Педагогический дизайн будет способствовать приобретению студентами навыков переноса знаний для решения проблем в различных ситуациях.

4. *Мотивация обучающихся.* Математика часто воспринимается обучающимися как сложный и неинтересный предмет за счет высокой степени абстракции, что снижает мотивацию к ее изучению. Педагогический дизайн предполагает разработку образовательного контента, который делает обучение более интерактивным и связанным с реальной жизнью.

5. *Разнообразие уровня знаний.* В учебной группе всегда присутствует дисперсия уровней подготовки обучающихся по математике, что требует индивидуализации обучения, реализации личностно-ориентированного подхода.

6. *Оценка результатов.* Оценка знаний в математике часто ограничивается стандартными тестами, которые не полностью отражают глубину понимания обучающимися материала. Педагогический дизайн может помочь в создании комплексных методов оценки, которые позволяют оценить, наряду с предметными умениями, универсальные компетенции.

Байесовская модель отслеживания знаний, рассмотренная в данной статье, и другие аналитические инструменты, включаемые в процесс педагогического дизайна, позволяют динамически адаптировать обучение, отслеживая прогресс каждого студента и предоставляя персонализированную обратную связь, что является основой для повышения эффективности образовательного процесса и учебных результатов.

Изложение основного материала

Далее будем придерживаться определения педагогического дизайна, данного авторским коллективом НИУ ВШЭ в работе «Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка»: педагогический дизайн – это «система процедур по разработке способов доставки учебного содержания (учебных продуктов) учащимся, создаваемая с целью помочь им развить у себя требуемые компетенции» [7]. Педагогический дизайн можно определить как систем-

ный подход к разработке, реализации и оценке образовательного процесса. Он включает выбор инструментов для анализа потребностей студентов, формирование образовательных целей и выбора наиболее подходящих методов и форматов обучения, конструирование содержания обучения.

Выделим основные принципы и компоненты педагогического дизайна на основе исследования работ отечественных педагогов (Курносова С.А., Патаракин Д.Е. и др.) [3–6]:

- *Ориентация на личность обучающегося:* педагогический дизайн фокусируется на образовательных потребностях, интересах и стиле обучения студентов, с целью создания наиболее благоприятных условий для их обучения.

- *Фокусировка на образовательных целях:* разработка образовательных материалов и программ ведется с учетом конкретных образовательных целей и ожидаемых (измеряемых) результатов.

- *Интерактивность:* педагогический дизайн направлен на создание интерактивного и динамичного обучающего пространства, в котором студенты активно участвуют в процессе обучения.

- *Гибкость, адаптивность:* педагогический дизайн образовательных программ и материалов должен адаптироваться под различные формы и условия обучения и под конкретного обучающегося, сделать образование доступным для любого.

- *Интеграция технологий:* современный педагогический дизайн подразумевает использование технологий (как правило, цифровых) для обеспечения эффективности и доступности обучения.

В современном образовательном контексте педагогический дизайн играет ключевую роль при создании эффективных и инновационных образовательных программ, включающем анализ потребностей обучающихся, определение образовательных целей, разработку и выбор соответствующих методов и технологий обучения, а также оценку их эффективности. Он помогает создать обучающую среду, которая способствует активному, значимому и целенаправленному обучению.

Одной из технологий, способных обеспечить персонализацию образовательных траекторий студентов с целью эффективного формирования их компетентностей, является Байесовская модель отслеживания знаний. Рассмотрим эту модель и определим, как она может быть интегрирована в процесс педагогического дизайна для создания эффективных систем диагностики знаний.

Байесовская модель отслеживания знаний (Bayesian Knowledge Tracing, ВКТ) – это статистическая модель, предназначенная для отслеживания и предсказания уровня знаний обучающегося в процессе обучения. Эта модель используется во многих интеллектуальных системах обучения (компьютерных программах или образовательных технологиях, которые используют искусственный интеллект для анализа и адаптации учебного процесса в соответствии с индивидуальным прогрессом учеников) для динамической оценки «мастерства» (уровня освоения программы курса) обучающихся по определенным знаниям и умениям.

Основными характеристиками Байесовской модели отслеживания знаний являются:

- *Динамическая диагностика:* модель постоянно

обновляет информацию о знаниях обучающегося, анализируя каждый его ответ.

- *Бинарная структура*: уровень освоения знания или умения обучающимся представлен в бинарной форме (освоено/не освоено), что упрощает анализ и интерпретацию данных.

- *Адаптивность*: ВКТ позволяет создавать адаптивные системы обучения, которые корректируют сложность заданий и требования в соответствии с текущим уровнем знаний обучающегося.

Принцип работы ВКТ базируется на использовании скрытых марковских моделей. Скрытые марковские модели используются для описания процессов, где истинное состояние системы не может быть напрямую связано с наблюдаемым, а доступны лишь некоторые индикаторы или выходные данные, связанные с этими состояниями. В контексте ВКТ, «скрытыми» являются реальные уровни освоения материала обучающимся, которые не могут быть измерены напрямую и определяются косвенно, через наблюдаемые ответы на задания или вопросы.

Основные параметры модели включают:

1. Вероятность того, что обучающийся уже освоил необходимое умение до начала обучения;

2. Вероятность того, что обучающийся освоил умение после каждой попытки выполнения задания;

3. Вероятность того, что обучающийся даст неверный ответ, несмотря на владение умением (ошибка);

4. Вероятность того, что обучающийся даст верный ответ, не владея умением (угадывание) [1].

Каждый ответ обучающегося в рамках диагностики знаний или умений анализируется при помощи модели, и на основе этих параметров вычисляется вероятность владения учащимся определенным знанием или умением.

ВКТ активно используется в интеллектуальных и адаптивных системах обучения для создания персонализированных обучающих сред. Применение ВКТ позволяет:

- *Динамически оценивать уровень знаний*: модель предоставляет непрерывную обратную связь об уровне знаний обучающегося, что позволяет своевременно корректировать процесс обучения.

- *Адаптировать обучение*: системы, основанные на ВКТ, могут адаптировать сложность и содержание материалов в соответствии с потребностями каждого обучающегося.

- *Повышать эффективность обучения*: динамическая диагностика и адаптация способствуют более быстрому и глубокому освоению учебного материала.

Байесовская модель отслеживания знаний является мощным инструментом, позволяющим повысить эффективность и качество процесса обучения за счет выявления знания о незнании. Понимание принципов и механизмов работы этой модели является ключевым для создания современных и инновационных образовательных продуктов и сервисов.

Для того, чтобы представить себе структуру умений студента, необходимо понимать, каково место каждого конкретного элемента в общей структуре необходимого к изучению материала, а значит, требуется построение модели, содержащей эту структуру. Кроме того, сама модель ВКТ предполагает наличие графа («графа знаний»

– по определению, однако в нашей структуре, ориентируясь на компетентностный подход в высшем образовании, мы рассмотрим именно умения). Формализуем эту модель.

Компонент структурной модели умений и освоенных концепций обучающегося, отражающий содержание учебного материала, будем называть семантической моделью знаний студента. Семантическая модель знаний студента представляет собой структурированное представление знаний и умений студента, основанное на смысловых отношениях (онтологии) между различными элементами знаний [11]. Структурно эта модель может представлять собой ориентированный граф, размеченный содержательными элементами в рамках отдельной темы или всей предметной области (рис. 1).

В этом графе: – курс, дисциплина, – раздел содержания данного курса, – тема данного раздела, – умение, формируемое в рамках данной темы, – задание, диагностирующее развитие данного умения, – семантический элемент задания (возможные формулировки, форматы и другие смысловые характеристики данного задания). Подграф, содержащий задания и их структурные элементы, представляет собственно содержание диагностики. Подграф, содержащий элементы от дисциплины до умений включительно, представляет онтологию умений – семантическую структуру, используемую для анализа результатов диагностики. Отметим, что уровни Р, Т, Н могут разбиваться на промежуточные подграфы: разделы могут содержать несколько уровней подразделов, темы – уровни подтем, умения – разные уровни укрупнения, от уровня обобщенных умений до атомарных действий.

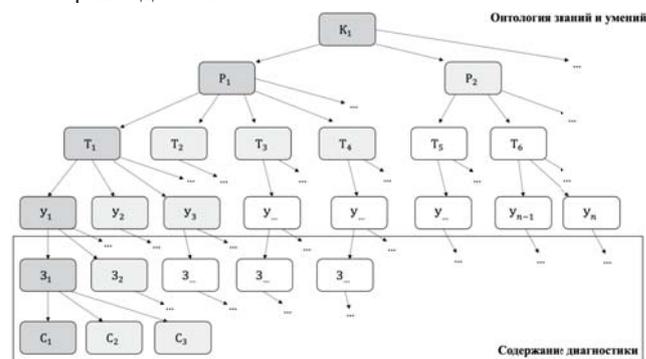


Рис. 1. Граф знаний и умений студента. Основные характеристики семантической модели (графа) умений студента.

1. *Структурированность*: умения организованы в иерархическую структуру, где отдельные элементы связаны между собой.

2. *Семантические отношения*: отношения между элементами графа основаны на их смысловом содержании. Например, отношение «является частью» между темой и разделом, отношение «является примером» между заданием и умением.

3. *Гибкость*: семантическая модель может легко адаптироваться и расширяться по мере расширения курса или трансформации существующих умений.

Где возможно применение семантической модели:

- *Адаптивное обучение*: системы могут использовать семантическую модель для определения умений студента и предоставления ему наиболее релевантных обучающих материалов.

- *Рекомендательные системы:* на основе анализа семантической модели можно рекомендовать студенту дополнительные ресурсы или темы для изучения.

- *Анализ уровня сформированности умений на разных этапах обучения:* преподаватели или системы могут использовать модель для оценки уровня знаний и умений студента, выявления его слабых и сильных сторон.

В целом, семантическая модель умений студента предоставляет глубокое и структурированное представление о том, что студент знает и умеет – с одной стороны, и «знание о незнании» – с другой, и может быть использована для различных аспектов реализации педагогического дизайна в обучении.

Приведём конкретный пример структуризации знаний и умений при освоении раздела «Стереометрия» в курсе элементарной математики. Классификация в знаниевой части графа формируется снизу вверх, от элементарных учебных действий и умений до более крупных тем и разделов. За основу низшего («атомарного») уровня умений взяты требования к результатам освоения образовательной программы, предъявляемые основными документами, регламентирующими содержание образования и требования к образовательным результатам на государственном уровне: Федеральная образовательная программа среднего общего образования [8], Универсальные кодификаторы для процедур оценки качества образования [2,12]. Кроме того, были учтены требования ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» [9] для определения места данной содержательной структуры в компетентностной модели будущего учителя математики. Выделенные элементарные умения дополнены и обогащены умениями и действиями, необходимыми для всесторонней диагностики обучающихся и сгруппированы в соответствии со сформированной ими логикой их освоения. Фрагмент графа изображён на рисунке 2.

Следующий шаг после разработки графа умений,

соответствующего целям диагностики, является собственно создание диагностических материалов (разработка семантических элементов, контента). Рассмотрим требования к контенту для диагностики с использованием ВКТ и представим практические рекомендации по его созданию.

Контент для диагностики с использованием ВКТ разрабатывается с целью эффективного отслеживания и анализа уровня сформированности умений обучающихся. Основная задача этапа разработки контента – создать комплект материалов, которые позволяют выявить определенные умения и корректно интерпретировать полученные данные.

Для создания качественного контента, максимально соответствующего целям диагностики и формату работы ВКТ, следует придерживаться следующих принципов:

1. *Вариативность вопросов:* разработка разнообразных вопросов и заданий, направленных на проверку конкретных умений, с возможностью многократного прохождения без повторения параметров заданий (под параметром здесь мы понимаем изменяемые числовые данные и семантические элементы вариантов в рамках одного задания).

2. *Структурированность и последовательность:* обеспечение логической связи между заданиями с прогрессией в сложности и глубине материала, что отражает последовательность освоения умений по учебной программе.

3. *Релевантность заданий проверяемым умениям:* точное соответствие между предложенными заданиями и умениями, на проверку которых они направлены.

4. *Охват всех ключевых умений:* представление каждого умения из образовательной программы в диагностических заданиях для их полноценной оценки.

5. *Однозначность заданий для диагностики:* создание вопросов и заданий, которые однозначно оценивают определенные умения.

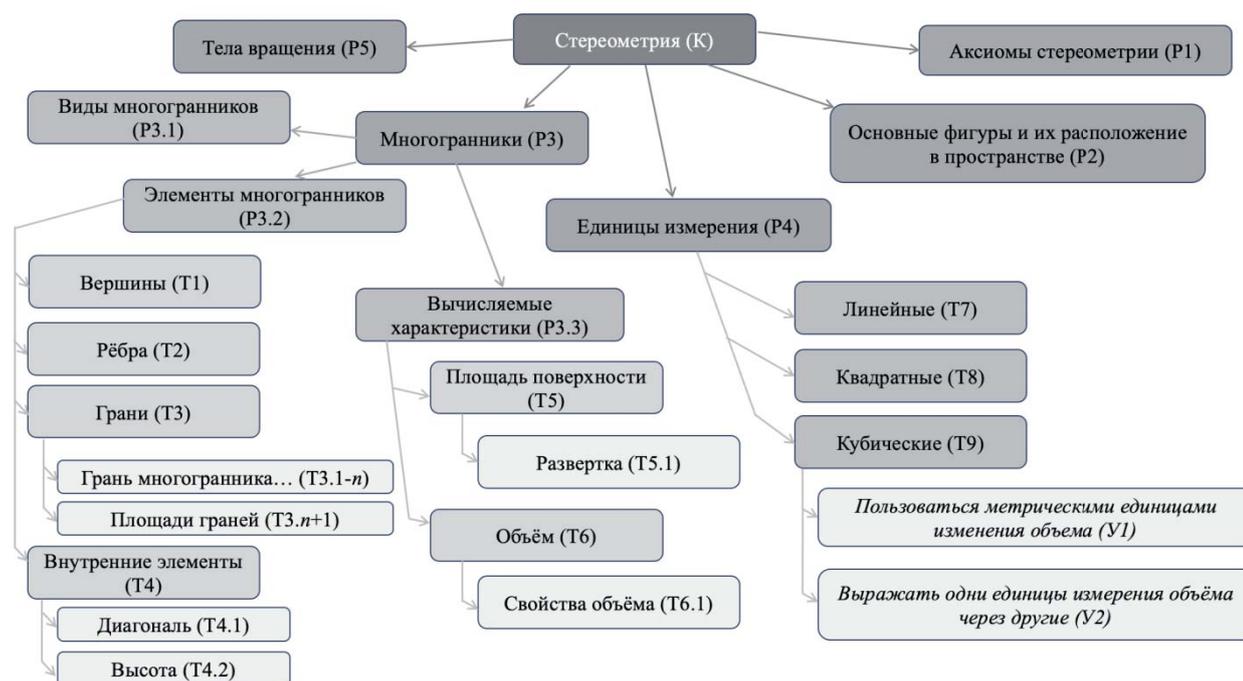


Рис. 2. Демонстрация семантических отношений элементов графа на примере курса элементарной математики «Стереометрия».

6. *Интерактивность*: использование различных форматов ответов (выбор ответа, ввод текста, перемещение элементов и т.д.) для повышения динамики и интерактивности тестирования.

7. *Итеративность*: регулярное тестирование и анализ контента с последующей корректировкой материалов для улучшения качества и эффективности диагностики.

Контент для диагностики с использованием ВКТ – важный элемент успешного обучающего процесса, требующий внимательной разработки и подготовки. Учет основных требований и принципов создания контента позволит разработать эффективные и релевантные диагностические материалы, которые будут способствовать качественному и результативному построению образовательного процесса с использованием современных образовательных технологий и методик.

Приведем пример набора типовых задач для диагностики умения оперировать понятиями «ребро прямоугольного параллелепипеда», «ребро куба», выделим учебные действия и приведем примеры заданий на диагностику соответствующего умения.

1. Перечислять все ребра прямоугольного параллелепипеда, куба.

Дан прямоугольный параллелепипед ABCDEMKF. Какие из данных отрезков являются его рёбрами? Выберите все верные варианты ответа: AB, EM, MD, KD, DC, KE, AK, EB, ED, МК.

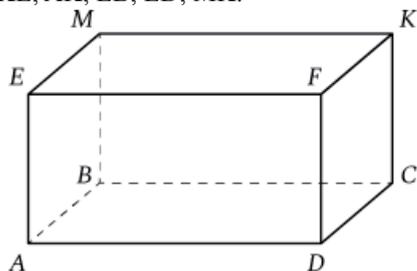


Рис. 3. Иллюстрация к задаче 1.

2. Определять принадлежность ребра грани параллелепипеда, куба.

Дан куб PTGHKLSQ. Выберите грани, которым принадлежит ребро SQ: KLTP, TLSG, HQSG, PTHG, PTSQ, QKLS, PKQH.

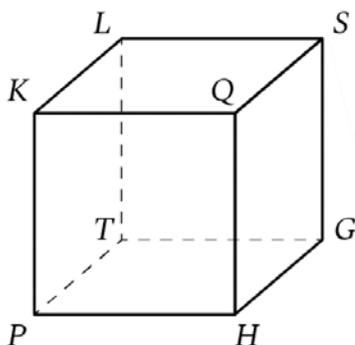


Рис. 4. Иллюстрация к задаче 2.

Дан прямоугольный параллелепипед ZYDIMOVF. Выбери грани, которым принадлежит ребро DI (типичные иллюстрации к задаче и варианты ответа в тексте далее не приводим).

3. Определять взаимное расположение ребер прямоугольного параллелепипеда, куба.

Дан прямоугольный параллелепипед ABCDEFGH,

все измерения которого различны. Отметь верные утверждения о рёбрах AB и BC:

- Рёбра AB и BC имеют различную длину.
- У рёбер AB и BC есть общая вершина.
- Рёбра AB и BC не параллельны.
- Существует грань, которой рёбра AB и BC принадлежат одновременно.
- Рёбра AB и BC имеют равную длину.
- У рёбер AB и BC нет общих точек.
- Нет ни одной грани, которой рёбра AB и BC принадлежали бы одновременно.
- Рёбра AB и BC параллельны.

3.1. Определять равные ребра прямоугольного параллелепипеда.

Дан прямоугольный параллелепипед ABCDEMKF. Соедини линиями пары равных рёбер: EM – CD, EF – МК, СК – BM.

3.2. Определять параллельные ребра прямоугольного параллелепипеда, куба.

Дан прямоугольный параллелепипед PRSTUVWZ. Выбери рёбра, параллельные ребру ST.

4. Находить сумму длин ребер прямоугольного параллелепипеда, куба (в том числе, по формуле).

4.1. Для прямоугольного параллелепипеда известны длины его измерений: 7 мм, 4 мм и 10 мм. Чему равна сумма длин всех его рёбер? Вырази длину в миллиметрах и запиши ответ одним числом без единиц измерения.

4.2. Дан куб, длина стороны которого равна 13 мм. Чему равна сумма длин всех его рёбер? Вырази длину в миллиметрах и запиши ответ одним числом без единиц измерения.

Данные задания легко параметризовать, то есть с помощью компьютерных средств «размножить», чтобы предоставить к диагностике вариативный тренажер. В качестве изменяемых параметров в заданиях могут быть названия многогранников, названия рёбер и других отрезков в многогранниках, их длины, единицы измерения.

Формализуем этапы, которые, на наш взгляд, являются наиболее важными, ключевыми при формировании диагностического контента для модели ВКТ. Процесс разработки и апробации материалов диагностики по сути является педагогическим дизайном, а значит, структурно содержит аналогичные этапы.

1. Анализ потребностей студентов и определение целей диагностики

В первую очередь, перед разработкой контента необходимо провести анализ потребностей обучающихся, определить ключевые знания и умения, которые должны быть оценены, и сформулировать конкретные цели диагностики.

2. Разработка заданий.

- *Спецификация умений*: каждое отдельное задание диагностики должно быть направлено на проверку конкретного умения.

- *Разнообразие форматов*: предпочтительно использование разных форматов заданий, чтобы сделать процесс тестирования более динамичным; при этом формат задания должен быть релевантен для диагностики соответствующего умения.

- *Четкость и ясность*: формулировки вопросов должны быть понятными и однозначными, чтобы избе-

жать недопонимания и ошибок.

3. Проведение тестирования и анализ результатов.

После разработки контента необходимо провести предварительное тестирование, чтобы проверить эффективность и точность диагностических материалов. Анализ результатов предварительного тестирования поможет выявить возможные проблемы и неточности в формулировках заданий или структуре графа умений, которые нужно будет устранить.

4. Коррекция и улучшение контента.

На основе результатов анализа вносятся необходимые изменения и корректировки в контент. Это могут быть изменения формулировок вопросов, корректировка сложности заданий, добавление новых вопросов или изменение структуры теста.

Разработка контента для диагностики с использованием ВКТ – это тщательный и многоступенчатый процесс, требующий аналитического подхода и внимания к деталям.

Выводы

Современное образование требует применения инновационных подходов и технологий для повышения эффективности и качества обучения. В данной статье мы рассмотрели важные аспекты создания образовательного контента с использованием модели Bayesian Knowledge Tracing (ВКТ), начиная от педагогического дизайна и заканчивая практическими рекомендациями по разработке контента. Применение педагогического дизайна важно для формирования персонализированных образовательных траекторий студентов. В этом контексте Байесовская модель отслеживания знаний (ВКТ) выступает ключевым инструментом, позволяющим не только отслеживать уровень освоения материала обучающимися, но и в перспективе настраивать образовательные программы в соответствии с индивидуальным прогрессом, потребностями обучающихся и требованиями нормативных документов, регламентирующих процесс подготовки будущих учителей математики.

Библиографический список

1. Sein, Minn. AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100050. URL: https://www.researchgate.net/publication/358420086_AI-assisted_knowledge_assessment_techniques_for_adaptive_learning_environments
2. Единый государственный экзамен по математике. Спецификация для профильного уровня. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-2> (дата обращения: 15.11.2023).
3. Кочурина Т.С. «Педагогический дизайн»: сущность и структура // Преподаватель XXI век. 2022. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-suschnost-i-struktura> (дата обращения: 20.11.2023).
4. Курносова С.А. Принципы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна. // Вестник ЮУрГГПУ. 2009. № 11-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-podgotovki-studentov-vuza-k-proektirovaniyu-pedagogicheskogo-dizayna> (дата обращения: 20.11.2023).
5. Курносова С.А. Этапы проектирования педагогического дизайна // Вестник ЮУрГГПУ. 2011. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-proektirovaniya-pedagogicheskogo-dizayna> (дата обращения: 20.11.2023).
6. Патаракин Е.Д. Совместная сетевая деятельность и поддерживающая ее учебная аналитика // Высшее образование в России. 2015. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovместnaya-setevaya-deyatelnost-i-podderzhivayuschaya-ee-uchebnaya-analitika> (дата обращения: 20.11.2023).
7. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка / Е.В. Чернобай (научная редакция), Е.А. Ефимова, Ю.Н. Корешникова, М. А. Давлатова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с. (Современная аналитика образования. № 3 (63)). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf>.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (дата обращения: 14.11.2023).
9. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021) Об утверждении ФГОС ВО – Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 15.11.2023).
10. Романов В.А., Стоянова Ю.В., Кирилина А.В. Особенности организации адаптивного обучения будущих учителей средствами педагогического дизайна // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-1. С. 135–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49179728>.
11. Сологуб Г.Б. Построение и использование байесовской сети для моделирования знаний студента в интеллектуальной системе тестирования. // КИО. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-i-ispolzovanie-bayesovskoy-seti-dlya-modelirovaniya-znaniy-studenta-v-intellektualnoy-sisteme-testirovaniya> (дата обращения: 15.11.2023).
12. ФГБНУ «ФИПИ». Универсальные кодификаторы для процедур оценки качества образования. – URL: <https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikaory-oko>.

References

1. Sein, Minn. AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100050. URL: https://www.researchgate.net/publication/358420086_AI-assisted_knowledge_assessment_techniques_for_adaptive_learning_environments
2. Unified State Examination in Mathematics. Specification for the profile level. FGBNU «Federal Institute of Pedagogical Measurements» (FIPI) URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-2> (Accessed 15.11.2023). (in Russian)
3. Kochurina T.S. «Pedagogical design»: essence and structure. Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education. 2022. Vol. 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-suschnost-i-struktura> (Accessed 20.11.2023). (in Russian)
4. Kurnosova S.A. Principles of Higher Educational Establishment Students' Preparing to Pedagogical Design Projecting.

SUSHPU Bulletin. 2009. Vol 11-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-podgotovki-studentov-vuza-k-proektirovaniyu-pedagogicheskogo-dizayna> (Accessed 20.11.2023). (in Russian)

5. *Kurnosova S.A.* Projecting Stages of Pedagogical Design. SUSHPU Bulletin. 2011. Vol 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-proektirovaniya-pedagogicheskogo-dizayna> (Accessed 20.11.2023). (in Russian)

6. *Patarakin E.D.* Learning Analytic to Facilitate Group Network Collaboration. Online Education. 2015. Vol 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovmeznaya-setevaya-deyatelnost-i-podderzhivayuschaya-ee-uchebnaya-analitika> (Accessed 20.11.2023). (in Russian)

7. Pedagogical design: Russian and global research agenda. E. V. Chernobay (scientific editor), E. A. Efimova, Y. N. Koreshnikova, M. A. Davlatova; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow, NIU VSHE publ, 2022. 44 p. (Modern Analytics of Education. Vol 3 (63)). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf>. (in Russian)

8. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 18.05.2023 No. 371 «On Approval of the Federal Educational Programme of Secondary General Education». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (Accessed 14.11.2023). (in Russian)

9. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 22.02.2018 № 121 (ed. dated 08.02.2021) On Approval of FSSES HE – Bachelor’s degree in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (Accessed 15.11.2023). (in Russian)

10. *Romanov V.A., Stoyanova Y.V., Kirilina A.V.* Features of the organisation of adaptive training of future teachers by means of pedagogical design. Problems of modern pedagogical education. 2022. Vol 75-1. Pp. 135–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49179728>. (in Russian)

11. *Sologub G.B.* Construction and use of Bayesian network for modelling student’s knowledge in an intelligent testing system. KIO. 2012. Vol 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-i-ispolzovanie-bayesovskoy-seti-dlya-modelirovaniya-znaniy-studenta-v-intellektualnoy-sisteme-testirovaniya> (Accessed 15.11.2023). (in Russian)

12. FIPI. Universal codifiers for educational quality assessment procedures. – URL: <https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikaory-oko>. (in Russian)

СЫСОЕВА ЛИДИЯ АЛЕКСЕЕВНА

кандидат биологических наук, доцент, кафедра анатомии, физиологии, гигиены и экологии человека, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: klidiya.sysoeva@mail.ru

ЛЯХОВА ОЛЬГА ЛЕОНИДОВНА

кандидат биологических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: ol-lyakho@yandex.ru

МЕЗЕНЦЕВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат биологических наук, доцент, кафедра анатомии, физиологии, гигиены и экологии человека, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: ol-lyakho@yandex.ru

SYSOEVA LIDIYA ALEKSEEVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Anatomy, Physiology, Hygiene and Ecology of Man, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: klidiya.sysoeva@mail.ru

LYAKHOVA OLGA LEONIDOVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ol-lyakho@yandex.ru

MEZENTSEVA OLGA ALEXANDROVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ol-lyakho@yandex.ru

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

**THE EXPERIENCE OF APPLYING SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES
OF SCHOOLCHILDREN IN THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE**

Показаны возможности использования научно-исследовательской деятельности школьников для углубления представлений о здоровье, здоровом образе жизни, приобретения навыков диагностики и самодиагностики здоровья, что тем самым способствует развитию когнитивного, ценностно-мотивационного компонентов здорового образа жизни.

По результатам выполнения научно-исследовательского проекта получены данные, наглядно демонстрирующие прямую связь образа жизни с показателями состояния здоровья подростков. Выявление этой взаимосвязи стало возможным благодаря использованию комплекса чувствительных методов диагностики, позволяющих количественно оценить показатели физического и психического компонентов здоровья и зарегистрировать их неблагоприятные значения у школьников, ведущих нездоровый образ жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни, подростки, научно-исследовательская деятельность школьников.

The possibilities of using the scientific research activities of schoolchildren to deepen their understanding of health, a healthy lifestyle, acquire skills in diagnosis and self-diagnosis of health, which thereby contributes to the development of cognitive, value-motivational components of a healthy lifestyle.

According to the results of the research project, data were obtained that clearly demonstrate the direct relationship between lifestyle and adolescent health indicators. The identification of this relationship became possible through the use of a complex of sensitive diagnostic methods that allow quantifying the indicators of physical and mental components of health and registering their unfavorable values in schoolchildren leading an unhealthy lifestyle.

Keywords: health, healthy lifestyle, formation of a healthy lifestyle, adolescents, scientific research activities of schoolchildren.

Введение

Сохранение и укрепление здоровья населения является одной из приоритетных задач государственной политики Российской Федерации. Особую актуальность эта задача приобретает в отношении здоровья молодежи, так как именно эта категория населения определяет перспективы будущего развития страны. Данные исследований, проведенных в разных регионах Российской Федерации, однозначно свидетельствуют о росте заболеваемости подростков в последние годы [1, 3, 8, 12]. При этом регистрируется «значительное

увеличение доли заболеваний с хроническим и рецидивирующим течением, нарастание уровня инвалидности, рост социально-значимых заболеваний. Структура заболеваемости детей подросткового возраста показывает, что больше 65 % из них имеют ограничения в выборе специальности и вида дальнейшего обучения в средней и высшей школе. В связи с этим многим приходится осваивать профессию, выбранную вынужденно» [3]. Отмеченные негативные тенденции указывают на необходимость усиления профилактических мероприятий, направленных на охрану здоровья детского

населения страны. Учитывая, что состояние здоровья человека по разным данным на 50–70 % зависит от образа жизни, важнейшим направлением его сохранения является формирование у населения и в первую очередь у детей и подростков здорового образа жизни. Правительством Российской Федерации 26 июля 2017 г. был утвержден Паспорт приоритетного проекта «Формирование здорового образа жизни», основной целью которого является увеличение к концу 2025 г. до 60 % доли граждан, приверженных здоровому образу жизни [13].

Наибольшую сложность представляет формирование ЗОЖ у подростков. В значительной степени это обусловлено особенностями подросткового возраста, к числу которых можно отнести нигилизм, стремление к ложно понимаемой самостоятельности. В силу недостаточной сформированности сознания подростки легко поддаются манипуляциям в первую очередь через СМИ, интернет-сайты, социальные сети, навязывающие ценности и поведение, не соответствующие здоровому образу жизни и затрудняющие адаптацию в социуме. Кроме того подростки подвержены влиянию своих друзей, сверстников, нередко имеющих вредные привычки.

Из-за этих трудностей подросткового возраста можно сколь угодно говорить о вреде курения, алкоголя, наркотиков, гиподинамии, но до тех пор, пока подростки на личном примере не увидят негативные последствия вредных привычек, вряд ли сознательно они будут следовать здоровому образу жизни. Все это требует новых подходов к формированию здорового образа жизни у подростков и определяет *актуальность представленного в данной статье исследования.*

Научная новизна. К настоящему времени имеется немало исследований, посвященных проблеме формирования здорового образа жизни у детей и подростков. В рамках этих исследований разработаны теоретические модели и технологии формирования здорового образа жизни в процессе внеклассной воспитательной работы, в условиях учреждений дополнительного образования, при изучении учебных дисциплин [2, 5, 10, 14], определены организационно-педагогические условия, факторы, средства и особенности формирования ЗОЖ у подростков [11, 16, 17, 18]. Отмечается также, что в условиях образовательных учреждений формирование здорового образа жизни должно происходить и во внеурочной деятельности школьников. Одной из форм такой деятельности является научно-исследовательская деятельность.

К настоящему времени имеются единичные работы, посвященные использованию научно-исследовательской деятельности для формирования мотивации и потребности в введении здорового образа жизни у подростков [6, 15, 19, 23]. Содержание этих работ преимущественно ограничивается описанием проектной деятельности школьников, направленной на изучение влияния факторов образа жизни на отдельные показатели здоровья, полученные в ходе медицинских осмотров.

В настоящей статье представлены результаты реализации этапов научно-исследовательской деятельности школьников, обеспечивающей активацию интереса подростков к своему здоровью и получение необходимых для здорового образа жизни знаний и навыков за

счет использования комплекса диагностических методов, позволяющих наглядно продемонстрировать взаимосвязь образа жизни и уровня здоровья.

Цель исследования – продемонстрировать возможность использования научно-исследовательской деятельности школьников для формирования здорового образа жизни.

Методы исследования. Анализ и обобщение опыта практического применения научно-исследовательской деятельности для формирования здорового образа жизни подростков.

Изложение основного материала

Исходя из поставленной цели преподавателями кафедры анатомии, физиологии, гигиены и экологии человека совместно с выпускницей кафедры – учителем биологии гимназии № 39 г. Орла Т.В. Петраковой было предложено школьникам выполнить научно-исследовательский проект, целью которого явилось изучение влияния образа жизни на состояние здоровья одноклассников. Реализацию проекта осуществляла группа десятиклассников, интересующихся проблемами здоровья и образа жизни.

Следуя логике выполнения научной работы, на начальном этапе исследования школьники изучали и анализировали информационные источники, поскольку формирование здорового образа жизни невозможно без глубоких и системных знаний о здоровье, основах здоровьесберегающего поведения. В ходе выполнения научно-исследовательского проекта было уделено внимание рассмотрению таких понятий как здоровье, здоровый образ жизни. При изучении этих понятий в школьном курсе ОБЖ традиционно используется определение ВОЗ, согласно которому здоровье это состояние полного, физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [21].

Учащиеся с интересом узнают, что помимо этого определения на сегодняшний день существует более 80 определений, отражающих разные аспекты и критерии здоровья. Так, в определении Г.Л. Апанасенко, здоровье связывают с наличием резервов организма, его энергетическим потенциалом, которые обеспечивают способность организма адаптироваться к самым разнообразным условиям жизнедеятельности [4]. Важно, чтобы из этого определения подростки поняли, что сами по себе функциональные и энергетические резервы не создаются, а формируются в первую очередь в результате длительного онтогенеза под влиянием разнообразных факторов внешней и внутренней среды и в первую очередь как результат двигательной активности.

В ходе обсуждения понятия здоровье школьники пришли к заключению о том, что, несмотря на многообразие формулировок понятия «здоровье» все они в конечном итоге отражают следующие основные критерии: отсутствие болезни; состояние полного физического, нравственного и социального благополучия; способность адаптироваться к меняющимся условиям жизнедеятельности; способность к полноценному выполнению своих социальных функций. С учетом критериев принято выделять три компонента (вида) здоровья: физическое, психическое и нравственное (социальное), что нашло отражение даже в Федеральном зако-

не « Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [20].

Как правило, физическое здоровье определяет качественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его систем. Физическое здоровье тесно связано с психическим здоровьем, которое во многом определяется состоянием нервной системы и отражает уровень и качество мышления, развитие внимания и памяти, эмоциональную устойчивость, развитие волевых качеств. При изучении понятия здоровье школьники выяснили, что психическое здоровье зависит не только от человека, но и от тех людей, которые его окружают, с которыми он живет, учится, работает.

Некоторые исследователи, в частности В.И. Гороява, Н.Ф. Петрова считают, что абсолютного здоровья нет, абсолютное здоровье – идеал. Каждый человек здоров условно, что отражается в таком медицинском диагнозе, как « практически здоров» [9].

Исходя из этих представлений, очень важным было обратить внимание школьников на то, что в современной науке применительно к физическому здоровью помимо состояний здоровье и болезнь принято выделять так называемые промежуточные состояния, когда человек не болен и в то же время имеются отдельные функциональные нарушения, которые не позволяют считать его здоровым. Эти переходные состояния связаны со снижением резервов организма и способностью к адаптации. Ученые научились оценивать степень изменения адаптационных возможностей организма и таким образом оценивать количество – уровень здоровья.

В рамках выполняемого проекта учащиеся ознакомились с методами оценки уровня здоровья, среди которых имеются инструментальные методы, требующие специальной аппаратуры, а также более простые методы, доступные при массовых исследованиях. К числу таковых относится метод Е.А. Пироговой, основанный на математическом определении уровня здоровья по параметрам артериального давления, массы тела и возраста. Освоение этого метода имеет важное значение не только для выполнения проекта, но и как одно из условий формирования здорового образа жизни. Подростки в результате приобретают навыки самодиагностики своего организма, без которых невозможно выстроить собственную траекторию здорового образа жизни, а также выявить причины нарушений в состоянии здоровья, связав его, например, с несоблюдением режима дня, плохим сном, несбалансированным питанием и т.д.

При оценке психического здоровья используются психофизиологические методы, к числу которых традиционно относятся методы определения уровня тревожности, депрессии, стрессоустойчивости. Важной составляющей психического здоровья является психоэмоциональное состояние, которое обычно оценивается с помощью бланкового теста-опросника САН, позволяющего в оперативном режиме оценить самочувствие, активность и настроение. Разработчики этого теста исходили из того, что эти три основные составляющие психоэмоционального состояния, оцененные с помощью 30 полярных признаков, в достаточной степени могут отражать весь спектр психических состояний человека.

В ходе выполнения научно-исследовательского про-

екта учащиеся освоили технологию тестирования САН, а также смогли уточнить и расширить свои знания о таких понятиях, как самочувствие, активность, настроение и выяснили для себя возможность количественно оценить эти показатели, что очень важно для самодиагностики здоровья.

Самочувствие – это комплекс ощущений, отражающих степень физиологической и психологической комфортности состояния человека, направление мыслей чувств и т.п. В повседневной жизни для характеристики самочувствия мы используем такие определения, как плохое/хорошее самочувствие, бодрость, недомогание, ощущение дискомфорта в различных частях тела. Интересным для подростков оказалось представление об активности, которая определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека с физической и социальной средой. По этому параметру человек может быть инертным, пассивным, спокойным, инициативным, активным или стремительным.

При изучении понятия *настроение* школьники пришли к заключению о том, что оно отражает определенное эмоциональное состояние человека, которое может быть описано как приподнятое, подавленное, скука, печаль, тоска, страх, увлеченность, радость, восторг. Настроение всегда связано с конкретной причиной и проявляется в особенностях эмоциональной реакции человека на то или иное событие или воздействие.

Еще одним понятием, которое школьники проанализировали в процессе выполнения научно-исследовательского проекта было понятие *здоровый образ жизни*. Выяснилось, что определений этого понятия также много, как и определений здоровья. Наиболее понятным и соответствующим тематике научно-исследовательского проекта оказалось определение, сформулированное в исследовании Е.В. Донгаузер [10]. Согласно этому определению «здоровый образ жизни подростка – это индивидуальный образ жизни подростка, направленный на сохранение здоровья, профилактику болезней и укрепление организма, обеспечивающий ему физическое, психологическое и социальное здоровье в окружающей среде» [10]. Очень важным уточнением, на которое обратили внимание школьники при изучении понятия *здоровый образ жизни*, явилось причисление к факторам образа жизни, помимо традиционных (правильное питание, достаточная двигательная активность, отсутствие вредных привычек) таких факторов, как благоприятное эмоциональное состояние, позитивное отношение к жизни.

В процессе изучения имеющихся в научных и научно-познавательных источниках представлений о здоровом образе жизни школьники познакомились с методиками, с помощью которых можно оценить свой образ жизни. К числу таковых относится методика Г.Л. Московченко «Определение характера образа жизни». Данная методика позволяет количественно оценить отдельные факторы образа жизни, а также получить интегральный показатель, в зависимости от значений которого образ жизни оценивается как здоровый, хороший, удовлетворительный и неудовлетворительный [22]. Эта методика была использована при выполнении научно-исследовательского проекта для оценки образа жизни школьников 10–11-х классов школы № 39 г. Орла.

По результатам анкетирования с помощью методики

Московченко здоровый образ жизни определялся только у 24 % подростков. У 62 % школьников образ жизни характеризовался как хороший, а у 14 % как удовлетворительный. Как показал анализ факторов образа жизни основной причиной того, что у 62 % школьников образ жизни оценивается как хороший, является низкая двигательная активность, которая ограничивается только уроками физической культуры. Причиной удовлетворительной оценки образа жизни является недостаток сна (продолжительность сна менее 5 часов), нарушение режима питания (двухразовый прием пищи с перекусами продуктами фаст-фуда), а также низкая двигательная активность. При этом 70 % учащихся с удовлетворительным образом жизни отмечены такие вредные привычки как курение (курят 2 раза в неделю), употребление алкоголя (1-2 раза в месяц), а также повышенная масса тела.

Сравнивая полученные данные с литературными источниками школьники отметили, что они согласуются с результатами других исследователей, в частности И.С. Бушневой, Д.Р. Таировой, указывающих на негативные тенденции образа жизни современных школьников таких как « нарушение рекомендованных нормативов сна в течение суток, принципов здорового питания, низкая вовлеченность в систематические занятия физической культурой и спортом, несоблюдение рационального режима работы за компьютером и электронными устройствами, вовлечение в употребление алкогольных напитков, распространение депрессивных и стрессовых состояний» [7, 19].

При анализе факторов образа жизни было обращено внимание школьников на несоответствие между числом учащихся, считающих себя здоровыми (72 %) и числом учащихся (63 %), указавшими на различные нарушения. Подобное несоответствие может указывать на недостаточную сформированность представлений о здоровье и как следствие здорового образа жизни.

В соответствии с целью проекта было изучено состояние здоровья у школьников, отличающихся образом жизни, то есть в группах со здоровым, хорошим и удовлетворительным образом жизни. Состояние физического здоровья оценивалось по уровню здоровья, который определялся с помощью методики Е.В. Пироговой. Оценку психического здоровья проводили по показателям психоэмоционального состояния с помощью методики САН. Диагностика образа жизни и показателей здоровья проводилась дважды в начале и в конце учебного года.

Анализ полученных данных позволил выявить прямую зависимость уровня физического здоровья от оценки образа жизни подростков. У всех школьников с оценкой образа жизни здоровый как в начале, так и в конце учебного года отмечался высокий уровень здоровья. Среди подростков с хорошим образом жизни у 89% в начале учебного года и у 94 % в конце учебного года регистрировался средний уровень здоровья, а у 11 % в начале учебного года и у 6 % в конце учебного года уровень здоровья соответствовал оценке ниже среднего. В группе школьников с удовлетворительным образом жизни у большинства (77 %) в начале учебного года и у 52 % в конце учебного года уровень здоровья оценивался как ниже среднего, а средний уровень здоровья отмечался у 23 % и 48 % соответственно в начале и в конце учебного года. При этом, как показали результаты стато-

математической обработки, уровень здоровья подростков в этой группе отличался достоверно более низкими по сравнению с другими группами значениями. Такие низкие оценки уровня здоровья обусловлены, как выяснили школьники, прежде всего неблагоприятными значениями показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы, таких как артериальное давление, частота сердечных сокращений, которые у подростков с удовлетворительным образом жизни достоверно превышали значения указанных показателей в группах со здоровым и хорошим образом жизни. Для 77 % школьников низкий уровень здоровья связан еще и с повышенной массой тела.

Результаты оценки состояния здоровья были доведены до одноклассников, которые на конкретных примерах смогли убедиться в том, что образ жизни может отражаться на состоянии здоровья. Особенно огорчительными результаты исследования оказались для школьников с удовлетворительным образом жизни, часть из которых (около 34 %) считали себя абсолютно здоровыми. В своем сообщении школьники, выполнявшие научно-исследовательский проект, обратили внимание на то, что низкие значения уровня здоровья и неблагоприятные показатели сердечно-сосудистой системы могут заметно не проявлять себя в повседневной жизни, но указывают на снижение резервов организма и способности адаптироваться к меняющимся условиям жизнедеятельности. В связи с этим, при повышении умственных, физических нагрузок может произойти срыв адаптации, что может стать основой для развития заболеваний в первую очередь системы кровообращения.

Результаты оценки психоэмоционального состояния, как одного из компонентов психического здоровья, также продемонстрировали прямую связь с образом жизни. Наиболее благоприятная динамика отмечается среди школьников со здоровым образом жизни, у которых на протяжении учебного года показатели САН имели оценку нормальные. В группе с хорошим образом жизни на протяжении учебного года значения САН в начале учебного года соответствовали оценке благоприятные с тенденцией к ухудшению к концу учебного года до значений неудовлетворительные. В группе с удовлетворительным образом жизни показатели САН на протяжении учебного года отличались достоверно низкими по сравнению с другими группами значениями, которые оценивались как неудовлетворительные и заметно не изменялись к концу учебного года.

Следует отметить, что после ознакомления с результатами исследования, убедительно показавшими, что чем дальше образ жизни отстоит от оценки здоровый, тем хуже показатели здоровья, часть школьников пересмотрела свой образ жизни, о чем свидетельствует сокращение от 14 % до 9 % доли школьников с удовлетворительным образом жизни. Данный факт позволяет говорить о том, что выполнение научно-исследовательского проекта способствует не только развитию когнитивного, но и ценностно-мотивационного компонента здорового образа жизни.

При этом, как выяснилось, заметного повышения уровня здоровья (до высоких значений) у школьников не обнаружено, но выявлена тенденция улучшения показателей настроения, самочувствия и активности. В связи с этим важно было объяснить, что переход к здоровому

образу жизни не сразу дает положительный эффект из-за чего многие люди, не получив быстрого результата, возвращаются к прежнему образу жизни. Чтобы поддержать стремление человека, и в частности подростков, к здоровому образу жизни, необходимо продемонстрировать положительные тенденции к изменению состояния здоровья, для чего необходимо освоение методов самодиагностики и проведение мониторинга здоровья.

Выводы

Таким образом, полученные данные наглядно проиллюстрировали влияние образа жизни на состояние физического и психического здоровья подростков, и заставили часть школьников пересмотреть его, способ-

ствуя тем самым развитию ценностно-мотивационного компонента здорового образа жизни. Выполнение научно-исследовательских проектов способствует формированию когнитивного компонента здорового образа жизни за счет закрепления и расширения основных понятий, представлений, знаний по вопросам здорового образа жизни, приобретения практических навыков самодиагностики и диагностики здоровья.

Описанный опыт выполнения научно-исследовательских проектов по сходной тематике может быть рекомендован как один из подходов к формированию здорового образа жизни подростков во внеклассной работе по таким дисциплинам как биология, основы безопасности жизнедеятельности, экология

Библиографический список

1. Алиев Р.Р. Анализ заболеваемости детей и подростков Ставропольского края // Российский педиатрический журнал. 2020. Т. 23. № 6. С. 390
2. Ананьев А.С., Смирнова О.В., Ананьев Ю.С. Формирование ценностей здорового образа жизни старших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 4106–4110. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85822.htm>.
3. Антонова А.А. Состояние заболеваемости подростков города Астрахани за период 2020-2022 годы / А.А. Антонова, Д.Н. Умарова, Л.А. Даулетова [и др.] // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. №8 (134). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.45> (дата обращения: 18.12.2023)
4. Апанасенко Г.Л., Науменко Р.Г. Соматическое здоровье и максимальная аэробная способность индивида // Теория и практика физической культуры. 1988. № 4. С. 29.
5. Богачева Е.А., Собянин Ф.И. Формирование здорового образа жизни школьников на основе игровых физкультурно-оздоровительных технологий. // Вестник Белгородского института развития образования. 2016. № 2. С. 106–114
6. Бульгина Т.В., Орехова И.В. Проектная деятельность как средство обучения здоровью // Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации : материалы IV международной научно-практической конференции (г. Белгород, 7 апреля 2017 г.). В 2 ч. / под ред. Е.А. Богачевой. Воронеж :Издат-Черноземье, 2017. Ч. 1 С. 44–47
7. Бушенева И.С. Проблемы формирования здорового образа жизни у школьников в современных российских условиях. // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26880> (дата обращения: 18.01.2024).
8. Галактионова М.Ю., Лисихина Н.В. Анализ заболеваемости подростков с использованием автоматизированного комплекса диспансерных осмотров // Российский педиатрический журнал. 2021. Т. 24. № 4. С. 249–250.
9. Горюва Е.В., Петрова Н.Ф. Идея системности в определении понятия здоровья // Фундаментальные исследования. 2006. №3. С. 25–27
10. Донгаузер Е. В., Андреева Е.Е., Гринин А.В. Модель формирования здорового образа жизни подростков в туристическом клубе // Педагогическое образование в России. 2023. № 3. С. 221–230.
11. Морозова С.А., Бельцина А.В. Формирование здорового образа жизни подростков в условиях общеобразовательного учреждения // Молодой ученый. 2020. № 10 (300). С. 141–142.
12. Новоселова Е.Н. Роль семьи в формировании здорового образа жизни и смягчении факторов риска, угрожающих здоровью детей и подростков // Анализ риска здоровью. 2019. № 4. С. 175–185.
13. Паспорт приоритетного проекта «Формирование здорового образа жизни» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 26.07.2017 N 8)
14. Пронюшкина Т.Г., Уколова О.Н. Формирование у школьников здорового образа жизни в условиях образовательного учреждения // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т 9. № 1. С.186-199
15. Савина Т.В. Формирование здорового образа жизни через организацию исследовательской деятельности учащихся / Т.В. Савина. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). Т. 0. Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 67-68. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5774/> (дата обращения: 28.01.2024).
16. Савицкий А.А. К вопросу формирования активности здорового образа жизни у школьников подросткового возраста // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-formirovaniya-aktivnosti-zdorovogo-obraza-zhizni-u-shkolnikov-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 18.01.2024).
17. Самылова О.А., Камышева Е.Ю. Условия и факторы, влияющие на формирование здорового образа жизни подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-i-factory-vliyayuschie-na-formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-podrostkov> (дата обращения: 20.01.2024).
18. Саракаева С.А., Сокаев Х.М. Основные направления повышения у подростков устойчивой мотивации к здоровому образу жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 317–320.
19. Таирова Д.Р., Потаткин Е.Н. Контекстные биологические задачи как средство формирования здорового образа жизни школьников // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 5. С. 221–225
20. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г №323-ФЗ « Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»// Собрание законодательства Российской Федерации. 2011. №48. С.6724.
21. Хренников Б.А., Гололобов Н.В., Лынная Л.Н., Маслов М.В. Основы безопасности жизнедеятельности. М.: Просвещение. 2022 -271с
22. Чернышева Н.В., Хмара И.В. Экология человека: учебно-методическое пособие. Краснодар, 2014. С. 48.
23. Чичинава С.В., Парфенюк Р.Д. Метод учебных проектов как способ формирования мотивации к ведению здорового об-

раза жизни у восьмиклассников // Международный журнал экспериментального образования. 2020. № 4. С. 23–28; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11972> (дата обращения: 26.01.2024).

References

1. *Aliyev R.R.* Analysis of the morbidity of children and adolescents of the Stavropol territory // Russian Pediatric Journal. 2020. Vol. 23. No. 6. p. 390
2. *Ananyev A.S., Smirnova O.V., Ananyev Yu.S.* Formation of values of a healthy lifestyle of older adolescents // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2015. Vol. 13. Pp. 4106-4110. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85822.htm>
3. *Antonova A.A.* The state of morbidity of adolescents in Astrakhan for the period 2020-2022 / A.A. Antonova, D.N. Umarova, L.A. Dauletova [et al.] // International Scientific Research Journal. 2023. no.8 (134). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023ugust/10.23670/IRJ.2023.134.45> (date of application: 12/18/2023)
4. *Apanasenko G.L., Naumenko R.G.* Somatic health and maximum aerobic capacity of an individual // Theory and practice of physical culture. 1988. No. 4. Pp. 29.
5. *Bogacheva E. A., Sobyatin F.I.* Formation of a healthy lifestyle of schoolchildren based on game physical culture and wellness technologies. // Bulletin of the Belgorod Institute of Education Development. 2016. No. 2. Pp. 106–114.
6. *Bulygina T.V., Orekhova I.V.* Project activity as a means of teaching health //Formation of a healthy lifestyle for children and adolescents: traditions and innovations : materials of the IV International scientific and practical conference (Belgorod, April 7, 2017). In 2 hours / edited by E.A. Bogacheva. – Voronezh : Publishing House-Chernozemye, 2017. Part 1, Pp.44–47.
7. *Busheneva I.S.* Problems of developing a healthy lifestyle among schoolchildren in modern Russian conditions. // Modern problems of science and education. 2017. No. 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26880> (access date: 01/18/2024).
8. *Galaktionova M.Yu., Lisikhina N.V.* Analysis of the morbidity of adolescents using an automated complex of dispensary examinations // Russian Pediatric Journal. 2021. Vol. 24. No. 4. Pp. 249–250.
9. *Gorovaya E.V., Petrova N.F.* The idea of consistency in the definition of the concept of health //Fundamental research. 2006. No.3. Pp. 25–27.
10. *Dongauzer E. V., Andreeva E.E., Grinin A.V.* The model of formation of a healthy lifestyle of adolescents in a tourist club // Pedagogical education in Russia. 2023. No. 3. Pp. 221–230.
11. *Morozova S.A., Beltsina A.V.* Formation of a healthy lifestyle of adolescents in conditions of a general education institution // Young scientist. 2020. № 10 (300). Pp. 141–142.
12. *Novoselova E.N.* The role of the family in the formation of a healthy lifestyle and mitigation of risk factors threatening the health of children and adolescents // Health risk analysis. 2019. No. 4. Pp. 175–185.
13. Passport of the priority project “Formation of a healthy lifestyle” (approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects, Protocol No. 8 dated 07/26/2017)
14. *Pronyushkina T.G., Ukolova O.N.* Formation of a healthy lifestyle among schoolchildren in an educational institution // Modern research on social problems. 2018. T 9. No. 1. C. 186–199.
15. *Savina T.V.* Formation of a healthy lifestyle through the organization of research activities of students / T. V. Savina. Text : direct // Pedagogy: traditions and innovations : materials of the V International Scientific Conference (Chelyabinsk, June 2014). Vol. 0. Chelyabinsk: Two Komsomol members, 2014. Pp. 67–68. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5774/> / (date of access: 01/28/2024).
16. *Savitsky A.A.* On the issue of formation of healthy lifestyle activity in adolescent schoolchildren // Bulletin of the LSU named after A.S. Pushkin. 2017. No.4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-formirovaniya-aktivnosti-zdorovogo-obraza-zhizni-u-shkolnikov-podrostkovogo-vozrasta> (date of application: 01/18/2024).
17. *Samylova O.A., Kamysheva E.Yu.* Conditions and factors influencing the formation of a healthy lifestyle of adolescents // Problems of modern pedagogical education. 2020. No.67-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-i-factory-vliyayuschie-na-formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-podrostkov> (date of application: 01/20/2024).
18. *Sarakaeva S.A., Sokaev H.M.* The main directions of increasing sustainable motivation for a healthy lifestyle in adolescents // Baltic Humanitarian Journal. 2018. Vol. 7, No. 2 (23). Pp. 317–320.
19. *Tairova D.R., Potapkin E.N.* Contextual biological tasks as a means of forming a healthy lifestyle for schoolchildren // Modern high-tech technologies. 2021. No. 5. Pp. 221–225.
20. Federal Law No. 323-FZ dated November 21, 2011 “On the Basics of Public Health Protection in the Russian Federation”// Collection of legislation of the Russian Federation. 2011. No.48. Pp.6724.
21. *Khrennikov B.A., Gololobov N.V., Linyanaya L.N., Maslov M.V.* Fundamentals of life safety. M.: Enlightenment. 2022. 271 c.
22. *Chernysheva N.V., Khmara I.V.* Human ecology: an educational and methodological guide. Krasnodar, 2014. Pp. 48.
23. *Chichinina S.V., Parfenyuk R.D.* The method of educational projects as a way of forming motivation to lead a healthy lifestyle in eighth graders // International Journal of Experimental Education. 2020. No. 4. Pp. 23–28; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11972> (date of application: 01/26/2024).

ТАРАСОВА ОКСАНА ВИКТОРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, директор
института педагогики и психологии, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

TARASOVA OKSANA VIKTOROVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the
Institute of Pedagogy and Psychology, Orel State University,
Orel, Russia
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ ДЕКАНОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
ОРЛОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА: В.А. АЛЕКСАНДРОВА, С.М. КЛИМЕНКО, В.К. ИНОЖАРСКОГО**

**SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PATH OF THE DEANS OF THE FACULTY OF PHYSICS AND MATHEMATICS
OF THE OREL PEDAGOGICAL INSTITUTE: V.A. ALEXANDROV, S.M. KLIMENKO, V.K. INOZHARSKY**

В статье представлены основные этапы жизненного пути и результаты научно-педагогической работы деканов физико-математического факультета Орловского педагогического института с целью сохранения истории отечественного педагогического образования, применения исторического наследия страны в работе современных педагогов.

Ключевые слова: физико-математический факультет, декан, педагогический институт, история отечественного образования, Орловский педагогический институт, В.А. Александров, С.М. Клименко, В.К. Иножарский.

The article presents the main stages of the life path and the results of the scientific and pedagogical work of the deans of the Faculty of Physics and Mathematics of the Orel Pedagogical Institute in order to preserve the history of Russian pedagogical education, the application of the historical heritage of the country in the work of modern teachers.

Keywords: Faculty of Physics and Mathematics, dean, Pedagogical Institute, history of national education, Orel Pedagogical Institute, V.A. Alexandrov, S.M. Klimenko, V.K. Inozharsky.

Введение

Актуальность исследования. Физико-математический факультет Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева имеет достойную и многогранную историю, начало которой датируется 1931 г. 5 августа 1931 года СНК РСФСР издал распоряжение о создании в Орле индустриально-педагогического института. Физико-математический факультет был в числе первых четырех факультетов института.

Во главе факультета на протяжении всей его истории стояли деканы, которые на высоком профессиональном уровне возглавляли работу по созданию и реализации на практике образовательных программ, структуры и содержанию учебных планов. Именно деканы факультетов всегда играют ключевую роль в создании рабочей, продуктивной, комфортной для обучения обстановки как для студентов, так и для преподавателей. Реализовать в полном объеме поставленную перед деканом задачу можно только при условии, если он является личностью высокоорганизованной, дисциплинированной, с любовью и уважением относящейся ко всем участникам образовательного процесса. Руководитель факультета, безусловно, должен быть профессионалом в научной и учебной деятельности, авторитетом для своих подопечных.

Сохранение истории вуза в целом и каждого факультета в частности является очень важной задачей. Знание жизненного пути, изучения опыта работы деканов по-

зволяет получить ценную информацию, которая является необходимой в современных условиях, являясь ориентиром порядочности, профессиональной честности и фундаментальности работы.

Цель исследования состоит в изучении основных жизненных этапов, принципов работы в вузе, научно-педагогической деятельности деканов физико-математического факультета Орловского педагогического института.

Методы исследования: ретроспективный и историко-генетический.

Изложение основного материала

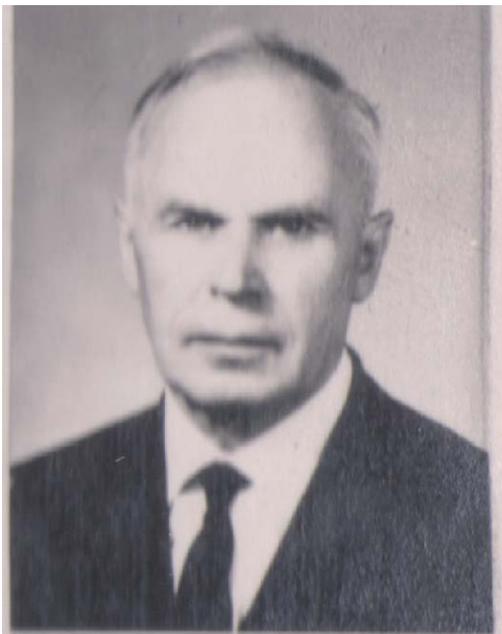
В сложное послевоенное время наша страна демонстрировала колоссальные трудовые достижения в различных сферах жизни. Восстановлению системы образования, подъему ее на новый уровень правительство страны уделяло особое внимание. Опора осуществлялась на личность педагогов и руководителей. В нашем вузе такими лидерами-руководителями были деканы физико-математического факультета: В.А. Александров, С.М. Клименко, В.К. Иножарский.

С.М. Клименко – декан физмата в годы ВОВ

Клименко Сергей Митрофанович родился 2 апреля 1906 г. в городе Стародуб Брянской области в семье рабочего.

С 1914 года обучался в приходском училище, затем перешел в среднюю школу (девятилетку). Школу второй ступени окончил в 1925 году. После окончания

средней школы уехал на работу в деревню в качестве сельского учителя и заведующего школой в с. Бобрик Почаровского района Брянской области.



Летом 1926 года оставил педагогическую работу, выказав желание учиться в вузе. В августе 1926 года приехал в г. Киев с целью поступления на обучение, но опоздал, так как прием был закончен. Возвратился в родной город Стародуб, однако устроиться на постоянную работу не смог: место учителя уже было занято. В 1927 году поступил в открывшийся в г. Стародуб педтехникум на второй курс. Летом 1928 года поехал в Воронеж и поступил в университет на физико-математическое отделение педфака, который успешно окончил [3; Л.2].

После окончания аспирантуры Воронежского университета в 1934 г. Сергей Митрофанович был назначен на работу в г. Киров исполняющим обязанности доцента Кировского педагогического института. Летом 1938 г. по конкурсу перешел на работу в Орловский педагогический институт исполняющим обязанности доцента. С 1 декабря 1938 г. назначен заведующим кафедрой математического анализа. 27 июня 1939 г. защитил диссертацию на ученую степень кандидата физико-математических наук на тему: «Интерполирование периодических функций посредством тригонометрических полиномов» [3; Л.3]. Научным руководителем выступил профессор В.Л. Гончаров.

С первых дней войны Сергей Митрофанович состоял в истребительном батальоне Советского района г. Орла. В августе 1941 г. вместе с институтом эвакуировался в г. Бирск БАССР. Осенью 1943 г. пединститут, а вместе с ним и Сергей Митрофанович реэвакуировался в Орловскую область, в г. Елец, который в тот период входил в состав Орловской области. После освобождения города в 1943 году осенью 1944 г. институт переехал в г. Орел. С осени 1941 по 1947 г. С.М. Клименко работал деканом физико-математического факультета. Сложные военные и первые послевоенные годы легли на плечи Сергея Митрофановича.

С 1950 по 1959 гг. избирался депутатом райсовета, был председателем комиссии по народному образованию. С 1948 г. по 1952 г. руководил секцией

физико-математических наук при областном отделении общества «Знание». С 1962 г. руководил аспирантурой по специальности «Теория функций и функциональный анализ». С 1963 г. на общественных началах был заведующим отделением факультета повышения научной квалификации при Орловском пединституте.

С.М. Клименко вел курсы по различным отделам математики на высоком профессиональном уровне, материал излагал с большой полнотой и тщательностью. По отзывам коллег, его лекции отличались незаурядной ясностью и строгостью. Был требователен и к себе, и к студентам [5]. С.М. Клименко являлся высококвалифицированным специалистом по математическому анализу, прекрасным преподавателем, инициативным заведующим кафедрой. За честный, добросовестный труд и большие заслуги в подготовке учительских кадров награжден орденом «Знак Почета», медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне Советского Союза» и значком «Отличник народного просвещения».

Сергей Митрофанович в своей научной деятельности принимал участие в работе семинара по интерполированию аналитических функций под руководством профессоров В.Л. Гончарова и А.О. Гельфонда (г. Москва).

С.М. Клименко является автором ряда научных трудов: «Об интерполировании периодических функций посредством тригонометрических полиномов», «Об инструменте для вычерчивания некоторых кривых», «Об инструментах для вычерчивания циклоидальных кривых», учебного пособия «Ряды», статей «Н.И. Лобачевский», «Н.Е. Жуковский», напечатанных в газете «Орловская правда» [4; С.2].

В институте С.М. Клименко работал до 1974 года.

В.А. Александров – декан послевоенных лет, участник ВОВ



Александров Василий Александрович родился 27 января 1905 г. в селе Асакиси Асакасинской волости Ядринского уезда Казанской губернии.

Национальность – чуваш. Родители как до революции, так и после занимались сельским хозяйством.

В 1926 г. окончил педагогический техникум в г. Ульяновске, затем поступил на физико-математический факультет педагогического института Казани, который окончил в 1929 г. В 1929-30 учебном году работал преподавателем математики в педтехникуме г. Бугуруслана. В 1930-31 гг. учился на Высших Педагогических курсах при Московском государственном университете, по окончании которых получил ученое звание ассистента математики [1; Л.10]. С 20 августа 1931 по август 1941 г. работал преподавателем математики в Орловском педагогическом институте. В августе 1941 г. эвакуировался с семьей на восток. С 1 октября 1941 г. по 2 апреля 1942 г. работал инспектором районного отдела народного образования в Вурнадском районе Чувашской АССР.

Прошел практически всю Великую Отечественную войну. Со 2 апреля 1942 г. по 15 сентября 1945 г. служил в Красной Армии. С 15 сентября 1945 г. работал в Орловском пединституте старшим преподавателем кафедры математики. Член ВКП(б) с 1947 г. [1; Л.18] С 1947 по 1948 гг. и с 1957 по 1964 гг. был деканом физико-математического факультета.

Василий Александрович на основании Постановления Совета Министров СССР от 22 мая 1948 г. и с согласия МОПИ был прикомандирован в аспирантуру Московского областного педагогического института для подготовки и защиты кандидатской диссертации по методике математики. Научным руководителем был назначен профессор Иван Козьмич Андронов.

Защита диссертации на тему «Преподавание начал алгебры в VI классе средней школы и развитие математического мышления на уроках математики» состоялась 2 июля 1956 г. на заседании Ученого Совета в Московском областном педагогическом институте. Официальными оппонентами выступили член-корреспондент АПН РСФСР, профессор В.М. Брадис и кандидат педагогических наук, доцент С.В. Филичев [1; Л.44].

В Орловском педагогическом институте читал лекции по высшей алгебре, теории чисел, дифференциальной геометрии, основам современной алгебры, вел специальный математический семинар и факультативные курсы.

В своей педагогической деятельности В.А. Александров проявил себя как опытный профессионал высокого уровня, любящий свое дело преподаватель. Как свидетельствуют коллеги Василия Александровича, лекции его отличались ясностью и строгостью. В.А. Александров принимал активное участие в научно-педагогической работе кафедры математики, систематически повышал свою научную квалификацию и вел активную научно-исследовательскую работу [5].

В характеристике, подписанной ректором пединститута Г.М. Михалёвым в 1965 году, сказано, что «В.А. Александров проявил себя как квалифицированный преподаватель высшей школы, обладающий большой эрудицией в области математических наук, хороший лектор. Все учебные занятия ведет на высоком научно-методическом уровне, всегда следит за новейшими достижениями в области своей науки и использует их в научно-педагогической деятельности. Своим

трудом он подготовил многие сотни квалифицированных учителей математики средней школы. Много сил тов. В.А. Александров отдавал становлению и развитию института, укреплению его материальной базы и совершенствованию учебного процесса» [1; Л.63-64].

В.А. Александров был удостоен правительственных наград: медалей «За оборону Ленинграда», «За боевые заслуги», «За победу над Германией», «За трудовую доблесть» [4; с. 3], орденом «Знак Почёта», значком «Отличник народного просвещения».

В институте В.А. Александров работал до 1964 года.

В.К. Иножарский – декан физмата, уроженец Орловщины, участник ВОВ



Иножарский Вениамин Константинович родился 6 января 1923 г. в Орле в семье служащих. В 1930 г. поступил учиться в 1-ю орловскую среднюю школу имени Ломоносова и окончил ее в 1940 г. с отличием. С 1940 по 1941 г. был студентом физико-математического факультета Воронежского университета. В 1941 г. ушел на фронт бойцом 2130-й рабочей колонны (наркомат обороны, г. Саратов). В 1942 г. стал замполитрука 6-й мотострелковой бригады 11-го танкового корпуса в действующей армии. С 1942 по 1945 г. был гвардейским старшиной взвода при отделе контрразведки «Смерш» 11-й гвардейской танковой дивизии.

Во время войны принимал участие в боях на Западном, Воронежском, Первом Белорусском фронтах, с 1942 г. – в качестве командира отделения. В составе действующей Красной Армии в 1945 г. был в Польше и Германии.

За отличное выполнение боевых заданий командования награжден орденом «Красная Звезда», медалями «За боевые заслуги», «За взятие Берлина» и «За победу над Германией». С октября 1943 года был членом ВКП(б) [2; Л.2].

После окончания войны с 1945 по 1948 г. Вениамин Константинович студент физико-математического факультета Орловского педагогического института, по окончании которого получил специальность учителя

математики средней школы.

В.К. Иножарский работал в Орловском пединституте с 1948 г., сначала ассистентом, с 1952 г. старшим преподавателем. В 1968 г. был избран на должность доцента, а с 1969. по 1974 гг. был деканом физико-математического факультета.

За время работы в институте В.К. Иножарский вел лекционные курсы по ряду математических дисциплин: математическому анализу, математическим машинам и программированию, математической логике. В характеристике, подписанной директором пединститута С.И. Ефремовым в 1952 году, сказано, что «Тов. Иножарскому поручен лекционный курс элементарной математики на физико-математическом факультете педагогического и учительского институтов, который он читает на высоком научном и методическом уровне. Одновременно с лекционным курсом Иножарский ведет практические занятия по математическому анализу, основам высшей математики, элементарной математике и руководит педагогической практикой студентов» [2; Л.24].

Вениамин Константинович в совершенстве владел педагогическим мастерством, за что снискал высокий авторитет и уважение в коллективе преподавателей и студентов. В.К. Иножарский не останавливался на достигнутом, систематически работал над повышением своей научной квалификации. Опубликовал ряд научных работ по вопросам математики. В характеристике, подписанной в 1973 году ректором института Г.М. Михалёвым, отмечается: «Особую ценность представляет его работа «Математическая логика и алгоритмы» – учебное пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов, на которое получены положительные отзывы из

ряда пединститутов СССР. В настоящее время завершает работу по составлению задачника-практикума по математической логике. Большой популярностью среди студентов пользуются его печатные лекции по важнейшим разделам читаемых курсов» [2; Л.52]. Вениамин Константинович активно участвовал в работе семинара членов математических кафедр по философским проблемам математики.

Коллеги вспоминают Вениамина Константиновича как декана физико-математического факультета, который проявлял старание и инициативу в совершенствовании профессиональной подготовки студентов и их идейно-политическом воспитании [5].

В.К. Иножарский вел большую общественную работу: в течение ряда лет являлся секретарем парторганизации факультета, секретарем и членом партбюро института, членом общества «Знание», вел большую работу по пропаганде математических знаний среди широких слоев населения.

Систематически, в течение многих лет, оказывал помощь учителям математики нашей области в повышении их математической подготовки и улучшении математического образования школьников. [4; С.9].

В 1976 году В.К. Иножарский награжден орденом «Знак Почёта». В институте В.К. Иножарский работал до 1986 года.

Выводы: Приведенные этапы жизненного пути и профессиональной деятельности деканов физико-математического факультета позволяют сделать вывод о том, что всех их объединяет стремление к научным достижениям, любовь к Родине, бесконечная преданность профессии и ставшему родным Орловскому педагогическому институту.



В.Л. Минковский, В.А. Александров, С.М. Клименко



На демонстрации В.Л. Минковский, С.М. Клименко



Библиографический список

1. Архив ОГУ, Личное дело А.В. Александрова. № 76.
2. Архив ОГУ, Личное дело В.К. Иножарского. № 624.
3. Архив ОГУ, Личное дело С.М. Клименко. № 467.
4. Деканы физмата. Газ. Орловский университет. №1(112). 14 марта 2006 г.
5. Минковский Владимир Львович – педагог, историк, методист. К 100-летию со дня рождения. Автор-составитель Тарасова О.В. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2011. 276 с.

References:

1. Archive Orel State University, Personal file of A.V. Alexandrov. № 76.
2. Archive Orel State University, Personal file of V.K. Inozharsky. № 624.
3. Archive Orel State University, S.M. Klimenko's personal file. № 467.
4. Dean of the Faculty of Physics. Gas. Oryol University.- No. 1(112). March 14, 2006
5. Minkovsky Vladimir Lvovich – teacher, historian, methodologist. For the 100th anniversary of his birth. Author-compiler Tarasova O.V. Orel: FGBOU VPO «OSU», 2011. 276 p.

УДК378.147.88

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-350-355

ТИМОХИНА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

E-mail: timohina.tv@mail.ru

АХМЕТШИНА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

E-mail: irinalet79@bk.ru

TIMOKHINA TATYANA VASILIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education, State Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region "State Humanitarian and Technological University", g.o. Orekhovo-Zuevo, Moscow region, Russia

E-mail: timohina.tv@mail.ru

AKHMETSHINA IRINA ANATOLYEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Social Pedagogy, State Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region "State Humanitarian and Technological University", g.o. Orekhovo-Zuevo, Moscow region, Russia

E-mail: irinalet79@bk.ru

**АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА**

ANALYSIS OF THE RESULTS OF RESEARCH WORK IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING

В статье приводится анализ научно-исследовательской работы кафедры общей и социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» в контексте педагогической подготовки. Приведена характеристика направлений научных исследований. Для измерения продуктивности научной деятельности отдельных исследователей и учреждений высшего образования используются наукометрические методы. Они предназначены для оценки конечного результата научной деятельности: статей, монографий, методических разработок, учебников, учебных пособий и др. Наукометрические методы используются для определения перспективных научных направлений структурных подразделений университета и научных сообществ. В контексте профессиональной подготовки будущих педагогов рассмотрена публикационная активность членов кафедры и студентов. Проанализированы продуктивность и цитируемость публикаций. Обозначены актуальные проблемы и пути научных исследований кафедры. Актуализирована задача активизации научно-исследовательской работы студентов (бакалавриат, магистратура) и аспирантов. Намечены перспективы развития научного потенциала кафедры в контексте профессиональной подготовки педагога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагог, высшее образование, университет, кафедра, научно-исследовательская работа, научные исследования, результативность.

The article provides an analysis of the research work of the Department of General and Social Pedagogy of the State Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region «State Humanitarian and Technological University» in the context of pedagogical training. The characteristics of the directions of scientific research are given. Scientometric methods are used to measure the productivity of scientific activities of individual researchers and institutions of higher education. They are intended to evaluate the final result of scientific activity: articles, monographs, methodological developments, textbooks, teaching aids, etc. Scientometric methods are used to determine promising scientific directions of structural divisions of the university and scientific communities. The publication activity of department members and students is considered. The productivity and citation of teachers' publications were analyzed. Current problems and ways of scientific research of the department are outlined. The task of intensifying the research work of students (bachelor's, master's) and graduate students has been updated. Prospects for the development of the scientific potential of the department are outlined.

Keywords: professional training, teacher, higher education, university, department, research work, scientific research, effectiveness.

Введение

Научно-исследовательская работа занимает важное место в профессиональной подготовке современного педагога. Профессиональная педагогическая деятельность уникальна в связи с тем, что она тесно взаимосвя-

зана с общением, творчеством, построением траекторий развития педагога и обучающихся. Становление и дальнейшее совершенствование данных качеств можно обеспечить наличием в системе профессиональной подготовки заданий, связанных с развитием мышления, правильной постановкой проблемы, формулировкой

гипотезы, выдвижением задач и способов их решения, построением правильного и эффективного алгоритма действий, формулированием адекватных выводов. Все перечисленные задания соответствуют критериям организации научно-исследовательской работы, что свидетельствует о необходимости её широкого использования в профессиональной подготовке педагога.

Целью данной статьи является анализ проведенной кафедрой научно-исследовательской работы и её влияние на профессиональную подготовку будущих педагогов.

Новизна исследования заключается в уточнении и конкретизации понятий «научно-исследовательская работа», «профессиональная подготовка» в контексте профессиональной подготовки педагога; трансляции передового педагогического опыта организации научно-исследовательской работы кафедры.

В проведенном исследовании были применены общенаучные и наукометрические *методы*: изучение научно-педагогической литературы по теме, анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение. Обобщение передового педагогического опыта в области организации научно-исследовательской деятельности студентов позволяет развивать научную основу опытно-экспериментальной работы, связанной с подготовкой будущего педагога к отдельным видам профессиональной деятельности.

Изложение основного материала

На заседании Совета по науке и образованию 08.02.2023 года Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул, что «прежде всего тщательно, внимательно нужно подойти к формулированию задач исследовательских, технологических проектов, внедрять механизмы их объективной экспертизы. <...> У России очень хороший фундамент, очень хорошая база для продолжения исследований по всем направлениям, востребованным сегодня» [4].

РИА «Новости» от 13.10.2023 г. приводят поздравительное обращение В.В. Путина к Российской академии образования. Президент подчеркнул, что «безусловно, важно сохранять, развивать лучшие гуманистические традиции отечественной педагогики. Ведь наша школа не только учила, но и посвящала, воспитывала, стремилась к тому, чтобы человек обрел прочную ценностную опору в жизни, состоялся как личность, знал историю и культуру своего народа, искренне любил Родину» [8].

Обозначенные Президентом задачи развития науки, образования, развития научно-исследовательской деятельности по различным научным специализациям являются стратегически важными для развития страны и приоритетными направлениями. В научно-исследовательской работе учреждений высшего образования намечается перспектива расширения деятельности относительно организации новых и расширения традиционных исследовательских траекторий.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» является старейшим учебным заведением высшего образования в Московской области, ориентированным на стратегические задачи социально-экономического развития региона, проведение разноплановых научных исследований и подготовку высококвалифицированных специалистов в

сфере образования.

Кафедра общей и социальной педагогики как новое структурное подразделение социально-педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» образована в 2022 году путем выделения из кафедры психологии и социальной педагогики (ныне психологии и дефектологии психолого-педагогического факультета). Миссия кафедры общей и социальной педагогики заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих необходимым уровнем профессиональных компетенций в области психологического, педагогического, социально-педагогического образования, настроенных на инновации, способных конкурировать в условиях модернизации системы образования с учетом запроса регионального рынка труда и Министерства образования Московской области. Кафедра является выпускающей по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль: «Психология и социальная педагогика» (бакалавриат) и осуществляет подготовку магистров по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль: «Педагогические и психологические технологии развития личности в образовании».

Одной из задач организации профессиональной подготовки на базе кафедры является развитие студентов в области научно-исследовательской деятельности. Прежде, чем перейти к описанию анализа результатов организованной в рамках кафедральной работы научно-исследовательской деятельности, целесообразно рассмотреть некоторые аспекты её создания и построения.

Научно-исследовательская деятельность отражает поисковую, теоретическую и прикладную активность, построенную в целях решения научных задач. Научно-исследовательская работа в вузе имеет свою специфику. Во-первых, она предполагает целенаправленное развитие у обучающихся научного склада мышления, умения поставить цель и определить основные задачи, выдвинуть гипотезу, грамотно построить исследовательскую деятельность, сделать выводы.

Во-вторых, научная деятельность в вузе подвержена изменениям в соответствии с теми вызовами, которые диктуют нам современное общество. В.О. Зинченко, рассматривая методологические основы формирования готовности будущих педагогов, отмечает тот факт, что современная педагогическая деятельность в настоящее время «находится под воздействием модернизационных процессов в системе образования, достижений научно-технического прогресса, общих изменений в экономической и социокультурной политике страны» [5, с. 310].

Профессиональная подготовка педагога неразрывно связана с творческим подходом к выполнению различных видов деятельности, объединивших комплекс индивидуальных особенностей обучающегося, наличие специальных знаний и умений и возможность осуществить на данной основе научный поиск. Поэтому каждому будущему педагогу необходимо обладать определенной системой знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять научно-исследовательскую работу в рамках собственной профессиональной подготовки.

Прежде, чем оптимизировать научную деятельность студентов, был проанализирован кадровый состав и эффективность ведения научной работы членами

кафедры. Анализ показал, что в 2023 году кадровый состав кафедры общей и социальной педагогики был представлен семью штатными преподавателями и одним внешним совместителем. Из них: 4 кандидата педагогических, 2 кандидата психологических наук. Ученое звание «доцент» имеют 4 преподавателя. Отметим, что у преподавателей кафедры базовое образование, научные специальности, ученые степени, звания соответствуют профилю преподаваемых дисциплин. Возрастной состав членов кафедры: 1 чел. в возрасте до 30 лет, 1 чел. в возрасте до 45 лет, 2 чел. в возрасте до 60 лет, 1 чел. в возрасте до 65 лет и 3 чел. старше 65 лет. Средний возраст членов кафедры 55,25 лет. Как видим, стоит проблема омоложения кадрового состава кафедры.

В рамках научно-исследовательской работы (НИР) университета кафедра общей и социальной педагогики в срок с 2022 г. по 2026 г. проводит госбюджетное исследование по теме «Научно-методическое, информационное и технологическое обеспечение развития профессионального педагогического образования». Научный руководитель – к.п.н., доцент, заведующий кафедрой.

Цель исследования: разработка теоретических основ научно-методического, информационного и технологического обеспечения развития профессионального педагогического образования студентов вуза.

Конкретизируется она в следующих задачах:

- рассмотреть основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации;
- обеспечить становление и совершенствование методологической культуры социального педагога, его профессионализма и профессиональной компетентности;
- стимулировать фундаментальные и прикладные исследования в области образования.

Инициативными темами кафедры в данной связи являются:

1) «Работа социального педагога по профилактике девиантного поведения детей и подростков».

Цель исследования: теоретическое обоснование работы социального педагога по профилактике девиантного поведения детей и подростков. Задачи исследования: выявить причины и факторы девиантного поведения детей и подростков; разработать психолого-педагогические рекомендации для профилактики и работы девиантного поведения детей и подростков.

2) «Психолого-педагогические технологии работы с семьей, находящейся в трудной жизненной ситуации».

Цель исследования: теоретическое обоснование психолого-педагогических технологий работы с семьей, находящейся в трудной жизненной ситуации.

Задачи исследования: определить причины трудных жизненных ситуаций и неблагополучия семей; разработать рекомендации для работы с семьей, находящейся в трудной жизненной ситуации.

Для научно-исследовательской работы по данным темам были привлечены студенты с использованием интересных для них методов: аудиовизуальное обучение (использование электронных учебников, видеоматериалов, игр), коллективные формы работы, групповые методы, отбор учебного материала в соответствии с интересами обучающихся, использование тьюторской

помощи старшего товарища и пр. Далее немного охарактеризуем каждый из примененных методов.

Аудиовизуальное обучение как метод организации научно-исследовательской работы студентов предполагало использование электронных учебников, которые были предложены руководителем научно-исследовательской работы факультета и подобраны в доступных ресурсах самими студентами. Для ознакомления с основами научной деятельности были сняты короткие видеоролики по различной тематике: «Как выбрать тему исследования», «Формулирование научных задач», «Научная гипотеза. Варианты формулировок», «Этика научных исследований» и пр. Короткие видеофильмы на представленные темы студенты имели возможность посмотреть перед заседанием научного студенческого общества, после чего – обсудить тему, задать вопросы.

В студенческой научной работе по инициативным темам кафедры в основном использовались коллективные формы работы и групповые методы. Студенты организовывали групповые чаты, где могли делиться информацией, с удовольствием участвовали в совместной деятельности.

Для ведения научной деятельности на кафедре происходил отбор учебного материала в соответствии с интересами обучающихся. В групповом чате предлагалось голосование за то направление работы и относящееся к нему обеспечение, которое было наиболее интересно будущим педагогам.

В организации и непосредственной реализации научно-исследовательской деятельности широко использовалась тьюторская помощь. Студенты более старших курсов в индивидуальном порядке объясняли особенности написания научной работы, научного выступления. Они выполняли также функции рецензентов научных работ, давали мастер-классы по научному выступлению и ведению научной конференции.

Н.Е. Лысенко в своем исследовании уделяет большое значение развитию мотивации студентов [7]. В данном направлении огромную роль сыграли подведение итогов года и их широкая публикация в групповых чатах факультета, кафедры, университета.

В 2023 году преподавателями и студентами кафедры опубликовано 16 глав в коллективных монографиях «Научные исследования: инновационно-управленческие, образовательные, экономические, юридические и философские технологии (информация, анализ, прогноз). Книга 79» (Воронеж: ВГППУ; М.: Наука: информ), «Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество). Книга 56» (Воронеж: ВГППУ; М.: Наука: информ), Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество). Книга 57» (Воронеж: ВГППУ; М.: Наука: информ).

Преподаватели кафедры и будущие педагоги опубликовали 5 статей в рецензируемых журналах списка ВАК. Показатель вуза выполнен на 41,66% согласно минимальным нормативам издания публикаций для научно-педагогических работников кафедр, закрепленных Приказом ректора университета (№250 от 06.02.2023 г.).

Преподавателями кафедры подготовлены и опубликованы при активном участии студентов 3 статьи на рус-

ском языке и 1 статья на английском языке в научных изданиях и сборниках Международных конференций (г. Орехово-Зуево, Пенза).

Студенты в 2023 году приняли участие в V Всероссийской научно-практической конференции «Семья особого ребенка» (г. Москва), VIII Международной научно-практической онлайн-конференции «Обнаружение заимствований 2023» (г. Москва), III Международной научно-практической конференции «Студент и наука: актуальные вопросы современных исследований» (г. Пенза), XVI Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы педагогики» (г. Пенза). По результатам выступлений всем участникам были торжественно вручены сертификаты.

Кафедра общей и социальной педагогики стала инициатором и соорганизатором следующих научно-практических конференций, семинаров, круглых столов: IV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция с международным участием «Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации» (16.03.2023 г.), Всероссийская конференция с международным участием «Вековая педагогическая эпопея А.С. Макаренко: приоритеты творчества в воспитании подрастающего поколения» (23.03.2023 г.), Международная научно-практическая конференция «Высшая школа педагогики: Учитель и время». Секция «Педагогическое наследие К.Д. Ушинского в духовно-нравственном воспитании детей и молодежи в современном культурно-образовательном пространстве» (30.03.2023 г.), Международный научный фестиваль «Студенческая наука Подмосковью – 2023» (27.04.2023 г.), VII Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: теория и практика» (15.06.2023 г.), X Международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития образования» (08.12.2023 г.); круглые столы «Наследие К.Д. Ушинского: история и современность» (28.04.2023 г.), «Образ преподавателя в современной культуре» (16.10.2023 г.); региональные онлайн-консультации «Формирование основ самоорганизации у детей дошкольного возраста в условиях семейного воспитания» (28.02.2023 г.), «Выбор профессии – выбор будущего» (14.04.2023 г.), «Профорентационный потенциал родителей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» (14.04.2023 г.), «Проблемы и последствия несформированности коммуникативных навыков у подростков с ограниченными возможностями здоровья» (24.11.2023 г.), «Родительский авторитет в воспитании ребенка» (28.11.2023 г.); региональный вебинар «Профилактика буллинга в инклюзивном профессиональном образовании» (10.03.2023 г.); всероссийские онлайн-консультации «Как научить ребенка дружить со сверстниками» (17.10.2023 г.), «Роль привязанности в замещающей семье» (30.10.2023 г.), «Стили воспитания в замещающей семье» (07.11.2023 г.); мастер-класс «Мой исследовательский проект» (28.04.2023 г.); практико-ориентированный семинар «Педагогическая карусель: современные технологии коррекционно-развивающего обучения» (01.12.2023 г.).

Преподаватели кафедры и будущие педагоги являются победителями научно-исследовательских курсов и конкурсов профессионального мастерства: V

Всероссийский конкурс на лучший учебник, учебное пособие и монографию «Профессиональное образование», XII Международный конкурс методической, учебной и научной литературы, изданной в 2022/2023 гг. «Золотой корифей».

Повышение квалификации прошли все преподаватели по следующим программам: профессиональная переподготовка «Профессиональная переподготовка по пожарной безопасности», «Перинатальная психология», «Педагог-дефектолог и его профессиональная деятельность», повышение квалификации «Проблема управления качеством образования», «Общие вопросы охраны труда и функционирования системы управления охраной труда», «Оказание первой помощи пострадавшим», «Активные методы обучения в образовательном процессе ВУЗа в условиях реализации ФГОС», «Контроль качества образования в сфере средних общеобразовательных учреждений», «Проблема управления качеством образования», «Ведение и развитие учебного процесса с использованием современных педагогических технологий в контексте реализации обновленных ФГОС НОО и ООО», профессиональная переподготовка «Специальное дефектологическое образование профиль «Расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения», повышение квалификации «Развитие и повышение качества образовательного процесса среди младших школьников с ОВЗ с помощью активизации познавательной деятельности», «ФГОС третьего поколения. Особенности внедрения и реализации в начальном образовании», «Современные методики и технологии в деятельности социального педагога», «Проблема управления качеством образования», «Модель подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающая единство содержания и структуры образовательных программ по профилям дефектологического образования («Ядро» специального (дефектологического) образования)». Все это обеспечивает высокий уровень преподавания преподавателями дисциплин.

Преподаватели кафедры принимают активное участие в федеральных и региональных проектах: оказание консультативной помощи родителям детей и гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», являются членом рабочей группы по вопросам развития инклюзивного профессионального образования в Московской области «Равные возможности реализации профессиональной карьеры для лиц с ОВЗ и инвалидностью».

Преподавателем кафедры Е.Д. Рубцовой ведется подготовка диссертационного исследования (кандидатской диссертации) по теме «Развитие социально-культурного потенциала обучающихся, в процессе досуговой деятельности» (специальность 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования). Предполагаемая дата защиты кандидатской диссертации – 2026 год.

Сведения по научным достижениям преподавателей кафедры систематически доводились до студентов, что также способствовало повышению их мотивации к научной работе.

В своем исследовании В.Г. Тронин и А.Р. Сафиуллин среди методов наукометрического анализа выделяют следующие:

– количественную оценку элементов документального информационного потока (ДИП),
– цитатный анализ и семантический анализ текстов научных публикаций [9]. Значимость данных показателей была объяснена будущим педагогам, занимающимся научной работой. Все преподаватели кафедры зарегистрированы в системе «Российский индекс научного цитирования», который отражает Индекс Хирша.

На кафедре ведется руководство научно-исследовательской работой студентов. Ежегодно в апреле студенты принимают активное участие в мероприятиях Дней вузовской науки и творчества, международной научной конференции молодых ученых «Студенческая наука Подмоскovie». Так, студенты 1 курса (Н.А. Васильева, В.А. Егорова, В.Е. Ефремова, М.О. Журавлева, Т.А. Мороз, К.С. Чекалдина) под руководством преподавателей (И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.М. Гулевич, Е.В. Селезнева) стали победителями конкурса выступлений в рамках секции и отмечены Дипломами I, II и III степеней.

Студентами социально-педагогического факультета самостоятельно опубликовано 12 научных работ: 5 глав в коллективных монографиях, 7 статей в сборниках материалов Международной научно-практической конференции, 1 статья в онлайн-журнале сетевого издания СМИ, 2 статьи в сборнике тезисов работ участников XX Всероссийского молодежного фестиваля «Меня оценят в XXI веке», 1 статья в сборнике тезисов XVII Всероссийский конкурс достижений талантливой молодежи «Национальное достояние России», 1 статья в сборнике статей Международного исследовательского конкурса «Исследовательский потенциал – 2023». Под руководством преподавателей 24 студента стали победителями XVII Всероссийского конкурса достижений талантливой молодежи «Национальное достояние России», Международного конкурса презентаций для студентов и учащихся образовательных учреждений, Международного научно-исследовательского конкурса «Исследовательский потенциал – 2023», Международного конкурса эссе для студентов и учащихся «Цифровизация и будущее нашей жизни», Международного конкурса презентаций для студентов и учащихся образовательных учреждений, V Всероссийского конкурса научных работ «Научный прорыв 2023», XX Всероссийского конкурса научно-исследовательских и творческих работ молодежи «Меня оценят в XXI веке», Всероссийского конкурса эссе для студентов и учащихся «Наследие моей родины: культурные корни и творческое наследие», XVIII Международного конкурса научных работ, Всероссийской Интернет-олимпиады «Взаимодействие субъектов образовательного процесса».

Считаю необходимым выделить следующие проблемные зоны в организации научно-исследовательской работы:

– омоложение кадрового состава кафедры;
– привлечение к научной работе большего количества студентов факультета и молодых специалистов;
– стимулирование преподавателей к получению научного звания «доцент», студентов – к участию в различных конференциях, других научных мероприятиях;
– активизация публикационной активности преподавателей и студентов;
– приобщение всех членов кафедры к организации и руководству научно-исследовательской работой студентов;
– укрепление международного научного сотрудничества в рамках организации и проведения научно-практических конференций.

Выводы

В процессе анализа результатов научно-исследовательской работы в контексте профессиональной подготовки педагога сделаны следующие выводы.

1. Обобщение передового педагогического опыта в области организации научно-исследовательской деятельности студентов позволяет развивать научную основу опытно-экспериментальной работы, связанной с подготовкой будущего педагога к отдельным видам профессиональной деятельности.

2. В соответствии с обозначенными Президентом задачами развития науки, образования, научно-исследовательской деятельности по различным специализациям научно-исследовательской работы учреждений высшего образования намечается перспектива расширения деятельности относительно организации новых и расширения традиционных исследовательских траекторий.

3. Профессиональная подготовка педагога неразрывно связана с творческим подходом к выполнению различных видов деятельности, дающим возможность осуществить на данной основе научный поиск.

4. Для оптимизации научной деятельности студентов необходим анализ кадровый эффективность ведения научной работы членами кафедры.

5. Для научно-исследовательской работы целесообразно привлекать студентов с использованием интересных для них методов: аудиовизуальное обучение, коллективные формы работы, групповые методы, отбор учебного материала в соответствии с интересами обучающихся, использование тьюторской помощи.

6. Для усиления мотивации студентов большую роль играют подведение итогов и их публикация в групповых чатах факультета, кафедры, университета.

Анализ результатов научно-исследовательской работы в контексте профессиональной подготовки педагога показал необходимость целенаправленной и последовательной научно-исследовательской работы кафедры не только над квалификационными исследованиями, но и в процессе всего обучения.

Библиографический список

1. Ахметшина И.А. Непрерывная профессиональная подготовка педагогов на примере Московской области / И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина // Образование и общество. 2019. № 2 (115). С. 22–28.
2. Бредихин С.В. Коллективное соавторство научных публикаций / С.В. Бредихин // Труды XVI Международной Азиатской школы-семинара «Проблемы оптимизации сложных систем» 25–29 августа 2020 г. Новосибирск, 2020. С. 6–9. DOI: 10.24411/9999-018A-2020-100009
3. Дадалко В.А. Инновационные модели обучения в современном образовании: справочные материалы / В.А. Дадалко. М.:

Совет, 2017. 386 с.

4. Заседание Совета по науке и образованию от 08.02.2023 г. [сайт]. Режим доступа URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70473> (дата обращения: 16.01.2024).

5. *Зинченко В.О.* Методологические основы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности / В.О. Зинченко, Е.А. Титова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С. 309–313.

6. Индикаторы науки: 2017: статистический сборник / Ю.Л. Войнилов, Н.В. Городникова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2017. 304 с.

7. *Лысенко Н.Е.* Приемы и содержание обучения, повышающие мотивацию студентов при проведении онлайн-занятий по иностранному языку в неязыковом вузе / Н.Е. Лысенко // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2 (99). С. 256–261.

8. Путин призвал развивать лучшие традиции отечественной педагогики: РИА «Новости» 13.01.2024 [сайт]. Режим доступа URL: <https://ria.ru/20231013/pedagogika-1902477343.html> (дата обращения: 20.01.2024).

9. Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии / М.А. Акоев [и др.]. Екатеринбург: Урал, 2014. 250 с.

10. *Тронин В.Г.* Оценка результатов научно-исследовательской работы и наукометрия: учебное пособие / В.Г. Тронин, А.Р. Сафиуллин. Ульяновск: УлГТУ, 2019. 136 с.

References

1. *Akhmetshina I.A.* Continuous professional training of teachers using the example of the Moscow region / I.A. Akhmetshina, T.V. Timokhina // Education and society. – 2019 - No. 2 (115). – pp. 22-28.

2. *Bredikhin S.V.* Collective co-authorship of scientific publications / S.V. Bredikhin // Proceedings of the XVI International Asian School-Seminar “Problems of optimization of complex systems” August 25-29, 2020 Novosibirsk, 2020. -S. 6-9. DOI: 10.24411/9999-018A-2020-100009

3. *Dadalko V.A.* Innovative learning models in modern education: reference materials / V.A. Dadalko. М.: Council, 2017. 386 p.

4. Meeting of the Council on Science and Education dated 02/08/2023 [website]. Access mode URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70473> (access date: 01/16/2024).

5. *Zinchenko V.O.* Methodological foundations for the formation of readiness of future teachers of vocational training for organizational and technological activities / V.O. Zinchenko, E.A. Titova // Scientific notes of Oryol State University. 2023. No. 4 (101). Pp. 309–313.

6. Science indicators: 2017: statistical collection / Yu.L. Voinilov, N.V. Gorodnikova, L.M. Gokhberg et al.; National research University “Higher School of Economics”. М.: National Research University Higher School of Economics, 2017. 304 p.

7. *Lysenko N.E.* Techniques and content of training that increase student motivation when conducting online classes in a foreign language at a non-linguistic university / N.E. Lysenko // Scientific notes of Oryol State University. 2023. No. 2 (99). Pp. 256–261.

8. Putin called for the development of the best traditions of domestic pedagogy: RIA Novosti 01/13/2024 [website]. Access mode URL: <https://ria.ru/20231013/pedagogika-1902477343.html> (access date: 01/20/2024).

9. Guide to scientometrics: indicators of the development of science and technology / M.A. Akoev [and others]. Ekaterinburg: Ural, 2014. 250 p.

10. *Tronin V.G.* Assessing the results of research work and scientometrics: textbook / V.G. Tronin, A.R. Safiullin. Ulyanovsk: UlyanovskStateTechnicalUniversity, 2019. 136 p.

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-356-359

ТОРГАЧЕВ ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, кафедры Автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: d_torgachev@mail.ru

ТОРГАЧЕВ ВЛАДИСЛАВ ДМИТРИЕВИЧ

бакалавр направления подготовки 27.03.05 «Инноватика» «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва, Россия
E-mail: torgachevvlad@mail.ru

TORGACHEV DMITRY NIKOLAEVICH

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: d_torgachev@mail.ru

TORGACHEV VLADISLAV DMITRIEVICH

Bachelor of Training 27.03.05 Innovatika MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia
E-mail: torgachevvlad@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ОСНОВЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BASED ON THE GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

В статье рассмотрены основные тенденции развития образования в условиях современной действительности. Показана доминирующая роль игровых технологий в ходе обучения. Раскрыты содержательные аспекты и основные элементы геймификации.

Отмечено значение использования игровых технологий в процессе формирования навыков будущего. Сконцентрировано внимание на отдельных аспектах дальнейшего повышения качества подготовки студентов на основе принципов геймификации.

Ключевые слова: геймификация, игровые технологии, учебный процесс, качество подготовки, развитие.

The article discusses the main trends in the development of education in the conditions of modern reality. The dominant role of gaming technologies in the course of training is shown. The content aspects and the main elements of gamification are revealed.

The importance of using gaming technologies in the process of forming skills of the future is noted. The attention is focused on certain aspects of further improving the quality of student training based on the principles of gamification.

Keywords: gamification, game technologies, educational process, quality of training, development.

Введение

В основополагающих документах отечественной системы образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Указ Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы и др.) центральное внимание уделяется повышению качества подготовки студентов в профессиональных образовательных организациях. Реализация поставленной задачи невозможна без формирования личности студента. В условиях современной действительности для успешного развития личности необходимо доступное, мобильное и востребованное образование.

Совершенствование системы образования осуществляется на основе цифровой трансформации. Безусловно, цифровая трансформация обеспечивает доступность учебной информации и возможность реализации процесса индивидуализации образовательной траектории.

Качество подготовки студентов должно соответствовать запросам сегодняшнего и завтрашнего дня. В

связи с этим актуальным является вопрос определения методов и способов обучения, позволяющих повысить качество образования и совершенствовать учебную деятельность студентов.

Именно поэтому одним из актуальных направлений активизации учебной деятельности и формирования познавательных мотивов молодежи является использование технологий геймификации.

Цель данной статьи заключается в обосновании необходимости развития образовательной среды профессиональных учебных заведений на основе игровых технологий, способствующих повышению качества подготовки студентов и введения в педагогическую практику инструментария геймификации,

Научная новизна результатов исследования заключается в усовершенствовании понятийно-категориального аппарата геймификации учебного процесса в части формулировки авторских трактовок базовых понятий (геймификация; внутренняя геймификация; содержательные аспекты, основные элементы, принципы и виды геймификации).

В ходе работы использовались методы обобщения, сравнительного анализа и синтеза, индукции и дедукции, графический метод.

Изложение основного материала

Основными трендами образовательного процесса в университетах становятся гибкие и менее формализованные отношения, открытость и доступность учебного материала, поведенческие навыки успешного взаимодействия с другими людьми, микрообучение, а также геймификация. Мы предлагаем следующую трактовку данного понятия.

Геймификация – целенаправленное активное использование игровых элементов, принципов, технологий, сценариев, а также игрового мышления в неигровых ситуациях с целью формирования нового опыта решения различного рода задач, повышения мотивации и вовлеченности аудитории в рутинные процессы, улучшения результатов деятельности.

В процессе исследования нами сформулированы содержательные аспекты геймификации, которые визуально представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Содержательные аспекты геймификации.

Основными преимуществами использования механизмов геймификации являются:

- индивидуальный подход;
- возможность настройки игровой ситуации под учебные цели и задачи;
- многообразии предметных областей применения игровой технологии;
- более эффективное усвоение материала, большая вовлеченность обучающихся.

На наш взгляд, мощным механизмом вовлечения студентов в образовательный процесс является внутренняя геймификация – подсознательное стремление студента к саморазвитию, к увеличению качественных и количественных показателей его успеваемости, научной и общественной деятельности.

Опыт нашей преподавательской деятельности и студенческой жизни позволяет также сделать вывод о том, что внутренняя геймификация кардинально меняет отношение молодежи к своим обязанностям: скучное становится интересным, «я должен» превращается в «я хочу».

На рисунке 2 представлены основные элементы геймификации.

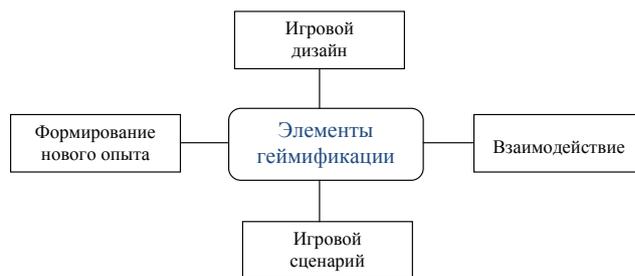


Рис. 2. Основные элементы геймификации.

Геймификация улучшает качество образовательного процесса за счет:

- реализации цифрового, творческого, неформального обучения в доступном игровом формате;
- повышения эффективности обратной связи (игровые технологии делают обратную связь более эффективной за счет быстрой скорости передачи, получения и точности информации);
- активного вовлечения в процесс обучения, изменения негативного отношения к этому процессу;
- наглядной демонстрации результатов;
- формирования профиля достижений обучающегося;
- внесения элементов соревновательности.

Мы считаем, что применение геймификации в образовательном процессе вузов должно основываться на следующих принципах:

- возможность выбора траектории обучения;
- сюжетная линия должна соответствовать реальному содержанию учебной дисциплины;
- простые и либеральные правила;
- баланс сложности заданий;
- каскадная подача информации;
- своевременная пошаговая обратная связь;
- возможность многократного выполнения заданий;
- соответствие реальному профессиональному опыту;
- моделирование живого общения;
- наличие индикаторов успеха;
- достижимость конечного результата»
- постоянный анализ статистики;
- юмор в процессе диалога;
- наличие системы поощрений и вознаграждений.

Процесс геймификации в значительной степени способствует развитию когнитивных навыков, востребованность которых со стороны работодателей в последнее время усиливается. Это обусловлено, в первую очередь, внедрением передовых технологий и искусственного интеллекта, стимулирующих инновационное развитие организаций и способствующих изменению профессиональных навыков по всему спектру умений, знаний, способностей. На рисунке 3 представлены навыки, которые будут востребованы у работодателей к 2027 году в порядке убывания их значимости [1].

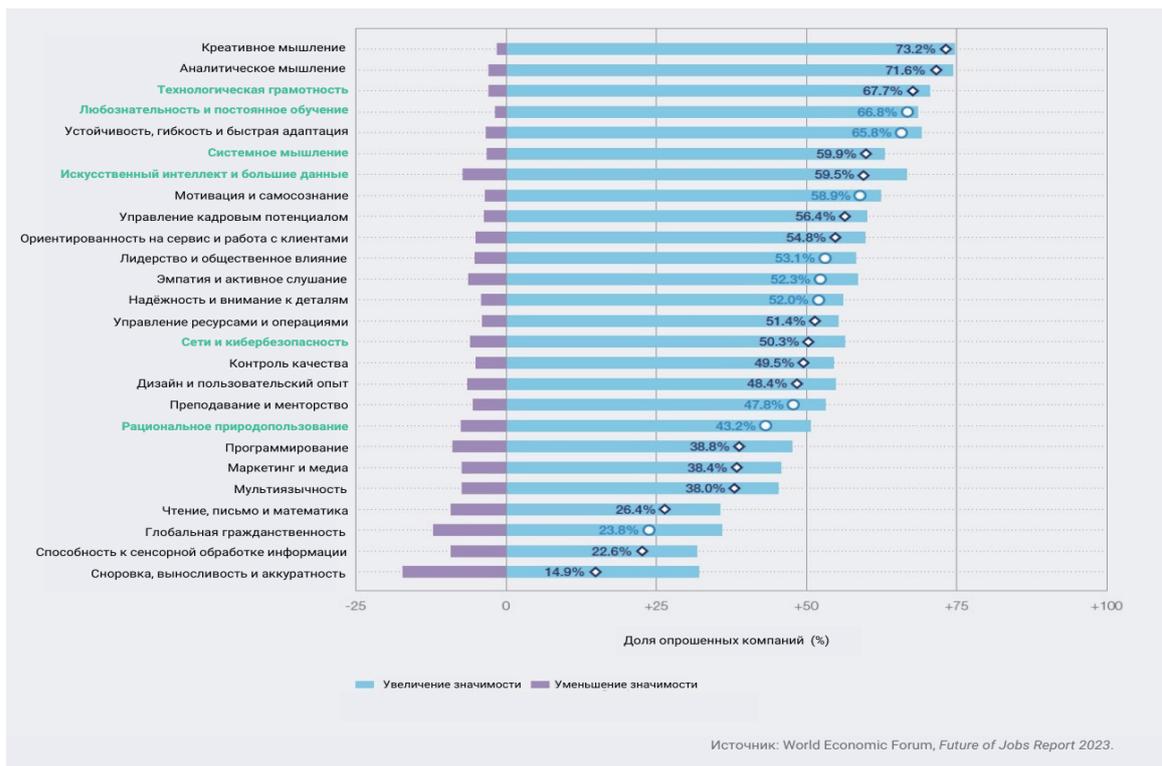


Рис. 3. Навыки будущего (по материалам Всемирного экономического форума 2023 года в Давосе) [1].

В результате использования игровых технологий в учебном пространстве процесс формирования навыков будущего будет выглядеть следующим образом (рисунок 3.)

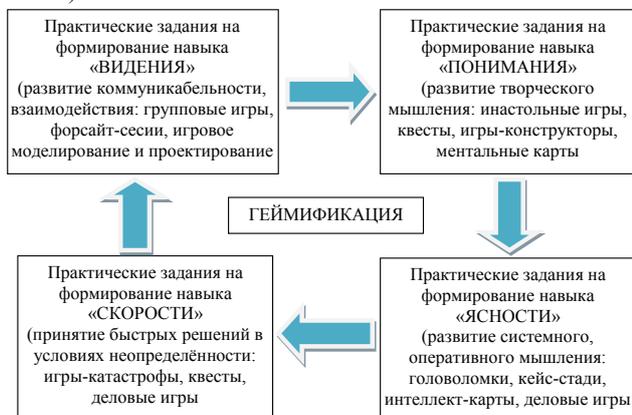


Рис. 4. Процесс формирования навыков будущего на основе использования игровых технологий.

Геймофикацию, с учётом масштабности использования, можно условно разделить на:

- тотальную, когда происходит полная погруженность в игровую ситуацию;
- фрагментарную, когда происходит включение лишь некоторых игровых элементов в образовательный процесс.

Наш опыт преподавательской деятельности свидетельствует о том, что решение особенно прикладных задач с помощью игровых технологий позволяет сту-

дентам испытать целый комплекс различных чувств: повышение самооценки, удовлетворение от собственных достижений, преодоление себя, новый опыт, академический и исследовательский интерес, смена деятельности, неожиданные эмоции, радость, азарт, фантазия, открытия, самовыражение.

В процессе геймификации важно знать студенческую аудиторию, их интересы и привычки, а также способы их мотивации. Игровые технологии оказываются эффективными на разных этапах обучения. Их можно использовать на начальном этапе изучения дисциплины для стимулирования студентов и диагностики уровня знаний, во время занятий – для проверки степени усвоения теоретического материала, по окончании курса в ходе итоговой аттестации.

Выводы

Таким образом, формирование устойчивого интереса обучающихся к решению прикладных задач становится более эффективным с использованием подходов характерных для различных видов игр. В этом сегодня заключается один из основных аспектов дальнейшего развития профессиональных образовательных организаций, обеспечивающих высокое качество подготовки студентов.

Ключевая роль геймификации состоит не в создании какой-либо полноценной игры, а использовании отдельных игровых элементов для достижения стратегических целей и решения поставленных государством задач в повышении качества подготовки студентов профессиональных образовательных организаций.

Библиографический список

1. Всемирный экономический форум 2023 года, Давос, отчет «Будущее рабочих мест 2023» https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/>
3. Образование для сложного общества // Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia, 2018. https://futuref.org/educationfutures_ru
4. Теория и методология проектного управления инновационным развитием социально-экономических систем (монография) // Под общ. ред. Д.Н. Торгачева. Орел: Госуниверситет–УНПК, 2014. 160 с.
5. *Торгачев Д.Н.* Развитие эффективных форм сотрудничества университета и работодателя в процессе формирования профессиональных компетенций и трудоустройства выпускников по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика» / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 2 (95), 2022. С. 310–314.
6. *Торгачев Д.Н.* К вопросу проектного управления образовательными системами / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 3 (96), 2022. С. 260–263.
7. *Торгачев Д.Н.* Развитие образовательной среды университета в условиях современной действительности / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 1 (98), 2023. С. 364–366.

References

1. World Economic Forum 2023, Davos, report “The Future of Jobs 2023” https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
 2. Resolution of the Government of the Russian Federation of 13.05.2021 No. 729 “On Measures for the Implementation of the Priority-2030 Strategic Academic Leadership Program” <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/>
 3. Education for a complex society//Report by experts from Global Education Futures and WorldSkills Russia, 2018. https://futuref.org/educationfutures_ru
 4. Theory and methodology of project management of innovative development of socio-economic systems (monograph) //Under the general editor. D.N. Torgacheva - Oryol: State University-UNPK, 2014. 160 p.
 5. *Torgachev D.N.* Development of effective forms of cooperation between the university and the employer in the process of forming professional competencies and employment of graduates in the field of training 27.03.05 “Innovatika” /D.N. Torgachev, V.D. Torgachev// Scientific notes of Oryol State University No. 2 (95), 2022. Pp. 310–314.
 6. *Torgachev D.N.* On the issue of project management of educational systems/D.N. Torgachev, V.D. Torgachev//Scientific notes of Oryol State University No. 3 (96), 2022. Pp. 260–263.
 7. *Torgachev D.N.* Development of the educational environment of the university in the conditions of modern reality /D.N. Torgachev, V.D. Torgachev // Scientific notes of Orel State University No. 1 (98), 2023. Pp. 364–366.
-
-

УДК 371.132:796.011.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-360-367

ТУРЯНСКАЯ ОЛЬГА ФЕДОРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР
E-mail: turjanskof@mail.ru

ЯКОВЛЕВА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической реабилитации, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», г. Луганск, ЛНР
E-mail: yakatyav@gmail.com

TURYANSKAYA OLGA FEDOROVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Lugansk State Pedagogical University», Lugansk, LPR
E-mail: turjanskof@mail.ru

YAKOVLEVA YEKATERINA VIKTOROVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Physical Rehabilitation Department, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University», Lugansk, LPR
E-mail: yakatyav@gmail.com

**ГОТОВНОСТЬ К САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ЭТАПЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ**

**READINESS FOR SELF-REGULATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY
AND STAGES OF ITS FORMATION IN PREPARATION PROCESS**

Целью данной статьи является осмысление содержательных элементов готовности к профессиональной деятельности и разработка предложений по методическому обеспечению процесса формирования этой готовности; характеристика этапов профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к саморегуляции в профессиональной деятельности.

Актуальность поднятой проблемы связана с тем, что в настоящее время усложняются процессы трудовой деятельности, которая приобретает ярко выраженный социально-коммуникативный характер, происходит в условиях многозадачности и связанных с ней стрессовыми нагрузками на психику и организм, что актуализирует проблему формирования готовности личности к саморегуляции в профессиональной деятельности. В этой связи важной задачей является определение перспективных путей разработки педагогических подходов к развитию профессиональной саморегуляции будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры на этапе профессиональной подготовки, что обеспечит повышение эффективности их профессиональной деятельности.

Результатом данного исследования стали конкретизация элементов готовности к профессионально-личностной саморегуляции будущих специалистов, а также исследование и описание этапов процесса формирования готовности личности к саморегуляции в профессиональной деятельности в сфере адаптивной физической культуры.

Ключевые слова: готовность, личность, саморегуляция и ее структура, поведение, процессы, управление, контроль, этапы формирования.

The purpose of this article is to understand the substantive elements of readiness for professional activity and to develop proposals for methodological support for the process of forming this readiness; characteristics of the stages of professional training of future specialists in adaptive physical culture for self-regulation in professional activities.

The relevance of the problem raised is due to the fact that currently the processes of work activity are becoming more complex, which is acquiring a pronounced collective and socio-communicative character, occurs in conditions of multitasking and associated stress loads on the psyche and body, which actualizes the problem of forming the individual's readiness for self-regulation in professional activities. In this regard, an important task is to identify promising ways to develop pedagogical approaches to the development of professional self-regulation of future specialists in the field of adaptive physical education at the stage of professional training, which will ensure increased efficiency of their self-realization in professional activities.

The result of this study was the specification of the elements of readiness for professional and personal self-regulation of future specialists, as well as the study and description of the stages of forming an individual's readiness for self-regulation in professional activities in the field of adaptive physical culture.

Keywords: readiness, personality, self-regulation and its structure, behavior, processes, management, control, stages of formation.

Введение

Актуальность темы исследования. Современные условия реализации трудовой функции, среди которых можно выделить социально-коммуникативный харак-

тер труда, повышение уровня стрессовых нагрузок, расширение пространства профессионального взаимодействия, интенсификация рабочих процессов, высокая ответственность специалиста за конечный результат

профессиональной деятельности актуализируют проблему готовности личности к саморегуляции в профессиональной деятельности.

Особенно ответственным и сложным этапом становления личностной саморегуляции является ее формирование в юношеском периоде развития личности, на этапе студенчества, в процессе обучения в вузе.

Ученые, специалисты в области адаптивной физической культуры, такие как В.Ф. Балашов, Н.А. Воронов, Т.М. Гаврилова, В.Р.П. Карпюк, И.А. Когут, Л.А. Марущак, И.В. Прихода, Н.А. Скляр считают, что одним из перспективных путей повышения эффективности профессиональной подготовки будущего специалиста по адаптивной физической культуре является исследование педагогических возможностей формирования готовности к саморегуляции и разработка на этом фундаменте педагогических путей развития профессиональной саморегуляции будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

В то же время актуальность указанной проблемы требует исследования «готовности к саморегуляции в профессиональной деятельности» как сложного системного элемента личности, конкретизация путей ее формирования на этапе профессионального обучения.

Таким образом, целью данной статьи является осмысление содержательных элементов готовности к профессиональной деятельности и разработка предложений по методическому обеспечению процесса формирования готовности к саморегуляции в профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения будущих специалистов по адаптивной физической культуре.

Новизна данной работы состоит в том, что авторами выделены элементы профессиональной готовности, расширена их традиционная структура за счет осознания целей профессиональной деятельности; осмысления и оценки условий, в которых данная деятельность будет осуществляться, актуализации опыта и т.д.

В процессе написания данной статьи использовались общенаучные методы исследования, метод структурирования педагогических проблем, метод анализа комплекса этапов, направленных на формирование готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к саморегуляции в профессиональной деятельности.

Готовность к профессиональной деятельности и ее содержательные элементы

Проблема саморегуляции поведения личности возникла не сегодня, исследования данного феномена имеют богатые традиции, как в отечественной, так и зарубежной науке, хотя до сих пор регулятивные аспекты поведения личности все еще остаются не вполне изученными.

В то же время следует отметить, что в педагогической практике все аспекты профессиональной подготовки рассматриваются в контексте результативности образовательного процесса, интегральным выражением которого является «готовность».

Ученые по-разному трактуют понятие «готовность», которое в зависимости от направления исследования рассматривают как «психическое состояние», «свойство», «качество», «структурное образование» и т.д.

Однако анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что для определения понятия «готовность», все же, чаще используют термин «образование», понимая под «готовностью» устойчивое целостное интегративное образование личности, обеспечивающее способность к подготовке и реализации каждого этапа профессиональной деятельности [2]; сложное личностное образование, охватывающее идейно-нравственные и профессиональные взгляды и убеждения, профессиональную направленность психических процессов, самообладание, оптимизм, настроенность на продуктивную работу, способность к преодолению трудностей, самооценку результатов этого труда, потребность в профессиональном самовоспитании [9].

Также, в научной литературе существует мнение относительно того, что «готовность начинает формироваться до того момента, с которого личность приступила к трудовой деятельности, она формируется на этапе обучения либо профессиональной подготовки, а затем развивается в процессе практической трудовой деятельности» [1]. Соглашаясь с данным утверждением отметим важность этапа «допрофессиональной деятельности» будущего специалиста, обратив внимание на то, что данный этап подготовки, формирующий основы готовности, является решающим для профессионального самоопределения, появления мотивационного элемента, определяющего стремление к освоению специальности, а уже отсюда – освоение необходимых навыков и получение необходимых знаний, определяющих уровень готовности к профессиональной деятельности.

Рассмотрим содержательные аспекты готовности и ее структурные компоненты (рис. 1).



Рис. 1. Структурные элементы готовности как ведущего компонента профессиональной деятельности личности [7]

Соответственно, сказанное выше позволяет нам говорить о профессиональной готовности как о сложном структурированном качестве, которое личность обретает благодаря участию в различных видах деятельности (учебной, практической, профессиональной), позволяющей, в конечном итоге добиться результатов, которые свидетельствуют о том, что данная личность способна к той профессиональной деятельности, в которой она стремится себя проявить. Нам близка точ-

ка зрения тех ученых, которые готовность трактуют как сложное образование, включающее в себя когнитивный, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты, как совокупность знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых качеств личности (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин и др.).

Ученые отмечают, что «готовность человека к определенной деятельности» является психологическим состоянием, которое способствует «успешному выполнению своих профессиональных обязанностей, правильному использованию знаний, опыта, личностных качеств, сохранению самоконтроля и перестроению деятельности при появлении непредвиденных препятствий. Кроме того, состояние «готовности к деятельности» характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта деятельности на оперативное или долгосрочное выполнение трудового задания» [10].

Говоря о проблемах мобилизации ресурсов следует обратить внимание на то, что одним из таких ресурсов, являясь профессионально-личностная саморегуляция, позволяющая личности полностью задействовать свой потенциал (психический, физический, эмоциональный, волевой) для решения задач профессиональной подготовки [12].

В этой связи, опираясь на указанные выше работы, мы можем констатировать, что готовность к профессионально-личностной саморегуляции специалистов по адаптивной физической культуре представляет собой достаточный уровень сформированности регуляторного опыта специалиста, позволяющий ему решать задачи профессиональной деятельности, как при осуществлении реабилитационных мероприятий, так и в процессе профессиональной коммуникации, на основе выбора оптимальной модели поведения, эмоциональной устойчивости и личностной адаптации к условиям трудовой деятельности;

Процесс формирования состояния готовности к профессионально-личностной саморегуляции

Процесс формирования состояния готовности к профессионально-личностной саморегуляции направлен на формирование личности будущего специалиста, способного управлять своим состоянием и контролировать свое поведение. Данный процесс включает в себя педагогическое воздействие на студентов, который имеет многовекторную направленность (рис. 2).

Готовность специалиста в области адаптивной физической культуры к профессиональной деятельности, в общем виде, выражается в его способности продуктивно трудиться с учетом специфики профессии, имея в виду, что в сферу профессиональной деятельности таких специалистов включены лица, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, умственного развития, притом данная область ориентируется на решение многообразных задач (рис. 3).

Решение этих задач в комплексе само по себе является проблемным и требует напряжения духовных сил, а также требует формирования соответствующей номенклатуры знаний и умений специалистов в сфере адаптивной физической культуры.



Рис. 2. Вариативность направлений формирования готовности личности к профессионально-личностной саморегуляции и результативность данного процесса (разработано авторами).



Рис. 3. Перечень задач, успешное решение которых определяется уровнем сформированности профессионально-личностной саморегуляции специалистов в области адаптивной физической культуры (разработано авторами).

Проведенные исследования позволили определить «готовность будущего специалиста в сфере адаптивной физической культуры к профессионально-личностной саморегуляции» как интегративное профессионально-ориентированное новообразование в структуре личности выпускника вуза направления подготовки 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (Адаптивная физическая культура)», сформированное в процессе профессиональной подготовки. Оно представляет собой диалектическое единство когнитивного, практико-ориентированного, эмоционально-ценностного, мотивационно-волевого компонентов. Когнитивный компонент готовности представлен совокупностью характеристик, которые аккумулируют знания о человеке и его здоровье, здоровом

образе жизни, способах и средствах сохранения, укрепления, восстановления физического, психического, духовного и социального здоровья человека; практико-ориентированный компонент готовности представлен необходимым и достаточным уровнем овладения современными здоровьесберегающими технологиями и качеством применения их в профессиональной деятельности; эмоционально-ценностный – отражает здоровьесберегающую, профессионально-ориентированную позицию будущих специалистов в отношении себя и клиентов, эмоционально-ценностное отношение к здоровью человека как к ценности, а к способам и средствам его сохранения, укрепления, восстановления – как к средствам достижения профессионально и жизненно значимой цели; мотивационно-волевой – отражает ориентацию личности будущего специалиста на профессиональное саморазвитие и здоровый образ жизни как основание выбора поступка, действия, деятельности [13].

Диагностика готовности будущих педагогов дошкольного образования к использованию современных здоровьесберегающих технологий осуществлялась с помощью разработанных критериев (когнитивный, практико-ориентированный, мотивационно-ценностный). Применение этих критериев и соответствующих им показателей в исследовательской работе позволило выделить четыре уровня готовности будущих/практикующих специалистов к профессионально-личностной саморегуляции: высокий, достаточный, средний, низкий.

Все перечисленные выше элементы деятельности, с точки зрения их формирования, позволяют определить уровни деятельности по степени готовности:

1) высокий – выпускник обладает профессиональной позицией, полностью готов к профессиональной деятельности, он овладел полным объемом знаний, у него сформирован необходимый перечень умений и навыков, в том числе – способность к профессионально-личностной саморегуляции, что позволяет ему осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне (знания полны и осознаны, умения отработаны) и проявляется на этапе стажировки под руководством опытного наставника;

1. достаточный – выпускник обладает профессиональной позицией, у него на достаточном уровне сформированы теоретические знания и практические умения, но для самостоятельной работы ему требуется углубление и пополнение знаний о способах и приемах саморегуляции в условиях самообразования или в процессе стажировки под руководством опытного наставника;

2. средний – у выпускника слабо сформирована профессиональная позиция, он лично и профессионально слабо готов к профессиональной деятельности, сформированный уровень знаний, умений и навыков требует дальнейшего развития в условиях дополнительного образования, требуется контроль в процессе стажировки с опытным наставником;

3. низкий – выпускник не обладает профессиональной позицией, лично не готов к данной профессиональной деятельности. Низкий уровень теоретических знаний студента не позволяют ему осознавать смысл саморегуляции профессионального поведения, мотивационный компонент саморегуляции фактически не

выражен, ценность профессиональной саморегуляции не рассматривается в качестве базового условия профессионализма, эмоциональная устойчивость такого студента проявляется ситуативно, он не стремится к установлению продуктивного взаимодействия с иными членами социальной группы, не способен регулировать свое эмоциональное состояние даже в простейших ситуациях профессиональной деятельности, не способен критически оценивать свое поведение и выстраивать на этой основе продуктивные контакты с окружающими. Вопрос о его дальнейшей профессионализации должен решаться индивидуально, с учетом отсутствия личностных способностей и готовности к профессиональной деятельности в сфере «человек – человек».

Данные уровни готовности являются традиционными в педагогической практике и позволяют оценивать не только степень профессиональной готовности выпускника, но и способность ВУЗа осуществлять качественную подготовку специалистов.

Наиболее эффективным педагогическим подходом к формированию готовности к саморегуляции в процессе обучения мы считаем содержательно-поэтапный, включающий в себя поэтапную организацию учебной деятельности, которая обеспечивает развитие всех видов интеллекта личности студента (аналитического, практического, эмоционального, креативного, социального) [13]. При этом нами учитывался тот факт, что для будущих специалистов по адаптивной физической культуре развитие эмоционального интеллекта имеет особое значение. Однако, без информационной основы, без осознанного усвоения профессионально-ориентированных знаний обучающимися формирование когнитивного компонента готовности невозможно. Именно поэтому профессиональную подготовку будущих специалистов по адаптивной физической культуре, необходимо начинать с информационно-просветительского этапа и дальше постепенно конкретизировать и сужать тематику, добавляя эмоциональный и поведенческий блоки (табл. 1).

Этапы организации профессиональной подготовки

На первом этапе знакомства будущих специалистов по адаптивной физической культуре с понятиями саморегуляции необходимо ориентироваться на просветительно-информационные аспекты. Среди практических средств хорошо работают лекции со структурированной информацией, из которых можно брать отдельные тезисы и дальше более подробно узнавать о феномене, который заинтересует каждого конкретного студента.

Этап информационно-познавательный реализуется в форме лекций по базовому общеобразовательному курсу «Общая психология» или «Психология», если в них включена не только теоретическая информация, но и прикладные элементы (как эти знания могут пригодиться в личной жизни, в организации учебной деятельности, в будущей профессии и т.д.), направленные на развитие когнитивного компонента профессиональной готовности будущего специалиста адаптивной физической культуры к саморегуляции.

Одна из возможностей знакомства студентов с различными видами интеллекта личности, в том числе и эмоциональным, с возможностями и способами само-

Таблица 1.

Этапы формирования готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к саморегуляции в профессиональной деятельности (составлено авторами)

Этапы формирования готовности к саморегуляции профессионального поведения у будущих специалистов по адаптивной физической культуре						
1	2	3	4	5	6	7
Этап информационно-познавательный: процесс усвоение информации об этапах и механизмах развитие личности о состояниях и возможностях саморегуляции	Этап практико-ориентированный: Выполнение практико-ориентированных заданий на саморегуляцию (на основе конструирования специальных ситуаций)	Этап наработки креативного опыта: Участие в воркшопах, мастер-классах, конференциях и др. формах творческой самореализации	Этап организации опыта социального взаимодействия: участие в интерактивных тренингах и др.	Этап осознания и переживания эмоционально-ценностных отношений: участие в разрешении ситуаций выбора, социально-ролевым моделирование	Рефлексивный этап: активное самопознание, самооценка, самоориентация	Диагностико-контролирующий этап: выполнение диагностических и контролирующих заданий

регуляции и ее психологическим потенциалом является организация информационных лекций, к которым можно привлекать как представителей университета (преподавателей психологии, психологов психологической службы), так и практических специалистов, которые поделятся со студентами наработками по поводу саморегуляции, приемов контроля эмоциональной сферы, развития эмоционального интеллекта, его связи с социальной адаптацией и интеллектом личности, его влияния на развитие эмоционального выгорания и т.д.

В рамках этого исследования на этапе реализации учебной программы появилось любопытное наблюдение о том, что информация от специалистов по адаптивной физической культуре, имеющих опыт работы, воспринимается студентами как более значимая. Соответственно, привлечение таких специалистов может способствовать тому, что процесс знакомства с темой произойдет легче и определенный негативизм по отношению к психологии в целом и «неких эмоций» в частности.

Преподавателям, ставящим своей целью формирование готовности студентов к профессионально-личностной саморегуляции, важно учитывать их личностные особенности, и строить программу курса с акцентом на готовность к практическому использованию знаний о психических состояниях, процессах, свойствах и особенностях [11]. Поэтому практико-ориентированный этап реализуется в основном в форме практических занятий (мастер-классы, тренинги, семинары и т.п.), на которых происходит отработка профессиональных умений и навыков студентов, создаются ситуации, требующие решения реальных практических задач. При этом студенты реализуют себя в условиях «проживания» своей будущей профессиональной роли.

Этап наработки креативного опыта реализуется путем расширения количества психолого-педагогических дисциплин с акцентом на творческое применение полученных знаний, а именно – «Психолого-педагогический практикум», «Психология и педагогика развития и саморазвития (самопомощи)», «Самоменеджмент» – это

позволяет студентам более глубоко познакомиться с возможностями современной педагогики и психологии непосредственно в сфере развития креативного интеллекта и наработать творческий опыт решения профессиональных проблем и задач, который в последствие может быть перенесен в профессиональную жизнь и отношения.

Этап организации опыта социального взаимодействия направлен на развитие социального интеллекта личности. Этот этап реализуется в формате воркшопа. Воркшоп – интенсивное учебное мероприятие, на котором участники учатся, прежде всего, благодаря собственной активной работе. Ключевой в этом определении является именно специфическая особенность – участники учатся путем активной деятельности, то есть, главное здесь – активность, в том числе в процессе межличностного взаимодействия. Этот признак служит для противопоставления этого вида обучения другим, более пассивным со стороны участников и, соответственно, более активным со стороны преподавателя. В ходе реализации этого этапа обучения отрабатываются профессиональные навыки, а также – нарабатывается опыт межличностного взаимодействия. И такая форма активности студентами ценится больше, поскольку они получают положительный опыт межличностного общения, отработывают приемы взаимодействия в проекции «человек – человек». Данный этап имеет огромное значение, поскольку обеспечивает включение студента в процесс формирования готовности в групповой работе. Групповая работа призвана создать такие психолого-педагогические условия, когда уровень доверия, безопасности, эмоционального контакта и открытости способствует развитию как социального, так и эмоционального интеллекта. И. Ялом описал следующие факторы группового формата такой работы, способствующие его эффективности: корректирующий анализ влияния социального окружения; развитие социализирующих техник; имитационное поведение, интерперсональное влияние [15].

Такая форма работы в отечественных ВУЗах не

слишком распространена в связи с потенциальными трудностями и рисками, которые могут возникать в процессе ее реализации. К наиболее существенным рискам в данном случае можно отнести: риск нарушения конфиденциальности, риск переноса информации из формата групповой работы в другие контексты отношений, риск переноса контекста из отношений вне группы в групповую работу и поэтому остановку или изменение групповых процессов и работы групповой динамики, тревогу о возможном влиянии информации, которая звучала в группе, на учебный процесс и т.д.

Этап осознания и переживания эмоционально-ценностных отношений реализуется в форме ролевых игр «клиент-специалист», «человек-человек», путем конструирования ситуаций профессионального/личного выбора, направленных на актуализацию эмоциональных отношений студентов к действительности, к «другому», к себе, к будущей профессии. Педагог, используя ролевые игры, создает систему ситуаций, которые требуют от студентов личных поведенческих реакций, обеспечивая тем самым наработку и накопление ими опыта эмоционально-ценностных отношений, самоанализа и осознания необходимости в саморегуляции.

Важно также в процессе формирования готовности сосредотачивать внимание студентов на эмоциональной сфере и знаниях об эмоциях, при этом преподавателям следует уделять особое внимание личностно-ориентированному подходу, понимая, что способность к саморегуляции является индивидуальной характеристикой каждого студента, в связи с чем изучение личности студента в плане уровня готовности к саморегуляции, определения индивидуальных факторов, определяющих данную готовность, является важной частью педагогического воздействия.

На рефлексивном этапе рекомендуется приобщить к процессу индивидуальное консультирование, а также прием взаимодействия со студентом, который требует ответа на вопросы о его ощущениях в теле (напряжение/расслабление), переживаниях в эмоциональной сфере (комфорт/дискомфорт), характере чувств (опасности/безопасности; позитивных/негативных). На этом этапе студентом происходит активное самопознание, самооценка и самоориентация. Студент может глубже обсудить те вопросы, которые актуализируются в процессе групповой работы. Также, неформально подойти к изучению особенностей эмоциональной сферы, поскольку отсутствуют другие участники (которые могут побуждать стыд, напряжение, тревогу и т.п.). В-третьих, выносить на обсуждение те вопросы, которые не выносятся на групповую работу из-за тревог и рисков, описанных выше. Индивидуальная работа также требует организации сеттинга, правил, принципов, которых должны придерживаться ведущий программы и студент, получающий консультацию. Важным условием рефлексивного этапа является самостоятельная работа студентов. Она может реализовываться в разных формах: выполнение дома самостоятельных индивидуальных упражнений, например, упражнения «Три зоны осознания», «Кто я?» и т.п.; ведение дневника самонаблюдения (с акцентом на телесные проявления и эмоциональные реакции).

На диагностико-контролирующем этапе происходит выполнение диагностических и контролирующих заданий. Студентам предлагается выполнение диагно-

стических задач, их анализ и обсуждение полученных результатов; ролевые игры – моделирование различных ситуаций и поиск их оптимальных решений и вариантов разрешения; анкетирование – заполнение итоговой анкеты и др. Цель реализации этого этапа – достичь наиболее объективного оценивания знаний студентов, которое бы выполняло, прежде всего, диагностическую, стимулирующую и мотивационную функции, сформировать умения самоконтроля, самоанализа и саморегуляции профессиональной деятельности. Для обеспечения большей объективности диагностических результатов уровня сформированности профессиональных знаний будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры мы стремились установить, как студенты самостоятельно определяют уровень своей теоретической готовности и что они действительно знают, для чего обращались к результатам анкетирования.

В нашей поэтапной работе мы опирались на взгляды К. Фопеля [14], который предлагает градацию обучающих форм по параметру активности (рис. 5).



Рис. 4. Распределение форм обучения и развития по параметру «активность – пассивность» (по К. Фопелю).

Рассмотрим данные формы обучения более подробно, в соответствии с выявленными выше этапами формирования готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к саморегуляции в профессиональной деятельности. Так, лекция в классическом понимании предполагает пассивность: студенты слушают, конспектируют, понимают, осмысливают содержание и стараются запомнить для дальнейшей ретрансляции в виде ответов на экзамене или зачете. Информация поступает в специально подготовленном, проработанном виде. В рамках семинара заявлены запланированные вопросы, к обсуждению которых готовятся и обсуждение проходит четко в рамках вопросов. Вариантов выхода за пределы этих вопросов немного и ничто не побуждает выходить за эти рамки.

Тренинг сочетает в себе в равной пропорции и пассивное восприятие и активность. С одной стороны, ведущий тренинга заранее планирует программу, ее наполнение, структуру, последовательность и более или менее четкие инструкции по выполнению. С другой стороны, участники могут по-разному «включиться» в процесс, отрабатывают и пытаются испытывать задачи, сотрудничают с другими участниками, взаимодействуют друг с другом.

Саморазвитие иллюстрирует ситуацию, когда че-

ловец полностью самостоятельно приобретает для себя знания и навыки, осмысливая свой опыт, читая, переписываясь с экспертами, обращаясь за консультацией к коллеге и т.д. Самообучение является наиболее активным средством освоения информации, однако для приобретения опыта и перевода знаний в навыки не слишком эффективно [15]. Именно в процессе саморазвития, самообучения, который организуется в рамках учебного процесса достаточно просто выработать и соблюдать преподавателю и студентам так называемый «сеттинг» – режим/регламент/расписание работы – проведение встреч в то же время, в том же месте и с заявленной регулярностью. Под «сеттингом» принято понимать общий договор между ведущим программы и студентами, согласно которому устанавливается место, время и частота встреч, продолжительность работы (как одной встречи, так и общего количества встреч), а также этические и технические правила поведения сторон [17]. Рамки сеттинга несут в себе следующие наиболее важные аспекты: 1) создание обстановки психологического комфорта и безопасности для студента; 2) поддержание оптимальных условий для изменений поведения студента. Четкий и понятный рабочий сеттинг/режим/регламент является одним из необходимых условий эффективной работы в формате учебной группы или индивидуальных консультаций [8].

Личность преподавателя и его влияние на студента в процессе учебной и учебно-воспитательной деятельности, безусловно, является одним из ключевых. По этому поводу М.К. Гасинский пишет, что «отношения преподавателей и студентов характеризуются определенной психологической структурой, элементами которой являются мотивация (взаимный интерес участников педагогического взаимодействия, потребность во взаимоотношениях), взаимопознание (восприятие и оценка личности другого, саморефлексия, осознание проблем взаимоотношений, представление об оптимальных взаимоотношениях), эмоции и чувства (удовлетворенность или недовольство взаимоотношениями, ощущение психологического комфорта или дискомфорта, напряженности), тип поведения (стиль педагогического общения, средства взаимодействия, налаживание взаимоотношений и т.п.)» [4]. Анализируя результаты

исследования о взгляде на преподавателя глазами студентов, М.К. Гасинский приходит к выводу, что способность преподавателя к саморегуляции влияет на внутренний мир студента.

Таким образом, предлагаемый личностно ориентированный подход к формированию готовности будущих специалистов к саморегуляции, выраженный в содержательно-поэтапной организации процесса профессиональной подготовки, обеспечивает конкретизацию целей, ценностей и технологий данной работы, формирует особый стиль эмоциональной, физической и мыслительной деятельности, вызывает актуализацию всех психических сфер личности (рациональная, эмоциональная, волевая и самосознания). В результате имеет место активное преобразование профессиональной информации, выход за пределы стандартных параметров профессиональной реальности, устремленность в будущее, углубление в методические основы практической деятельности на основе формирования готовности к профессиональной саморегуляции будущих специалистов по адаптивной физической культуре.

Выводы

В данной статье описаны педагогические основания дидактические формы, этапы и способы формирования готовности к саморегуляции у студентов, будущих специалистов в области адаптивной физической культуры. Предложенный педагогический подход включает этапы и характеризующие их дидактические формы, обеспечивающие подготовку к саморегуляции будущих специалистов в области адаптивной физической культуры. Определяет место и роль организации в процессе подготовки тренинговой работы, воркшопов, тематических групп и индивидуального консультирования, а также лекций, практических занятий и научно-практических конференции, тематической внеаудиторной активности, самостоятельной работы студентов, что, в конечном итоге, обеспечивает формирование готовности студентов к саморегуляции в профессиональной деятельности.

В результате проведенной работы сформированная готовность к саморегуляции должна восприниматься студентом как абсолютная личностная ценность и существенное профессиональное достижение.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания: науч. пособие. 3-е изд. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 352 с.
3. *Бондарчук Е.И.* Психология труда: учебно-метод. пособие. 2- изд., доп. и перераб. / Е. И. Бондарчук, Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаевская. Мн.: МАУП, 2001. 168 с.
4. *Гасинский М.К.* Психология взаимоотношений преподавателя со студентами в свете ценностных основ европейского образования. Гуманитарный вестник. Психология. 2016. Вып. 38. С. 30–38.
5. *Гладких В.Г., Емец М.С.* Формирование профессионально-педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема // Вестник Оренбург. гос. ун-та. 2011. № 2 (121). С. 133–139.
6. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 478 с.
7. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1976. 175 с.
8. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2006. 203 с.
9. *Исаев Е.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 57–66.
10. *Климов Е.А.* Психология профессионала : избр. психол. труды. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1996. 400 с.
11. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. школа, 1989. 166 с.
12. *Реан А.А.* Практическая психодиагностика личности. Учебное пособие. СПб., Изд-тво Санкт-Петербургского государ-

ственного университета, 2001. 224 с.

13. *Турянская О.Ф.* Теоретические основы личностно-ориентированного подхода к обучению. Москва: National Research, 2023. 360 с.

14. *Фопель К.* Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие. М.: Генезис, 2004. 256 с.

15. *Фопель К.* Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / пер. с нем. М. Полякова. Москва: Генезис, 2010. 360 с.

16. *Яковлева Е.В.* Формирование готовности к профессионально-личностной саморегуляции у будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры: монография. – Луганск: Изд-во ЛГУ им. В. Даля, 2021. 246 с.

17. *Ялом И.* Теория и практика групповой психотерапии. Санкт-Петербург: Изд. «Питер», 2000. 640 с.

References

1. *Ananiev B.G.* Man as a subject of knowledge: scientific. allowance. 3rd ed. St. Petersburg: Peter, 2001. 288 p.
 2. *Bozhovich L.I.* Problems of personality formation / ed. D. I. Feldstein. 2nd ed. M.: Publishing House of the Institute of Practice. psychology; Voronezh: NPO MODEK, 1997. 352 p.
 3. *Bondarchuk E.I.* Psychology of work: educational method. allowance. 2nd ed., add. and reworked. / E. I. Bondarchuk, N. P. Lukashevich, I. V. Singaevskaya. Mn.: MAUP, 2001. 168 p.
 4. *Gasinsky M.K.* Psychology of teacher-student relationships in the light of the value foundations of European education. Humanitarian Bulletin. Psychology. 2016. Issue. 38. Pp. 30–38.
 5. *Gladkikh V.G., Emets M.S.* Formation of professional and pedagogical readiness of a bachelor of technological education as a scientific problem // Bulletin of Orenburg. state university 2011. No. 2 (121). Pp. 133–139.
 6. *Goleman D.* Emotional intelligence. M.: AST, 2008. 478 p.
 7. *Dyachenko M.I., Kandybovich L.A.* Psychological problems of readiness for activity. Minsk: Belarus Publishing House. state un-ta, 1976. 175 p.
 8. *Ivannikov V.A.* Psychological mechanisms of volitional regulation. 3rd ed. - St. Petersburg. [and others]: Peter, 2006. 203 p.
 9. *Isaev E.I.* Formation and development of professional consciousness of future teachers // Vopr.psikhologii. 2000. No. 4. Pp. 57–66.
 10. *Klimov E. A.* Psychology of a professional: fav. psychol. works. M.: Publishing House of the Institute of Practice. psychology; Voronezh: NPO “Modek”, 1996. 400 p.
 11. *Kuzmina N.V.* Professionalism of the activity of a teacher and a master of industrial training of a vocational school. M.: Higher. school, 1989. 66 p.
 12. *Rean A.A.* Practical psychodiagnostics of personality. Tutorial. SPb., St. Petersburg State University Publishing House, 2001. 224 p.
 13. *Turyanskaya O.F.* Theoretical foundations of a student-centered approach to learning. Moscow: National Research, 2023. 360 s.
 14. *Fopel K.* Psychological groups: Working materials for the presenter: a practical guide. M.: Genesis, 2004. 256 p.
 15. *Fopel K.* Psychological principles of adult education. Conducting workshops: seminars, master classes / per. with him. M. Polyakova. Moscow: Genesis, 2010. 360 p.
 16. *Yakovleva E.V.* Formation of readiness for professional and personal self-regulation among future specialists in the field of adaptive physical culture: monograph. – Lugansk: Publishing House of Leningrad State University named after. V. Dalia, 2021. 246 p.
 17. *Yalom I.* Theory and practice of group psychotherapy. St. Petersburg: Ed. “Peter”, 2000. 640 p.
-

УДК 371

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-368-371

ЦИРУЛЬНИКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории педагогики, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

E-mail: e_ceryl@mail.ru

ЛУКАНИН НИКИТА СЕРГЕЕВИЧ

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Менеджмент в образовании и социальной сфере», ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

E-mail: lukanik9@mail.ru

TSIRULNIKOVA ELENA ALEKSANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University Named After K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

E-mail: e_ceryl@mail.ru

LUKANIN NIKITA SERGEEVICH

2nd year Master's Student of the Direction of Training 44.04.01 Pedagogical Education, Profile "Management in Education and Social Sphere", Yaroslavl State Pedagogical University Named After K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

E-mail: lukanik9@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENSURING PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS
IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

В статье рассматривается проблема обеспечения психологической безопасности обучающихся в образовательных организациях. На основе эмпирического исследования, проведенного в школах г. Ярославля, анализируется уровень психологической безопасности учащихся 3-5 классов. Выявлено, что 38% опрошенных школьников не чувствуют себя в безопасности. Конкретизированы наиболее распространенные формы нарушения их психологической защищенности. Обоснована необходимость целенаправленной работы по созданию педагогических условий для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде. В рамках исследования впервые определен и реализован комплекс педагогических условий, обеспечивающих психологическую безопасность школьников. Материалы статьи обладают теоретической и практической значимостью для решения актуальной педагогической проблемы современной школы.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, педагогические условия, комфортность, защищенность, учащиеся, общеобразовательная организация, образовательная среда.

The article deals with the problem of ensuring psychological safety of students in educational institutions. Based on an empirical study conducted in Yaroslavl schools, the level of psychological safety of 3rd-5th grade students is analyzed. It was revealed that 38% of schoolchildren surveyed do not feel safe. The most common forms of violation of their psychological security are specified. The need for purposeful work on creating favorable conditions for ensuring psychological safety in the educational environment is substantiated. As part of the study, a set of pedagogical conditions ensuring the psychological safety of schoolchildren was identified and implemented for the first time. Practical recommendations for educational organizations are provided. The materials of the article are of theoretical and practical importance for solving the urgent pedagogical problem of a modern school.

Keywords: psychological safety, educational environment, pedagogical conditions, comfort, security, students, secondary educational institution.

Введение

Актуальность работы. Согласно современным психолого-педагогическим представлениям, безопасность образовательной среды выступает базовым условием эффективного функционирования и развития обучающихся (В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, И.А. Баева, И.В. Васютенкова, Л.А. Гаязова, О.В. Ковальчук, Е.Б. Лактионова, А.В. Мартынова, С.В. Тарасов). Общеобразовательная организация, являясь ведущим институтом социализации и личност-

ного становления ребенка, призвана удовлетворять его потребность в безопасности. Важно отметить, что развитие обучающихся может быть успешным только при условии удовлетворения базовой потребности обучающихся в безопасности [1].

На данный момент разработана общая концепция психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, В.И. Слободчиков и др.). Кроме того, были рассмотрены психологические аспекты безопасности в подростковой и юношеской среде (И.В. Дубровина, А.В. Мартынова и др.). Ряд исследователей

Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР "Механизмы оценки и сопровождения процесса обеспечения социальной и психологической безопасности подростков в образовательной организации" (073-00109-22-02)

© Цирульникова Е.А., Луканин Н.С.

© Tsirulnikova E.A., Lukanin N.S.

обращали внимание на вопросы психопрофилактики и психологической защиты в образовательном процессе (О.В. Ковальчук, С.В. Тарасов, И.В. Васютенкова, Л.А. Гаязова, Е.Б. Лактионова и др.). Однако недостаточно освещен педагогический аспект проблемы психологической безопасности в школе.

В настоящее время безопасность выступает ключевым условием развития любой системы, в том числе и образовательной среды школы. Школа является важнейшим институтом социализации и становления личности ребенка. Именно здесь закладываются основы его психологического и личностного развития. Однако развитие обучающихся может быть успешным только при условии удовлетворения базовой потребности обучающихся в безопасности.

Согласно современным исследованиям безопасность образовательной среды включает два компонента: физический и психологический [1, с. 103]. В настоящее время большинство образовательных организаций уделяют значительное внимание обеспечению физической безопасности детей, внедряя системы пропусков, охраны, видеонаблюдения и пр. Однако вопросы психологической безопасности, связанные с эмоциональным комфортом и благополучием школьников, часто остаются не освещенными. В то же время, от качества сформированности психологически комфортной среды для обучения, напрямую зависит позитивное развитие и социализация подрастающего поколения. Это обуславливает особую актуальность темы педагогических условий для обеспечения психологической безопасности детей в школе.

Цель данной работы состояла в разработке комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование психологически безопасной образовательной среды в организациях общего образования

Работа основана на исследовании, проведенном в образовательных организациях города Ярославль в период декабря 2022 по февраль 2023 года специалистами МУ ГЦ ППМС (г. Ярославль). В исследовании приняли участие учащиеся 3-5 классов в возрасте 9–12 лет. Общий объем выборки составил 107 человек, включая 49 мальчиков и 58 девочек.

С целью исследования уровня психологической безопасности обучающихся проводился опрос в форме анонимного анкетирования участников.

Новизна исследования. В рамках исследования, результаты которого представлены в данной статье, выявлен и обоснован комплекс педагогических условий, способствующих формированию психологически безопасной среды в образовательной организации, разработана и апробирована соответствующая программа. В работе предпринята попытка восполнить имеющийся в педагогической науке пробел в исследуемой области, полученные результаты обладают теоретической и практической значимостью.

Методы исследования: теоретический анализ, опрос, педагогическое проектирование, опытно-экспериментальная работа по выявлению и обоснованию педагогических условий формирования психологически безопасной среды образовательной организации.

Изложение основного материала

С целью выявления уровня психологической безопасности обучающихся была разработана анкета, включающая вопросы, направленные на оценку субъективного восприятия школьниками собственной защищенности в условиях образовательной среды. Респондентам предлагалось ответить на вопросы относительно понимания термина «безопасность», оценки благоприятности психологического климата в классе, наличия друзей среди одноклассников, обращения за помощью в сложных ситуациях, переживания чувства безопасности в школе. Также анкета включала вопросы, позволяющие выявить факты проявления психологического насилия в отношении респондента или других учащихся. Полученные в ходе анкетирования данные дали возможность оценить уровень сформированности психологически безопасной образовательной среды.

Под психологической безопасностью понимается такое состояние среды, при котором ребенок чувствует себя защищенным от любых проявлений насилия и агрессии. Такая среда должна удовлетворять социальные и коммуникативные потребности ребенка, создавать чувство принадлежности к референтной группе и ощущение собственной значимости. Кроме того, психологически безопасная среда способствует психическому здоровью детей, развитию умения противостоять внешним и внутренним угрозам, а также выстраивать безопасные взаимоотношения с окружающими. Только при соблюдении этих условий возможно полноценное личностное развитие и социализация ребенка. [1, с. 104]

Обсуждая результаты приведенного исследования, важно выделить несколько ключевых аспектов. Результаты исследования показывают, что около 38% опрошенных учащихся не ощущают себя в психологически безопасной среде образовательного учреждения. Это говорит о наличии существенных проблем в организации комфортной и безопасной образовательной среды. Такой процент дискомфорта и ощущения небезопасности может негативно сказываться на эмоциональном состоянии и успеваемости значительной части учащихся. Кроме того, это создает риски возникновения и эскалации различных конфликтов, а также ухода детей в деструктивные сообщества.

Согласно результатам исследования, в каждом классе присутствуют 2-3 ребенка, испытывающих дискомфорт и повышенную тревожность в школьной среде. Это указывает на наличие определенных проблем во взаимоотношениях внутри классных коллективов, которые приводят к ощущению небезопасности у отдельных учеников. Подобный дискомфорт может оказывать негативное влияние на мотивацию, успеваемость таких детей, а также провоцировать рост девиантных форм поведения.

Полученные данные также свидетельствуют о том, что в школе широко распространены такие формы притеснений между учащимися, как словесные оскорбления и физические притеснения. При этом каждый десятый ребенок сталкивается с систематическими словесными издевательствами. Также имеют место случаи многократных физических притеснений в отношении отдельных учащихся. Кроме того, выявлены такие факторы нарушения психологической безопасности учащихся, как травля, дискриминация по различным признакам,

психологическое давление. Подобная ситуация свидетельствует об отсутствии навыков конструктивного разрешения конфликтов среди детей.

Результаты исследования демонстрируют, что в сложных ситуациях зачастую дети предпочитают обращаться за помощью к друзьям, а не к педагогам. Подобная ситуация может говорить о возможных трудностях во взаимоотношениях между учителями и учениками.

Тревожным показателем является тот факт, что около 8% опрошенных при столкновении с трудноразрешимыми ситуациями не верят в пользу поиска помощи, остаются наедине с собой, замыкаются в себе.

Согласно результатам проведенного исследования, большинство опрошенных школьников отмечают реагирование педагогов на случаи проявления психологического притеснения в детской среде. Учителя, по мнению учащихся, делают замечания при обнаружении фактов словесных оскорблений или физических притеснений одноклассников по отношению друг к другу. Вместе с тем, анализ полученных данных показывает, что участники исследования значительно чаще сообщают о переживании психологического дискомфорта и ощущении небезопасности во взаимодействии со сверстниками, нежели в общении с педагогами.

Проведенное исследование может говорить о том, что вопрос формирования педагогических условий, обеспечивающих психологическую безопасность школьников, является крайне важным в рамках обучения в общеобразовательных организациях.

Особое внимание следует уделить формированию навыков конструктивного взаимодействия, воспитанию толерантности, а также раннему выявлению и предотвращению ситуаций, создающих угрозу психологической безопасности учащихся. Кроме того, необходима разъяснительная работа среди всех учащихся по формированию навыков конструктивного взаимодействия и поддерживающих отношений внутри детских сообществ. Помимо всего прочего, крайне важна работа с родителями и педагогами с целью формирования положительных представлений у детей о взаимодействии со взрослыми конструктивного восприятия детьми как эффективная стратегия преодоления трудностей.

На основе данного исследования нами были сформулированы и реализованы педагогические условия, обеспечивающие психологическую безопасность обучающихся в образовательных организациях

1) Проведение просветительских мероприятий для педагогов по вопросам создания безопасной и комфортной образовательной среды, включающих изучение основ педагогической этики, конструктивного общения с учащимися и их родителями.

2) Формирование благоприятной психолого-педагогической среды посредством вовлечения обучающихся в социально-значимые события, нацеленные на создание атмосферы психологической комфортности и эмоционального благополучия.

3) Целенаправленное педагогическое воздействие, ориентированное на интериоризацию обучающимися конструктивных паттернов социального поведения.

4) Оптимизация взаимодействия образовательной организации с семьями обучающихся. Данный процесс предполагает, во-первых, формирование у родителей единых подходов к воспитанию, обеспечивающих психологическую защищенность ребенка. Во-вторых, повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах эффективного воспитательного воздействия.

5) Создание пространства совместной деятельности детей и родителей в рамках образовательной организации, способствующего закреплению педагогических компетенций родителей, развитию психологического комфорта обучающихся и оптимизации детско-родительских отношений.

В рамках данного исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению и обоснованию педагогических условий формирования психологически безопасной среды образовательной организации.

На констатирующем этапе эксперимента методом анкетирования был выявлен исходный уровень психологической безопасности в экспериментальной и контрольной группах. На формирующем этапе в экспериментальной группе был реализован комплекс педагогических условий, направленный на повышение уровня психологической безопасности обучающихся, описанный выше.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное анкетирование. Результаты показали достоверное повышение уровня психологической безопасности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной ($U=224,5$ при $p \leq 0,01$). Это подтверждает эффективность разработанного комплекса педагогических условий для формирования психологически безопасной образовательной среды.

Выводы. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии рисков в сфере обеспечения психологической безопасности обучающихся. Значительная часть опрошенных школьников (около 38 %) не ощущают себя в безопасности в условиях образовательной среды. Выявлены конкретные формы нарушения их психологической защищенности.

В работе описан разработанный и апробированный комплекс педагогических условий, способствующих формированию благоприятной и безопасной образовательной среды в школе. Особое внимание уделено повышению компетентности педагогов и родителей, оптимизации детско-родительских отношений, сплочению детских коллективов.

Полученные теоретические и практические результаты обладают значимостью для решения важной педагогической проблемы современных школ и могут быть использованы для дальнейших исследований в данной области.

Библиографический список

1. Цирульникова Е. А. Глава 6. Институциональные механизмы обеспечения психологической безопасности в образовательной организации. // Современные подростки в эпоху глобальных перемен: от делинквентности к психологической безопасности. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. С. 103–116. EDN BPQDCV.
2. Чиркина С. Е., Ахмеров Р. А., Бажин К. С., Царева Е. В. Основы формирования психологически безопасной образователь-

ной среды: учебно-метод. пособие. Казань: Бриг, 2015. 136 с.

References

1. *Tsiroulnikova E.A.* Chapter 6. Institutional Mechanisms for Ensuring Psychological Safety in an Educational Organization. Modern Teenagers in the Era of Global Change: From Delinquency to Psychological Safety. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 2022, Pp. 103–116. EDN BPQDCV.
 2. *Chirkina S.E., Akhmerov R.A., Bazhin K.S., Tsareva E.V.* Fundamentals of Creating a Psychologically Safe Educational Environment: Teaching Aid. Kazan: Brig, 2015, 136 p.
-
-

УДК 811.133.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-372-380

ЧЕЧИЛЬ АЛЕКСЕЙ ПАВЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: tchetchil@inbox.ru

CHECHIL ALEKSEI PAVLOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Romance philology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: tchetchil@inbox.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ УМК ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

USE OF FOREIGN TEXTBOOKS WHEN PREPARING FOR PASSING THE UNIFIED STATE EXAM IN FRENCH

В статье рассматриваются форматы единого государственного экзамена по французскому языку, а также французского экзамена DELF. Осуществляется компаративный анализ структуры, содержания, типологии заданий, а также их соответствия уровням развития коммуникативной компетенции. Также изучаются различия в подходах к оцениванию заданий с развернутым ответом, присутствующих в обоих форматах экзаменов. По итогам делается вывод о возможности использования обучающимися образовательных учреждений среднего образования при подготовке к Единому государственному экзамену по французскому языку учебных пособий, изданных во Франции и предназначенных лицам, готовящимся к сдаче экзамена DELF.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, французский язык, экзамены DELF, сравнительный анализ, коммуникативная компетенция, критерии оценивания.

The article analyzes the formats of the Unified State Examination in French, as well as the French DELF exam. A comparative analysis of the structure, content, typology of tasks and their compliance with the levels of communicative competence's development is carried out. Differences in assessment approaches for long-response items found in both exam formats are also explored. Based on the results, a conclusion is made about the possibility of students of secondary education institutions using textbooks published in France and intended for persons preparing to take the DELF exam when preparing for the Unified State Examination in the French language.

Keywords: unified state exam, French language, DELF exams, comparative analysis, communicative competence, assessment criteria.

Введение

В течение всего периода существования Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по иностранным языкам требования к его структуре и содержанию постоянно претерпевают более или менее значительные изменения. Несомненно, данный экзамен должен соответствовать актуальным образовательным стандартам, а также быть эффективным инструментом оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

Естественным образом возникает вопрос о том, каким образом в подготовке к сдаче ЕГЭ могут помочь дидактические материалы, составленные для лиц, желающих сдать международные экзамены по иностранным языкам. Такого рода учебные пособия на протяжении нескольких лет доступны российским школьникам. Известно, что некоторые типовые задания для обучения и контроля, опубликованные в странах изучаемого языка, используются в России при разработке содержания ЕГЭ, всероссийских олимпиад и различного рода экзаменов в вузах.

Таким образом, актуальность данной статьи состоит в том, что на данном этапе достаточно остро стоит вопрос о потенциальной возможности подготовки к ЕГЭ по французскому языку на материалах французских учебников (в частности, используемых при подготовке к международным экзаменам). Ответ на этот

вопрос требует анализа процесса подготовки учащегося к упомянутым экзаменам, отбора материала, упражнений, а также стратегий успешного выполнения экзаменационных заданий.

Цель исследования – осуществить компаративный анализ двух форматов экзаменов по французскому языку и сделать вывод о принципиальной возможности/невозможности использования зарубежных учебно-методических комплексов (УМК) при подготовке к сдаче ЕГЭ по французскому языку.

Заявленная цель предполагает решение двух задач:

– изучить формат ЕГЭ и экзаменов DELF в целом и выявить общие/различные компоненты их структуры и содержания;

– произвести детальный анализ отдельных элементов экзаменов DELF и ЕГЭ для получения общего представления о возможности использования некоторых материалов для подготовки сразу к двум форматам экзаменов.

Новизна исследования заключается в том, что такого рода сопоставительный анализ указанных экзаменов проводится впервые, при этом выявлены общие структурные и содержательные аспекты, различия в подходах к оцениванию, а также даны некоторые рекомендации относительно процесса подготовки к сдаче подобного рода экзаменов.

Основные методы исследования: анализ научно-

методической литературы, а также обобщение передового (как зарубежного так и отечественного) педагогического опыта.

Изложение основного материала

Несмотря на тот факт, что ЕГЭ по французскому языку проводится во всех субъектах Российской Федерации с 2010 г., до сих пор весьма актуальной является проблема недостаточного количества учебных пособий, обеспечивающих качественную подготовку обучающихся к данному экзамену. По всей видимости, это обстоятельство обусловлено традиционно небольшим количеством участников ЕГЭ по французскому языку. Помимо дефицита, собственно, специализированных изданий, содержащих упражнения, идентичные формату заданий ЕГЭ, существует также проблема, связанная с тем, что содержание и структура школьных учебников, рекомендованных Министерством просвещения и опубликованных в Федеральном перечне учебников, также всегда в полной мере соответствуют формату ЕГЭ, который, к тому же, практически ежегодно модифицируется.

Желающие подготовиться к экзамену часто используют материалы из открытого банка заданий, размещенного на официальном сайте Федерального института педагогических измерений, однако, во-первых, в них не содержится каких-либо методических рекомендаций по подготовке и выполнению заданий и, во-вторых, на данном ресурсе можно найти как актуальные задания, так и тренировочные материалы несколько устаревшего формата.

В связи с изложенным выше многие будущие участники экзамена обращаются к зарубежным УМК, в частности к тем, которые ориентированы на подготовку обучающихся к сдаче французского экзамена DELF и в достаточно большом количестве представлены в нашей стране. Тем не менее, вполне логично задаться вопросом о том, в какой мере указанные выше УМК могут помочь в подготовке к ЕГЭ по французскому языку, а также о том, каковы их преимущества и недостатки по сравнению с отечественными изданиями.

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо провести компаративный анализ структуры и содержания двух форматов экзамена, сравнить характер заданий, качество контрольно-измерительных материалов (КИМ), а также методику оценивания ответов экзаменуемых.

Сравнительная характеристика экзаменов по разделам и проверяемым компетенциям

Цель единого государственного экзамена по иностранному языку заявлена как определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции экзаменуемых лиц. Последняя понимается как «способность и готовность обучающихся общаться на иностранном языке в пределах, определенных ФГОС среднего общего образования по иностранному языку» [4, с. 3]. Эта цель подразумевает формирование и развитие коммуникативных умений учащихся в говорении, понимании устной речи, чтении и письменной речи на иностранных языках, а также языковых навыков обучающихся. В связи с этим структура КИМ ЕГЭ по иностранным языкам включает пять разделов: «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письменная речь» и «Устная речь».

В 2024 г. ЕГЭ по французскому языку включает 42

задания, максимальный первичный балл по предмету равен 82, при этом процент максимального первичного балла за выполнение заданий каждого из разделов от максимального первичного балла за всю работу неодинаков. Так, в заданиях раздела «Аудирование» он составляет 14,6 %, «Чтение» – 14,6 %, «Грамматика и лексика» – 22%, «Письменная речь» – 24,4%, «Говорение» – 24,4%. Налицо различия в «удельном весе» разделов, в то время как до 2022 г. задания каждого из пяти разделов составляли по 20% от максимального балла.

Типологически все задания ЕГЭ по французскому языку подразделяются на 2 вида: задания с кратким ответом (в том числе задания множественного выбора, задания типа верно/неверно/нет информации, задания на заполнение пропуска в связном тексте путем модификации предложенных форм, а также задания на установление соответствий) и задания с развернутым ответом.

Экзаменационная работа включает в себя задания базового и высокого уровней сложности.

Официальный экзамен на уровень владения французским языком DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) относится к ведомству Министерства образования Франции и проводится по 4 уровням владения иностранным языком, определенным в Европейской шкале компетенций в области иностранных языков (A1, A2, B1 и B2). Существует отдельный тип экзаменов для детей (DELF prim) и подростков до 18 лет (DELF junior).

Дипломы DELF признаются на международном уровне, действительны пожизненно, дают право на поступление в вузы Франции (начиная с уровня B2) без сдачи вступительного языкового теста, а также право на трудоустройство во Франции без сдачи вступительного языкового теста

Экзамен каждого уровня состоит из четырех частей: аудирование, чтение, письмо и говорение. Такие параметры как грамматика и лексика при этом не выносятся в отдельный блок, однако владение ими проверяется опосредованно, поскольку в критериях оценивания заданий по письму и говорению есть отдельные пункты, относящиеся к упомянутым выше компетенциям.

Каждый блок имеет равную ценность и оценивается максимум в 25 баллов, таким образом, за весь экзамен кандидат может получить 100 баллов максимум. Экзамен считается сданным (с последующей выдачей диплома), если кандидат набрал минимум 50 баллов из 100 возможных, при этом балл по каждому из блоков не может быть меньше 5. Дипломы не делятся на категории в зависимости от количества набранных баллов, однако на оборотной стороне указывается количество набранных баллов по каждому виду деятельности.

Традиционно типология заданий, предлагаемых в рамках данного экзамена, включает задания множественного выбора (questions à choix multiples), задания типа vrai/faux + justification, задания с открытым кратким ответом (questions à réponses ouvertes courtes), задания с открытым длинным ответом (questions à réponses ouvertes longues), задания на установление соответствий (exercices d'appariement), а также задания с развернутым ответом.

Рассмотрим подробнее схожие и отличительные черты заданий, предлагаемых в ЕГЭ по французскому языку и в экзаменах DELF.

Понимание устного текста (аудирование)

DEL F A1 – DEL F A2: Задания на аудирование (время на выполнение 20–25 мин) – вопросы на понимание по трем-четырем темам из повседневной жизни, которые кандидаты прослушивают дважды.

DEL F B1 – DEL F B2: кандидатам предлагают ответить на вопросы по трём прослушанным текстам (25–30 мин). На уровне DEL F B2 один из текстов (интервью, выпуск новостей и др.) прослушивается один раз, а два других – два раза.

В ЕГЭ по французскому языку представлено 9 заданий по пониманию устного текста (аудированию), относящихся к двум уровням сложности: базовому и высокому.

Задание 1 (уровень сложности «Б», приблизительно соответствующий уровню A2+ по Европейской шкале языковых компетенций): прослушать 6 текстов и подобрать к ним соответствующие утверждения.

Задание 2 (также уровень сложности «Б»): прослушать диалог и выбрать ответы «верно», «неверно» или «в тексте не сказано» на основе 7 высказываний.

Задания 3–9 (уровень сложности «В», приблизительно соответствующий уровню B2 по Европейской шкале языковых компетенций): после прослушивания интервью или монолога отметить один из трех вариантов ответов на 7 вопросов к тексту. Все аудиозаписи прослушиваются дважды.

Итак, в первом задании раздела «Аудирование» ЕГЭ по французскому языку обучающиеся должны установить соответствие между услышанными текстами и предложениями, выражающими их основное содержание. Объектом контроля выступает умение понимать основное содержание аутентичных текстов.

В ходе анализа заданий экзаменов DEL F A2/B1 нам удалось найти задания, соответствующие заявленному формату и нацеленные на контроль умений в данном виде аудирования. Вместе с тем необходимо отметить, что проверка понимания такого типа аудирования во французских экзаменах представлена более разнообразными заданиями.

Во втором задании раздела необходимо установить соответствие утверждений содержанию прослушанного текста. Объектом контроля выступает умение извлекать из прослушиваемого текста запрашиваемую информацию или определять в нем ее отсутствие.

В целом, задания на извлечение нужной информации из прослушанного текста представлены в УМК, используемых для подготовки к DEL F в достаточной степени, однако во французских экзаменах задания типа Vrai/Faux (без пункта Aucune information), во-первых, всегда имеют дополнительную сложность (требование аргументировать ответ) и, во-вторых, никогда не предлагаются кандидатам для проверки аудирования непосредственно на экзамене, а используются лишь на этапе подготовки.

В заданиях 3–9 данного раздела экзаменуемым предстоит ответить на семь вопросов по содержанию диалога, выбрав правильный ответ из ряда предложенных. В качестве объекта контроля выступает точное (полное) понимание всей содержащейся в тексте информации.

Формированию перечисленных умений способствуют подготовительные упражнения, в том числе упражнения на множественный выбор, обильно представленные во всех аутентичных УМК. В экзаменационных зада-

ниях DEL F задания такого типа также представлены, однако следует отметить большее разнообразие типов заданий для проверки умений такого рода аудирования.

Основные результаты сравнительного анализа заданий раздела «Аудирование» представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Соответствие заданий по аудированию в ЕГЭ формату DEL F

№ задания	Проверяемые элементы содержания	Уровень сложности заданий	Заявленное соответствие уровню по Европейской шкале	Наличие подобного задания в экзамене DEL F аналогичного уровня
1	Понимание основного содержания прослушанного текста	Б	A2+	Частичное соответствие одному типу заданий DEL F A2/B1
2	Понимание в прослушанном тексте запрашиваемой информации	Б	A2+	-
3–9	Полное понимание прослушанного текста	В	B2	Частичное соответствие одному типу заданий DEL F B1/B2

Понимание письменного текста (чтение)

Второй раздел экзамена – понимание письменного текста (чтение) – по многим параметрам совпадает с предыдущим разделом (аудирование). Основным отличием выступает форма текста, из которого предстоит извлекать информацию: устная – при аудировании – и письменная – при чтении.

Во французских экзаменах в разделе «Чтение» предлагается от трёх до пяти (для DEL F A1–A2) небольших текстов, касающихся бытовых ситуаций. Экзамен B1 представлен вопросами на понимание по двум типам текстов: 4 небольших текста общей направленности (поиск в них информации, соответствующей набору определенных критериев), а также 1 текст информативно-описательного характера. На уровне B2 участникам экзамена предлагаются 2 более сложных и объемных текста, содержащих аргументацию.

В плане содержания тестовых заданий данного раздела разработчики придерживаются, в частности, рекомендации о том, чтобы их тематика была «связана с реалиями франкоязычных стран, при этом следует избегать текстов, показывающих франкоязычное пространство в негативном контексте, а также сюжетов, которые по тем или иным причинам могли бы вызвать отрицательную реакцию кандидата на экзамене либо поставить его в затруднительное положение (вооруженные конфликты, религия, дискриминация, проблемы с лишним весом, и т.п.)» [1, с. 37–38]. Разработчики заданий ЕГЭ руководствуются аналогичными принципами.

В первом задании данного раздела (задание 10) обучающиеся должны установить соответствие между шестью небольшими по объему текстами и предложениями, которые могут служить заголовками к этим текстам. Объектом контроля в данном задании выступает умение понимать основное содержание текста. Несмотря на то, что в ЕГЭ уровень сложности такого типа заданий традиционно был заявлен как А2+, они полностью соответствуют одному из типов заданий DELF A2.

Во втором задании рассматриваемого раздела (задание 11) обучающимся предлагается установить соответствие между шестью пропусками внутри текста и семью вариантами частей предложений. В данном случае проверяется понимание структурно-смысловых связей, составляющих своего рода матрицу текста. Задания, полностью соответствующие формату ЕГЭ, не удалось обнаружить ни в экзаменационных заданиях DELF, ни в анализируемых аутентичных УМК, при этом характер данного задания не является типовым.

В третьей части раздела (задания 12-18) обучающиеся должны прочитать достаточно большой по объему текст и ответить на семь вопросов по его содержанию, выбирая правильный ответ из четырех предложенных. Зачастую «бытует мнение, что с подобными заданиями справиться очень легко, хотя практика почти всегда говорит об обратном», что, в свою очередь «объясняется целым рядом факторов: сложная структура текста, непростая лексико-грамматическая составляющая, некоторые особенности авторского стиля, трудности с вычленением объекта и основных сюжетных линий, неумение понять подтекст, имплицитный смысл» [5, с. 33]

и т.д. Объектом контроля, в данном случае, выступает точное (полное) понимание информации в тексте.

В DELF, а также в УМК, готовящих к сдаче этих экзаменов, задания такого типа также представлены в изобилии, однако следует отметить, что в них обычно предлагаются не 4 варианта ответов на вопрос, а только 3.

Основные результаты сравнительного анализа заданий раздела «Чтение» представлены в таблице 2.

Лексико-грамматические навыки и умения

Задания раздела ЕГЭ «Грамматика и лексика» объединены общей целью: выявить уровень сформированности лексических и грамматических навыков как составляющих языковой компетенции. В заданиях 19-24 и 25-29 данного раздела обучающимся необходимо заполнить пропуски в тексте, преобразовав слова так, чтобы они грамматически и лексически соответствовали содержанию текстов.

В заданиях 30-36 лексико-грамматического раздела экзаменуемые должны заполнить пропуски в тексте, выбрав правильный ответ из четырех предложенных.

Следует подчеркнуть, что во французских экзаменах DELF отсутствует часть «Грамматика и лексика», а соответствующие навыки проверяются лишь в разделах «письмо» и «говорение», причем при выполнении заданий открытого типа в разделах «Аудирование» и «Чтение» наличие грамматических (и орфографических) ошибок практически не влияет на сумму полученных баллов.

Основные результаты сравнительного анализа заданий раздела «Грамматика и лексика» представлены в таблице 3.

Таблица 2.

Соответствие заданий по чтению в ЕГЭ формату DELF

№ задания	Проверяемые элементы содержания	Уровень сложности заданий	Заявленное соответствие уровню по Европейской шкале	Наличие подобного задания в экзамене DELF аналогичного уровня
10	Понимание основного содержания текста	Б	A2+	Полное соответствие одному типу заданий -DELF A2
11	Понимание структурно-смысловых связей в тексте	Б	A2+	-
12-18	Полное понимание информации в тексте	В	B2	Частичное соответствие одному типу заданий DELF B1/B2

Таблица 3.

Соответствие заданий по Грамматике и лексике в ЕГЭ формату DELF

№ задания	Проверяемые элементы содержания	Уровень сложности заданий	Заявленное соответствие уровню по Европейской шкале	Наличие подобного задания в экзамене DELF аналогичного уровня
19-24	Грамматические навыки	Б	A2+	-
25-29	Лексико-грамматические навыки	Б	A2+	-
30-36	Лексико-грамматические навыки	В	B2	-

Также небезынтересно было бы упомянуть о том, что заявленный уровень сложности в разделе «Грамматика и лексика» ЕГЭ не всегда соответствует представлениям о сложности заданий у авторов экзаменационных заданий DELF. Так, задания 19-24, традиционно обозначаемые как задания базового уровня (A2+), согласно «Кодификатору элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по французскому языку» [2], могут включать проверку усвоения таких грамматических тем, как *Plus-que-parfait*, *Futur dans le passé*, *Subjonctif*, и т.д., навыки по которым, согласно представлениям разработчиков заданий DELF, должны быть сформированы лишь на уровне B1/B1+. Задания же, требующие лексико-грамматических навыков образования родственных слов при помощи аффиксации вообще не имеют аналогов во французских экзаменах.

В целом, можно утверждать, что использование оригинальных УМК DELF едва ли сможет оказать существенную помощь при подготовке к выполнению заданий раздела «Грамматика и лексика» ЕГЭ. Для решения данной проблемы, в качестве подготовительных можно рассматривать любые упражнения на контекстуальную трансформацию слов с использованием грамматических конструкций и элементов словообразования, а также широкий спектр заданий на способы словообразования, постановку и лексическую сочетаемость. В упомянутом выше кодификаторе представлен полный список грамматических тем, а также аффиксов, знание которых необходимо для успешного выполнения такого рода заданий ЕГЭ.

Продуцирование письменного текста (письменная речь)

В экзамене DELF A1 используется два типа письменных заданий: необходимо заполнить бланк, карточку и составить простые тексты (написать открытку, сообщение и т.п.), в то время как для успешной сдачи DELF A2 нужно составить два коротких текста (описательное и информативное сообщения). DELF B1 –

DELF B2: в письменной части нужно изложить личную позицию в обсуждении какого-либо вопроса, привести свои доводы (при этом возможными формами письменных текстов на данных уровнях могут быть личное и официальное письмо, эссе, а также газетная статья).

В заключительном разделе письменной части ЕГЭ – Письменная речь – проверяются умения продуцирования двух различных типов письменных текстов: электронного письма личного характера и письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы. Эффективность продуцирования письменных речевых высказываний обеспечивается целым комплексом навыков и умений, что находит отражение в критериях оценивания выполнения письменных заданий. Основные результаты сравнительного анализа заданий раздела «Чтение» представлены в таблице 4.

Очевидно, что задания раздела «Письменная речь» в ЕГЭ по французскому языку и в международных экзаменах DELF наиболее схожи между собой. Так, электронное письмо личного характера (задание 37 в ЕГЭ) практически полностью совпадает с письменным заданием DELF уровня A2, в то время как письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы или диаграммы (задание 38) имеет много схожих черт с эссе, предлагаемым в экзаменационных заданиях DELF уровня B2. Тем не менее, достаточно существенным расхождением является то, что в ЕГЭ, по сравнению с экзаменом DELF, в формулировке задания изначально задается более «жесткая структура». Например, в электронном личном письме кандидату нужно в обязательном порядке задать 3 вопроса, ответить на 3 вопроса, а в письменном высказывании с элементами рассуждения – четко придерживаться плана, обозначенного в задании. Французские же экзамены более «свободны», и успешность их выполнения не связана с неукоснительным следованием ожидаемой схеме письменной продукции.

Имеются значительные расхождения и в критериях оценивания письменных заданий. В таблицах 5 и 6 приведем шкалы оценивания электронного личного письма для ЕГЭ (в упрощенном виде) и экзамена DELF.

Таблица 4.

Соответствие заданий по письму в ЕГЭ формату DELF

№ задания	Проверяемые элементы содержания	Уровень сложности заданий	Заявленное соответствие уровню по Европейской шкале	Наличие подобного задания в экзамене DELF аналогичного уровня
37	Электронное письмо личного характера	Б	A2+	Практически полное соответствие одному типу заданий DELF A2
38	Письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы	В	B2	Практически полное соответствие заданию DELF B2

Таблица 5.

Шкала для оценивания электронного личного письма в формате DELF

Критерии		Уровень сложности			
		Не соответствует	Ниже требуемого уровня	Соответствует уровню	
				A2	A2+
Прагматическая компетенция	Решение задачи	0	0,5	1,5	2,5
	Связность и логичность	0	0,5	1,5	2,5
Социолингвистическая компетенция	Социолингвистическая адекватность	0	0,5	1,5	2,5
Лингвистическая компетенция	Лексика	0	0,5	1,5	2,5
	Грамматика	0	0,5	1,5	2,5

Таблица 6.

Упрощенная шкала для оценивания электронного личного письма в формате ЕГЭ

Критерии	Не соответствует	Не полностью соответствует	Полностью соответствует
Решение коммуникативной задачи	0	1	2
Организация текста	0	1	2
Языковое оформление текста	0	1	2

Как мы видим, шкала оценивания формата DELF включает 5 критериев (в ЕГЭ – 3), максимальный балл составляет 12,5 (в ЕГЭ – 6). Кроме того, очевидно, что степень «значимости» определенных критериев неодинакова. Так, в ЕГЭ из 6 баллов 2 балла максимум дается по каждому из следующих параметров: 1) решение коммуникативной задачи, 2) организация текста, 3) языковое оформление текста, при этом каждый критерий «стоит» одинаково. В экзамене DELF параметру организации текста примерно соответствуют третий критерий, максимальный балл по которому составляет 20% от общей оценки (в ЕГЭ – 33%).

Параметр «языковое оформление» (максимум 2 балла в ЕГЭ) соответствует критериям 4 и 5 в шкале для DELF A2, в сумме дающим 5 баллов, что примерно тождественно доле аналогичного параметра в ЕГЭ (33%).

Критерий «содержание» (максимум 2 балла в ЕГЭ) соответствует критерию 1 в шкале для DELF A2, дающим 2,5 балла (приблизительно 20%), что несколько меньше балла, выставяемого по схожему параметру в ЕГЭ (33%).

Таблицы 7 и 8 содержат шкалы оценивания письменного высказывания с элементами рассуждения для ЕГЭ (в упрощенном виде) и экзамена DELF.

Обе шкалы оценивания содержат по 5 критериев, при этом максимальный балл, выставяемый за работу в формате DELF, составляет 25 (в ЕГЭ – 14). Как и в случае с оцениванием личного письма, существует расхождение в «значимости» определенных критериев. Так, в ЕГЭ из 14 баллов 3 балла максимум дается по

каждому из следующих параметров: 1) решение коммуникативной задачи, 2) организация текста, 3) лексика, 4) грамматика, и 2 балла максимум по параметру 5) орфография и пунктуация.

Схожие критерии:

В экзамене DELF каждый из критериев «Грамматика» и «Лексика» «стоит» 5 баллов, что составляет по 20% от итоговой максимальной оценки (в ЕГЭ – по 3 балла из 14 максимально возможных, т.е. 21%). Параметр «Решение коммуникативной задачи» (максимум 3 балла из 14 в ЕГЭ, т.е. 21%) имеет полный аналог: критерий 1 в шкале для DELF B2 (максимум 5 баллов из 25, что соответствует 20%). Оценивание письменных работ по указанным выше критериям происходит приблизительно схожим образом, при этом «удельный вес» баллов, выставяемых по этим параметрам, примерно одинаков.

Различия в шкалах:

Критерий «Орфография и пунктуация», присутствующий в шкале оценивания ЕГЭ, отсутствует в параметрах DELF. Данный факт объясняется тем, что традиционно французские лингвисты выделяют такие виды орфографии как «лексическая орфография» (собственно написание лексических единиц) и «грамматическая орфография» (написание грамматических форм). При этом первый вид орфографии при оценивании письменных работ включают в критерий «Лексика», а второй – в критерий «Грамматика». Пунктуация же практически вовсе не учитывается при проверке. Во французской шкале DELF присутствует критерий «Социолингвистическая адекватность», прямого анало-

Таблица 7.

Шкала для оценивания эссе в формате DELF

Критерии		Уровень сложности			
		Не соответствует	Ниже требуемого уровня	Соответствует уровню	
				B2	B2+
Прагматическая компетенция	Решение задачи	0	1	3	5
	Связность и логичность	0	1	3	5
Социолингвистическая компетенция	Социолингвистическая адекватность	0	1	3	5
Лингвистическая компетенция	Лексика	0	1	3	5
	Грамматика	0	1	3	5

Таблица 8.

Упрощенная шкала для оценивания письменного высказывания с элементами рассуждения в формате ЕГЭ

Критерии	Не соответствует	Не полностью соответствует	В основном соответствует	Полностью соответствует
Решение коммуникативной задачи	0	1	2	3
Организация текста	0	1	2	3
Лексика	0	1	2	3
Грамматика	0	1	2	3
Орфография и пунктуация	0	1		2

га которому нет в шкале оценивания данного вида письменных заданий в ЕГЭ.

Таким образом, письменные задания, с одной стороны, являются наиболее схожими в двух форматах экзаменов, с другой – имеют значительно расходящиеся критерии оценивания. Этот факт непременно нужно учитывать при подготовке к сдаче экзаменов.

Продуцирование устного текста (устная речь)

Устная часть (5–8 мин) DELF A1 – DELF A2 состоит из трёх заданий: беседа с экзаменатором, обмен информацией/диалог, моделирование диалога/ролевая игра (перед этим испытанием даётся 10 минут на подготовку). Проверка устной речи на экзамене уровня DELF B1 осуществляется посредством беседы с экзаменатором, участия в ролевой игре и обоснования своей точки зрения на предложенную тему (8-15 мин), в случае DELF B2 речь идет об изложении своей позиции, а также последующей дискуссии с экзаменатором (15-20 мин). На уровне DELF B2 предусмотрена получасовая подготовка к выступлению. Любая аудио- и видеозапись процедуры экзамена абсолютно недопустима. Оценивание осуществляется двумя экзаменаторами непосредственно после ответа участника экзамена.

Устная часть КИМ ЕГЭ по французскому языку

включает в себя 4 задания.

Задание 1 – чтение вслух небольшого текста научно-популярного характера. В задании 2 предлагается ознакомиться с рекламным объявлением и задать четыре вопроса на основе ключевых слов. При выполнении задания 3 нужно развернуто ответить на пять вопросов (без опоры на печатный текст). В задании 4 ставится задача обосновать выбор двух фотографий для условного проекта на основе предложенного плана. Общее время ответа одного экзаменуемого (включая время на подготовку) – 15 минут. Во время ответа ведется аудио- и видеозапись.

От кандидата требуется полностью выполнять поставленные задачи, говорить ясно и четко, не отходить от темы и следовать предложенному плану ответа.

Очевидно, что часть «говорение» в двух форматах экзаменов представляет наибольшую сложность для компаративного анализа ввиду фактически полного несовпадения, как типов заданий, так и методов оценивания. В таблицах 10, 11 и 12 приведем шкалы оценивания устной части (говорения) для ЕГЭ (в упрощенном виде) и экзамена DELF (уровни A2 и B2, поскольку в данном разделе ЕГЭ есть задания базового (A2+) и высокого (B2) уровней).

Таблица 9.

Соответствие заданий по говорению в ЕГЭ формату DELF

№ задания	Проверяемые элементы содержания	Уровень сложности заданий	Заявленное соответствие уровню по Европейской шкале	Наличие подобного задания в экзамене DELF аналогичного уровня
39 (1)	Чтение текста вслух	Б	A2+	-
40 (2)	Условный диалог-расспрос (экзаменуемый задает вопросы)	Б	A2+	Очень условно совпадает с заданиями уровня A1
41 (3)	Условный диалог-интервью (экзаменуемый отвечает на вопросы)	В	B2	Частично совпадает с заданиями уровня A2
42 (4)	Связное тематическое монологическое высказывание с элементами рассуждения (обоснование выбора фотографий-иллюстраций к предложенной теме проектной работы и выражение собственного мнения)	В	B2	Частично совпадает с заданиями уровня B2

Таблица 10.

Шкала для оценивания говорения в формате DELF A2

Критерии		Уровень сложности			
		Н е соответствует	Ниже требуемого уровня	Соответствует уровню	
				A2	A2+
Прагматическая и социолингвистическая компетенции	Решение задачи: собеседование (приблизительно 1 минута 30)	0	1	2,5	4
	Решение задачи: монолог (приблизительно 2 минуты)	0	1	2,5	4
	Решение задачи: диалог (от 3 до 4 минут)	0	1	2,5	4
Лингвистическая компетенция (для всех трех этапов)	Лексика	0	1	3	5
	Грамматика	0	1	2,5	4
	Фонетика	0	1	2,5	4

Таблица 11.

Шкала для оценивания говорения в формате DELF B2

Критерии		Уровень сложности			
		Не соответствует	Ниже требуемого уровня	Соответствует уровню	
				B2	B2+
Прагматическая и социолингвистическая компетенции	Решение задачи: монолог (от 5 до 7 минут)	0	1	3	5
	Решение задачи: диалог (от 10 до 13 минут)	0	1	3	5
Лингвистическая компетенция (для всех трех этапов)	Лексика	0	1	3	5
	Грамматика	0	1	3	5
	Фонетика	0	1	3	5

Таблица 12.

Упрощенная шкала для оценивания письменного высказывания с элементами рассуждения в формате ЕГЭ

Задание	Критерии	Баллы					
		0	1	2	3	4	5
Задание 1	Паузы, ударения, интонация, фонетические ошибки	0	1				
Задание 2	Содержание, грамматическая форма вопроса, лексика, произношение	0	1	2	3	4	
Задание 3	Содержание, грамматическая грамматика, лексика, произношение	0	1	2	3	4	5
Задание 4	Решение коммуникативной задачи (содержание)	0	1	2	3	4	
	Организация высказывания	0	1	2	3		
	Языковое оформление высказывания	0	1	2	3		

Вот лишь некоторые, наиболее явные, расхождения, существующие между двумя форматами экзаменов:

1) ни в одном из уровней DELF нет задания на проверку умения чтения вслух;

2) раздел «Говорение» в ЕГЭ по французскому языку включает задания разных уровней сложности, что не характерно для экзаменов DELF;

3) умение задавать вопросы (задание 2 устной части ЕГЭ) соответствует, скорее, уровню A1, согласно логике составителей заданий DELF;

4) задание 3 устной части ЕГЭ (условный диалог-интервью) не имеет аналога в системе французских экзаменов, поскольку его интерактивность является весьма условной (что, впрочем, подтверждается самим названием задания).

5) в задании 4 устной части ЕГЭ (монологическое высказывание с элементами рассуждения) также отсутствует интерактивность, а доля баллов по используемым критериям оценивания не совпадает с аналогичной шкалой, применяемой в ходе оценивания устной части экзамена DELF. Так, например, лингвистическая компетенция в ЕГЭ оценивается 3 баллами (максимум) из 10 возможных, что составляет 30%. В DELF при проверке схожей компетенции используются три критерия (лексика, грамматика и фонетика), максимальное количество баллов по которым в сумме составляет 15 из 25 возможных (т.е. 60%).

Кроме того, следует отметить, что задача кандидата, сдающего экзамен DELF уровня B2 по блоку «говорение» несравнимо сложнее, чем задача того, кто выполняет 4-е задание устной части ЕГЭ. Получив небольшой текст, взятый из аутентичного журнала или газеты, кандидат, после 30-минутной подготовки, должен в течение 5-7 минут представить аргументированный и хорошо

структурированный монолог по проблеме текста, а затем в течение еще 10-13 минут участвовать в диспуте с экзаменатором по обозначенной тематике.

Возможности использования аутентичных французских учебников в процессе подготовки к ЕГЭ по французскому языку

Проведенный нами анализ экзаменационных материалов DELF уровней A1-B2, а также аутентичных французских УМК, направленных на подготовку к сдаче упомянутых экзаменов, на соответствие содержанию, структурным компонентам и характеру заданий КИМ ЕГЭ позволяет утверждать, что они, в целом, ориентированы на поэтапную подготовку обучающихся различных уровней к успешному прохождению итоговой аттестации по предмету.

Несмотря на то, что шкалы, используемые для оценивания различных компетенций в анализируемых форматах экзаменов далеко не всегда тождественны, можно констатировать, что и составители заданий DELF и разработчики заданий ЕГЭ исходят из единой концепции уровневой организации обучения иностранным языкам, а также из схожих представлений о принципах отбора материала и подготовки заданий. Тем не менее, как уже было отмечено выше, имеются определенные расхождения в том, что касается отнесения того или иного учебного материала к соответствующему уровню.

В связи с изложенным выше, на наш взгляд, использование отдельных французских УМК возможно только при условии привлечения дополнительных материалов, соответствующих параметрам ЕГЭ с позиции а) включения заданий, полностью соответствующих его формату, и б) увеличения доли упражнений, способствующих формированию навыков и умений, проверяемых в ходе

экзамена.

Среди французских УМК, наиболее соответствующих задаче подготовки обучающихся к сдаче ЕГЭ по французскому языку, можно выделить следующие серии:

- 1) Le DELF 100% réussite (niveaux A1 à B2), éditions Didier ;
- 2) ABC DELF (niveaux A1 à B2), éditions CLE International ;
- 3) Préparer le DELF (niveaux B1 à B2), éditions PUG ;
- 4) Réussir le DELF (niveaux A1 à B2), éditions Didier ;
- 5) DELF (niveaux A1 à B2), éditions Hachette.

Французские УМК больше всего помогут при подготовке к таким разделам ЕГЭ, как «Аудирование» (особенно задания 3-9), «Чтение» (задания 10, а также 12–18), «Письменная речь» (задание 37 и частично задание 38), «Говорение» (особенно задание 4). Соответственно, наименьшую пользу такие УМК принесут в процессе подготовки к заданию 11 раздела «Чтение», а также заданий 19-36 раздела «Грамматика и лексика».

Подобным образом, некоторые отечественные пособия для подготовке к ЕГЭ в определенной степени можно использовать и в процессе подготовки к сдаче DELF (особенно уровней A2 и B1). В целом, «при всех недочетах ЕГЭ стоит признать, что данные экзамены значительно повлияли на развитие языкового образования в средней школе, на обновление существующих учебников и учебных пособий по иностранным языкам, на повышение уровня методической и тестологической культуры преподавателей» [3, с. 68].

Результаты проведенной работы могут быть учтены

при выборе образовательными учреждениями УМК, а также при разработке методических пособий и методических рекомендаций как форм печатных изданий, дополняющих учебник.

Выводы

В данной статье был осуществлен компаративный анализ двух форматов экзаменов по французскому языку: единого государственного экзамена и экзамена DELF. При том, что оба формата имеют целью оценить сформированность коммуникативной компетенции обучающихся в области французского языка, их структура, типология заданий, а также дидактический инструментарий и подходы к оцениванию заданий имеют как схожие так и отличительные черты.

Понимание структурно-содержательных параметров рассматриваемых экзаменов необходимо для того, чтобы оценить возможность использовать учебно-методические комплекты одного формата при подготовке к экзаменам другого формата (данная потребность возникает в результате недостаточного количества учебных пособий, в частности, для подготовки к ЕГЭ по французскому языку).

По итогам проведенного анализа представляется возможным сделать вывод о принципиальной возможности выборочного использования французских УМК при подготовке к ЕГЭ. Тем не менее, обучающимся и педагогам, желающим обратиться к таким пособиям, необходимо учитывать принципиальные различия указанных форматов, подробно изложенные в данной статье.

Библиографический список

1. Васильева Е.Г., Чечиль А.П. Методические рекомендации по составлению контрольно-измерительных материалов по французскому языку: проверка понимания письменных текстов (уровень B2) // Иностранные языки в школе. №5. 2019. С. 36–47.
2. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по французскому языку: [Электронный ресурс] – Москва, ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2023. – 36 с. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-13>. (Дата обращения: 03.12.2023).
3. Соловова Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 6 (33). С. 67–70.
4. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2024 году единого государственного экзамена по иностранным языкам: [Электронный ресурс] – Москва, ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2023. – 17 с. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-13>. (Дата обращения: 03.12.2023).
5. Чечиль А.П. Об алгоритме работы по поиску ответов в заданиях на множественный выбор (на примере французского публицистического текста) // Иностранные языки в школе. №3. 2019. С. 33–40.

References

1. Vasilieva E.G., Chechil A.P. Methodological recommendations for compiling test materials in the French language: checking the understanding of written texts (level B2) // Foreign languages at school. №5. 2019. Pp. 36–47.
2. Codifier of verifiable requirements for the results of mastering the basic educational program of secondary general education and content elements for the Unified State Examination in French: [Electronic resource] – Moscow, Federal Institute of Pedagogical Measurements, 2023. 36 p. URL; <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-13>. (Application date: 03.12.2023).
3. Solovova E.N. Promising directions for the development of university methods of teaching foreign languages // Bulletin of MGIMO University. 2013. № 6 (33). Pp. 67–70.
4. Specification of control measuring materials for the Unified State Examination in Foreign Languages in 2024: [Electronic resource] – Moscow, Federal Institute of Pedagogical Measurements, 2023. – 17 p. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-13>. (Application date: 03.12.2023).
5. Chechil A.P. On the algorithm for finding answers in multiple choice tasks (using the example of a French journalistic text) // Foreign languages at school. №3. 2019. Pp. 33–40.

ШАВЫРИНА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: shugurova76@gmail.com

ТИМОХИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

Старший преподаватель, кафедра физического воспитания, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: timoxina78@bk.ru

SHAVYRINA SVETLANA VASILIEVNA

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department Physical Education, Orel State University, Orel,
Russia

E-mail: shugurova76@gmail.com

TIMOKHINA NATALYA VIKTOROVNA

Senior lecturer, Department of Physical Education, Orel
State University, Orel, Russia

E-mail: timoxina78@bk.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ ОГУ ИМЕНИ И.С.ТУРГЕНЕВА**

**ORGANIZATION AND CONDUCT OF PRACTICAL CLASSES IN PHYSICAL CULTURE
WITH STUDENTS OF THE I.S.TURGENEV OSU**

В статье раскрываются задачи по повышению уровня здоровья и гармоничного развития, адаптации студентов первокурсников к учебному процессу. Исследовалась реакция организма студентов 1 курса на физическую нагрузку. В процессе эксперимента полученные данные свидетельствуют о должном уровне улучшения здоровья. Представлены методы формирования мотивации к занятиям по физической культуре. Намечены перспективы решения сложившихся задач.

Ключевые слова: Физическая культура, здоровье, студент, физические упражнения, мотивация, учебный процесс, анкетирование.

The article reveals the tasks that the university faces to improve the level of health and harmonious development, adaptation of first-year students to the educational process. The reaction of the 1st year students to physical activity was studied. During the experiment, the data obtained indicate a proper level of health improvement. Methods of formation of motivation for physical education classes are presented. Prospects for solving the existing problems are outlined.

Keywords: Physical culture, health, student, physical exercises, motivation, educational process, questionnaire.

Введение

Актуальность. Социальная жизнь требует крепкого здоровья, высокой работоспособности, высокой стрессоустойчивости, творческого долголетия от всех членов общества, особенно это касается молодежи. Научно-технический прогресс требует от молодых специалистов быть физически крепкими, активными, коммуникабельными, толерантными к окружающему миру и к своим коллегам, проявлять свои как нравственные, так и профессиональные способности на высоком уровне, справляться с конкуренцией и быть успешным [5, с. 267].

Но, к сожалению, есть много отрицательных последствий научно-технического прогресса. Человеку как биологическому виду заложен природой необходимый объем двигательной деятельности, нужный для поддержания всех функциональных систем организма. Учеными доказано, что недостаток двигательной деятельности ведет к необратимым последствиям. Исследователями в области медицины отмечается, что большая нагрузка идет на зрительный анализатор, в постоянном напряжении от потока информации находится психика, особенно у лиц подросткового возраста [10, с. 335–336].

Проблема заключается в том, что дети с дошкольного возраста начинают осваивать компьютер, в школь-

ном возрасте они владеют компьютерными навыками, но не развиваются физически, не осваивают двигательные действия; не формируются навыки перемещения, не происходит овладение действиями с предметами. В результате последствий сплошной компьютеризации снижается уровень здоровья подрастающего поколения. При медицинских обследованиях дети и подростки получают освобождение от физкультурных занятий или рекомендации от врачей заниматься в специальной медицинской группе.



Рис. 1. Долгая работа за компьютером.

После окончания школы, они становятся выпускниками учебных заведений. Начинается новый этап жизни, где их ждут новые нормы, требования, правила. Несмотря на то, что наиболее важным фактором формирования здоровья и здорового образа жизни индивида является изучаемая дисциплина физическая культура. Данный предмет является одним из важных, так как выполняет для нового поколения социальные и биологические функции, повышает их оптимизацию физического состояния, оптимизация улучшает работоспособность, физическую активность, сон, настроения человека. Готовит их к взрослой жизни, меняется их образ жизни не только улучшаются физические показатели, но и психические. Однако, приведенные положительные факторы, для подрастающего поколения, не являются убедительной мотивацией посещения практических занятий. Физическая культура, как предмет преподаваемый вузе, становится для них неинтересным, из-за отсутствия минимального объема умений, двигательной активности [7, с. 46].

Безусловно, достижением научно-технического прогресса является освоение компьютера, но с отрицательными последствиями не хочется мириться, необходимо искать компромисс. Для студентов первого курса одним из средств компромисса является изменение содержания формы организация практических занятий по данной дисциплине. Без изменения содержания формы не поменяется организация практических занятий по данной дисциплине. Речь идет о компромиссе. Так, включение в практические занятия элементов баскетбола и подвижных игр способствует повышению интереса и положительных эмоций в связи с частой сменой двигательных действий, снижающих монотонию на занятии и в течении дня в целом; меняется характер двигательной активности, улучшается их посещаемость [8, с. 57–59].

По данным исследователей в области физической культуры, подвижные и спортивные игры воздействуют на человека благоприятным образом, формируют многочисленные двигательные навыки, помогают адаптироваться в коллективе. В свою очередь, чтобы достигнуть намеченный результат, необходимо стремления к проявлению воли, а значит – быть готовым пройти длительный период активности. Который приведет к результату, за счет борьбы за достижение цели. Преодоление неожиданно возникающих препятствий, при этом формируя личностные качества: решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержку и самообладание [1, с. 30–31].

Психологическая составляющая здоровья, осуществляемая средствами и методами физической культуры, заключается в снижении уровня тревожности, повышении мотивации, активности во время занятий и развитии различных психических процессов, таких как внимание, с целью обеспечения успешной учебной деятельности в целом. Учеными Макеевой В.С., Широковой Е.А. доказано, не только физические, но и такие качества, как целеустремленность, решительность, выдержка, упорство развиваются и совершенствуются на практических занятиях физической культуре. Далее доказано, что от физических качеств зависит уровень развитие способности к логическому мышлению, повышаются их психические показатели такие, как устойчивость внимания, восприятия, памяти, наблюдается развитие способно-

сти быстро адаптироваться к меняющимся условиям окружающей природы и социальной среды [3, 746–747].



Рис. 2. Подвижная игра – игра с мячом.

Вместе с тем, наблюдается отсутствие единой системы развития и укрепления как физического, так и психического здоровья современной молодёжи, что выражается в следующих противоречиях между:

– повышением мотивации к занятиям за счет использования подвижных и спортивных игр и умением преподавателя правильно организовать педагогический процесс;

– высокой умственной нагрузкой и дефицитом времени на занятия физической культурой и спортом.

Проблема исследования: какова совокупность психолого-педагогических условий, повышающих уровень развитие физических, психических качеств, повышение мотивации подрастающего поколения к процессу занятий физической культурой в ВУЗе.

Объект исследования: развитие физических и психических качеств в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности.

Предмет исследования: диагностика и анализ уровня повышения психофизических качеств студентов.

Цель исследования: теоретически обосновать и проверить в ходе экспериментальной работы эффективность разработанной системы занятий с использованием подвижных игр и элементов спортивных игр для укрепления здоровья и повышения мотивации студентов в рамках предмета модуля элективных дисциплин по физической культуре и спорту.

Задачи исследования:

1. Провести диагностику и анализ уровня здоровья в начале и конце обследования студентов первого курса.

2. Обработать и сделать анализ полученных данных, разработать практические рекомендации, направленные на увеличение уровня здоровья и их мотивации.

Новизна состоит в том, что создание совокупности педагогических условий, применение подвижных элементов спортивных игр в ВУЗе по дисциплине модуль элективных дисциплин по физической культуре и спорту будет способствовать повышению уровню физического и психологического состояния студентов и укреплению их мотивации .

Методы исследования: Используемые в работе включают анализ научно-методической литературы. К числу простых методов диагностики особенностей функционального состояния, особенно на первом этапе для последующего углубленного тестирования относится анкетный опрос.

Изложение основного материала

Тестирование физической подготовленности, психологическое тестирование состоит из вопросов о: особенностях нервной системы; тесте нервно-психическом состоянии; объёме кратковременной памяти; методике оценки измерения уровня тревожности, разработанной Дж. Тейлора и используемой для оценки уровня тревожности в разных видах профессиональной деятельности. Методика содержит шкалу искренности, которая предоставляет возможность судить о неискренности в ответах с помощью методов математической статистики.

Организация исследования. Диагностика развития физических и психических качеств в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности производилась в начале и в конце учебного года. В тестировании принимали участие 40 студентов 1 курса института филологии ОГУ имени И.С. Тургенева. Испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы, которые к началу опытно-экспериментальной работы находились на приблизительно одинаковом уровне по всем исследуемым показателям.

Экспериментальная группа, все ее участники занимались по новой спортивно-оздоровительной программе. Новизна программы в применении подвижных элементов спортивных игр на практических занятиях по физической культуре. Студентам кроме традиционных средств физической культуры в программу занятий систематически включали подвижные игры и элементы баскетбола. Например, одно из заданий спортивно-оздоровительной программы, испытуемые со штрафной линии выполняли броски в корзину, участникам испытуемым разрешалось по 25 попыток на броски правой и левой рукой, подсчитывалось количество попаданий. Занятие заканчивалось подвижными играми, эстафетами. Для развития физических качеств, координации движений, волевых качеств в экспериментальной группе использовали игровой и соревновательный метод, что позволило развить улучшить состояние в целом.

В начале исследования с целью определения исходного уровня физической и психической подготовленности студентов проводилось тестирование. Для оценки физических качеств диагностировали силу мышц рук, ног, спины и пресса. Для оценки освоения навыков ба-

скетбола использовали броски со штрафной линии.

Для оценки психических качеств диагностировали следующие показатели: уровень тревожности, объём кратковременной памяти. В процессе педагогического эксперимента, кроме описанных качеств, изучались такие состояния, как настроение, общее самочувствие, с помощью ведения студентами дневников самоконтроля, где фиксировались их данные общего самочувствия. В процессе выполнения студентами физической нагрузки контролировали влияние нагрузок на организм, с целью не навредить здоровью. Измеряли студентам за 1 мин. ЧСС до и после занятий.

С целью повышения мотивации студентов были созданы дневники самонаблюдений, в которых участники эксперимента отражали свои результаты тестирования по физическим качествам и психическим показателям: настроение, переносимость нагрузок, самочувствие. Обязательно в своих дневниках студенты записывали показатели своего здоровья, такие как антропометрические данные: рост, вес, объём грудной клетки, жизненная ёмкость лёгких, частота дыхания, пульс. Кроме фиксированных записей показателей здоровья, указывали свои пожелания о физической нагрузке. Отмечали в дневниках сезонные заболевания, считали их сроки и продолжительность. Результат работы ведение дневника позволило своевременно выявлять недостатки в здоровье психофизическом развитии, вносить изменения в педагогический процесс по физической культуре, направить работу на свои отстающие качества. Выявлять прогрессирующие качества. На будущее поставить цели по саморазвитию.

Процесс обучения студентов по дисциплине «Физическая культура и спорт» в ВУЗе состоит из разделов в соответствии с учебным планом и образовательной программой. Студенты первого курса могут улучшить свои физические качества и мотивацию при одном важном условии – систематическом посещении занятий и выполнении всех требований программы [4, с. 77–79]. Можно достичь результатов, организовать свою внутреннюю работу. Для получения результата студентам необходимо получить теоретические знания по дисциплине.

Занятия в начале учебного года начинаются с теории. Дисциплина «Физическая культура и спорт» теоретический курс состоит из 8 лекций, по разным темам.

Тестирование проводилось дважды до использования нового комплекса упражнений в практику и после его применения. Полученные данные представлены в таблице 1.

Исходя из полученных в результате проведённой ра-

Таблица 1.

Оценка психофизических качеств студентов контрольной и экспериментальной групп на начальном и завершающем этапе педагогического эксперимента

Показатели	Исходный уровень		Конечный уровень		Прирост показателей	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Пресс (кол. раз)	34,8	34,1	40,8	41,9	6,7	7,8
Сгибание и разгибание в упоре лежа (кол. раз)	8,9	8,6	11,3	12,2	2,4	3,6
Броски со штрафной линии(кол. раз)	6,1	7	8,1	9,1	2	2,1
Объём памяти (усл. единиц)	7,1	7,3	8,2	9,2	1,1	1,9
Тревожность (усл. баллы)	13,5	14,6	12,1	11,1	1,4	3,5

боты данных, были отмечены положительные изменения в экспериментальной группе. Наблюдается прирост по всем исследуемым показателям. Положительная динамика наблюдается к концу исследования в экспериментальной группе. В исследуемых показателях в ходе эксперимента, таких как память, тревожность и стресс. Имеются значительные положительные изменения. Например, показатель памяти студентов улучшился к концу исследования на 1,2 условных единиц, произошли заметные изменения в показателях тревожности в экспериментальной группе на 3,5 баллов, а в контрольной группе на 1,4 балла. Результаты исследования по методике Тэйлор. В экспериментальной группе из 20 студентов на начальном этапе эксперимента 5 студентов имели низкую тревожность набрали от 0 до 6 баллов, 15 студентов имели среднюю тревожность были в диапазоне от 6 до 20 баллов, студенты с высокой тревожностью отсутствовали. На конечном этапе в экспериментальной группе из 20 студентов 3 студентов имели низкую тревожность набрали от 0 до 6 баллов, 17 студентов имели среднюю тревожность были в диапазоне от 6 до 20 баллов, студенты с высокой тревожностью отсутствовали. Снижение тревожности в экспериментальной группе подтверждается поведением студентов – они

стали более уверенными, активными. Силовые способности (сгибание и разгибание рук в упоре) улучшились на 3,6 раз, а пресс на 7,8 раз в сравнении с началом работы. Улучшение показателей в экспериментальной группе позволяет увидеть положительное влияние внедрения в подготовительную часть занятия элементов баскетбола и подвижных игр. Изучив дневники самоконтроля студентов, можно сделать вывод, что студентам обеих групп предстоит большая внутренняя работа, необходимая для процесса адаптации.

Выводы

В результате сравнительного анализа полученных показателей были сформулированы выводы. Таким образом, несмотря на прирост показателей ЭГ к концу педагогического эксперимента и хорошей адаптации к обучению в вузе, необходимо отметить, что анализ дневников самоконтроля студентов показывает, что адаптационные процессы идут медленно и даже вызывают напряжение систем организма. По нашему мнению, необходимо систематически применять на занятиях, подвижные игры и элементы баскетбола, чтобы обеспечить более благоприятные условия для процесса адаптации к обучению в вузе.

Библиографический список

1. Болотников А.А. Формирование компетенций социального взаимодействия студентов средствами спортивных игр // Глобальный научный потенциал. 2019. № 7 (100). С. 29–33.
2. Кокоулина О.П. Основные мотивационные направления развития физической культуры и спорта в современном обществе / О.П. Кокоулина, Ю.В. Бажданова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2016. Т. 1, № 2. С. 17–24.
3. Макеева В.С., Широкова Е.А. Формирование физической культуры студента как фактор профессиональной и личностной зрелости / Макеева В.С., Широкова Е.А. // В книге: Публичное/частное в современной цивилизации. Материалы XXII российской научно-практической конференции (с международным участием). Редколлегия: Л.А. Зак [и др.]. 2020. С. 746–750.
4. Макеева В.С., Ямалетдинова Г.А., Бруй К.Е. Психофизическая подготовка студентов. От обязанности к личностной потребности / Макеева В.С., Ямалетдинова Г.А., Бруй К.Е. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2020. Т. 15. № 1. С. 76–81.
5. Шавырина С.В., Сидоренко А.С. Значение физической культуры в профессиональной деятельности журналиста // I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Адаптивная физическая культура и спорт: проблемы, инновации, перспективы» сборник трудов. Тула, Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2022. С. 265–269.
6. Шавырина С.В., Мостовая Т.Н., Мерзликин Д.М. Занятия физической культурой в вузе как средство укрепления здоровья / С.В. Шавырина, Т.Н. Мостовая, Д.М. Мерзликин // Успехи гуманитарных наук. №8. 2022. С. 251–26.
7. Шавырина С.В., Тюрина И.В. Проблема формирования у студентов мотивационно-ценностного отношения к собственному здоровью / С.В. Шавырина, И.В. Тюрина // Наука-2020, № 6 (42). 2020. С.45–49.
8. Шавырина С.В., Загрядская В.В. Здоровьесберегающие технологии в рамках Орловского Государственного университета имени И.С. Тургенева / С.В. Шавырина // Международной научно-практической конференции «Кооперация науки и общества - путь к модернизации и инновационному развитию», Уфа; «ОМЕГА САНС» 2023. С.55–61.
9. Шавырина С.В., Прохоров Р.А. Влияние средств фитнес аэробики на овладение элементами баскетбола у студентов вуза / С.В. Шавырина, Р.А. Прохоров, // Материалы Кафедральной научно-практической конференции «Научно-организационные аспекты подготовки резерва в баскетболе» сборник статей- Москва: РУС «ГЦОЛИФК», 2023. С.108–112.
10. Шавырина С.В., Прохоров Р.А. Методика проведения занятий по силовому фитнесу в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №3 (84) июль-сентябрь. 2019 . С. 335–358
11. Kolokoltsev M., Ambartsumyan R., Gryaznykh A., Krainik V., Makeeva V., Tonoyan K., Romanova E., Savchenkov A., Mischenko N., Vrachinskaya T. Physical activity amount influence over suboptimal health status // Journal of Physical Education and Sport. 2021. Т. 21. № 1. С. 381–387.

References

1. Bolotnikov A.A. Formation of competencies of social interaction of students by means of sports games // Global scientific potential. 2019. No. 7 (100). Pp. 29–33.
2. Kokoulina O.P. The main motivational directions of the development of physical culture and sports in modern society / O.P. Kokoulina, Yu.V. Bazdanova // Physical culture. Sport. Tourism. Motor recreation. – 2016. – Vol. 1, No. 2. - pp. 17-24.
3. Makeeva V.S., Shirokova E.A. Formation of student's physical culture as a factor of professional and personal maturity / Makeeva V.S., Shirokova E.A. // In the book: Public/Private in modern civilization. Materials of the XXII Russian Scientific and practical conference (with international participation). Editorial board: L.A. Zaks [et al.]. 2020. pp. 746-750.
4. Makeeva V.S., Yamaletdinova G.A., Bruy K.E. Psychophysical training of students. From duty to personal need / Makeeva V.S., Yamaletdinova G.A., Bruy K.E. // Pedagogical-psychological and medico-biological problems of physical culture and sports. 2020. Vol. 15. No. 1. Pp. 76–81.
5. Shavyrina S.V., Sidorenko A.S. The importance of physical culture in the professional activity of a journalist // I All-Russian

scientific and practical conference with international participation «Adaptive physical culture and sport: problems, innovations, prospects» proceedings. Tula, Tula. state. ped. L. N. Tolstoy Univ., 2022. Pp. 265–269

6. *Shavyrina S.V., Mostovaya T.N., Merzlikin D.M.* Physical culture classes at the university as a means of health promotion / S.V. Shavyrina, T.N. Mostovaya, D.M. Merzlikin // *Successes of the Humanities*. No.8. 2022. Pp. 251–26.

7. *Shavyrina S.V., Tyurina I.V.* The problem of formation of students' motivational-value attitude to their own health / S.V. Shavyrina, I.V. Tyurina // *Nauka-2020*, № 6 (42). 2020 Pp.45–49

8. *Shavyrina S.V., Zagryadskaya V.V.* Health-saving technologies within the framework of the I.S. Turgenev Orel State University / S.V. Shavyrina // *International Scientific and Practical conference «Cooperation of science and society the way to modernization and innovation*

9. *Prokhorov R.A., Shavyrina S.V.* The influence of fitness aerobics on mastering the elements of basketball among university students / R.A. Prokhorov, S.V. Shavyrina // *Materials of the Cathedral scientific and practical conference «Scientific and organizational aspects of reserve training in basketball» collection of articles - Moscow: RUS «GTSOLIFK», 2023. С.108–112.*

10. *Shavyrina S.V., Prokhorov R.A.* Methods of conducting strength fitness classes at the university// *Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. No. 3 (84) July-September. 2019 . Pp. 335–358

11. *Kolokoltsev M., Ambartsumyan R., Gryaznykh A., Kraynik V., Makeeva V., Tonoyan K., Romanova E., Savchenkov A., Mischenko N., Vrachinskaya T.* Physical activity amount influence over suboptimal health status // *Journal of Physical Education and Sport*. 2021. T. 21. № 1. Pp. 381–387.

УДК 37.026, 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-1-386-390

ШВЕДОВА ЛАРИСА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат технических наук, доцент, кафедра изобразительного искусства и дизайна, Херсонский государственный педагогический университет, г. Херсон, Россия
E-mail: larisashvedova@yandex.ru

ХВОРОСТОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: aqua_storm@mail.ru

SHVEDOVA LARISA EVGENIEVNA

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Fine Arts and Design, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia
E-mail: larisashvedova@yandex.ru

KHVOROSTOV DMITRY ANATOLYEVICH

corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Design, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: aqua_storm@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СТУДЕНТОВ

THE INFLUENCE OF MODERN MEDIA TECHNOLOGIES ON THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS

В статье рассмотрены особенности современных методов образования, дается анализ того, как эти методы изменяются под действием технологической революции. Проанализированы такие инновационные технологии как Виртуальная и Дополненная реальности, которые представляют ранее недоступные возможности для получения информации, проведения научных исследований и учебных занятий. Исследованы положительные моменты и негативные риски, которые могут возникнуть у студентов при взаимодействии с цифровыми технологиями.

Ключевые слова: современные медиатехнологии, дополненная и виртуальная реальность, образовательный процесс, студент, социальные сети.

The article examines the features of modern educational methods and provides an analysis of how these methods change under the influence of the technological revolution. Such innovative technologies as Virtual and Augmented Reality are analyzed, which provide previously unavailable opportunities for obtaining information, conducting scientific research and training. The positive aspects and negative risks that may arise for students when interacting with digital technologies are explored.

Keywords: modern media technologies, augmented and virtual reality, educational process, student, social networks.

Введение

Информационный век сформировал глобальные процессы изменения окружающего мира, запустив технологическую революцию. Стремительно изменяются как процессы создания, использования, передачи информации так и процессы ее потребления. Изменение взаимодействия с главным составляющим современного мира – информацией, повлекло изменение практически всех сфер жизнедеятельности человека: науки, медицины, сферы развлечений и т.д.

В данной статье авторами будет проанализирована трансформация образовательного процесса под воздействием цифровых технологий. Устоявшиеся традиционные методы дополняются, а часто и замещаются новыми учебными технологиями, основанными на использовании современных визуальных методах подачи информации.

Современный учебный процесс сложно представить без мультимедийных презентаций, электронных учебников, онлайн курсов. Если в недалеком прошлом текстовая составляющая была основным способом подачи информации, то сейчас наибольшее значение имеет именно визуальная компонента учебного процесса. Анимация, 3D-графика, аудио и видео файлы, инфогра-

фика являются важными составляющими современного образовательного процесса.

Предполагается, что разнообразие визуального контента позволит быстро освоить сложный учебный материал, благодаря более глубокому и эффективному изучению предмета. При использовании информационных технологий учебный материал становится более наглядным, разноплановым и доступным для понимания. Учитывая все вышеперечисленные изменения, необходимо проанализировать реальную эффективность данных методов обучения, поскольку существуют опасения того, что эти изменения могут негативно сказаться на качестве процесса обучения. Значительное увеличение объемов информации затрудняет процесс анализа и усвоения учебного материала, а потому влияние медиатехнологии на процесс получения и формирования знаний студентами нуждается в дополнительном и всестороннем исследовании.

Цель данной работы является исследование и анализ влияния современных медиатехнологий на восприятие учебного материала студентами и выявление позитивных и негативных аспектов данного процесса.

Изложение основного материала

Одними из наиболее значимых атрибутов цифровой

эпохи является появления социальных сетей и мессенджеров, стирающих любые ограничения в общении. Доступность и удобство использования этих информационных ресурсов привела к быстрому распространению данных технологий среди большинства людей и особенно среди современной молодежи. На сегодняшний день социальные сети используются не только как способ общения, но и как образовательные платформы.

Как отметил Фещенко А.В. «коммуникативное пространство социальных сетей обеспечивает высокую степень взаимодействия студентов друг с другом и преподавателем. Учебная деятельность не ограничивается рамками аудиторных занятий, выходит за их пределы и обеспечивает непрерывность учебного процесса. Знания рождаются не в результате их передачи от преподавателя к студенту, а в процессе активного диалога всех участников учебного процесса» [1].

На сегодня в образовательных целях активно используются две платформы: Telegram и ВКонтакте. Их уникальные инструменты и особенности позволили осуществлять образовательную деятельность в условиях онлайн обучения.

Как определили себя разработчики «Telegram – это облачный мессенджер для мобильных устройств и компьютеров. Быстрый и безопасный». Данный мессенджер имеет достаточно простой и интуитивно понятный интерфейс, обладает высокой степенью конфиденциальности и защиты, высокой скоростью передачи данных. По заявлению разработчиков эта скорость быстрее, чем в любом другом приложении. Важно отметить, что на этой платформе нет ограничений по размеру загружаемых мультимедийных файлов, что дает возможность проводить онлайн лекции, записывать и загружать их в каналы и чаты Telegram. Публикация учебных материалов, видеолекций, новостей, возможность создания дискуссионных площадок все это сделало возможным использовать Telegram в образовательных целях.

ВКонтакте (VK) – крупнейшая русскоязычная социальная сеть в России и странах СНГ, созданная в 2007 году, особенно показательно, что данный продукт разработан российскими IT-специалистами.

На официальном сайте VK указано «в проектах VK можно общаться, играть, слушать музыку, смотреть и снимать видео, осваивать профессии и навыки, всегда быть в курсе последних событий». Ежемесячно более 100 миллионов человек пользуются данной платформой, более 1 миллиарда клипов просматривается каждый день.

В настоящее время данная сеть активно используется практически всеми учебными учреждениями России. Простой механизм создания учебных групп, онлайн курсов, встреч делает данную сеть очень популярной в этом направлении. Есть возможность размещать мультимедийный контент, создавать различные тесты, опросы в автоматическом режиме, что позволяет разнообразить учебный процесс. Дополнительная привлекательность VK состоит в том, что данная платформа обладает повышенной защитой данных от несанкционированного вмешательства, поскольку серверы данных размещены на территории России.

В период пандемии, когда в Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского образовательный процесс был переведен в дистанционный формат

обучения, одним из способов реализации данного формата была платформа VK. Для проведения учебных занятий были созданы группы, в которые можно было размещать не только авторские материалы, но и ссылки на различные образовательные ресурсы, видео и аудиофайлы, учебные презентации. Кроме этого, проводились опросы, причем, не только в письменном виде, но и в тестовом режиме. Важно отметить, что для обучения с использованием ВКонтакте нет необходимости приобретать дополнительное техническое оборудование и устанавливать новое программное обеспечение, а сами механизмы, реализованные этой платформой достаточно просты и интуитивно понятны.

Исследуя современные мультимедийные технологии в области образования стоит отметить такие инновационные технологии как Виртуальная и Дополненная реальность, которые представляют ранее недоступные возможности для получения информации, проведения научных исследований и учебных занятий. Авторы статьи «Виртуальная реальность в образовании отмечают: в особенности огромное влияние технология VR оказывает на образование, что неудивительно: невозможно подготовить человека к жизни в стремительно развивающемся мире, если за все время обучения в школе и высшем учебном заведении он ни разу не сталкивался с современными технологиями. Тем более использование новых технологий обязательно привлечет больше внимания к процессу обучения и позволит более наглядно ознакомиться с материалом занятия» [2].

Виртуальная Реальность (VR) позволяет полностью погрузиться в симулированную цифровую среду, как правило с использованием специального оборудования, такого как шлем виртуальной реальности. VR-технология нашла свое применение в различных областях образования от исторических реконструкций до медицины. Например, при сложных операциях таких как мозг человека, производится сканирование и последующее 3D-моделирование органа, нуждающегося в хирургическом вмешательстве, с учетом физиологических и анатомических особенностей конкретного человека, что позволяет отработать в тренировочном режиме наиболее сложные элементы предстоящей операции. Это позволяет свести к минимуму негативные последствия, в том числе и врачебную ошибку, при проведении операции в реальных условиях. При этом, по результатам тренировочной операции, искусственный интеллект способен выдать свои рекомендации, которые, хотя и не являются обязательными, зачастую способны повысить эффективность предстоящего лечения.

Виртуальная реальность имеет неоспоримые плюсы, к которым можно отнести ускоренное восприятие учебного материала, за счет виртуальных лабораторий, в которых обучающиеся без физических объектов, зачастую дорогостоящих, могут моделировать различные химические, физические и иные процессы с целью закрепления полученных знаний, в ходе теоретического обучения. Подобные лаборатории позволяют не только воспроизводить ранее поставленные опыты и эксперименты, но и моделировать процессы, которые по тем или иным причинам невозможно получить в обычных лабораториях.

Технология VR успешно применяется в Уфимском государственном авиационном техническом уни-

верситете. «С 2013 г. на базе НИЛ ГАМЕТТ функционирует лаборатория трехмерной визуализации, которая представляет собой комнату виртуальной реальности. Лаборатория комплектуется всем необходимым VR-оборудованием и периферией, что позволяет отслеживать взгляд и движения пользователя, а также взаимодействовать с виртуальными объектами. Возможности лаборатории позволяют проводить сложные виртуальные опыты, обрабатывать технологические операции с прототипами систем и механизмами, в том числе при обучении специалистов для опасных/удаленных производств» [3].

Эффект присутствия, возникающий в процессе интерактивных экскурсий, путешествий по историческим местам, погружения в микромир, изучения космических объектов способствует эффективному пониманию сложного учебного материала.

Приведем отрывок из статьи Баюрова А.Е. и Петровой О.А. об использовании технологии VR «в школе с помощью шлемов виртуальной реальности ученики могут пройти виртуальный тур по местам древней Греции, на уроках по физике наглядно увидеть физические опыты. Также виртуальная реальность может помочь студентам в университете, чтобы более детально разобраться в плане здания, или наглядно увидеть формулы и силы действия в теоретической механике» [4].

Однако, необходимо отметить, что при длительном использовании VR-технологии возможно появление таких негативных симптомов как усталость глаз, головные боли и головокружения. По мнению некоторых специалистов в области психологии, при длительном использовании шлемов виртуальной реальности у пользователя может произойти частичное замещение навыков и атрибутов реальной жизни умениями и особенностями психологического восприятия, заимствованными из виртуальной реальности, что в свою очередь может привести к неадекватному поведению человека в реальном мире, угрожающему как ему самому, так окружающим его людям, причем данные изменения могут носить необратимый характер [5].

Кроме этого, следует обратить особое внимание на такой негативный фактор как интернет-зависимость, которая может возникнуть при длительном погружении пользователя в среду интернет. Причем подростки и молодежь являются наиболее подверженными этому явлению. Масштабы данного фактора достигли таких размеров, что Всемирная организация здоровья (ВОЗ) поставила вопрос о выделении интернет-зависимости в отдельное психическое заболевание.

Еще одной технологией, улучшающей образовательный процесс, путем объединения реального мира с цифровыми технологиями является Дополненная реальность (AR), которая позволяет пользователю, находясь в реальном мире, насыщать его дополнительной информацией при помощи мобильных устройств или очков.

«Показано, что образовательные AR-технологии обогащают визуальное и контекстуальное обучение, улучшая содержательность информации настолько, что до 80 % из нее удерживается в кратковременной памяти по сравнению с 25 % при восприятии на слух (традиционные уроки и лекции) или чтении текста. Это связано с тем, что человеческий мозг предназначен для обработки образов, а не текста» [5].

Приведем несколько примеров применения различных мобильных приложений с дополненной реальностью в образовательной деятельности:

1) Приложение Elements 4D – преобразует любой из 36 элементов периодической таблицы Менделеева в 4D-представление, показывает информацию о данном элементе, позволяет объединить два элемента вместе и посмотреть, как они реагируют, включая катализатор, в результате – получить уравнение химической реакции.

2) Приложение AR физика – знакомит с физическими процессами и явлениями без использования штатного лабораторного оборудования, без риска для жизни и здоровья.

3) Приложение PopAR Насекомые 3D – 3D интерактивное исследование тарантулов, скорпионов, светлячков, божьих коровок, многоножек, кузнечиков и т.д.

4) Приложение ArloonAnatomy – изучение анатомии человека. Сочетание реалистичных 3D-моделей с дополненной реальностью [6].

AR-технология позволяет достигать тех же позитивных эффектов, что и виртуальная реальность, без полного абстрагирования от реального мира, при этом эффективность восприятия информации дополненной реальности сопоставима с реальной, однако благодаря продолжению непрерывной связи с реальным миром негативные эффекты проявляются в меньшей степени.

Стоит отметить в качестве недостатка рассмотренных выше технологий и довольно высокую стоимость исходного оборудования, что затрудняет их массовое использование в учебном процессе. Кроме этого, качественное использование этого оборудования предполагает наличие высокой квалификации и практической подготовки преподавательского состава, способного не только работать с данным материалом, но и разрабатывать соответствующий учебный материал.

Эпоха информационного изобилия предъявила новые требования и к потребителям информации, одним из которых является способность быстрого восприятия и анализа получаемой информации. Обучающиеся, в процессе использования цифровых устройств, должны быстро воспринимать большой объем информации, для чего им необходимо уметь выделять главное из большого объема потребляемого информационного контента. Такие навыки будут полезны не только в учебном процессе, но и в дальнейшей профессиональной деятельности. Особо стоит отметить, тот немаловажный факт, что современные медиа способствуют развитию такого важного навыка как способность быстро и эффективно переключаться между различными проектами, сохраняя при этом высокое качество решаемых задач.

Одним из факторов быстрого восприятия информации является инфографика – это подача сложной и объемной информации при помощи визуальных образов [7], [8]. «Изображение – это форма коммуникации, которая выполняет значимую задачу в презентации идей. Одно продуманное изображение способно заменить большой объем текста, оно эффективно упрощает смысл, сохраняя способность передать всю требуемую информацию. Изображения делают информацию убедительной и привлекательной для зрителя, они не требуют перевода» [9].

Создание интерактивных карт, красочных сообщений позволяет ускорить и упростить процесс восприятия учебной информации.

Например, в рамках дисциплины «Основы дизайн» при изучении метода дизайн-мышления, который применяется при разработке дизайн продукта можно использовать инфографику [10] представленную на рис. 1. Данная схема показывает не только в целом весь творческий и технологический процесс, но и возможные перемещения между этапами работы, что значительно упростит понимание данного метода.



Рис. 1. Пример инфографики «Технология Дизайн-мышления»

Выводы

На основании анализа современных медиатехнологий и их влияния на визуальное восприятие учебного материала обучающимися, можно сделать следующие выводы: цифровые технологии приобретают все большее значение как в жизни общества в целом, так и в образовательном процессе в частности, при

этом, как и любая другая технология, она, вне всякого сомнения, имеет свои позитивные качества, но при этом несет и довольно существенные риски, а именно:

– положительные: быстрое и качественное овладение студентами учебным материалом, получение навыков работы с большим объемом информации, получение прикладных знаний и навыков при работе с программным и техническим обеспечением цифровых технологий;

– отрицательные: продолжительное погружение в интернет-среду может отрицательно влиять на физическое здоровье пользователя, вызывая такие негативные явления как ухудшение зрения, головные боли, головокружения, нарушения вестибулярного аппарата, при этом особую опасность представляет возможное возникновение психологических расстройств.

Для снижения негативных факторов использования современных цифровых технологий необходим осознанный подход к внедрению их в образовательный процесс со стороны всех участников, что подразумевает обновление методов обучения и систематический мониторинг психологического состояния обучающихся и преподавателей, с целью выявления влияния негативных факторов на начальных стадиях.

В заключение хотелось бы отметить, что современные медиатехнологии представляют собой мощный инструмент, который может не только улучшить процесс обучения и развития студентов, но и вызвать определенные проблемы. Важно поддерживать баланс между использованием этих инструментов для достижения образовательных целей и сохранением психического и физического здоровья всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. *Фещенко А.В.* Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование. 2011. № 3 (43). С. 44–50. Цветков В.Я. Дополненная реальность // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 6-2. С. 211–212
2. *Иванько А.Ф., Иванько М.А., Романчук Е.Е.* Виртуальная реальность в образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 3 (1). С. 20–25.
3. *Андрушко Д.Ю.* Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе: проблемы и перспективы // Научное обозрение. Педагогические науки. 2018. № 6. С. 5-10
4. *Баюров А. Е., Петрова О. А.* Виртуальная реальность в образовании // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2019. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 11.02.2024).
5. *Бондаренко О.В.* Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.
6. https://www.researchgate.net/publication/351023297_DOPOLNENNAA_REALNOST_PRIMENENIE_I_PERSPEKTIVY_V_OBRAZOVANII дата обращения: 11.02.2024).
7. *Шведова Л.Е., Ярцева Е.Я.* Цифровое обучение как основной фактор интегративного образования // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2022. Вып. 77. Ч. 1. С. 146–152.
8. *Хворостов А.С., Хворостов Д.А.* Методология и технология профессионального образования в изобразительном искусстве и дизайне // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №2 (95). С. 325–328.
9. *Шведова, Л.Е., Плешакова, Я.Б.* Развитие инфографики как способа визуализации в проектной деятельности / Л.Е. Шведова, Я. Б. Плешакова [Текст] // Информационные и коммуникативные технологии. Проектная деятельность в образовательном и информационно-коммуникативном процессе: опыт и перспективы сборник научных статей по материалам III всероссийской научно-практической конференции с международным участием. С: Изд-во Ариал, 2020. С. 299–305.
10. <https://poppies.ru/dizain-myshlenie-vse-o-trende-zabudte-vse-chto-umeete-kak/> (дата обращения: 11.02.2024).

References

1. *Feshchenko A.V.* Social networks in education: analysis of experience and development prospects // Open and distance education. 2011. No. 3 (43). Pp. 44–50. Tsvetkov V.Ya. Augmented reality // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2017. No. 6-2. Pp. 211–212
2. *Ivanko A.F., Ivanko M.A., Romanchuk E.E.* Virtual reality in education // Scientific review. Pedagogical sciences. 2019. No. 3 (1). pp. 20–25.
3. *Andrushko D.Yu.* The application of virtual and augmented reality technologies in the educational process: problems and prospects // Scientific Review. Pedagogical Sciences. 2018. No. 6. Pp. 5–10.

4. Bayurov A. E., Petrova O. A. Virtual reality in education // Current problems of aviation and astronautics. 2019. no. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii> (access date: 02/11/2024).
 5. Bondarenko O.V. Application of multimedia technologies in the educational process of a higher educational institution // Modern problems of science and education. 2017. No. 3.
 6. https://www.researchgate.net/publication/351023297_DOPOLNENNAA_REALNOST_PRIMENENIE_I_PERSPEKTIVY_V_OBRAZOVANII (access date: 02/11/2024).
 7. Shvedova L.E., Yartseva E.Ya. Digital learning as the main factor of integrative education // Problems of modern pedagogical education. – Collection of articles: Yalta: RIO GPA, 2022. Issue 77. Part 1. Pp. 146–152.
 8. Khvorostov A.S., Khvorostov D.A. Methodology and technology of professional education in fine arts and design // Scientific notes of the Orel State University. 2022. №2 (95). Pp. 325–328.
 9. Shvedova L.E., Pleshakova Ya.B. Development of information graphics as a method of visualization in project activities / L.E. Shvedova, Ya. B. Pleshakova [Text] // Information and communication technologies. Project activities in the educational and information and communication process: experience and prospects, a collection of scientific articles based on materials from the III All-Russian scientific and practical conference with international participation. - S: Arial Publishing House, 2020. Pp. 299–305.
 10. <https://poppies.ru/dizain-myshlenievse-o-trende-zabudte-vse-chto-umeete-kak/> (access date: 02/11/2024).
-

ШУЛЬДЕШОВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: fnatalja@yandex.ru

SHULDESHOVA NATALIA VALERYEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the field of Professional Communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: fnatalja@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

THE SPECIFICS OF PRACTICE-ORIENTED TEACHING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

В данной статье рассматривается специфика практико-ориентированного обучения студентов педагогического ВУЗа, который основывается на доминировании практической подготовки специалистов, а не на их теоретическом обучении. Данный формат образовательного процесса в современных условиях представляется наиболее эффективным и актуальным. В исследовании были выделены три основных направления практико-ориентированной подготовки: система работы с различными видами практик, реорганизация подготовки по профильным и непрофильным предметам, метод совмещения обучения и профессионального труда. Он даёт возможность готовить качественные рабочие кадры, которые умеют действовать в нестандартных и даже критических ситуациях. Автор в своём исследовании также затрагивает вопросы, которые связаны с наиболее эффективными форматами, реализуемыми в рамках практико-ориентированного подхода подготовки педагогических специалистов.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, обучение, образовательный процесс, подготовка кадров, педагогический ВУЗ.

This article examines the specifics of practice-oriented teaching of students of a pedagogical university, which is based on the dominance of practical training of specialists, and not on their theoretical training. This format of the educational process in modern conditions seems to be the most effective and relevant. The study identified three main areas of practice-oriented training: the system of working with various types of practices, the reorganization of training in specialized and non-core subjects, the method of combining training and professional work. It makes it possible to train high-quality workers who are able to act in non-standard and even critical situations. In his research, the author also touches on issues related to the most effective formats implemented within the framework of a practice-oriented approach to training pedagogical specialists.

Keywords: practice-oriented approach, training, educational process, personnel training, pedagogical university.

Введение

Актуальность. В настоящее время обучение студентов педагогического ВУЗа не может строиться исключительно на традиционном образовательном подходе. Сегодня образовательная программа профильных университетов строится на принципе практико-ориентированности. Это связано с рядом существенных причин. Во-первых, стремительно меняются общественные запросы, удовлетворять которые необходимо для достижения высоких профессиональных результатов. Так, будущие педагоги должны быть универсальными или поликомпетентными специалистами, так как интеграция различных образовательных дисциплин сегодня находится на довольно высоком уровне. Во-вторых, современная система образования неразрывно связана с научно-техническим прогрессом, который способствует внедрению в процесс обучения новейших мультимедийных технологий. В-третьих, постоянно меняются и усложняются итоговые формы контроля знаний, к сдаче которых необходимо подготовить своих подопечных. Данный перечень причин не является исчерпывающим, но представляется убедительным

для проведения серьёзной работы процесса преобразования подготовки будущих специалистов педагогического ВУЗа. Область профессионального образования, конечно, подразумевает и феномен компетентности. Компетентность появляется не сразу в процессе курса повышения квалификации, а постепенно, затрагивая дополнительные предпосылки развития личности и формирования ее как специалиста с личностными творческими задатками. Многие профессионально ориентированные подходы учитывают компетентностный подход в (пере-) подготовке будущих специалистов, предлагая ряд специфических методов [7].

Цель исследования: отметить динамику процесса преобразования подготовки будущих специалистов педагогического ВУЗа.

Новизна: представление авторского видения практико-ориентированного обучения студентов педагогического ВУЗа.

Методы исследования: теоретические – изучение литературы по теме исследования, анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение; праксиометрические – анализ и оценка практико-ориентированного обучения студентов педагогического ВУЗа.

Изложение основного материала

Сегодня образовательная программа профильных университетов строится на принципе практико-ориентированности. Исследователь Максимова М.В. определила данный термин следующим образом: «практико-ориентированное профессиональное образование представляет собой специфический тип профессионального образования, который ставит своей главной целью подготовку высококвалифицированных специалистов при помощи программ, направленных на точечное решение наиболее актуальных производственных проблем [5]. Таким образом, практические формы обучения студентов выдвигаются на первый план, а образовательные программы разрабатываются не только с теоретической точки зрения, но и с практической, с привлечением реально работающих специалистов и потенциальных работодателей.

Такой подход позволяет строить процесс обучения так, чтобы на выходе трудовой рынок имел специалистов, действительно разбирающихся в современных тенденциях и способных решать наиболее актуальные проблемы из профессиональной сферы.

По мнению ряда учёных, среди которых Богомолов А.Н., практико-ориентированная среда создаёт условия для формирования здоровой конкуренции студентов на трудовом поле, воспитанию в них образовательной мотивации и стремления к постоянному совершенствованию собственных навыков и знаний [1]. Кроме того, согласно социологическим исследованиям, студенты, обучаемые в условиях практико-ориентированности, представляются наиболее мобильными и гибкими специалистами, что особенно важно в постоянно меняющемся социуме.

Стоит отметить, что практико-ориентированное обучение может быть реализовано только в случае соблюдения нескольких ключевых принципов:

- 1) исключительной научности методов;
- 2) целесообразности;
- 3) системного подхода;
- 4) доступности;
- 5) соотносимости с общественными и государственными запросами [5].

Как правило, наиболее действенными методами обучения являются различные интерактивные форматы (лекции с применением мультимедийных технологий, видеоконференции, вебинары, фестивали, профессиональные конкурсы, творческие семинары и т.д. Особенно важно при этом устанавливать и поддерживать постоянный контакт студентов с коллегами из других учебных учреждений (ВУЗов и СУЗов), работодателями, более опытными специалистами, экспертами и др. Обмен мнениями, наблюдениями и практическим опытом позволит обучающимся охватить максимально возможный диапазон проблемных вопросов, на самостоятельное решение которых необходимо потратить колоссальное количество времени. Кроме того, интегрирование интеллектуальных сил создаёт мощное научное сообщество, которое действует сообща и разбирается в проблемах более масштабного характера. К тому же – это образовательная база для будущих поколений.

Изучая исследования, направленные на рассмотрение практико-ориентированного подхода при подготовке педагогических работников, удалось выявить

три основных направления. Итак, первый подход, авторами которого являются Ю. Ветров и Н. Клушина, связан с базированием образовательного процесса на производственной практике студентов. По мнению исследователей, большая часть подготовки кадров должна осуществляться непосредственно в профессиональной среде. Это позволит сформировать у студентов необходимые компетенции и навыки, а также гораздо быстрее отсеет тех, кто сомневается с выбором профессии и собственной готовностью к её осуществлению. Стоит отметить, что в данном случае речь идёт о всех видах практики: производственной, учебной, смешанной, преддипломной) [3].

Второй подход в научном мире намечен и продвигается такими исследователями, как Т.А. Дмитренко, А.И. Уман, П.И. Образцов и др. Его суть состоит в наличии необходимости построения образовательного процесса таким образом, чтобы и профильные, и непрофильные дисциплины были тем или иным образом связаны с будущей профессией студентов и её реальным проявлением в жизни. Для этого необходимо моделировать конкретные проблемные ситуации в рамках учебной программы и следить за тем, как студенты справляются с их преодолением [4].

Третий подход, сформулированный Ф.Г. Ялаловым, представляется наиболее сложным, поскольку он основывается на совмещении студентами образовательного процесса и практической подготовки с целью формирования наиболее важных и необходимых компетенций [6]. Применить данный метод возможно далеко не к каждому студенту: для его действительности обучающийся должен обладать рядом качеств. Например, усидчивостью, ответственностью, искренним желанием узнавать что-то новое и трудиться, готовностью много и активно работать и т.д.

При всём этом стоит понимать, что практико-ориентированное обучение, вне зависимости от подхода, ставит своей основной целью подготовку не просто высококвалифицированного специалиста, который обладает определённым набором теоретических знаний и практических навыков, а мобильного сотрудника. Его главное отличие – это умение актуализировать имеющуюся в его распоряжении информацию и применять её в нестандартных или даже критических ситуациях.

Обращаясь к практико-ориентированному обучению студентов педагогического ВУЗа, необходимо остановиться на специфических чертах, присущих данному методу подготовки кадров.

Для начала важно отметить содержательную сторону такого подхода. Как уже отмечалось ранее, практико-ориентированное обучение основывается не на информационном обмене, а на передаче практического опыта. Отсюда вытекает ещё одна особенность рассматриваемого явления – в данном случае в качестве экспертов могут выступать не только педагоги, но и работодатели, сотрудники образовательных учреждений, действующие специалисты.

Также специфика практического подхода заключается в тех образовательных форматах, которые применяются в рамках учебного процесса. Если стандартный случай включает в себя традиционные лекции, семинары, различные формы контроля и тестирование, то практико-ориентированный подход отличается разноо-

бразными интерактивами, деловыми играми, дебатами, олимпиадами, интенсивами, фестивалями, игровыми форматами (квест, квиз, викторина) и т.д.

Ещё одна отличительная черта – активное использование информационных и мультимедийных технологий. В настоящее время практически никакой образовательный формат не обходится без применения инструментов ИКТ. Однако период дистанционного обучения, связанный с пандемией, открыл перед преподавателями новые возможности использования компьютерной визуализации исследуемых объектов, а также дал возможность наиболее качественно модернизировать методы, формы, содержание и организацию процесса обучения [2].

Особенностью практико-ориентированного обучения можно также назвать его тесную взаимосвязь с некоторыми научными дисциплинами. Например, с психологией. Так, студенты на занятиях самостоятельно или с помощью преподавателя моделируют различные психолого-педагогические ситуации, которые неизбежно будут возникать в их профессиональной деятельности. Задача обучающихся – разрешить возникающие конфликты и противоречия посредством применения своих психологических знаний. Примером одного из таких ситуационных заданий может служить разрешение конфликта между учениками без примыкания к одной из сторон, т.е. с точки зрения объективности. Для этого необходимо понимать и уметь анализировать эмоционально-психологическое состояние обучающихся с различными психотипами, правильно выявлять источник конфликта и его первопричину.

Современные педагоги должны также уметь составлять и классифицировать проблемные ситуации, чтобы работать с ними системно. В настоящее время экспертами (по Р.С. Немову) выделяется ряд основных проблемных направлений: 1) неопределённость сензитивных периодов; 2) связь намеренного психологического воздействия на ребёнка и его психологического развития; 3) сочетание общего и возрастного обучения и воспитания; 4) проблема социальной адаптации и реабилитации; 4) неоднородность эмоционального и психологического развития детей; 5) обеспечение индивидуализации обучения и т.д. [6].

Таким образом, практико-ориентированное обу-

чение позволяет студентам постепенно формировать некие кейсы для их дальнейшего применения на практике. Например, самыми распространёнными являются кейсы по конфликтным ситуациям между учащимися, неуважительному отношению к педагогу, отсутствию желания выполнять задания и просьбы учителя. Кейсы, как правило, состоят из описания ситуации, прогнозирования и решения. Стоит отметить, что второй и третий пункты можно расширить, обеспечив себе тем самым вариативность ситуации и расширив возможные пути решения проблемы. Разумеется, без практического опыта составление таких психолого-педагогических моделей не представляется возможным.

Среди специфических методов подготовки специалистов, активно функционирующих в рамках практико-ориентированного обучения, можно назвать проектную деятельность. Например, студенты активно принимают участие в ежегодных научно-практических конференциях, Неделе науки, проводимой на базе Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, также ВУЗ каждый год весной организует Ярмарку вакансий. На этих и других мероприятиях у студентов есть возможность представить и защитить свои проекты по модернизации имеющихся педагогических технологий или внедрению принципиально новых инструментов. Кроме того, проектная деятельность проявляется при взаимодействии студентов с работодателями: написание курсовых и дипломных работ на основе собственного практического опыта, осуществление производственных экскурсий и производственной практики. Данный подход даёт возможность студентам раскрывать свой профессиональный потенциал и создавать новые и уникальные объекты интеллектуального труда. Это позволяет будущим педагогам выступать в качестве кураторов для учеников.

Выводы

Таким образом, можно отметить, что практико-ориентированная система обучения студентов педагогических ВУЗов в настоящее время – это крайне актуальный и действенный способ реализации образовательного процесса. Данный подход отвечает всем требованиям, выдвигаемым к новым специалистам: гибкость, мобильность ума, умение действовать в критических ситуациях, полифункциональность, значительный практический опыт.

Библиографический список

1. *Богомолов А.Н.* Психолого-педагогические аспекты практико-ориентированного обучения // Современное педагогическое образование. 2019. №10. С. 7–11.
2. *Ваганова О.И., Бахарев Н.П., Булаева М.Н.* Методы и средства реализации технологий взаимодействия в вузе // AmazoniaInvestiga. 2020. т. 9. №26. С. 383–390.
3. *Ветров Ю., Клушина Н.* Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2002. №6. С. 43–46. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannyy-podhod> (дата обращения: 14.01.24.)
4. *Дмитренко Т.А.* Профессионально-ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования как педагогическая проблема // AlmaMater. 2002. №7. С. 55–56.
5. *Максимова М.В.* Практико-ориентированная образовательная среда как средство развития профессиональных компетенций у обучающихся колледжа // Методист. 2018. №5. С. 13–21.
6. *Немов Р.С.* Психология. Книга 2. Психология образования / Р. С. Немов – «ВЛАДОС», 2007. С. 105.
7. *Шульдешова Н.В.* Компетентность в современном образовательном пространстве // Научный журнал «Ученые записки». ОГУ им. И.С. Тургенева, №2 (83) 2019. С. 346–349. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 15.01.24.)
8. *Ялалов Ф.Г.* Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. №1. С. 89–93. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostno-kompetentnostnyy-podhod-k-praktiko-orientirovannomu-obrazovanuyu> (дата обращения: 15.01.24.)

References

1. *Bogomolov A.N.* Psychological and pedagogical aspects of practice-oriented education // Modern pedagogical education. 2019. No.10. Pp. 7–11.
2. *Vaganova O.I., Bakharev N.P., Bulaeva M.N.* Methods and means of implementing interaction technologies in higher education // Amazonia Investiga. 2020. vol. 9. No.26. Pp. 383–390.
3. *Vetrov Yu., Klushina N.* A practice-oriented approach // Higher education in Russia. 2002. No. 6. Pp. 43–46. [electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannyypodhod> (date of reference: 14.01.24.)
4. *Dmitrenko T.A.* Professionally oriented technologies in the system of higher pedagogical education as a pedagogical problem // AlmaMater. 2002. No.7. Pp. 55–56.
5. *Maksimova M.V.* Practice-oriented educational environment as a means of developing professional competencies among college students //Methodologist. 2018. No.5. Pp. 13–21.
6. *Nemov R.S.* Psychology. Book 2. Psychology education / P. S. Nemov – «VLADOS», 2007. Pp. 105.
7. *Shuldeshova N.V.* Competence in the modern educational space // Scientific journal «Scientific notes». I.S. Turgenev OSU, No.2 (83) 2019. Pp. 346–349. [electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve>(accessed: 14.01.24.)
8. *Yalalov F.G.* Activity-competence approach to practice-oriented education//Higher education in Russia. 2008. No. 1. Pp. 89–93. [electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostno-kompetentnostny-podhod-k-praktikoorientirovannomu-obrazovanlyu> (accessed: 01/15.24.)

ГЕЛЛА ТАМАРА НИКОЛАЕВНА

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

E-mail: gellat@mail.ru

КАЗАКОВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: kazaolga@yandex.ru

GELLA TAMARA NIKOLAEVNA

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of General History and regional studies, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gellat@mail.ru

KAZAKOVA OLGA YUREVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, department of history, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: kazaolga@yandex.ru

**II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ПОЛИТИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СТРАН ЗАПАДА,
ВОСТОКА И РОССИИ В XVIII–XXI ВВ.»**

Научная жизнь исторического факультета ОГУ имени И.С.Тургенева

**II INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE
“POLITICAL AND SOCIOCULTURAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE COUNTRIES
OF THE WEST, EAST AND RUSSIA IN THE XVIII–XXI CENTURIES.”**

Scientific life of the Faculty of History of OSU named after I.S. Turgenyev

8–9 декабря 2023 г. на базе исторического факультета Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева прошла II Международная научно-практическая конференция «Трансформационные процессы и социокультурные аспекты развития стран Запада, Востока и России в XVIII–XXI вв.», посвященная юбилею д.и.н., профессора, заведующей кафедрой всеобщей истории и регионоведения ОГУ имени И.С. Тургенева, известного историка-англоведа Т.Н. Гелла. Целью конференции было обсуждение трансформационных процессов в России, государствах Запада и Востока в исторической, региональной и страноведческой ретроспективе, анализ новых подходов к исследованию различных аспектов развития стран в XVIII–XXI веках, распространение научных знаний о всемирной истории среди студенческой молодежи.

В конференции приняли участие 77 исследователей из трех стран и 28 городов. Россия была представлена научными сотрудниками Института всеобщей истории РАН и Института Европы РАН, преподавателями вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Арзамаса, Белгорода, Брянска, Владимира, Воронежа, Екатеринбургa, Казани, Краснодарa, Курска, Луганска, Оренбургa, Орла, Ростова-на-Дону, Самары, Ставрополя, Тулы, Череповца, Ярославля. Международный статус конференции был подтвержден участием ученых из Республики Армения (Ереванский государственный университет, Историко-культурный музей-заповедник «Кумайри»), Ширакский государственный университет им. Микаэла Налбандяна, Ширакский центр арменоведческих исследований НАН РА (г. Гюмри) и Республики Беларусь (Белорусский государственный университет культуры и искусств, Белорусский государственный педагогический университета им. Максима Танка,

Институт истории НАН Беларуси (г. Минск).

8 декабря в первой части пленарного заседания прозвучали приветствия в адрес д.и.н., проф. Т.Н. Гелла, с которыми выступили руководители ОГУ им. И.С.Тургенева, областных и городских органов управления и общественных организаций, а также научные сотрудники ИВИ РАН и преподаватели ряда российских вузов. Модератор заседания д.и.н, декан исторического факультета И.Е. Воронкова зачитала поздравительный адрес, подписанный сенатором Российской Федерации В.В. Соколовым. Поздравления с юбилеем прозвучали от имени студентов исторического факультета 1991-го года выпуска.

Во второй части пленарного заседания были заслушаны научные доклады по истории Великобритании XVIII–XXI вв., в которых освещались различные аспекты интеллектуальной истории, британских внутри/внешнеполитических и социо-культурных процессов на протяжении нескольких веков.

Вопросам теории и методики компаративного исследования интеллектуальной истории Британии XVII–XVIII вв. был посвящен доклад д.и.н., проф., член-корр. ИВИ РАН, проф. ИФИ РГГУ Л.П. Репиной. В частности, автор выдвинула тезис о доктрине абсолютного подчинения верховной власти как одной из идеологических основ и сквозных тем исторических источников британской политической философии XVIII века. В докладе был проведен сравнительный анализ трех текстовых корпусов: дискурса моральной философии Дж. Беркли, дискурса здравого смысла верховного судьи Шотландии Д. Эрскина, лорда Дана и проповеди сопротивления протестантского священника Р. Уоллеса. Текстологический анализ исторических источников позволил Л.П. Репиной выделить конкретные различия в

системе их аргументации. Историографические аспекты британской истории XVII в. освещены в выступлении д.и.н., проф. Ярославского ГПУ А.Б. Соколова, посвященном философским взглядам Томаса Гоббса и оценке его влияния на просветительскую идеологию. Проблемы внутри- и внешнеполитического развития Великобритании в XIX–XXI в. были рассмотрены в докладах А.В. Мирошников (Воронеж), А.В. Сагимбаева (Брянск), Е.В. Ананьевой (Москва), Т.Н. Гелла (Орел). А.В. Мирошников в своем выступлении «Ирландское республиканское братство 1850–1860-х гг. в оценке британской прессы» обратился к истокам фенианского движения – республиканского крыла ирландских инсургентов, в чьей идеологии слились воедино традиционный национализм и социальный протест, перенятый эмигрантами на баррикадах Французской революции 1848 г. По мнению докладчика, именно массивная и агрессивная кампания прессы сформировала и усилила антиирландские настроения в викторианской Англии. Вопросы внешнеполитической ориентации Великобритании в конце XIX в. были рассмотрены в докладе д.и.н, проф. Т.Н. Гелла, в котором на основе привлечения партийной прессы анализировалась позиция британской политической элиты, в первую очередь, либеральной, относительно решения армянского вопроса в Османской империи. А.В. Сагимбаев посвятил свое выступление предыстории распада Британской колониальной империи. По мнению докладчика, административно-политические преобразования в Британской Индии, важнейшим стимулирующим фактором которых послужила Первая мировая война, были нацелены на фрагментирование индийского политического движения и сохранение контроля путем формирования диархии и этно-религиозного паритета в законодательных и исполнительных органах местной власти. Общественно-политическая жизнь современной Великобритании была представлена к.филос.н., в.н.с. Института Европы РАН Е.В. Ананьевой в докладе «Идеология воукизма: британский кейс». Согласно автору, борьба за традиционные ценности, за возврат к «здоровому смыслу» в гендерной политике стала реакцией политического истеблишмента Англии во главе с премьер-министром Р. Сунаком на формирующуюся идеологию «воукизма», сторонники которого добиваются признания и равноправия для любых социальных, социально-профессиональных и пр. сообществ.

В рамках первой панели конференции «Государство, политические институты и их эволюция в странах Запада, Востока и России в XVIII–XXI вв.» проанализированы трансформационные процессы в России, Германии, Франции, Австрии, США и представлены новые подходы к исследованию различных аспектов исторического развития.

Белорусский ученый, д.и.н. Л.В. Ландина в докладе «Просвещенный абсолютизм как политический и социокультурный феномен: теоретический аспект» указала на необходимость пересмотра подхода к просвещенному абсолютизму как политике, направленной на ликвидацию наиболее устаревших пережитков феодализма, к осознанно проводимой совокупности социокультурных реформ и экономической модернизации, захватившей практически всю Европу в эпоху Старого порядка.

Большинство участников панели посвятили высту-

пления различным аспектам российской и европейской истории XIX в. Орловский краевед Е.Н. Ашихмина раскрыла деятельность местного самоуправления пореформенной эпохи на примере Ливенского земства Орловской губернии, к.и.н. В.В. Слободенюк (Краснодар) рассмотрела вопрос о взаимодействии российских государственных структур, местных властей и общества в условиях чрезвычайной ситуации, связанной с эпидемией холеры 1830-х гг. Тема конституционных проектов рубежа XIX – начала XX вв., как части российского политического процесса и партийного строительства, проанализирована д.и.н. Д.В. Ароновым и д.э.н. С.А. Ароновой (Орел). Свою лепту в обсуждение вопросов российской политической истории внесли к.ю.н. М.А. Артамонова (Самара), к.и.н. И.Л. Ашихмин (Орел), сотрудница университетской библиотеки Е.В. Локтионова (Орел), ст.преп. И.Л. Картелев (Орел), д.и.н. Г.П. Мягков (Казань).

Европейская тематика также была широко представлена в выступлениях участников панели. В частности, белорусский историк д.и.н. И.Р. Чикалова в докладе «Европейские избирательные системы в эпоху “долгого XIX века”»: виды, особенности, эволюция» выявила общий вектор развития европейского политического процесса по пути утверждения парламентаризма и конституционализма. Формирование и эволюцию европейских избирательных систем автор связала как с революционными событиями в отдельных странах, так и с общими модернизационными процессами. Истории французской революции 1848 г., общественно-политической жизни Австро-Венгрии начала XX в. в оценках современников и российской народнической публицистики, а также основным тенденциям взаимодействия между властными структурами Германской империи были посвящены выступления соответственно к.и.н. Е.А. Куцевой (Самара), к.и.н. С.Н. Касторного (Орел) и к.и.н. С.В. Солодовниковой (Воронеж). Британская тема прозвучала в выступлениях к.и.н. О.Я. Ноздрин и Н.С. Терехова (Орел), д.и.н. М.В. Кирчанова (Воронеж). В частности, воронежский историк выявил лакуны в историографии европейского национализма, связанные с невниманием историков к его английскому региональному варианту. Он раскрыл роль и значение ревизионизма как в конструировании исторических нарративов, так и в изучении истории региональных национализмов на территории Соединенного Королевства. К.и.н. И.Б. Шишкина (Воронеж) посвятила доклад конституции Ирландского Свободного государства, в котором проанализировала этапы ее трансформации и внесенных в нее изменений.

Целью работы второй панели «Дипломатия, внешняя, колониальная и имперская политика стран Запада, Востока и России в XVIII–XXI вв.: новые походы, малоизвестные факты» было рассмотрение основных направлений, форм и проявлений колониализма и империализма. Особое внимание ее уделялось презентации малоизвестных фактов и новейших научных открытий в этой области истории.

Проблематика и география сюжетных линий докладов были достаточно широкими и разнообразными: «империя» как фактор социокультурной стабилизации в средневикторианском обществе (к.и.н. А.К. Шабунина (Москва)), контрабандная торговля в Северной Америке

в XVII в. (д.и.н. А.В. Федин (Брянск)), место Старого Северо-Запада США в англо-американском противостоянии 1783–1815 гг. (д.и.н. В.В. Прилуцкий (Брянск)), правовой аспект деятельности Ост-Индской компании в Индии (к.и.н. И.Ю. Савенкова (Луганск)), политика переселения греческого населения в Карсскую область в конце XIX – начале XX вв. (к.и.н. М.А. Малхасян (Ереван, Республика Армения)). А.К. Шабунина дала развернутое обоснование тезиса об империализме как объединяющей межклассовой идеологии для средне-викторианского общества. А.В. Федин раскрыл специфику контрабандной торговли в Канаде в условиях военного противостояния Англии и Франции в северо-американских колониях. Докладчиком был сделан вывод о заинтересованности иезуитов в контрабандной торговле с точки зрения реализации коммерческих и миссионерских целей. Другой брянский историк, В.В. Прилуцкий, проанализировал планы англичан по созданию на американском Старом Северо-Западе союзного Индейского барьерного государства, враждебного США. И.Ю. Савенкова рассмотрела отношения между Великобританией и Ост-Индской компанией в качестве удачного примера сотрудничества британских властей и бизнеса для достижения внешнеполитических и колониальных целей на Востоке.

В ходе данной панели рассматривалась также роль отдельных государственных и военных деятелей в решении внешнеполитических проблем. Так, рязанский историк к.и.н. М.В. Жолудов («Лорд Пальмерстон и российско-британское противостояние в Восточном вопросе во второй четверти XIX в.») пришел к выводу о том, что этот известный английский политик уделял первостепенное внимание восточному направлению противодействия российской политике. Итогом его антироссийского курса стало вовлечение Великобритании в Крымскую войну в 1854 г., К.и.н. А.Б. Арбеков (Тула) в докладе «Личность генерала А.Н. Куропаткина на страницах британской прессы в годы русско-японской войны (1904–1905)» выделил не только имагологический аспект формирования английского образа русского генерала, но и его использование британским политическим истеблишментом в целях борьбы с российской экспансией. Неподдельный интерес у участников и слушателей данной панели вызвали доклады, в которых были представлены тревологи, составленные военными, дипломатами и путешественниками, осуществлявшими свою деятельность как в Российской империи, так и в других странах. В частности, в выступлении к.и.н. О.Ю. Казаковой (Орел) на тему «Гендерная дифференциация российского ориенталистского травелога (на примере С.М. и В.Ф. Духовских)» на основе сравнительного анализа документов личного и официального происхождения генерала С.М. Духовского и его жены В.Ф. Духовской, описывающих их путешествия и пребывание по месту службы в Османской империи и Туркестанском крае, выявлены различия и особенности колониализирующего и колониального вариантов имперского травелога. Джеймсу Брайсу, известному британскому дипломату, политику и мыслителю было посвящено совместное сообщение к.и.н. А.И. Макурина (Москва) и Д.М. Нечипорука (Тюмень) «Британский дипломат Дж. Брайс и его путешествие в Россию». Докладчики подчеркнули необычность его травело-

га, которая состояла в том, что описание маршрута с Востока на Запад Дж. Брайс сделал в обратном порядке, желая подчеркнуть схожесть сибирского маршрута с трансконтинентальной дорогой в Америке.

Проблемы внешней, колониальной и имперской политики стран Запада XX–XXI вв. освещены в выступлениях ряда участников данной панели. Д.и.н. А.С. Соколов (Рязань) на материалах ОГПУ раскрыл восприятие гражданами нашей страны советско-китайского конфликта на КВЖД 1929 г. Согласно его выводам, изучение и понимание массовых настроений во время военной тревоги 1929 г. использовались руководством страны в рамках начавшейся коллективизации для формирования общественной поддержки советской власти и мобилизации населения на ее защиту. Брянский исследователь д.и.н. С.В. Артамошин посвятил свой доклад «Эрнст Юнгер в оккупированном Париже. 1940–1944 гг.» немецкому писателю, мыслителю и военному. По мнению историка, Юнгер был косвенно причастен к антигитлеровскому заговору офицеров 20 июля 1944 г. Он также высоко оценил дневники Юнгера как важный исторический источник по изучению оккупированного Парижа и Второй мировой войны. Д.и.н. И.А. Конорева (Курск) в своем выступлении «Британская реакция на начало Второй индокитайской войны 1965–1973 гг. (по материалам МИД СССР)» проанализировала процесс вовлечения Великобритании в дела Индокитая. По наблюдениям советских дипломатов, с начала американской бомбардировки Вьетнама в 1965 г. позиция Англии определялась двумя основными моментами: стремлением предотвратить расширение социализма и национально-освободительного движения в регионе и намерением использовать Южный Вьетнам как барьер, отгораживающий Малайю от влияния ДРВ и Китая. В докладе д.и.н. Э.Г. Минасяна (Ереван, Республика Армения) были затронуты вопросы взаимоотношения между Арменией и Россией в 1991–2011 г.

В центре внимания выступающих на третьей панели «Государственные деятели и социокультурное взаимодействие/ противодействие стран Запада, Востока и России в XVIII–XXI вв.» оказались вопросы диалога культур, роли государственных деятелей и элит, героев/ антигероев в исторической ретроспективе.

XVIII в. был представлен двумя докладами. В первом из них – «Вигский нарратив: проповедь Б. Хоудли о «счастье настоящего устройства» Англии (1707 г.)» – д.и.н. В.В. Высокова совместно с магистрантом С.А. Соловьевой (Екатенбург) проанализировала проповедь английского священника Б. Хоудли, прочитанную им накануне парламентских выборов 1708 г. В результате проведенного исследования авторы пришли к выводу, что Хоудли был убежден в пользе передачи престола наследникам Якова II в ходе Славной революции 1688–1689 гг. для спасения Английского королевства от угрозы абсолютизма. Взгляды У. Пултни, лидера фракции «виги-патриоты», представленной в парламенте, на причины ухода в отставку главы вигского правительства Р. Уолпола в 1742 г. и анализ им последовавших политических событий в Англии, включая его собственную деятельность в этот период, стали темой выступления к.и.н. М.А. Ковалева (Владимир). По мнению историка, рассмотрение позиции Пултни имеет большое значение для изучения взглядов представите-

лей вигских оппозиционных фракций.

Личностный фактор в развитии исторических процессов XIX в. получил широкое освещение в выступлениях участников данной панели. Так, к.и.н. О.О. Завьялова (Ростов-на-Дону) в докладе «Голос верноподданного»: обращения П.А. Юркевича-Литвинова к Александру II в 1866 году как форма властно-общественной коммуникации» на основе анализа его писем к императору, хранящихся в фонде 109 ГАРФ, обратила внимание на одну из наиболее значимых форм объективации общественных практик эпохи Великих реформ с целью наладить прямой диалог с самодержавной властью. Другой ростовский исследователь, к.и.н. М.Н. Крот в докладе ««Защищать русские интересы силою печатного слова...»: публицистическая и издательская деятельность Е.В. Чешихина в Риге в 70–80-е гг. XIX в.» сделал акцент на проведении Великих реформ в Прибалтийском крае и общественной деятельности редактора единственной частной русскоязычной газеты «Рижский вестник» Е.В. Чешихина по ослаблению немецкого влияния и интеграции данного региона в российское социокультурное пространство. Деятельности британских женщин-миссионерок в Индии было посвящено выступление к.и.н. О.В. Яблонской (Арзамас) «Британские миссионерки XIX века в Индии и их планы освобождения «узниц зенан»». По мнению докладчика, оказывая поддержку наиболее уязвимым группам населения, распространяя сведения о европейской цивилизации, миссионерки внесли большой вклад в культурное освоение Индии, помогли интегрировать пеструю в религиозно-этническом отношении колонию в единую империю. К.и.н. А.В. Всеволодов (Череповец) в докладе «В.В. Верещагин в Европе: казусы восприятия»¹ акцентировал внимание на своеобразии и неоднозначности реакции зарубежной публики на творчество Верещагина в 1870–1880-е гг. в сравнении с его приемом отечественным зрителем. В совместном докладе к.и.н. Е.В. Гончарова и Е.С. Гончаровой (Брянск) был представлен визуальный образ кайзера Германии Вильгельма II во французской карикатуре накануне и в годы Первой мировой войны.

На третьей панели конференции XX-й век был представлен докладами, относящимися к межвоенному и военному периодам. Д.и.н. С.И. Михальченко (Брянск) в выступлении на тему «Коммуникации между Харбинским и европейскими научными центрами русской эмиграции»² указал два их основных направления: вузовскую деятельность (магистерские экзамены и защиты магистерских диссертаций) и рецензирование научных публикаций. Как подчеркнул докладчик, эпистолярное общение между учеными двух центров русского рассеяния также было весьма интенсивно.

Англо-германская проблематика преобладала в выступлениях участников третьей панели. Деятельности Э. Трельча, одного из активных сторонников установления в Германии республиканского правления, в период становления Германской республики (1918–1922 гг.), посвятил свое выступление асс. Н.Ф. Вирт (Ставрополь). По мнению докладчика Э. Трельч, будучи влиятельным теологом, сделал многое для изменения восприятия республики и демократии в немецком протестантском сообществе. Преп. Е.В. Хомутова (Брянск) в докладе «Путь Эрнста Никиша от социа-

лизма к национал-большевизму в годы Веймарской республики» представила его как политика, сделавшего карьеру в рядах СДПГ и участвовавшего в деятельности Баварской Советской республики, но вступившего в противоречие с партийной догматикой, что привело к разрыву с социал-демократией. Еще один германский сюжет был презентован д.и.н. Б.Н. Ковалевым (Санкт-Петербург) в докладе «Генерал Адольф Гаманн: между нацизмом и прусским милитаризмом», в котором рассмотрены материалы уголовного дела военного коменданта г. Орла генерала Адольфа Гаманна, ставшего для советских людей олицетворением преступлений нацистского оккупационного режима.

Британская проблематика была представлена в выступлениях трех участников панели. К.и.н. В.В. Ужаринская (Орел) в докладе «У. Лонг – лидер Ирландской юнионистской партии и несостоявшийся лидер Консервативной партии» продемонстрировала биографический подход к проблемам британско-ирландской истории. Гендерный аспект политической истории Великобритании был рассмотрен в выступлении Е.А. Сулопаровой (Москва) «Маргарет Бондфилд – первая женщина в британском кабинете министров», По мнению историка, судьба Бондфилд стала ярким подтверждением того, как менялся на протяжении межвоенного периода статус женщины в политической жизни Великобритании, а ее деятельность в качестве министра развеяла многие стереотипы предшествовавших десятилетий о неспособности представительниц слабого пола заниматься государственными делами. Вопросы взаимоотношений III Коминтерна и британских коммунистов были подняты в докладе А.Ю. Прокопова (Москва) «Позиция Коминтерна и Компартии Великобритании в отношении второго лейбористского правительства (1929–1931 гг.)», в котором проанализированы рекомендации Коминтерна для БКП критического отношения к лейбористскому правительству Р. Макдональда. Согласно А.Ю. Прокопову, такой курс Коминтерна не совсем соответствовал целям советской дипломатии, заинтересованной в восстановлении отношений между СССР и Великобританией.

В конце работы всех панелей состоялось подведение итогов их заседаний. Участники конференции отметили высокий научный уровень заслушанных докладов. Была подчеркнута их широкая англоведческая направленность, что, во многом, объяснялось научными интересами юбиляра, д.и.н. Т.Н. Гелла, и активностью членов Ассоциации британских исследований.

22 исследования участников были представлены в форме стендовых докладов. Для участников конференции и гостей г. Орла была организована экскурсионная поездка в г. Болхов с посещением собора Спаса Преображения, храма Святой Живоначальной Троицы, Троицкого Рождества Богородицы Оптиной женского монастыря и др.

В рамках крупного международного научного форума 8 декабря 2023 г. на базе исторического факультета ОГУ им. И.С. Тургенева прошла II Международная студенческая научно-практическая конференция «Политические и социокультурные аспекты развития стран Запада, Востока и России в XVIII–XXI вв.», посвящённая юбилею доктора исторических наук, профессора, заведующей кафедрой всеобщей истории

и регионоведения Т.Н. Гелла. В работе конференции приняли участия начинающие исследователи из вузов Армении, Белоруссии, Египта, Китая, Молдовы, Эквадора. Россию представляли студенты и аспиранты из Брянска, Калуги, Орла, Рязани, Самары, Саратова.

На молодежной конференции работали три панели: «Власть и общество в странах Запада, Востока и России в XVIII–XXI вв.», «Основные направления внешней политики стран Запада, Востока и России в XIX–XXI вв.»,

«Социокультурные аспекты развития стран Запада, Востока и России в XVIII–XXI вв.». Выступления молодых исследователей получились яркими и очень интересными. У каждого участника был свой оригинальный подход к поставке проблемы и актуальности, многие подготовили зрелищные презентации. В конце работы каждой панели путем голосования участников были определены лучшие доклады, авторы которых награждены дипломами.

Примчания

1. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01128, <https://rscf.ru/project/23-28-01128/>
 2. Подготовлено при поддержке РНФ в рамках научного проекта № 22-28-00024.
-

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

Гелла Тамара Николаевна (главный редактор) – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой всеобщей истории и регионоведения.

Пузанкова Елена Николаевна (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия», проректор по учебной работе.

Дудина Елена Федоровна (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации

Абакумова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английской филологии.

Айзенштат Марина Павловна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН.

Александровна Анжелика Паруйровна – кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доцент кафедры английской филологии, начальник бюро переводов.

Антонова Мария Владимировна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков.

Арзаканян Марина Цолаковна – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН.

Беляева Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры русской литературы Института гуманитарных наук.

Горбунова Галина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный университет", Факультет Искусство.

Иванов Анатолий Евгеньевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН.

Изотов Владимир Петрович – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью.

Калашникова Лариса Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английского языка.

Ковалева Татьяна Витальевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX веков.

Ларионова Людмила Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет.

Львова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики русского языка Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Минаков Сергей Тимофеевич – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский госу-

дарственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России,

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор Института экономики, истории и права.

Михенчева Екатерина Абдул-Маджидовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы.

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы.

Новиков Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры живописи.

Новикова Вера Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственного университета им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры зарубежной литературы.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук.

Погосян Варужан Арамаздович – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения).

Ретинская Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой романской филологии.

Степанова Надежда Сергеевна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет», заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан.

Струкова Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия Федеральной службы охраны «Российской Федерации», сотрудник.

Тарасова Оксана Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, директор института педагогики и психологии.

Хворостов Дмитрий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

Черпанова Лариса Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Чикалова Ирина Ромуальдовна – 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 (Республика Беларусь).

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 6-15 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), фамилия, имя, отчество автора (авторов) указываются полностью, название статьи, аннотация (не менее 1000 слов), ключевые слова (6–8 слов), библиографический список (References).

Вся информация предоставляется на **русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, город, страна, электронный адрес (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Количество авторов не должно превышать трёх человек. Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Во введении подробно описываются актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования (*слова актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования выделяются курсивом*). После изложения основного материала следуют выводы.

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 чёткое изображение и быть выдержаны в чёрно-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 Р 7.0.100 – 2018. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу. В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках [1, с. 178]. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

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.

В обязательном порядке указывается научная специальность, по которой автор планирует опубликовать статью.

5.6.1. – Отечественная история (исторические науки)

5.6.2. – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки)

5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.9.1. – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки)

5.9.2. – Литературы народов мира (филологические науки)

За множественность публикации статьи ответственность несёт авторы (авторы).

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы).

Статьи принимаются с оригинальностью не мене 70%. Допустимые заимствования – не более 9%.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

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.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала «Ученые записки Орловского государственного университета», подлежат обязательному рецензированию.

2. Если материалы соответствуют критериям, главный редактор журнала назначает рецензента – специалиста по тематике рецензируемых материалов.

3. Срок рецензирования – от 4 до 12 недель.

4. Рукопись проходит «двойное слепое» рецензирование. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи.

5. Рецензент оценивает актуальность и научную новизну представленных к опубликованию результатов исследования, их теоретическую и практическую значимость, наличие необходимых ссылок на данные из других работ. На основании анализа статьи рецензент составляет заключение:

а) статья рекомендуется к публикации;

б) статья нуждается в доработке в соответствии с замечаниями рецензента;

в) статья отклонена (с указанием причин).

6. Если в рецензиях содержатся рекомендации по доработке статьи, редколлегия журнала направляет автору текст рецензий с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано отказаться от них. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Список замечаний рецензента, которые подлежат безусловному принятию со стороны автора:

– отсутствие ссылок на цитируемую литературу;

– дублирование материала (опубликование материала или его значительной части в других изданиях);

– отсутствие или недостоверность выводов;

– отсутствие аннотации, ключевых слов и других обязательных элементов структуры статьи.

8. Сообщение об отрицательной рецензии с соответствующей мотивировочной частью обязательно направляется автору по электронной почте.

9. Редакция издания направляет авторам предоставленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

10. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией исходя из рекомендаций рецензентов, научной ценности работы и соответствия ее тематике журнала. Отклоненная редакционной коллегией статья к повторному рассмотрению не принимается.

11. После принятия редколлегией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлегии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

12. Подписанные рецензии на бумажном носителе или в электронном виде (скан) хранятся в редакционной коллегии журнала в течение 5 (пяти) лет.

Процедура обжалования решения редакционной коллегии.

Автор имеет право обжаловать решение редакционной коллегии об отклонении статьи или необходимости корректировки текста по указанию рецензента. В случае возникновения подобной ситуации автор должен отправить претензию с изложением проблемы и доказательством своей позиции на имя главного редактора журнала. Главный редактор или его заместитель, ознакомившись с претензией, направляет статью на дополнительное рецензирование в течение 2–3-х недель либо информирует автора о справедливости замечаний рецензента и необходимости исправления статьи.

В случае наличия доказанных признаков плагиата или фальсификации данных, статья отклоняется без права новой подачи.

Адрес издателя:

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
тел.(4862)75-13-18

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
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.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 20.03.2024 г.
Дата выхода в свет 26.04.2024 г.
Формат 60x84/8 Объем 50,37 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 120

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел ул. Комсомольская, 95