

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)

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)

Ларионова 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. (Франция)

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. (Белорусь)

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

Зарег. в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство ПИ № ФС 77-80826 от 07.04.2021

Подписной индекс 43366

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

© Коллектив авторов, 2022

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2022

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абинякин Р.М.

МАЛОИЗВЕСТНЫЕ ГЕНЕРАЛЫ БЕЛЫХ АРМИЙ В РСФСР В 1920–1922 гг.:

УТОЧНЕНИЕ ПЕРСОНАЛИЙ И БИОГРАФИЙ 7

Гелла Т.Н.

«ЯПОНИЯ – СТРАНА ПАРАДОКСОВ...» (ПО МАТЕРИАЛАМ БРИТАНСКИХ

ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ НАЧАЛА 60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА) 14

Горлова Н.И.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА

В 1919–1930 гг. 20

Лазаренко Е.И.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ВОЕННОПЛЕННЫМ РУССКОЙ АРМИИ ПЕРВОЙ

МИРОВОЙ ВОЙНЫ НА ТЕРРИТОРИИ БРЯНСКОГО УЕЗДА ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ 26

Орлов А.С., Белозеров М.К.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ РОССИЙСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1905–1907 гг.

В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ АВТОРОВ 36

Пушкаренко Е.А.

ШКОЛА КАК ИНСТРУМЕНТ НЕМЕЦКОЙ ПРОПАГАНДЫ НА ОККУПИРОВАННОЙ

СОВЕТСКОЙ ТЕРРИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛАХ ГЕНЕРАЛЬНОГО ОКРУГА БЕЛАРУСЬ) 42

Рыбин Д.В.

ШТУНДИЗМ И АНАТОЛИЙ ФЕДОРОВИЧ КОНИ: ПРОБЛЕМЫ СВОБОДЫ СОВЕСТИ

В РОССИИ НАКАНУНЕ ПЕРВОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 46

Чувардин Г.С., Харченко О.А.

ОСОБЕННОСТИ МАТРИМОНИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ КОМАНДИРОВ ЧАСТЕЙ 1-ой

ГВАРДЕЙСКОЙ КИРАСИРСКОЙ БРИГАДЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРАТОРСКОЙ

ГВАРДИИ В 1881–1914 гг. 52

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алешина Л.В.

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ПУТЕВЫХ ОЧЕРКАХ Н.С. ЛЕСКОВА 57

Алмалчи Хамид Сабах Хлайхель

АНТРОПОФОНЫ «СМЕХ» И «ХОХОТ» В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» ... 63

Антонова М.В., Антюхов А.В.

«АВТОРСКАЯ ТОПИКА» И ЛИЧНОСТЬ В «СВИТКЕ» ЕЛЕАЗАРА АНЗЕРСКОГО 66

Антюхов А.В.

ФОЛЬКЛОРНАЯ И ХРИСТИАНСКАЯ СИМВОЛИКА В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА

«ЖИВЫЕ МОЩИ» 70

Зотов Н.В.

ОЧЕРК В.Г. КОРОЛЕНКО «В ОБЛАЧНЫЙ ДЕНЬ» КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ

ИДЕЙНО-ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ «ИСТОРИИ МОЕГО СОВРЕМЕННОКА» 74

Изотов В.П.

«ХРОМАЯ СУДЬБА» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ: ОТЗВУКИ И АЛЛЮЗИИ 79

Криволапов В.Н.

ОБ УТОПИИ И АНТИУТОПИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КЛАССИКЕ:

ОТ ГОНЧАРОВА ДО ПЛАТОНОВА 82

Кургузова Н.В.

БЫТОВОЕ ФЭНТЕЗИ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ РОМФАНТА ИЛИ ЗОЛУШКА СТАНОВИТСЯ

ХОЗЯЙКОЙ 86

Любарский Р.В., Старцева И.Л., Шаравин А.В.

КОНЦЕПЦИЯ «СТИРАНИЯ ЛИЧНОЙ ИСТОРИИ» КАРЛОСА КАСТАНЕДЫ В КОНТЕКСТЕ

МОТИВА ДВОЙНИЧЕСТВА В ПОВЕСТИ САШИ КРУГОСВЕТОВА «ТРЕТЬЯ ВСТРЕЧА» 94

Мельникова Л.А.

ТЕМА ДЕТСТВА В РОМАНЕ Г. БЕЛЛЯ «ДОМ БЕЗ ХОЗЯИНА»

И ПОВЕСТИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «НЕТОЧКА НЕЗВАНОВА» 100

Никитина И.Н., Антюхов А.В. ДЕМОНОЛОГИЯ В «РАССКАЗЕ ОТЦА АЛЕКСЕЯ» И.С. ТУРГЕНЕВА	104
Новикова В.Г., Абакумова О.Б., Ретинская Т.И. АНТОНИЯ БАЙЕТТ – ТЕОРЕТИК ЛИТЕРАТУРЫ. К ПРОБЛЕМЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИСТОРИИ В ЛИТЕРАТУРЕ	107
Проскура В.Л. МАРИНИСТИЧЕСКАЯ ЛИРИКА Д.Н. ЦЕРТЕЛЕВА	111
Сабело Е.В. ЛЕММ – ПЕРСОНАЖ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»: ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ПРОБЛЕМА ПРОТОТИПА	115
Степанов А.С. ЭВОЛЮЦИЯ СКАЗОЧНОЙ ТРАДИЦИИ В ДЕРЕВЕНСКОЙ ПРОЗЕ	119
Степанова Н.С., Лымарь Н.В. ДИХОТОМИЯ «РОССИЯ – ЕВРОПА» В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ ПЕРВОЙ И ЧЕТВЕРТОЙ ВОЛН РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ (М. ОСОРГИН И А. КРАМЕР)	126
Шаравин А.В., Любарский Р.В., Старцева И.Л. «ТАБАЧНАЯ» ПОЭТИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ (А. ТВАРДОВСКИЙ, В. НЕКРАСОВ, В. ВЫСОЦКИЙ)	131
Ямагути Рёко КОНЦЕПТЫ «ВОЛИ» И «ТОСКИ» В РУССКОЙ СВАДЕБНОЙ ЛИРИКЕ	139
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Агibalов А.С., Лебедев А.В., Лебедев И.А. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ ФАРМАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
Александрова А.П. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ИНСТИТУТОВ И ФАКУЛЬТЕТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В США 1861–1865»)	147
Алексеева Е.Н., Анисимова Т.В., Булетова Н.Е., Ефимова Е.М. ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СЕРТИФИКАТА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	152
Алексеев Е.В. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	157
Ахмедова Э.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	161
Ахулкова А.И., Ломовская О.И. КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОРТАЛА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ЦИКЛА)	164
Бойко Е.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	168
Бурко Н.В., Орехова М.В., Шитакова Н.И. ФРАЗЕОГРАММАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ И ИХ ИЗУЧЕНИЕ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	172
Бычкова Н.В., Лапыко Т.П. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ВУЗЕ	179
Горбачева О.А., Горлова Ю.И., Худяков А.А. ЗНАЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	183
Грибков Д.Н., Манько С.Н. СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 52.03.01 ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО	187
Грядунцова Е.Н., Токмакова М.А., Якунина М.А., Позднякова В.А. ВНЕДРЕНИЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	190
Двойнова В.А., Слемзина А.О., Головин Р.Э. ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА» В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ XXI ВЕКА	195
Демьянков Е.Н., Макеева И.Ю., Верижникова Н.В. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «УГЛУБЛЕННАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ БИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК»	202
Дрягин С.В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	205
Дугина С.Ю. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ MOODLE	209
Дулупова Ю.В. ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	213
Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А., Подисова О.И. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ РОССИИ И КИТАЯ	217
Ивашова И.А., Семенова Л.М. ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИЧЕСТВА РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, СО СТУДЕНТАМИ В УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID – 19	221
Конокотин А.А., Громькин О.Н., Лавриков В.И. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	225
Коростелев Д.А. ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ТРЕНАЖЕРА ПО ДИСЦИПЛИНЕ ОБЩАЯ ФИЗИКА, НА ПРИМЕРЕ ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЫ – МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОСТАТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ	230

Котельников В.А., Степаненков Д.В., Никитина Е.А., Лавриков В.И. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	237
Кочергина Н.И., Звонарева Е.А., Худобина И.Н. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ХИМИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	241
Логвинов М.В., Соломченко М.А., Горлова Ю.И. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	244
Мартынова Н.В., Абдуразакова Е.Р., Дьячкова Л.Г., Хворостов Д.А. ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВО» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	248
Напсо М.Д. К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	254
Николаев В.А., Гринёва Е.А. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	258
Образцов П.И., Инютина Т.С. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	262
Правдюк В.Н., Бережнова О.В., Лысак О.Г. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	268
Провоторова Н.В. ИННОВАЦИОННОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГМУ	271
Родкина А.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЦЕЛОСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ИСТОЧНИКА ТВОРЧЕСКОГО ВДОХНОВЕНИЯ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА ПО КОСТУМУ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	276
Ряполова Я.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ БАКАЛАВРОВ ПЕРВОГО КУРСА – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	280
Сидоренко О.И. АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	283
Смагина Т.И. РОЛЬ СИСТЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	286
Софронов Р.П., Анисимова М.В., Гоголева С.П., Кычкина Т.С., Григорьева П.И. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ АГРОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ	288
Старцева Д.В., Болдовская Е.Н. МЕТОДЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДРЕВНЕРУССКОМ ПЕВЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ XVI –XVII ВЕКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ	292
Степанова Н.А., Бражникова Е.П. КРИЗИСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ НА СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	298
Степанова Н.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	305
Торгачев Д.Н., Торгачев В.Д. РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА И РАБОТОДАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 27.03.05 «ИННОВАТИКА»	310
Тютюнова Ю.М. ПЛЕНЭР В ГРАФИКЕ. КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР	314
Фефелов С.В., Агаева А.В., Трусова В.С. АКТУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ИСТОРИКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	317
Хаматнурова Е.Н., Пестова Е.С. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	321
Хворостов А.С., Хворостов Д.А. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ДИЗАЙНЕ	325
Хворостов Д.А., Горбунова Г.А., Савельев К.Н. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ ШКОЛЬНИКОВ	328
Цакаев С.Ш. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОДСИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	333
Шумилина Н.Г., Шумилин В.П. ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	337
Яковлева Е.В. АДАПТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА	341
Яковлева Е.В., Прихода И.В. К ВОПРОСУ О РЕСУРСНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	347
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	353
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	354

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)

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)

Mikhail'chenko S.I., Doctor of History, Prof. (Russia)

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

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

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

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

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

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., Doctor in Pedagogics, 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 E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

on the websites www.pressa-rl.ru, www.ake.ru

© Team of authors, 2022

© OSU named after I.S. Turgenev, 2022

Contents

HISTORICAL SCIENCES

Abinyakin R.M.

LITTLE-KNOWN GENERALS OF THE WHITE ARMIES IN THE SOVIET RUSSIA IN 1920–1922: CLARIFYING THE PERSONALITIES AND BIOGRAPHIES 7

Gella T.N.

«JAPAN IS A COUNTRY OF PARADOXES ...» (BASED ON THE MATERIALS OF BRITISH PERIODICALS OF THE EARLY 60s OF THE XIXCENTURY) 14

Gorlova N.I.

FEATURES OF THE FORMATION OF THE SOVIET SYSTEM OF VOLUNTEERISM IN 1919–1930 20

Lazarenko E.I.

ORGANIZATION OF SOCIAL ASSISTANCE FOR PRISONERS OF WAR OF THE RUSSIAN ARMY OF THE FIRST WORLD WAR IN THE TERRITORY OF THE BRYANSK DISTRICT OF THE OREL PROVINCE 26

Orlov A.S., Belozero M.K.

ON THE DEVELOPMENT OF THE HISTORICAL ASSESSMENT OF THE RUSSIAN REVOLUTION OF 1905-1907 IN THE RESEARCH OF DOMESTIC AUTHORS 36

Pushkarenko E.A.

SCHOOL AS A TOOL OF GERMAN PROPAGANDA IN THE OCCUPIED SOVIET TERRITORY (BASED ON THE MATERIALS OF THE GENERAL DISTRICT OF BELARUS) 42

Rybin D.V.

SHTUNDISM AND ANATOLY FEDOROVICH KONI: PROBLEMS OF FREEDOM OF CONSCIENCE IN RUSSIA ON THE EVE OF THE FIRST RUSSIAN REVOLUTION 46

Chuardin G.S., Harchenko O.A.

SPECIFICS OF MATRIMONIAL RELATIONSHIPS OF COMMANDERS OF UNITS OF THE 1ST GUARDS BRIGADE OF THE RUSSIAN IMPERIAL GUARDS IN 1881–1914 52

PHILOLOGICAL SCIENCES

Aleoshina L.V.

FEMALE IMAGES IN N.S. LESKOV'S TRAVEL ESSAYS 57

Almalchi Hamid Sabah Hlaikhel

ANTHROPOPHONES "CMEX" AND "XOXOT" IN I.S. TURGENEV'S NOVEL "THE NOBLE NEST" 63

Antonova M.V., Antyukhov A.V.

"AUTHOR'S TOPIC" AND PERSONALITY IN THE "SCROLL" OF ELEAZAR OF ANZER 66

Antyukhov A.V.

FOLKLORE AND CHRISTIAN SYMBOLISM IN THE STORY OF I.S. TURGENEV «LIVING RELICS» 70

Zotov N.V.

V.G. KOROLENKO'S ESSAY "ON A CLOUDY DAY" AS ONE OF THE SOURCES OF THE IDEOLOGICAL AND FIGURATIVE SYSTEM OF "THE HISTORY OF MY CONTEMPORARY" 74

Izotov V.P.

THE STRUGATSKY BROTHERS' «LAME FATE»: ECHOES AND ALLUSIONS 79

Krivolapov V.N.

ABOUT UTOPIA AND DYSTOPIA IN RUSSIAN LITERARY CLASSICS: FROM GONCHAROV TO PLATONOV 82

Kurguzova N.V.

HOUSEHOLD FANTASY AS A KIND OF ROMANTIC FICTION OR CINDERELLA BECOMES THE MISTRESS 86

Lyubarsky R.V., Startseva I.L., Sharavin A.V.

THE CONCEPT OF "ERASING PERSONAL HISTORY" BY CARLOS CASTANEDA IN THE CONTEXT OF THE MOTIVE OF DUALITY IN SASHA KRUGOSVETOV'S NOVELLA "THE THIRD MEETING" 94

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), 10.01.01 – Russian literature (philological sciences), 10.01.03 – Literature of the peoples of foreign countries (with indication of specific literature) (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)

Melnikova L.A. THE THEME OF CHILDHOOD IN H. BÖLL'S NOVEL "HOUSE WITHOUT GUARDIANS" AND THE STORY OF F.M. DOSTOEVSKY "NETOCHKA NEZVANOVA"	100
Nikitina I.N., Antyukhov A.V. DEMONOLOGY IN «THE STORY OF FATHER ALEXEI» BY I.S. TURGENEV	104
Novikova V.G., Abakumova O.B., Retinskaya T.I. A. BYATT AS LITERARY THEORIST. ON THE PROBLEM OF REPRESENTATION OF HISTORY IN THE LITERATURE.	107
Proskurina V.L. MARINEISTIC LYRICS OF D.N.TSERTELEV	111
Sabelo E.V. LEMME IS A CHARACTER OF THE NOVEL OF I.S. TURGENEV «DVORYANSKOE GNEZDO»: ARTISTIC IMAGE AND PROBLEM OF PROTOTYPE	115
Stepanov A.S. THE EVOLUTION OF THE FAIRY TALE TRADITION IN RURAL PROSE	119
Stepanova N.S., Lymar N.V. THE DICHOTOMY «RUSSIA – EUROPE» IN THE AUTOBIOGRAPHICAL PROSE OF THE FIRST AND FOURTH WAVES OF THE RUSSIAN EMIGRATION (M. OSORGIN AND A. KRAMER)	126
Sharavin A.V., Lyubarsky R.V., Startseva I.L. "TOBACCO" POETICS IN WORKS ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR (A. TVARDOVSKY, V. NEKRASOV, V. VYSOTSKY).	131
Yamaguchi Ryoko THE CONCEPTS OF A VOLYA AND A MELANCHOLY IN THE WEDDING LYRICS	139
PEDAGOGICAL SCIENCES	
Agibalov A.S., Lebedev A.V., Lebedev I.A. RELEVANT PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF MANAGEMENT AND PHARMACY ECONOMICS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION DIGITALIZATION	142
Alexandrova A.P. FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS OF LANGUAGE INSTITUTES AND FACULTIES (ON THE EXAMPLE OF THE TOPIC "THE CIVIL WAR IN THE USA 1861–1865")	147
Alekseeva E.N., Anisimova T.V., Buletova N.E., Efimova E. M. LIFE CYCLE OF AN EDUCATIONAL CERTIFICATE AS TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL SYSTEM OF ACADEMIC MOBILITY IN HIGHER EDUCATION	152
Alekseenko E.V. AN INTEGRATED APPROACH TO THE USE OF ARTISTIC AND CREATIVE TECHNOLOGIES IN THE ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN	157
Akhmedova E.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIFFICULTIES IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES	161
Akxulkova A.I., Lomovkaya O.I. CRITERION-EVALUATION APPARATUS OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA USING AN INFORMATION AND EDUCATIONAL PORTAL (ON THE EXAMPLE OF CIVIL LAW CYCLE DISCIPLINES)	164
Boyko E.A. THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE ENGINEERS FOR INNOVATIVE ECONOMIC AND MANAGERIAL ACTIVITIES	168
Burko N.V., Orekhova M.V., Shitakova N.I. PHRASEOGRAMMATIC GROUPS AND THEIR STUDY AT DIFFERENT LEVELS OF MASTERING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	172
Bychkova N.V., Lapyko T.P. METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR APPLYING A DIFFERENTIATED APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS IN THE UNIVERSITY	179
Gorbacheva O.A., Gorlova J.I., Khudyakov A.A. THE APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY	183
Gribkov D.N., Manko S.N. SPECIFICITY OF TEACHING THE DISCIPLINE «INFORMATION TECHNOLOGIES» AT THE DIRECTION 52.03.01 – CHOREOGRAPHIC ART	187
Gryadunova E.N., Tokmakova M.A., Yakunina M.A., Pozdnyakova V.A. IMPLEMENTATION OF MOODLE TRAINING COURSES IN THE EDUCATIONAL PROCESS	190
Dvoynova V.A., Slemzina A.O., Golovin R.E. EVOLUTION OF THE CONCEPT "TEACHER'S PROFESSIONALISM" IN SCIENTIFIC RESEARCH OF THE LAST DECADE OF THE XXI CENTURY	195
Demyankov E.N., Makeeva I.Yu., Verizhnikova N.V. EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT «IN-DEPTH TRAINING OF STUDENTS IN THE FIELD OF BIOLOGICAL SCIENCES»	202
Drygin S.V. ACTUAL PROBLEMS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF UNIVERSITY YOUTH AND WAYS TO SOLVE THEM	205
Dygina S.Y. PRACTICE-ORIENTED MODEL OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MOODLE	209
Dulepova Y.V. THE APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY	213
Zubrilin K.M., Razdobarina L. A., Podisova O. I. THEORETICAL ANALYSIS OF TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS IN RUSSIA AND CHINA	217
Ivashova I.A., Semenova L.M. FEATURES OF COOPERATION OF PARENTS, HAVING CHILDREN WITH DISABILITIES WITH STUDENTS IN EDUCATION AND INDUSTRIAL ACTIVITIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC	221

Konokotin A.A., Gromykin O.N., Lavrikova V.I. THE MAIN DIRECTIONS OF HUMANIZATION OF THE MODERN SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION	225
Korostelev D.A. EXPERIENCE IN DEVELOPING AN INTERACTIVE COMPUTER SIMULATOR IN THE DISCIPLINE OF GENERAL PHYSICS, USING THE EXAMPLE OF LABORATORY WORK - MODELING OF ELECTROSTATIC FIELDS	230
Kotelnikov V.A., Stepanenkov D.V., Nikitina E.A., Lavrikov V.I. QUALITY MANAGEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION BASED ON THE MONITORING OF THE EDUCATIONAL PROCESS	237
Kochergina N.I., Zvonareva E.A., Khudobina I.N. RESEARCH ACTIVITIES IN CHEMISTRY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS	241
Logvinov M.V., Solomchenko M.A., Gorlova Yu.I. THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS OF PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING	244
Martynova N.V., Abdurazakova E.R., Dyachkova L.G., Khvorostov D.A. EXPERIENCE IN DESIGNING THE EDUCATIONAL PROGRAM «URBAN PLANNING» IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION	248
Napso M.D. TO A QUESTION ABOUT DIGITALIZATION OF EDUCATION	254
Nikolaev V.A., Grineva E.A. ESSENCE AND STRUCTURE OF ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURES OF THE FUTURE TEACHER	258
Obraztsov P.I., Inutina T.S. INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING	262
Pravdyuk V.N., Berezhnova O.V., Lysak O.G. ADVANCED TRAINING OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION	268
Provotorova N.V. THE INNOVATIVENESS OF PUBLIC ADMINISTRATION AS A DETERMINANT OF THE READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SMA	271
Rodkina A.A. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING THE RESULTS OF A HOLISTIC ARTISTIC PERCEPTION BY STUDENTS OF A SOURCE OF CREATIVE INSPIRATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A FUTURE COSTUME DESIGNER IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	276
Ryapolova Ya.I. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR BACHELORS - FUTURE TEACHERS	280
Sidorenko O.I. RELEVANCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S TRAINING REQUIREMENTS	283
Smagina T.I. THE ROLE OF E-LEARNING SYSTEMS IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR COMPETENCE IN STUDENTS OF LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	286
Sofronov R.P., Anisimova M.V., Gogoleva S.P., Kychkina T.S., Grigoriva P.I. FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EXTRA-COURSE ACTIVITIES OF STUDENTS IN A RURAL SMALL COMPLETE AGROECOLOGICAL SCHOOL	288
Startseva D.V., Boldovskaya E.N. METHODS OF MUSICAL EDUCATION IN THE ANCIENT RUSSIAN SINGING ARTIN XVI –XVII CENTURES AND THE POSSIBILITIES OF THEIR USING IN MODERN PRACTICE	292
Stepanova N.A., Brazhnikova E.P. CRISES OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY AT THE STAGE OF PROFESSIONAL ADAPTATION	298
Stepanova N.S. USING THE ADAPTATION POTENTIAL OF LINGUOCULTURAL INFORMATION IN THE PROCESS OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	305
Torgachev D.N., Torgachev V.D. DEVELOPMENT OF EFFECTIVE FORMS OF COOPERATION BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE EMPLOYER IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AND EMPLOYMENT OF GRADUATES IN THE FIELD OF TRAINING 27.03.05 «INNOVATIKA»	310
Tyutyunova Yu.M. PLEIN AIR IN THE GRAPHIC ART: A BRIEF HISTORICAL OVERVIEW	314
Fefelov S.V., Agaeva A.V., Trusova V.S. CURRENT EDUCATIONAL TECHNOLOGIES USED IN THE PREPARATION OF UNDERGRADUATES OF HISTORICAL AND LEGAL EDUCATION	317
Khamatnurova E.N., Pestova E.S. CLASSIFICATION OF PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION	321
Khvorostov A.S., Khvorostov D.A. METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE VISUAL ARTS AND DESIGN	325
Khvorostov D.A., Gorbunova G.A., Saveliev K.N. DIGITAL TECHNOLOGIES IN DESIGN EDUCATION AND TEACHING FINE ARTS TO SCHOOLCHILDREN	328
Tsakaev S.Sh. INTERRELATION OF SUBSYSTEMS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES	333
Shumilina N.G., Shumilin V.P. ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING STUDENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	337
Yakovleva Ye.V. ADAPTIVE STRATEGIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY AND THE PROBLEM OF PERSONAL CHOICE	341
Yakovleva Ye.V., Prikhoda I.V. TO THE QUESTION OF RESOURCE SUPPORT OF THE FUNCTIONAL CAPABILITIES OF THE PERSON IN THE SELF-REGULATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES	347

АБИНЯКИН Р.М.

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: taurus.ra75@yandex.ru

ABINYAKIN R.M.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History of Russia, Orel State University
E-mail: taurus.ra75@yandex.ru

**МАЛОИЗВЕСТНЫЕ ГЕНЕРАЛЫ БЕЛЫХ АРМИЙ В РСФСР В 1920–1922 гг.:
УТОЧНЕНИЕ ПЕРСОНАЛИЙ И БИОГРАФИЙ**

**LITTLE-KNOWN GENERALS OF THE WHITE ARMIES IN THE SOVIET RUSSIA IN 1920–1922:
CLARIFYING THE PERSONALITIES AND BIOGRAPHIES**

В статье рассматриваются судьбы малоизвестных генералов Белых армий, добровольно перешедших на сторону большевиков или попавших в плен в конце Гражданской войны. Это отражает политику по их использованию для усиления Красной Армии. Выявлены и проанализированы биографические и статистические материалы, характеризующие мотивации и динамику освобождения бывших белых из советских концентрационных лагерей и привлечения на военную службу в 1920–1922 гг.

Ключевые слова: Гражданская война в России, бывшие генералы, Белые армии, концлагеря, Красная Армия, Всероссийская Чрезвычайная Комиссия (ВЧК).

The article discusses the fate of little-known generals of the White armies, voluntarily defected to the Bolsheviks or captured at the end of the Civil war. This reflects the policy of using them to strengthen the red Army. Biographical and statistical materials characterizing the motivations and dynamics of the liberation of former whites from Soviet concentration camps and military service in 1920–1922 are identified and analyzed.

Keywords: Civil war in Russia, former generals, White armies, concentration camps, Red Army, all-Russian Emergency Commission (Cheka).

В последние годы исследователи Гражданской войны и особенно Белого движения уделяют большое внимание выявлению служебно-биографических сведений их участников – как рядовых офицеров, так и высшего командного состава. Безусловно, работа эта только начинается, но крайне перспективна – персональные данные дают огромный материал для изучения социальных процессов и последствий революции. Можно даже утверждать, что, несмотря на громадный объем публикаций советского периода, поименно сейчас известно уже едва ли не больше офицеров Белых армий, чем «лиц командного состава и военспецов» Рабоче-Крестьянской Красной Армии. Наиболее же не изучена, да и попросту списочно полностью не известна прослойка военнослужащих, сочетавших в своих судьбах службу и у белых, и у красных.

Белый генералитет, казалось бы, относительно доступен для обобщающей систематизации, ибо наиболее отражен в источниках – как документальных, так и мемуарных. Однако несколько серьезных препятствия сводят эту легкость к ее поверхностной видимости. Во-первых, серьезные деформации в кинопроизводстве Белых армий. Во-вторых, отрывочность информации в архивных материалах эмиграции, которые оказались в отечественных архивах. В-третьих, к сожалению, – частое игнорирование исследователями данных собственно советских архивов (где царит не меньшая хаотичность соответствующей информации). Наконец, часть историков Белого движения настолько эмоциональны, предвзяты и потому тенденциозны, что

подбирают и используют источники весьма субъективно, в угоду своему политическому настроению. Доминирует тенденция достаточно изолированной разработки проблем Белых и Красной армий разными авторами, и лишь единицам удалось ее успешно преодолеть.

В настоящее время вышло несколько справочно-биографических изданий, посвященных белому генералитету Юга России [36], Востока России [1; 8], Северо-Запада [37], а также тематические энциклопедии общего характера [2]. Отчасти с данным вопросом связан биографический справочник по украинскому генералитету 1918–1921 гг. [39]

Будучи каждое крупным источниковедческим и историографическим событием, они зачастую страдают все же фрагментарностью, неизбежной для любого обобщающего справочника такого рода. Так, например, работы С.В. Волкова справедливо критикуются за неполноту, произвольный и тенденциозный отбор фактов и игнорирование архивных материалов [3, с. 32]. Ряд низкокачественных публикаций не привлекаются, так они могут лишь усилить путаницу [7, с. 117–118].

Что же касается интернет-ресурсов по данной тематике, то они откровенно неровного качества. С одной стороны, часть из них претендует на максимально полную пофамильную информативность – хотя сведения лишь обобщают многочисленные дореволюционные «списки офицеров по старшинству» и крайне конспективны и отрывочны по каждому конкретному человеку [13]. С другой стороны – практически все они хронологически ограничиваются 1916–1917 гг. К тому же, не имея

обычного научно-справочного аппарата, достоверность их фактов лишена необходимой убедительности. На этом фоне, как ни парадоксально, крупницы более ценной информации порою содержат даже некоторые статьи такого ненаучного ресурса, как Википедия, как будет показано ниже. Вдобавок разные, казалось бы, сайты, постоянно и буквально воспроизводят информацию друг друга.

Поэтому возможно внести уточнения, выявленные в фондах Российского государственного военного архива. На сегодняшний день удалось пролить свет на судьбы девятнадцати белых генералов.

Все уточнения касаются в основном генералов Востока России, и лишь двое относятся к Белому Северу, а трое – к южнорусскому Белому движению. Часть из них воссоздают единичные эпизоды жизненного пути, другие же проливают свет на дальнейшую судьбу после пленения в достаточно долгой перспективе.

Генерал-майор БЕКЛЕМИШЕВ Александр Васильевич (р. 1866), начальник отдела снабжения Главного артиллерийского управления армии А.В. Колчака, добровольно сдавшийся в плен в январе 1920 г., пребывал под следствием Особого отдела 5-й армии, но был освобожден с прекращением дела. «О дальнейшей судьбе сведений нет» [8, с. 51]. Вопреки этому утверждению, летом 1920 г. в РККА, находился в штабе помощника Главкома по Сибири [32, лл. 96–102]. В дальнейшем служил в Омске и Новониколаевске, с апреля 1923 г. переведен в ГАУ РККА. В 1922–1923 гг. дважды представлялся к снятию с особого учета бывших белых офицеров, но оба раза ходатайства отклонялись [29, л. 108]. В мае 1924 г. уволен из РККА как достигший предельного возраста. Проживал в Москве. Наконец, 4 января 1928 г. был снят с особого учета бывших белых офицеров [14]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

Последние сведения о генерал-майоре БОЛБОТ Григории Ивановиче (встречается написание Балбот) (р. 1863) таковы, что на 22 марта 1919 г. он «исполнял должность начальника отдела Главного инженерного управления Военного министерства Всероссийского Временного правительства» [8, с. 68]. Впоследствии он оказался в плену, а осенью 1920 г. был освобожден из концлагеря, принят на службу в РККА и направлен в распоряжение штаба Приуральского военного округа [31, л. 288]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

Генерал-лейтенант БОРОДИН Михаил Павлович (р. 1862) – директор 2-го Оренбургского кадетского корпуса – участвовал в боях против Политцентра в Иркутске до января 1920 г. «Дальнейшая судьба неизвестна». [8, с. 78–79] В действительности судьба М.П. Бородина и его дальнейшая служба в «военно-учебном ведомстве» РККА уже была известна к моменту выхода цитированного справочника – по упоминанию А.Г. Кавтарадзе [5, с. 180]. Был выпускником Академии Генерального Штаба, в январе 1920 г. и с 30 октября 1920 г. по как минимум 1 августа 1922 г. состоял на службе в РККА [3, с. 175]. В марте 1920 г. добровольно явился на регистрацию в штаб 5-й армии. Дальнейшие сведения о нем подменяются априорным предположением во вполне «постперестроечном» духе: «вероятнее всего, был арестован и отправлен в лагерь для пленных, где был расстрелян или погиб из-за плохих условий содержания» [15]. Весной-летом 1920 г. генерал Бородин действитель-

но был арестован и находился в Кожуховском концлагере под Москвой, но уже 16 июля 1920 г. освобожден и направлен на службу в Управление Всеобщего [27, лл. 548–549]. В 1922 г. – начальник учебной части Военной Академии РККА [34, л. 8]. Тогда же снят с особого учета бывших белых офицеров [27, л. 375]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

Сведения о генерал-майоре ВЕЛЬК Николае Карловиче (р. 1863), помощнике по военно-административной части тылового округа Восточного фронта белых, одно время коменданте Челябинска, после пленения довольно полные [8, с. 96–97]. В мае 1920 г. осужден следственной комиссией при Особом отделе 5-й армии, однако «дело передано в распоряжение ВЧК по Сибири, окончательного решения по делу не принято». Летом 1920 г., до назначения делопроизводителем отделения формирования штаба комвойсками Сибирского военного округа, находился в штабе помощника Главкома по Сибири [32, лл. 96–102]. Затем жил в Омске и подрабатывал репетитором по математике. В 1927 г. выслан на 3 года «за антисоветскую деятельность без ссылки на закон» [9], однако другие источники называют ст. 58.15-17 УК РСФСР. В 1928 г. постановлением Особого совещания при Коллегии ОГПУ лишен права амнистии, а в 1929 г. во изменение прежнего постановления лишен права проживания в Москве, Ленинграде, Харькове, Одессе, Ростове-на-Дону и пограничных губерниях на оставшийся срок. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет. Реабилитирован в 1993 г. [16]

Генерал-лейтенант ЗАНФИРОВ Владимир Викторович (р. 1853) числился формирующим управление Казанской местной бригады при штабе Верховного Главнокомандующего до ноября 1919 г. и возглавлял комиссию по расквартированию войск в Томске [8, с. 195–196]. Летом 1920 г. в РККА, находился в штабе помощника Главкома по Сибири [32, лл. 96–102]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

Генерал-майор КРАСНОЯРЦЕВ Николай Григорьевич (р. 1860), заведующий конским ремонтом Сибирской армии, был отстранен от должности и зачислен в резерв чинов при штабе Омского военного округа, а затем пленен частями 5-й армии и отправлен «в распоряжение Сибчека» [8, с. 283]. Выдал себя за состоящего в отставке; летом 1920 г. в РККА, находился в штабе помощника Главкома по Сибири [32, лл. 96–102]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

О службе генерал-майора МАКСИМОВИЧА Павла Семеновича (р. 1866) у белых информация минимальна – в октябре 1919 г. состоял на учете Владивостокского уездного воинского начальника [8, с. 318]. Прочие сведения о нем также отрывочны: в апреле-июле 1918 г., на 15 апреля 1919 г., служил в РККА, после чего числился в отставке и безвестном отсутствии; с 15 мая 1920 г. снова в Красной Армии (сведений о службе у белых нет) [3, с. 273]. Однако летом 1920 г. числился в списке «бывших офицеров-колчаковцев» в штабе помощника Главкома по Сибири [32, лл. 96–102]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

Генерал-майор МЕНДЕ Геннадий Константинович (р. 1863/1864), начальник Омской местной бригады, остался в Советской России и в феврале 1920 г. уволен Иркутским губвоенкоматом в отставку за достижением 40 лет службы [8, с. 344]. Однако на 15 сентября 1920 г.

состоял в резерве штаба Московского военного округа [33, л. 52]. Вероятно, он оказался в Москве в результате ареста и содержания в одном из офицерских концлагерей, активная «разгрузка» которых началась в июле 1920 г. путем массового освобождения и направления в РККА. (Помимо наиболее известного Кожуховского лагеря (точнее, лагерного комплекса), в ближнем Подмосковье имелись еще как минимум два – Владыкинский и Покровский.) Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

Генерального Штаба генерал-майор ПОПОВ Виктор Лукич (р. 1864), войсковой атаман Енисейского казачьего войска, начал службу в РККА уже 15 февраля 1920 г. [8, с. 431]. Таким образом, он оказался одним из немногих колчаковских генералов, вообще избежавших следствия и ареста, что подтверждается его постоянным присутствием в списках чинов штаба помощника Главкома по Сибири, причем на ответственных должностях – начальник мобилизационного управления, затем второй помощник начальника штаба, с марта 1921 г. первый помощник начальника штаба Отдельной Кавказской армии. В дальнейшем штатный преподаватель по военной статистике и географии Военной Академии РККА, служил как минимум до 1923 г. [32, лл. 96–102; 3, с. 313]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

О генерал-майоре ПОСПЕЕВЕ Александре Михайловиче (р. 1865), служившем в хозяйственно-финансовых структурах Военного министерства А.В. Колчака, имеется наиболее полная информация благодаря недавней объемной статье Д.И. Петина. В частности, Поспеев успел послужить в РККА еще в 1918 г. – недолго, но достаточно для того, чтобы не только опасаться преследования со стороны белых, но и даже скрываться после их прихода. Правда, похоже, что эти опасности он впоследствии сильно преувеличил, так как, когда речь зашла о мобилизации, то «запиской старшего адъютанта штаба Казанского военного округа он был персонально мобилизован» [26, с. 388] – следовательно, местопребывание «скрывающегося» было хорошо известно. Был арестован в марте 1920 г. Особым отделом 5-й армии по обвинению в службе у белых, «окончательного решения по делу не принято» [8, с. 432]. В период же с января по март 1920 г. Поспеев был принят в РККА; после освобождения, уже в июне 1920 г. служил в штабе помощника Главкома по Сибири [32, лл. 96–102], в военно-финансовых структурах. В 1922 г. уволен из РККА по достижению предельного возраста пребывания на военной службе. Известно, что в 1922–1930 гг. служил в Наркомате финансов БашАССР, затем в Уфимском горсовете. В апреле 1931 г. Поспеев и еще 30 человек были арестованы по обвинению в антисоветской агитации и создании контрреволюционной организации. Но 22 сентября был освобожден из-под стражи под подписку о невыезде, а в декабре 1931 г. дело прекратили «за недостатком улики». В августе 1937 г. Поспеев жил в Уфе [26, с. 392]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

С одной стороны, освобождение Поспеева в 1931 г. не было чем-то сенсационным: репрессии в рамках комплекса расследований, собирательно именующихся по самому известному делу «Весна», велись гораздо более вдумчиво и точно, чем во второй половине 1930-х гг., и серьезных доказательств физического

давления на арестованных не имеется. Поэтому отстоять свою невиновность было делом непростым, но вполне реальным. С другой стороны, имеются убедительные публикации о том, что нередко ценой за освобождение становилась вербовка арестованного в качестве секретного сотрудника ОГПУ [38].

Генерал-майор в отставке ПРЕОБРАЖЕНСКИЙ Василий Александрович (р. 1864) работал в переселенческом управлении в Омске, а с 14 января 1920 г. оказался на советской службе – в Иркутском губотделе контроля. Арестован в апреле 1920 г. с предъявлением обвинения Омской губЧК в службе у белых, «окончательного решения по делу не принято» [8, с. 436]. Вскоре был освобожден, и летом 1920 г. служил в штабе помощника Главкома по Сибири [32, лл. 96–102]. В 1920-е гг. проживал в Омске. Состоял на учете бывших белых, был лишен избирательных прав [18]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

Последний известный эпизод биографии генерал-майора СЕРГЕЕВА Якова Тихоновича (р. 1866) – его назначение начальника гарнизона г. Каинска в октябре 1919 г. [8, с. 498]. Был взят в плен и, после освобождения из одного из концлагерей Москвы, на 15 сентября 1920 г. состоял в резерве штаба Московского военного округа [33, л. 47 об.]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет.

Наконец, биографии двух колчаковских генералов туманны.

О генерал-майоре ТИМОНОВЕ Михаиле Ивановиче (1863–1931), помощнике начальника снабжения Западной (3-й) армии, сообщается неточно: «Эмигрант, жил в Германии, в 1922–1924 гг. редактор журнала «Война и мир» в Берлине. Впоследствии вернулся в СССР» [8, с. 548]. Однако по документам Штаба РККА, он был в ноябре 1922 г. уже уволен из Красной Армии [28, л. 22]. Данный факт подтверждается и документами ОГПУ: на особый учет бывших белых Тимонов был принят Московским ГПУ 10 ноября 1922 г. [6, с. 1840–1841]. Этому предшествовала любопытная история. Живейшее участие в судьбе Тимонова принял не кто иной, как сам Главком Республики, бывший Генерального Штаба полковник С.С. Каменев. В сентябре 1922 г. Сергей Сергеевич направил Тимонова, с приложением собственноручной записки, для службы в Инспекцию РККА. Скорее всего, это была личная просьба Главкома, так как она не сопровождалась никакими официальными распоряжениями. Но Главный инспектор РККА проигнорировал просьбу своего непосредственного начальника и отказал, сославшись на отсутствие вакантных должностей [28, лл. 28–29]. Забота Каменева, вообще чрезвычайно осторожного в подобных вопросах, могла диктоваться только давним знакомством, хотя непосредственных служебных совпадений в их судьбах не замечено. Впоследствии дважды поступали ходатайства о снятии М.И. Тимонова с особого учета бывших белых офицеров, но оба раза отклонялись [29, л. 143]. Сведений о репрессиях в дальнейшем нет. Проживал в УССР, в городе Умань Черкасской области, затем переехал в Винницкую область. Умер в 1931 г. [19].

Кстати, сын генерал-майора Тимонова, Михаил, капитан, служил в 1918–1919 гг. у белых в штабе Уфимского армейского корпуса, а с 5 февраля 1921 г. был принят в РККА [3, с. 356, 581]. Пребывание его в РСФСР могло стать одним из факторов возвращения отца на родину.

Наиболее загадочен «генерал Колчаковской армии ТОЛСТОВ», освобожденный 13 августа из Кожуховского концлагеря и зарегистрированный в Московском окрвоенкомате осенью 1920 г. [31, л. 39]. Не указаны ни точный чин, ни имя и отчество, ни даже инициалы, что существенно затрудняет его идентификацию. Известен лишь один генерал Белого Востока с такой фамилией – это Толстов Владимир Сергеевич, генерал-майор (с 1922 г. генерал-лейтенант), командующий отдельной Уральской армией. Однако он в плен не попадал, а в указанное время уже перешел с остатками войск и беженцев в Персию. Вместе с тем известно, что перед этим, в апреле 1920 г., в Форте-Александровском на Каспии из числа отряда Толстова «сдались два генерала, 27 офицеров и 1600 нижних чинов. Многие, прежде всего офицеры, ... были расстреляны» [8, с. 555].

В то же время, в 1918–1919 гг. и с октября 1920 г. как минимум по 1923 г. в РККА служил бывший полковник Толстов Александр Сергеевич [3, с. 358] (1875–1942) – родной (старший) брат Владимира Сергеевича. Но этот человек не может быть тем «неизвестным генералом» Толстовым, которого мы пытаемся идентифицировать. Прежде всего, не совпадают чины (что в принципе не является серьезным аргументом, так сокрытие чинов в годы и после Гражданской войны было весьма распространено). Кроме того, трудно допустить, что пауза в службе А.С. Толстова в служебном стаже РККА с 15 ноября 1919 г. по 30 октября 1920 г. (замечающаяся в документах) связана с его переходом к белым; никаких указаний на это нет. Становиться перебежчиком в условиях катастрофы и колчаковского, и денкинского фронтов было просто безумием, да и восстановиться в Красной Армии после такого шага вряд ли удалось бы.

На уже цитированном интернет-ресурсе «Офицеры русской императорской армии» утверждается, что в действительности Александра Сергеевича Толстова звали Алексеем, а в списке генштабистов на 1923 г. «ошибочно дан под именем Александра» [20]. Однако это заявление ничем не обосновано и легко опровергается.

Во-первых, Александр Толстов назван именно так не только в списках 1923 г., а ещё как минимум в двух документах, причем составленных в разные годы: в «Списке лиц Генерального Штаба, зарегистрированных общим отделением оперативного управления Полевого штаба РВСР к 15 ноября 1919 г.» и в «Списке лиц Генерального Штаба, состоящих на службе на фронтах, в центральных и тыловых учреждениях. Составлен по сведениям, имеющимся в отделении службы Генерального Штаба оперативного управления к 12 апреля 1921 г.» [3, с. 637, 705]. Едва ли за пять лет неточное имя генштабиста, тем более, служащего «на виду», в Петрограде, не было бы выявлено и исправлено. К тому же нигде больше об ошибочности имени «Александр» указаний нет, тогда как заявление анонимного автора интернет-ресурса гораздо менее убедительно, чем официальные документы Штаба РККА.

Во-вторых, А.Г. Кавтарадзе тоже упоминает А.С. Толстова, без инициалов, как «кавалериста» и опять же «бывшего полковника», а главное, не относит к генштабистам. Косвенным образом это может указывать на другого Толстова, без академического образования.

В третьих, единственное место, где сообщается о наличии двух пленных генералов, как минимум

один из которых является Толстовым, – именно Форт-Александровский. И один из них известен совершенно точно: это отец упомянутого выше В.С. Толстова, генерал от кавалерии в отставке Сергей Евлампиевич [21]. Но Толстов-отец однозначно не может быть тем, кого мы пытаемся идентифицировать: после плена он был перевезен в Москву, но отнюдь не освобожден (а напротив, «отправлен в концентрационный лагерь на Северной Двине», где в 1921 г. и расстрелян), а тем более не мог быть принят на воинский учет РККА – в силу своего семидесятидвухлетнего возраста.

Гораздо уместнее, хотя и вступая неизбежно в область предположений, допустить наличие еще одного, до сих пор не известного, брата Толстова, который вполне мог оказаться вторым сдавшимся генералом. Это ничуть не невероятно, учитывая, что существовало, кроме Владимира и Александра, как минимум еще два их брата – полковник Павел Сергеевич, умерший еще до революции, и есаул Михаил Сергеевич, расстрелянный красными в Баку, где находился после ухода из Форте-Александровского [22]. Вдобавок в сведениях о Михаиле Толстове его брат Алексей упоминается при перечислении дважды, что может указывать на наличие «лишнего» брата.

Можно предположить, что, с одной стороны, раз существование полковника Александра Толстова установлено документально и бесспорно, а, с другой стороны, раз среди сыновей генерала Толстова устойчиво присутствует имя «Алексей», то идентифицируемым «генералом Толстовым» вполне может являться не известный до сего времени Алексей Сергеевич Толстов. Вычисленный на основании косвенных сведений, он, оставаясь вариативной фигурой, представляется все же менее виртуальным, чем тыняновский «поручик Киж».

Подобные сплетения биографий и наличие нескольких генералов в одной семье отнюдь не исключение – достаточно вспомнить трех братьев Махровых. Конечно, допустим, хоть и маловероятен, вариант однофамильца – но тут никаких документальных свидетельств нет.

Два генерала, чьи биографии уточнены, служили на Белом Севере.

Генерал-лейтенант ПЕТРЕНКО Петр Петрович (р. 1865) командовал войсками Пинежско-Мезенского района до пленения в марте 1920 г. О дореволюционной службе сведений нет; упоминается лишь по службе в гетманской армии – «генеральный значковый», затем начальник 16-й дивизии [17]. В то же время сведения о нем отсутствуют даже в самом полном на сегодня справочнике Я.Ю. Тинченко [39, с. 329–330], что странно для военачальника генерал-лейтенантского уровня. «Расстрелян в июне 1920 г. в Москве» [2, с. 424]. Однако имеются сведения лишь о его осуждении в 1920 г., но ни приговор, ни вынесшая его инстанция не указаны [10]. В действительности же на 15 сентября 1920 г. он был не только жив, но после освобождения из концлагеря состоял в резерве штаба Московского военного округа [33, л. 44 об.]. Затем служил на 2-х Московских советских пехотных курсах комсостава. Правда, встречается версия о его расстреле «затем», но ни подтверждений, ни точной даты не имеет. Вполне допустимо предположить, что генерал Петренко, как генералы Вельк, Преображенский и Поспеев, был направлен на службу в Красную Армию

после осуждения и несмотря на него.

Генерал-майор ЦВИЛЕНЕВ Алексей Агафангелович (р. 1872), командир 4-го Северного стрелкового полка, был взят в плен в марте 1920 г. и в том же году принят на службу в РККА [2, с. 607]. Как и генерал Петренко, он успел послужить в армии Украинской Державы, где командовал тем же 6-м Ольвиопольским конным полком, что и до революции, прежде именовавшимся 7-м уланским Ольвиопольским [23]. Дополнение сведений о нем небольшое, но существенное – освобожден из концлагеря в августе, на 15 сентября 1920 г. состоял в резерве штаба Московского военного округа [33, л. 45 об.], причем фигурирует в одном списке с П.П. Петренко. Это является еще одним, хотя и косвенным свидетельством, что тот расстрелян не был. Сведений о репрессиях Цвиленева в дальнейшем нет.

Наконец, выявлены три генерала, обозначенные как принадлежавшие к «Деникинской армии».

Генерал-майор КОСИНОВ Георгий Яковлевич (р. 1871), первоходник, начальник 4-й Кубанской казачьей дивизии, пленен в апреле 1920 г. на Кавказском побережье; «август 1920 г. – в тюрьме Рыбинска (по другим данным: убит в 1920 г. у ст. Ладужской Кубанской области)» [2, с. 268]. Однако в действительности в том же августе был освобожден и на 15 сентября 1920 г. состоял в резерве штаба Московского военного округа [33, л. 58]. Есть сведения, что он был «расстрелян в Ростове в 1930-х гг.» [4, с. 494]. Тем не менее, в «общей базе данных жертв политических репрессий» генерал Косинов тоже отсутствует [11].

Двое же других, генерал-майор Николай ДУХАНИН (без указания отчества) и генерал-майор В.З. ХОРАНОВ, числятся в резерве штаба Московского военного округа на 15 сентября 1920 г. [33, лл. 41, 43 об.], но их нет в известных списках и биографических справочниках белого генералитета, за исключением скурых упоминаний в интернет-ресурсах.

Известен Духанин Николай Елпидифорович (р. 1864), выпускник Николаевской Инженерной академии, правитель дел канцелярии генерал-инспектора по инженерной части в 1914–1916 гг., генерал-майор с 1916 г. Несмотря на указание об участии в Гражданской войне в составе ВСЮР, упомянуто всего лишь одно краткосрочное место службы – осенью 1919 г. «в Киеве в управлении начальника снабжений». Однако в марте 1920 г. взят в плен в Гандусе (Азербайджан), куда попал непонятно как. Уже с октября 1920 г. служил в Главном инженерном управлении РККА. В 1922–1923 гг. дважды поступали ходатайства о снятии Духанина с особого учета бывших белых офицеров, но первое было отклонено, а решения по второму в документах не зафиксировано (хотя более чем вероятно, что был с учета снят, так как получил положительное заключение Особого отдела ОГПУ) [30, л. 129]. Тем не менее, он явно не подвергался преследованиям и позднее, так как в 1945 г. похоронен на Ваганьковском кладбище [24], что для репрессированного было немислимо.

По поводу Валентина Захаровича (Уджуко Джанхотовича, или Дзанхотовича) Хоранова (р. 1874) есть чрезвычайно лаконичные упоминания в электронных базах данных дореволюционного офицерства, без указания его последующего генеральского чина и места службы у белых. Это уроженец села Унал Терской области,

осетин, православный, подьесаул 1-го и 2-го Кавказских полков Кубанского казачьего войска, контужен 23 сентября 1914 г., награжден мечами к ордену Св. Станислава 2-й степени 24 марта 1915 г. [25] Только Н.В. Стрелянов (Кулабухов), ссылаясь на эмигрантские документы, в одном из комментариев упоминает исполнение им должности командира 2-го Кубанского конного корпуса при Сочинской капитуляции в апреле 1920 г., далее – «лагеря, повторно арестован в 1929 г.» [4, с. 496]. Однако в «общей базе данных жертв политических репрессий» В.З. Хоранов не числится [9].

Правда, полковник Ф.И. Елисеев, командир Корниловского конного полка, затем 1-го Лабинского полка и командующий 2-й Кубанской казачьей дивизией, в своих воспоминаниях проливает некоторый свет на этого малоизвестного генерала, да так, как о других персоналиях данной статьи и мечтать нельзя. Сообщаются не только его должность на 1920 г. (начальник 4-й Кубанской казачьей дивизии), но и некоторые личностные характеристики. Неплохой строевой командир, Хоранов отличался заметным тщеславием, доходившим до вопиющих фальсификаций. Так, сообщается о том, что он в бытность полковником прямо требовал от своего непосредственного начальника В.Г. Науменко представления к производству в генералы, причем уже в конце Гражданской войны, на фоне поражения. Более того, тогда же Хоранов «надел» – именно это слово употребил Елисеев – орден Св. Георгия 4-й степени, хотя не был награжден им до самого конца Первой Мировой войны, то есть беззастенчиво присвоил данную «статусную» награду [4, с. 511].

Разумеется, частично такие отзывы можно объяснить субъективностью автора воспоминаний, однако его информированность заслуживает внимания, так как Елисеев и Хоранов были давними сослуживцами и хорошо знали друг друга. Возможно, конечно, что мемуарист предвзято вспоминал о Хоранове только негативное, зная о его сдаче в плен, но не менее вероятно, что его просто покорило хамское поведение генерала – «отвечает он, словно и не хочет говорить с «молокососом-полковником» [4, с. 204].

Известен также генерал-лейтенант Хоранов Иосиф Захарович (Созрыко Джанхотович), командир 2-й Кавказской туземной конной дивизии в годы Первой Мировой войны, состоявший в 1919 г. в резерве чинов ВСЮР при штабе войск Терско-Дагестанского края – старший (1842 года рождения) брат Валентина Захаровича. Косвенным образом это указывает и на далеко не юный возраст последнего. Характерно, что Хоранов-старший репрессиям со стороны большевиков совершенно точно не подвергался и мирно умер в 1935 г. в родном селе [35] на девяносто третьем году жизни.

Можно с удовлетворением надеяться, что эти имена ликвидируют еще одно «белое пятно» как в истории Гражданской войны, так и в генеральских судьбах в Советской России.

Таким образом, сделанные дополнения генеральских биографий ощутимы и сводятся к следующему. Из девятнадцати человек один установлен впервые, трое ранее известны только по фамилии, а в отношении еще одиннадцати впервые выявлена их дальнейшая служба в РККА (из них двое прежде ошибочно числились погибшими или расстрелянными). Весьма характерно, что только об одном бывшем белом генерале имеются

предположительные и неточные данные о репрессиях в годы «большой чистки», и всего трое подвергались преследованиям на рубеже 1920-х-1930-х гг., причем незначительным, от непродолжительного ареста до высылки на трехлетний срок. На этом частном примере видно, что и к концу Гражданской войны, и в дальнейшем большевики, вопреки расхожему представлению, относились к опытным высшим командирам противника

достаточно внимательно, прагматично стремясь максимально использовать их ввиду кажущейся близости Мировой революции, а затем ограничивались их удалением с военной службы.

Разумеется, эти сведения нуждаются в дальнейшем исследовании и дополнении, поэтому любые замечания будут приняты с благодарностью.

Библиографический список

1. Волков Е.В., Егоров Н.Д., Купцов И.В. Белые генералы Восточного фронта Гражданской войны: Биографический справочник. М.: Русский путь, 2003.
2. Волков С.В. Белое движение: Энциклопедия гражданской войны. СПб.: ИД «Нева»; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
3. Ганин А.В. Корпус офицеров Генерального Штаба в годы Гражданской войны 1917–1922 гг.: Справочные материалы. М.: Русский путь, 2009.
4. Елисеев Ф.И. Лабинцы. Побег из красной России / Сост., науч. ред., предисл., прилож., подбор илл. П.Н. Стрелянова (Кулабухова). М.: ЗАО Центрполиграф, 2006.
5. Кавтарадзе А.Г. Военные специалисты на службе Республики Советов: 1917–1920 гг. М.: Наука, 1988.
6. Книга учета лиц, состоявших на особом учете бывших белых офицеров в органах ГПУ Украины / Предисл. Я. Тинченко. В 4 т. Т. 3. Харьков: САГА, 2012.
7. Кручинин А.М., Неуймин Н.Б. Осторожно, Клавинг! // Белая армия. Белое дело: Исторический научно-популярный альманах (Екатеринбург). 2003. № 13. С. 117–118.
8. Купцов И.В., Буяков А.М., Юшко В.Л. Белый генералитет на Востоке России в годы Гражданской войны: Биографический справочник. М.: Кучково поле; Ассоциация «Военная книга», 2011.
9. Мемориал: Жертвы политического террора в СССР: <http://base.memo.ru/person/show/3083283>. Дата обращения 23.02.2019 г.
10. Мемориал: Жертвы политического террора в СССР: <http://base.memo.ru/person/show/2710018>. Дата обращения 23.02.2019 г.
11. Мемориал: Жертвы политического террора в СССР: <http://base.memo.ru>. Дата обращения 23.02.2019 г.
12. Мемориал: Жертвы политического террора в СССР: <http://base.memo.ru/person/show/3083283>. Дата обращения 23.02.2019 г.
13. Офицеры русской императорской армии: <http://ria1914.info> Дата обращения 20.06.2020 г.
14. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Беклемишев_Александр_Васильевич_1. Дата обращения 23.02.2019 г.
15. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Бородин_Михаил_Павлович. Дата обращения 24.02.2019 г.
16. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Вельк_Николай_Карлович. Дата обращения 24.02.2019 г.
17. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Петренко_Петр_Петрович. Дата обращения 23.02.2019 г.
18. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Преображенский_Василий_Александрович. Дата обращения 24.02.2019 г.
19. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Тимонов_Михаил_Иванович. Дата обращения 24.02.2019 г.
20. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Толстов_Алексей_Сергеевич. Дата обращения 24.02.2019 г.
21. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Толстов_Сергей_Евлампиевич. Дата обращения 24.02.2019 г.
22. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Толстов_Михаил_Сергеевич; http://ria1914.info/index.php?title=Толстов_Павел_Сергеевич. Дата обращения 24.02.2019 г.
23. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Цвиленев_Алексей_Агафангелович. Дата обращения 24.02.2019 г.
24. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Духанин_Николай_Елпидифорович. Дата обращения 23.02.2019 г.
25. Офицеры русской императорской армии: http://ria1914.info/index.php?title=Хоранов_Валентин_Захарович; <https://1914.svr.ru/index.php?surname=ХОРАНОВ&name=&place=#report>. Дата обращения 22.02.2019 г.
26. Петин Д.И. Генерал-майор А.М. Поспеев: страницы служебной деятельности // Новейшая история России. 2018. Т. 8. № 2. С. 388.
27. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 7. Оп. 7. Д. 97.
28. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 316.
29. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 326.
30. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 336.
31. РГВА. Ф. 11. Оп. 15. Д. 42.
32. РГВА. Ф. 11. Оп. 15. Д. 45.
33. РГВА. Ф. 11. Оп. 15. Д. 47.
34. РГВА. Ф. 37837. Оп. 24с. Д. 226.
35. Русская армия в Первой мировой войне. <http://www.grwar.ru/persons/persons.html?id=1508>. Дата обращения 22.02.2019 г.
36. Рутыч Н.Н. Белый фронт генерала Юденича: Биографии чинов Северо-Западной армии. М.: Русский путь, 2002.
37. Рутыч Н.Н. Биографический справочник высших чинов Добровольческой армии и Вооруженных Сил Юга России

(Материалы к истории Белого движения). М.: Российский архив, 1997.

38. Тинченко Я.Ю. Агенты и сексоты карательных органов среди бывших офицеров // Книга учета лиц, состоявших на особом учете бывших белых офицеров в органах ГПУ Украины / Предисл. Я. Тинченко. В 4 т. Т. 4. Харьков: САГА, 2012. С. 3–20.

39. Тинченко Я.Ю. Офіцерський корпус Армії Української Народної Республіки (1917–1921): Наукове видання. Кн. 1. Київ: Темпора, 2007.

References

1. Volkov E.V., Egorov N.D., Kuptsov I.V. White generals of the Eastern front of the Civil war: Biographical reference. Moscow, 2003.
2. Volkov S.V. White movement: encyclopedia of the civil war. St. Petersburg - Moscow, 2003.
3. Ganin A.V. Corps of General Staff officers during the Civil war of 1917–1922: Reference materials. Moscow, 2009.
4. Eliseev F.I. Labinty. Escape from red Russia / Comp., scientific ed., Preface, Appendix, selection of Fig. P. n. Strelyanov (Kulabukhova). Moscow, 2006.
5. Kavtaradze A.G. Military specialists in the service of the Republic of Soviets: 1917–1920. Moscow, 1988.
6. Book of accounting of persons who were on special account of former white officers in the GPU of Ukraine / Preface Ya. Tinchchenko. In 4 vols. 3. Kharkiv, 2012.
7. Kruchinin A.M., Neu'min N. B. Caution, Klaving! // White army. Beloe Delo: Historical popular science almanac (Yekaterinburg). 2003. № 13. Pp. 117–118.
8. Kuptsov I.V., Buyakov A.M., Yushko V. L. White Generalitat in the East of Russia during the Civil war: Biographical reference. Moscow, 2011.
9. Memorial: Victims of political terror in the USSR: <http://base.memo.ru/person/show/3083283>. Date of access 23.02.2019.
10. Memorial: Victims of political terror in the USSR: <http://base.memo.ru/person/show/2710018>. Date of access 23.02.2019.
11. Memorial: Victims of political terror in the USSR: <http://base.memo.ru>. Date of access 23.02.2019.
12. Memorial: Victims of political terror in the USSR: <http://base.memo.ru/person/show/3083283>. Date of access 23.02.2019.
13. Officers of the Russian Imperial army: <http://ria1914.info> date of access 20.06.2020.
14. Officers of the Russian Imperial army: http://ria1914.info/index.php?title=Beklemishevskaya_Vasilyevich_1. Date of access 23.02.2019.
15. Officers of the Russian Imperial army: http://ria1914.info/index.php?title=Borodinya_Pavlovich. Date of access 24.02.2019.
16. Officers of the Russian Imperial army: <http://ria1914.info/index.php?title=Welconie>. Date of access 24.02.2019.
17. Officers of the Russian Imperial army: http://ria1914.info/index.php?title=Petrenko_Peter_Petrovich. Date of access 23.02.2019.
18. Officers of the Russian Imperial army: http://ria1914.info/index.php?title=Preobrazhensky_Vasiliki. Date of access 24.02.2019.
19. Officers of the Russian Imperial army: http://ria1914.info/index.php?title=Timonial_Ivanovich. Date of access 24.02.2019.
20. Officers of the Russian Imperial army: <http://ria1914.info/index.php?title=Tolstopaltsevo>. Date of access 24.02.2019.
21. Officers of the Russian Imperial army: <http://ria1914.info/index.php?title=Tolstushkami>. Date of access 24.02.2019.
22. Officers of the Russian Imperial army: http://ria1914.info/index.php?title=Tolstovka_Sergeyevich; <http://ria1914.info/index.php?title=Tolstopaltsevo>. Date of access 24.02.2019.
23. Officers of the Russian Imperial army: <http://ria1914.info/index.php?title=Svilanovic>. Date of access 24.02.2019.
24. Officers of the Russian Imperial army: http://ria1914.info/index.php?title=Dukhanin_Nikolay_Elpidorovich. Date of access 23.02.2019.
25. Officers of the Russian Imperial army: http://ria1914.info/index.php?title=Khoranov_valentin_zakharovich; <https://1914.svrt.ru/index.php?surname=XOPAHOB&name=&place=#report>. Date of access 22.02.2019.
26. Petin D. I. Major General A. M. Pospeev: page service activities // Modern history of Russia (St. Petersburg). 2018. Vol. 8. № 2.
27. Russian state military archive (further RSMA). F. 7. Op. 7. D. 97.
28. RSMA. F. 7. Op. 8. D. 316.
29. RSMA. F. 7. Op. 8. D. 326.
30. RSMA. F. 7. Op. 8. D. 336.
31. RSMA. F. 11. Op. 15. D. 42.
32. RSMA. F. 11. Op. 15. D. 45.
33. RSMA. F. 11. Op. 15. 47.
34. RSMA. F. 37837. Op. 24s. D. 226.
35. The Russian army in the First World War. <http://www.grwar.ru/persons/persons.html?id=1508>. Date of access 22.02.2019.
36. Rutysh N.N. White front of General Yudenich: Biographies of the ranks of the North-Western army. M., 2002.
37. Rutysh N.N. Biographical directory of higher ranks of the Volunteer army and Armed Forces of the South of Russia (Materials for the history of the White movement). Moscow, 1997.
38. Tinchchenko Ya.Yu. Agents and sexots of punitive bodies among former officers // The book of registration of persons who were on the special account of former white officers in the GPU of Ukraine / Preface Ya. Tinchchenko. In 4 vols. 4. Kharkiv, 2012. Pp. 3-20.
39. Tinchchenko Ya.Yu. Ofitsersky corps of the Army of the Ukrainian People's Republic (1917-1921). Book 1. Kiev: Tempora, 2007.

ГЕЛЛА Т.Н.

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

GELLA T.N.

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

«ЯПОНИЯ – СТРАНА ПАРАДОКСОВ...»

(ПО МАТЕРИАЛАМ БРИТАНСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ НАЧАЛА 60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА)

«JAPAN IS A COUNTRY OF PARADOXES ...»

(BASED ON THE MATERIALS OF BRITISH PERIODICALS OF THE EARLY 60S OF THE XIXCENTURY)

Статья посвящена анализу социокультурного восприятия Японии и японцев как образа «другого» в британском обществе в начале 60-х гг. XIX в. Формирование образа Японии рассматривается сквозь призму британского менталитета, с одной стороны, а, с другой, так называемого «японского мифа», начало которому было положено в рассматриваемый период. Источниковой базой послужили публикации в британских ежеквартальных журналах «The Edinburgh review» и «The Quarterly review». В результате исследования автором был сделан вывод о том, что британские журналы, руководствуясь идеями о превосходстве западной, в том числе, британской, цивилизации способствовали формированию образа японцев, которые отличались от других восточных народов, но при этом нуждались в привнесения в их страну прогресса.

Ключевые слова: Великобритания, Япония, периодические журналы, «японский миф», менталитет.

The article is devoted to the analysis of the socio-cultural perception of Japan and the Japanese as an image of the «other» in the British society in the early 60s of the XIX century. The formation of the image of Japan is viewed through the prism of the British mentality, on the one hand, and, on the other, the so-called «Japanese myth», which began in the period under review. The publications in the British quarterly magazines «The Edinburgh review» and «The Quarterly review» were the source base of this article. As a result of the study, the author concluded that the British magazines, guided by ideas about the superiority of Western, including British, civilization, contributed to the formation of the image of the Japanese, who differed from other Eastern peoples, but at the same time needed to bring progress to their country.

Keywords: Great Britain, Japan, periodical magazines, “Japanese myth”, mentality.

«Открытие Японии» американцами и европейцами на рубеже 50-60-х годов XIX в. явилось знаковым событием в мировой истории. Наступал новый этап во взаимоотношениях Запада и Востока, который сопровождался растущим интересом к истории, государственному строю, культуре и повседневной жизни контактирующих сторон. Пресса и периодика в рассматриваемый период играли важнейшую роль в формировании среди европейцев образа восточных государств и их народов, знакомя своих читателей с их жизнью и бытом. Япония и японцы вызвали неподдельный интерес у европейцев и с момента открытия страны начал складываться так называемый «японский миф». Формирующийся на основе заметок путешественников, дипломатических донесений, сообщений представителей деловых кругов и т.д. образ Японии и японцем подчас был далек от реалий, имевших быть на самих японских островах. В данной статье предпринята попытка рассмотреть социокультурные аспекты восприятия образа японского народа, представленного на страницах британских периодических изданий начала 60-х гг. XIX в. Целью исследования является также уточнение собственно британского менталитета, «британскости» который начинает испытывать серьезное влияние со стороны набирающую силу национализма. Таким образом, в центре исследования – презентация образа Японии и японцев на страницах британских «толстых журна-

лов» в начале 60-х гг. XIX в. сквозь призму британского «островизма» и восприятия британцами тезиса «свои/другие».

Формирующий на страницах таких журналов, как The Edinburgh review (влиятельный либерально-вигский печатный орган) и The Quarterly Review (ежеквартальное литературно-политическое издание, пользующуюся популярностью про-торийски настроенных читателей), образ далекой Японии и ее народа отличался определенной противоречивостью.

Необходимо отметить, что многие публикации, особенно в «толстых», ежеквартальных критических литературных журналах, в отличие от еженедельных изданий, основывались на работах английских, и не только, современников, которые побывали в Японии и опубликовали свои впечатления в виде книг, мемуаров и заметок путешественников. К сожалению, публикации, как правило, не подписывались, что затрудняет установить их авторство.

Япония – далекая восточная страна, которая представлена публицистами, как «страна аномалий, где все – даже знакомые вещи – обретают новые грани и странным образом меняются местами» [8, р. 520]. Приведем несколько примеров, на которые ссылались журналисты для характеристики определенных, на их взгляд, странностей жизни японцев.

Японская природа и увлечение японцев садоводством были часто представлены на страницах выше названных журналов. Описывая Эдо, как столицу сёгуната¹, журналисты отмечают хороший в этом регионе климат и очаровательные парки, которыми не может похвастаться ни одна столица Европы. Они простираются во всех направлениях по лесистым холмам, через улыбающиеся долины и тенистые переулки, окаймленные вечнозелеными растениями и величественными деревьями [9, p. 458]. Ландшафтное садоводство японцев, пишут они, отличается своим вкусом. Ссылаясь на высказывания очевидцев, журналисты называют японский народ «нацией садоводов». Садоводством занимаются представители различных слоев населения – от бедняков до дворян – даймё. Редкие растения привозят со всех концов империи за баснословные деньги и высаживают их таким образом, чтобы «удовлетворить вкус к цвету и форме, который присущ каждому японцу». Такое отношение к природе, замечают английские журналисты, находит отражение в законах, по который «ни одна ель или кипарис не могут быть срублены без разрешения сёгуната, и на месте каждого срубленного взрослого дерева должно быть посажено молодое деревце» [8, p. 459–460]. При этом можно встретить такое заявление журналистов, как «цветы Японии не имеют запаха» [8, p. 522]. Другим, по мнению очевидцев и журналистов, противоречием к описанию красот японской природы и садов было очень «пагубное явление» – землетрясение. Они были так частыми, что их можно было сопоставить со «стоянием хронических конвульсий, когда постоянно дымящиеся и вздымающиеся вулканы вовсю бушуют по всей земле» [9, p. 522].

Британские журналисты значительный акцент в своих публикациях делали на описании национальных традиций и обычаях японского народа. Они отдают должное тем успехам, которого добились японцы в различных сферах даже тогда, когда их страна была закрыта для иностранцев. С восхищением они пишут, что: «Ни одна азиатская нация не достигла такой высокой степени материальной цивилизации, как японцы, и удивительно, как мало они до недавнего времени были обязаны Европе за достигнутый ими прогресс» [9, p. 458]. В частности, отмечались изобретательность и трудолюбие японских рабочих, их «живой интерес, любопытство и страстное желание учиться» и «внедрять новые изобретения или усовершенствования». «Они овладели зачатками науки и были сведущи в некоторых искусствах в то время, когда Европа находилась в состоянии сравнительного варварства», – с некоторым удивлением пишут английские журналисты [9, p. 466]. Британские читатели находят на страницах журналов множество доказательств мастерства японцев. Например, неоднократно в публикациях приводился пример, что они построили лодку, на которой была «паровая машина с трубчатыми котлами по голландским чертежам задолго до того, как в японских водах появился какой-либо американский или европейский пароход» [7, p. 64; 8, p. 521] и теперь они могут выпускать на своих заводах железнодорожные локомотивы и морские паровые двигатели.

Занятию японцами торговлей, безусловно, отводилось значительное место на страницах британских изданий. Уже в первых публикациях после открытия японских портов для иностранцев, т.е. в начале 60-х го-

дов, английские современники пытаются оценить перспективы развития японской торговли. Так отмечалось, что «Япония может поставлять как чай, так и шелк такого качества и по такой цене, которые позволят выгодно вывести их на внешний рынок, даже в условиях конкуренции с продукцией Китая». Правда, как было ими подмечено, хотя «шелк более тонкого качества и лучше намотан, чем китайский, но он должен быть лучше отсортирован». Но это не отразилось на самой торговле: за первые несколько месяцев после открытия портов «было экспортировано более 18 000 ящиков превосходного чая и 2000 тюков шелка» [7, p. 71]. Япония представала перед английским читателем богатой страной, поскольку помимо чая и шелка, ассортимент товаров и сырья, которыми она могла торговать и которые можно было из нее вывозить, был достаточно широкий. К их числу журналисты относили металлы – свинец и медь, растительные масла, воск, камфару, серу, сушеные продукты питания, пшеницу, рис, который считается самым лучшим и питательным в мире, лекарства [7, p. 72; 9, p. 467]. Таким образом, как констатировали журналисты, в течение первых шести месяцев после частичного открытия портов пятнадцать тысяч тонн грузов нашли выгодный фрахт и иностранцы с наибольшей прибылью заработали более миллиона фунтов стерлингов [7, p. 72; 9, p. 467].

Особое внимание в публикациях уделялось такому предмету торговли, как японский шелк. Считается, пишут журналисты, что «он превосходит лучший китайский шелк по прочности, мягкости, цвету и блеску». В доказательство этому они указывают на повышенный спрос на него на лондонском рынке: если китайский шелк продавался по 25 шиллингов за фунт, то японский продавался по 38 шиллингов. Следствием этого стал значительный импорт шелка в Англию: в первый год открытия портов из Японии было экспортировано 3000 тюков, в следующем году экспорт уже увеличился до 18 000 тюков, а в 1863 г. количество шелка, поступившего из Японии, составило от 30 000 до 40 000 тюков [9, p. 468]. В публикациях также обращалось внимание на такой предмет японской торговли, как «знаменитая лакированная посуда», которая стоила недешево даже в Японии. Старинная посуда, такая, как старинный фарфор, ценился больше всего, и небольшие экземпляры, инкрустированные серебром и золотом изысканного дизайна, иногда выставлялись на продажу по высоким ценам. Но, как отмечали журналисты, такое редко можно было встретить, поскольку «для японца считается таким же позором расставаться со своим старым лаком, как для английского джентльмена избавиться от своей фамильной тарелки» [9, p. 468].

Что же касается импорта английских товаров в Японию, то журналисты в целом несколько скептически оценивали его перспективы. По их мнению, «вследствие большой изобретательности и мастерства подражания японцев может оказаться, что существует мало товаров, которые они сами не смогут производить и продавать по английским ценам». Более того, поскольку, как они считали, в Японии можно выращивать хлопок практически в любом количестве, то при наличии фабрик и соответствующего оборудования, в сочетании с низкой заработной платой рабочих и большой изобретательностью людей будут созданы такие условия, при которых «Японии может стать страной-экспортером и даже про-

давать хлопчатобумажные ткани дешевле, чем в самой Англии» [9, р. 469].

Следует заметить, несмотря на большую заинтересованность в торговых отношениях с Японией, английские публицисты в начале 60-х гг. вынуждены были констатировать сравнительно еще скромные торговые обороты между ней и Великобританией. Они объясняют это традициями, которые бытуют в японском обществе. Так, согласно их рассуждениям, «нигде грань между торговлей и привилегированным положением не была определена более жестко и резко», чем в Японии. С одной стороны, существовал «строгий кодекс роскоши, который ограничивает расходы среди всех классов населения», с другой, «среди высших слоев населения преобладало глубокое презрение к торговле и коммерческим людям». Богатство не давало японцу социального положения: «торговец-миллионер, если таковой был в Японии, обязан пасть ниц в пыли перед самым низким слугой даймё с двумя мечами, если он случайно встретил его на дороге». Японские князья – даймё – с неодобрением относились к возможному появлению среди них богатого торгового класса как социального элемента, политически опасного для их собственного удержания власти [9, р. 464–467, 477]. Следовательно, делался вывод, что в японском обществе не было большой заинтересованности в развитии внешней торговли, особенно с иностранцами.

Британские журналисты, и им надо отдать должное, признавали, что как бы европейцы «ни привыкли общаться с великим множеством представителей человеческой расы», «самым любопытным, безусловно, исследованием являлись люди, с которыми на протяжении веков вообще не велось никаких контактов» [8, р. 518]. В данном случае, в виду имелись японцы.

Необходимо отметить, что черты национального характера, описанные английскими журналистами на основе имеющихся у них свидетельств европейских современников, побывавших на японских островах, очень противоречивы. Так, в статье журнала «The Quarterly Review», написанной на основе анализа работы Р. Алькока [6], британского посла в Японии в начале 60-х гг., утверждалось, что «японцы наделены многими качествами, которые при более мудром правлении сделали бы их достойными уважения». В частности, журналисты пишут, что «они (японцы – Т.Г.) обладают определенным благородством характера (если можно так выразиться), которое даже их великая моральная испорченность не смогла полностью уничтожить. Они обладают быстротой, пронизательностью и тактом, превосходящими всех остальных азиатов. Они в высшей степени интеллектуальны; все умеют читать и любят читать». У японцев хорошие манеры: им нечего заимствовать у европейцев. «Осанка самого скромного крестьянина отмечена естественной вежливостью, в то время как осанка представителей среднего и высшего сословий отличается выученным достоинством и утонченностью» [9, р. 478]. Но при этом, как отмечает автор публикации, все это перечеркивается одним важным недостатком. «Более распущенного народа не существует, - утверждает он. - «<...> Стыд им неизвестен, а непристойность в речи и поведении почти универсальна». И правительство, и религия в равной степени одобряют и поддерживают порок. Высшие классы пронизательны, скептически и саркастичны, ни во что не верят, ни на что не надеются, ничего не

боятся. Их единственные религиозные обряды - это сцены праздничного веселья в сочетании с отвратительной безнравственностью. Японцы с безразличием относятся к смерти, «говоря о ней с легкомыслием» [9, р. 478].

В большинстве сюжетов, посвященных описанию японского национального характера, отмечается лживость японцев. Например, можно встретить такие замечания английских журналистов относительно лживости и нечестности японцев: «Обман универсален, и все классы неумеренно смеются, когда их уличают во лжи»; «Вскоре выяснилось, что неискренность японцев чрезвычайно велика и что они лучше всех других восточных народов разбираются в искусстве лжи и уклонения» [8, р. 519; 9, р. 478]. По мнению журналистов, лживость и нечестность японцев проявляется и в коммерческих отношениях с европейскими торговцами, когда ими, т.е. японцами, «постоянно предпринимаются попытки самых хитроумных и преднамеренных мошенничеств». Например, «тюки шелка продаются с внешними метками одного качества и внутренними более грубого описания, искусно переплетенными. Банки с камфарой с верхом только подлинными – остальное рисовая пудра. Ванны с маслом на поверхности, а в нижней половине – вода. Деньги берутся за контракты и бесстыдно используются не по назначению или крадутся <...>». И самого плохое в этой ситуации то, что жалобы иностранных торговцев не рассматривались, т.к. не было судов, которые могли бы обеспечить выполнение контрактов, кроме как путем вмешательства полиции [8, р. 523]. Поэтому, английские журналисты приходили к выводу, что представления японцев «о морали почти во всех жизненных отношениях крайне низки», равно как и «их представления о религии также невероятно деградировали» [8, р. 523].

Япония – страна контрастов. И это хорошо прослеживается на страницах британских периодических изданий. Законы, институты и обычаи Японии являются карикатурой на все, что когда-либо было известно о жестокости и абсурде в законах, институтах и обычаях человечества, утверждается в них. И действительно, журналисты много пишут о жестокости японцев, особенно много сюжетов об этом появилось в результате начинающейся гражданской войны в самой Японии и обострением отношением с иностранными державами. Это проявляется, в том числе, и в их понятии чести, которое присущие только им. Журналисты признают, что «японец гордится своей расой и нацией, высоко ценит свое личное достоинство и очень чувствителен к любому унижению или оскорблению, нанесенному ему пренебрежением или отказом выполнить все, что предписывают обычаи и этикет». Например, один из японских принципов чести заключается в том, что, «когда подданные или вассалы одного князя оскорбляют другого, последний будет обещан, если он не отомстит за это». И как следствие, «кровавая месть чрезвычайной жестокости происходит постоянно» [7, р. 44; 8, р. 518, 520, 533]. Журналисты довольно ярко описывают убийства иностранцев [Более подробно об убийствах иностранцев см.: 1, с. 156–157; 2, 148, 159–160; 4, с. 74–75], которые произошли в Японии в рассматриваемый период, что еще раз подтверждало их заявления о жестокости японцев.

Английские современники, побывавшие в Японии, а вслед за ними и журналисты, пытались объяснить жестокость японцев правовыми нормами, которые скла-

дывались веками в стране, а также «огромным запасом предрассудков», распространенных среди них. «Одно и то же образование, одни и те же нравы и одни и те же пороки преобладали из поколения в поколение, и люди живут в постоянном страхе перед законами и друг перед другом» [9, р. 479], – утверждали они. В октябрьском номере за 1863 г. «The Quarterly Review» дается описание правовой системе Японии [9, р. 458]. В статье отмечается, что у японцев есть «очень короткий свод законов, который обладает редким достоинством быть простым и понятным». По поводу каждого нового указа магистраты собирают народ и в его присутствии провозглашают волю императора. Затем закон вывешивается в общественных залах или местах, предназначенных для этой цели, в каждой деревне, небольшом поселении и городе империи. Говорят, пишет автор статьи, что японцы высоко ценят краткие формулировки этих указов и ни на минуту не сомневаются в их правильности. Судебная администрация получила высокую оценку, и компетентные наблюдатели, подчеркивает автор, свидетельствуют о соблюдении приличий, с которыми проводятся судебные разбирательства. В стране нет «какой-либо градуированной шкалы наказания», почти все преступления караются одинаково, есть только одно признанное преступление, это преступление против закона, и наказание за него – смерть. Следствием такого порядка стало фактическая ликвидация преступности, что «освободило правительство от решения многих социальных проблем». «Ему не нужны исправительные колонии, пенитенциарные учреждения или образцовые тюрьмы, и безопасность имущества не подвергается опасности из-за присутствия освобожденных заключенных». Автор статьи с удивлением пишет, что в японской правовой системе «нет адвокатов, и (странно сказать!) они, похоже, в них не нуждаются». Безусловно, японцам присущ «определенный страх позора», но в стране распространена практика самоубийства, которое «очищает характер от всех пятен, т.к. смерть для японца не страшна». И поскольку жизнь японца зависит от окружающих его людей, то его «манеры приобрели высокую степень утонченности» и даже представители низших классов «демонстрируют заученную вежливость».

Англичанину средневикторианской эпохи, тем более англичанке, интересно было узнать о статусе японской женщины. Как отмечали журналисты, отношения между полами в Японии отличались от отношений в большинстве восточных стран. Положение женщины было «четко определено и естественно». «Она не рабыня, а советник своего мужа; она помогает ему в его бизнесе; ее сфера – дом, а ее обязанность – воспитание своих детей» [9, р. 459].

Автор статьи пытается сопоставить нормы права и поведения в «цивилизованных странах» и Японии. Он с определенной долей удивления пишет, что, хотя японцы и проявляют внешние признаки вежливости, «гуманности, утонченности и дружелюбия», это не мешает им нарушать договоренности с иностранными державами, прибегать к жестокости и убивать иностранцев. Вежливость цивилизованных наций берет представителей иностранных государств под свою особую защиту: оскорбление, совершенное по отношению к ним, является пятном на национальном гербе; в Японии же их даже могут безнаказанно убить. В других странах почетно со-

блюдовать договоры, в Японии почетно уклоняться от них и отказываться от них, заключает автор статьи [9, р. 532].

Рисуя картины повседневной жизни японцев на страницах своих журналов, английские журналисты стремятся выделить отличительные черты их характера и поведения, присущие только им, которые резко контрастируют с европейскими, являющимися проявлением западной цивилизации. Так, можно найти такие «странности» в жизни японцев, как: «они пишут сверху вниз, справа налево, перпендикулярными, а не горизонтальными линиями; и их книги начинаются там, где заканчиваются наши <...>. Их замки, хотя и имитируются европейскими, запираются поворотом ключа слева направо. Ход всех подлунных вещей кажется обратным. Их день по большей части – наша ночь; и этот принцип антагонизма проявляется самым неожиданным и причудливым образом во всем их нравственном бытии, обычаях и привычках» [8, р. 520–521]. Конечно, этот перечень противоречий дополнялся и такими примерами из жизни японцев, как то, что именно старики запускают воздушных змей, в то время как дети смотрят на них; «лошади стоят в конюшнях с головами, где мы размещаем их хвосты, а колокольчики на их сбруе всегда находятся на задних четвертях вместо передних»; «дамы чернят зубы вместо того, чтобы сохранять их белыми; «их антикринолиновые тенденции доходят до того, что серьезно мешают не только изяществу движений, но и всем передвижениям, так плотно нижние конечности, от талии вниз, опоясаны одеждой»; наконец, полное смещение полов в общественных банях, что для японцев считается правильным, тогда как в Европе «шокирующим и неподобающим» [8, р. 521]. По словам Р.Алькока, пишут журналисты, в Японии лучшие дороги с щебенкой в мире, но при этом колесные экипажи не используются, а японцы либо ездят верхом на лошадях, либо прибегают к услугам носильщиков. Одно из величайших удовольствий японцев в Эдо в течение всего апреля – устраивать пикники в пригородных садах и храмах. Группы мужчин, женщин и детей семьями можно увидеть идущими по тенистым дорогам, чтобы насладиться красотой открывающейся весны – богатые в норимонах², средние и низшие классы пешком. Однако это удовольствие омрачается одним явлением – невоздержанностью в употреблении алкоголя. Японцы «склонны к пьянству, как и любая из северных рас Европы», заверяют очевидцы, а за ними и журналисты. «Их (японцев – Т.Г.) можно встретить группами по два-три человека с шатающейся походкой и раскрасневшимися лицами, и время от времени представители низших классов растягиваются поперек дороги, слишком пьяные, чтобы идти дальше» [7, р. 50; 8, 521]. Однако это не мешало журналистам находить их «очень веселыми людьми». Последняя характеристика, кстати, относилась к их искусству резьбы по дереву и слоновой кости. Свидетельством тому были представленные на Международной выставке в 1862 г. экспонаты «резьбы по слоновой кости на комические сюжеты», которая была «неподражаемо забавной и изысканно законченной». Они не художники в том смысле, в каком англичане должны использовать этот термин, замечают британские публицисты, тем не менее, многие из их небольших резных скульптур из слоновой кости, изображающих группы фигур, «как правило, гротескных, представляют собой чудеса выразительности и мастерства в обращении с резцом,

полные характера и юмора» [7, р. 67; 8, р. 521]. А опубликованные в Эдо карикатуры на вероломных незнакомцев в облегающих мундирах и парижских шляпках были, как пишут журналисты, «чрезвычайно забавными». Это привело, кстати, Р. Алькока к выводу о том, что «в японском характере есть большое количество юмора и визуальной комичности», и журналисты отразили эту точку зрения в своих публикациях [8, р. 523].

Образы Японии и японцев, которые формировались на страницах периодических журналов в рассматриваемый период, позволяют проследить специфику отношения самих британцев к восточноазиатским народам, сопоставить их восприятие западной и восточной цивилизаций, уточнить их понимание роли Запада, и в первую очередь, Великобритании, в деле привнесения прогресса отсталым народам.

Английские журналисты в 1861 г. признавали, что применительно к Японии проводится «великий эксперимент», результаты которого пока трудно предсказать с какой-либо определенностью. Суть его заключалась в решении вопроса – насколько возможным были дружеские взаимоотношения «двух разных рас, каждая из которых стоит во главе своих соответствующих типов цивилизации». Причем условия, в которых проводится эксперимент, в некоторых отношениях различаются от всех, которые до сих пор наблюдались в мировой истории. Две цивилизации – западная и восточная, отличаются как по характеру, так и степени развития от предыдущих случаев их столкновения, т.к. когда ранее «встречались западная и восточная расы, контрасты и различия были сильнее». Япония, отмечается в журнале «The Edinburgh review», «в наши дни очень похожа на то, какой была Европа в средние века, когда феодальное владение и структура общества все еще существовали; когда бароны были могущественны, а монархи часто были просто ничтожеством; когда дворянство и военная каста представляли нацию и объединяли всех, кто имел право голоса или привилегии в государстве» [7, р. 64]. Следовательно, в журнале делался вывод, для представителей западной цивилизации стояла важнейшая задача привнесения прогресса японцам, которые, несмотря на их несомненное превосходство во многих отношениях над любой другой восточной нацией, в том числе и над китайцами, оставались верными традициям и инстинктам своей расы. От Константинополя до Эдо ни один восточный народ не принимал предложенную Западом дружбу добровольно, и Япония не исключение. Те результаты, которые на Западе понимались под «прогрессом и цивилизацией», на Востоке «не являются ни желаемыми, ни понятыми». А поскольку японцы слабее представителей иностранных держав, они прибегают к распространенным среди них приемам – двуличию и хитрости, под давлением заключают с ними договоры, которые не стремятся соблюдать [7, р. 67].

На рубеже 50–60-х гг. в Японии, после ее «открытия» в стране сформировалась антисёгунская оппозиция, включавшая в себя «склонную к политическим компромиссам самурайскую верхушку и радикально настроенных рядовых участников». В начале 60-х гг. антисёгунское движение усилилось, был выдвинут лозунг «сонно дзёи» («почитай императора, изгнание варваров»). Противостояние правительства во главе с сёгуном и антисёгунской оппозиции привело в Японии к

гражданской войне [Более подробно см.: 1, с. 155–161; 3, с. 598–599; 4, с. 155–161], с одной стороны, а с другой, к попытке японского правительства закрыть порты для иностранцев и изгнать их из страны. В стране не прекращались многочисленные выступления крестьян и городской бедноты.

События в Японии в начале 60-х гг., вылившиеся в антисёгунское движение, сопровождающееся выступлениями японцев против иностранцев и даже их убийствами, поставили на повестку дня вопрос о правомочии западных стран, и Англии в том числе, использовать силу для защиты своих интересов в этой стране. В связи с этим интересны рассуждения британских журналистов о целях и задачах политики Англии в этой восточноазиатском регионе. В одной из публикаций журнала «The Edinburgh review» за апрель 1863 г. журналисты напрямую подняли вопросы касательно японских событий и британского курса относительно их решения: «Является ли наше нынешнее положение в Японии надежным? – задаются они вопросом. – Можем ли мы сохранить или улучшить это положение без применения силы? Оправдано ли применение силы против народа, который не виновен перед нами ни в каком другом преступлении, кроме как в том, что он возмущен вторжением иностранцев на его землю как невыносимой помехой? Если мы морально оправдываем применение силы, то достаточно ли велики наши интересы в Японии, настоящие и будущие, чтобы покрыть риск войны? Есть ли другие политические причины, которые заставляют нас (т.е. англичан – Т.Г.) во что бы то ни стало придерживаться занятой позиции?» [8, р. 519].

Как известно, англичане все же применили силу и в августе 1863 г. бомбардировали Кагосиму – столицу княжества Сацума. Британские журналисты в своих публикациях пытаются донести до своих читателей мысль о правомерности действий британского правительства по защите своих интересов на Дальнем Востоке. Они приводят различные аргументы в ее пользу: 1) когда дело касается реальных результатов, за каждую уступку, сделанную во время подписания договоров, «надо бороться и побеждать шаг за шагом»; 2) каким бы «шатким и никчемным» ни было политическое и коммерческое положение англичан в Японии, они должны сохранить его из чувства собственного достоинства, в противном случае это может привести к потере престижа, а это нанесет серьезный ущерб британским национальным интересам на Востоке [8, р. 519, 536]; 3) в качестве еще одного аргумента они приводят слова министра иностранных дел Англии лорда Рассела, высказанные им в письме к полковнику Нилу от 22 сентября 1862: «<...> правительство Ее Величества желает, чтобы вы (т.е. полковник Нил – Т.Г.) любым возможным способом показали, что правительство Ее Величества не отступит от своего курса из-за этих позорных убийств (убийства японцами иностранных поданных – Т.Г.). Было бы лучше, если бы дворец Сёгуна был разрушен, чем, если бы наше законное положение по договору было ослаблено или ущемлено» [5].

Однако, помимо этих факторов, которые определяли политику Англии в Японии, был еще один, не менее значимый для англичан. Аргумент был для них более чем серьезный – это Россия и ее политика на Дальнем Востоке. Журналисты много пишут о стремлении русских укрепиться в этом регионе. Причем, если в области

коммерции их не очень беспокоили успехи России, то ее преобладание в военном отношении, наличие ее военных кораблей и укрепленных гаваней «между побережьем Китая и Маньчжурией, с одной стороны, с Японскими островами в качестве границы и восточными побережьями Америки, с другой, между которыми лежат все сокровища еще неразвитой, но определенно растущей торговли в Тихом океане», их пугали. Если бы Россия здесь укрепились, как считали британцы, то это позволило бы ей обладать Кореей и Японией, или хотя бы даже частично их какими-то территориями, то это дало бы ей, как и любой морской агрессивной державе, «почти неисчерпаемые ресурсы в виде угля, драгоценных металлов, железа, свинца и серы – в гаванях-убежищах и укрепленных складах, – в древесине и рабочей силе для строительства судов, и даже в выносимых морях». В связи с этим, они предполагали, что Россия может использовать эти возможные средства для реализации «любых замыслов против торговли Великобританией, как в Китайском море, так и в Тихом океане, от берегов Австралии до берегов Америки», поэтому у англичан был «насуточный и острейший интерес к любому вопросу об аннексии или завоевании в Японских морях, единственном звене, ко-

торое необходимо для завершения ее (английской – Т.Г.) цепи империи по всему миру» [8, р. 536–537]. Более того, они даже предсказывали, что Япония может стать частью Российской империи в недалеком будущем, если другие европейские державы отступят. Таким образом, журналисты открыто заявляли, что политика Россия на Дальнем Востоке представляла для англичан угрозу их, в первую очередь, коммерческим интересам, и в то же время препятствовала расширению территорий Британской империи.

Подводя итог выше изложенному, можно отметить, что формирование образа Японии и японцев в общественном мнении Британии во многом благодаря журнальным публикациям проходило на основе популяризации идеи превосходства западной, а точнее – европейской, а если совсем точно – британской, нации, которая, не смотря на определенные достижения японского народа, привносит на Японские острова прогресс. Создаваемый журналистами образ этой далекой восточноазиатской страны во многом способствовал складыванию в британском обществе «японского мифа», достаточно противоречивого по своей сути, но, тем не менее, получившего широкое распространение среди англичан викторианской эпохи.

Приложения

1. Сёгун – военный правитель Японии.
2. Носилки

Библиографический список

1. Кузнецов Ю.Д., Навлицкая Г.Б., Сырицын И.М. История Японии. М., Высшая школа, 1988. 432 с.
2. Кутаков Л.Н. Россия и Япония. М., Наука, Изд. Восточная литература. 1988. 384 с.
3. Маркарянц С.Б., Молодякова Э.В. Япония на пути в «клуб великих держав» // Мир в XIX века: на пути к индустриальной цивилизации / Отв. ред. В.С.Мирзеханов. Т. 5. М., Наука. 2014. С.596-616
4. Эйдуз Х.Т. История Японии с древнейших времен до наших дней. М., Наука. 1968. 223 с.
5. Accounts and Papers of the House of Commons, State Papers. Japan; Mexico; Morocco; Turkey. Session 6 February-7 August 1862. Great Britain. Parliament. House of Commons Vol. 64. P. 66-68 // <https://play.google.com/books/reader?id=kSJcAAAAQAAJ&pg=GBS.PP8&hl=ru>;
6. Alcock R. The Capital of the Tycoon. A Narrative of Three Years Residence in Japan. Vol. 1-2.L., Longman, Green, Longman, Roberts, & Green. 1863.
7. The Edinburgh review. 1861. Vol.113.
8. The Edinburgh review. 1863. Vol.117.
9. The Quarterly Review 1863. Vol 114. July-October

References

1. Kuznetsov Yu.D., Navlitskaya G.B., Syritsin I.M. The history of Japan. M., Higher School, 1988. 432 p.
2. Kutakov L.N. Russia and Japan. M., Nauka, Ed. Oriental literature. 1988. 384 p.
3. Markaryants S.B., Molodyakova E.V. Japan on the way to the “club of great powers” // The World in the XIX century: on the way to industrial civilization / Ed. V.S.Mirzekhanov. Vol. 5. M., Nauka. 2014. pp.596-616.
4. Eidus H.T. The history of Japan from ancient times to the present day. M. Nauka. 1968. 223 p.
5. Accounts and Papers of the House of Commons, State Papers. Japan; Mexico; Morocco; Turkey. Session 6 February-7 August 1862. Great Britain. Parliament. House of Commons Vol. 64. P. 66-68 // <https://play.google.com/books/reader?id=kSJcAAAAQAAJ&pg=GBS.PP8&hl=ru>;
6. Alcock R. The Capital of the Tycoon. A Narrative of Three Years Residence in Japan. Vol. 1-2. L., Longman, Green, Longman, Roberts, & Green. 1863.
7. The Edinburgh review. 1861. Vol.113.
8. The Edinburgh review. 1863. Vol.117.
9. The Quarterly Review 1863. Vol 114. July-October

ГОРЛОВА Н.И.

кандидат исторических наук, доцент кафедры
индустрии гостеприимства, туризма и спорта
Российский экономический университет имени
Г.В. Плеханова
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

GORLOVA N.I.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Plekhanov Russian University of Economics
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В 1919–1930 гг.

FEATURES OF THE FORMATION OF THE SOVIET SYSTEM OF VOLUNTEERISM IN 1919–1930

События 1919–1930-х гг. определили организационные формы активизации и социальной мобилизации общественности. Автор в своей статье рассматривает исторические особенности концептуального оформления добровольческого труда с присущими ему отличительными чертами в указанные хронологические рамки, а также обращается к анализу всей палитры практик общественно значимой деятельности, самостоятельных инициатив в решении множества насущных социально-экономических проблем. Кроме того, автор раскрывает процесс трансформации добровольчества, на эволюцию которого оказывал определяющее влияние ряд факторов: социально-экономические и политические условия, господствующая идеология, – последовательно делая выводы, что с годами самостоятельные инициативы и добровольческая деятельность все более приобретали четкие очертания организационных форм мобилизации и чаще инициировались «сверху».

Ключевые слова: добровольцы, добровольческая деятельность, комсомол, пионерия, общественные инициативы, субботники, Гражданская война, СССР.

The events of 1919–1930s determined the organizational forms of activation and social mobilization of the public. The author in his article examines the historical features of the conceptual design of volunteer work with its distinctive features in the specified chronological framework, and also refers to the analysis of the entire palette of practices of socially significant activities, amateur initiatives in solving many pressing socio-economic problems. In addition, the author reveals the process of transformation of volunteering, the evolution of which was influenced by a number of factors: socio-economic and political conditions, the dominant ideology, consistently drawing conclusions that over the years, amateur initiatives and volunteering have increasingly acquired clear outlines of organizational forms of mobilization and more often initiated from above.

Keywords: volunteers, volunteer activity, Komsomol, pioneers, public initiatives, subbotniks, Civil War, USSR.

Актуальность темы исследования вызвана тем, что добровольчество – важнейшая форма гражданского участия, состоящая в общественной активности, направленной на решение значимых социальных задач. Изучение исторического опыта добровольчества для общероссийской и региональной истории актуально не только в связи с ростом этого движения в новейшее десятилетие, но и вследствие малоизученности темы, что актуализирует исследование истории отечественного добровольчества на различных этапах его эволюции. Особый интерес представляет изучение добровольчества в советский период.

В качестве задач предпринятого исследования автор определил рассмотрение исторических аспектов участия общественности в добровольческих практиках в 1917–1930-х гг., выявление особенностей социальной мобилизации населения и идеологии добровольческого труда.

Значительный интерес применительно к нашей теме представляют исследования Н.И. Биюшкиной, Н.Ю. Кирюшиной, А.В. Шаргыновой [1], Л.А. Кудринской [9], А.А. Слезина [22], С.Б. Синецкого [21].

Источниковедческой основой нашей работы стали материалы фондов Российского государственного архива социально-политической истории (далее – РГАСПИ).

Именно этот тип документов с разной степенью полноты содержит достоверные сведения об организационных формах практик добровольческой деятельности в 1919–1930 гг. Успешно дополняют эти источники и воспоминания участников добровольческих акций и мероприятий.

В качестве совокупности объективных предпосылок, определивших направленность исторического развития добровольчества в 1917–1930-е гг., следует расценивать события и последствия Гражданской войны, формирование политической системы советской России, кризисные явления в экономике, восстановление разрушенного хозяйства, ухудшение социально-экономического положения населения, строительство важнейших народнохозяйственных объектов.

Повышению мобилизации, активности участия граждан в решении задач управления экономическими и социальными процессами придавалось огромное значение в советский период истории. В программных документах Коммунистической партии значительная роль отводилась перспективам развития общественных начал самоуправления во всех сферах жизни для постепенной передачи в ведение общественных организаций функций государственных органов [15, с. 71]. Предполагалось, что в результате исторического перехода общества от социа-

лизма к коммунизму на смену государству придут институты общественного самоуправления. Достижению этого была призвана содействовать система передачи как можно большего спектра полномочий народу, объединенному в различные союзы, общества и организации, что способствовало бы повышению степени его ответственности за реализацию намеченных планов общественного развития.

Ещё в декрете II Всероссийского съезда Советов «Об учреждении Совета Народных Комиссаров» (октябрь 1917 г.) было обращено внимание на особо важную роль в строительстве нового государства самих народных масс, объединенных в организации. «Заведование отдельными отраслями государственной жизни, – указывалось в декрете, – поручается комиссиям, состав которых должен обеспечить проведение в жизнь провозглашенной съездом программы, в тесном единении и с массовыми организациями рабочих, работниц, матросов, солдат, крестьян и служащих» [5].

Добровольческий труд, обладающий огромным потенциалом позитивных общественных изменений, получает организационную и идеологическую поддержку со стороны советского государства в контексте коммунистической доктрины. В процессе концептуального оформления добровольческий труд впервые отделился от благотворительности, что, во-первых, позволило позиционировать его как самостоятельный вид общественной самодеятельности и гражданской самореализации, а трудящиеся массы – как базис всей общественности и трудовой взаимопомощи; во-вторых, это вывело добровольчество из сферы негативного бытования населения страны (помощь социально уязвимой части граждан), освободив от «социальной нагрузки» и сделав его эмоционально привлекательным делом; в-третьих, это предоставило возможность потребления коллективных благ в качестве бонусной системы за участие в добровольческой деятельности [21, с. 105]. Разницу в наименовании добровольцев в основном определяли применяемые формы и методы работы (общественные инструкторы, дружинники, добровольные помощники и др.).

В качестве ключевого показателя добровольческого труда, по мнению автора диссертации, выступала его идейно-политическая составляющая, выражавшая сознательное отношение личности к окружающей ее действительности, а также проявляющаяся в устойчиво доминирующих элементах (потребностях, интересах) мотивационной сферы участия в бескорыстных практиках трудовой деятельности. Добровольческий труд обнаруживал в первую очередь степень ответственности – социальной значимости побуждения советского гражданина к выполнению своих прямых обязанностей перед обществом и государством в целом. Неотъемлемым атрибутом добровольческого труда являлась инициативность, выраженная в желании человека безвозмездно участвовать в различных формах деятельности. Мерой активности личности в советском обществе стали результаты ее инициативной деятельности. Кроме того, понятие непримиримости также соотносилось с добровольческим трудом, оно выражалось в решительной форме протеста против антисоциальных явлений и недостатков общества посредством организации формальных и неформальных добровольных практик значимой деятельности.

Все эти показатели труда наиболее полно и все-

сторонне отражали сущность и содержание активной жизненной позиции личности в социалистическом государстве, представляя собой определенные грани изучаемого исторического явления.

Анализ состояния развития общественных инициатив и формирования массовых объединений наглядно демонстрирует, что обращение к мобилизации различных организационных форм добровольческой деятельности было следствием серьезных экономических и социальных проблем в первое десятилетие существования советского государства.

Гражданская война требовала концентрации усилий общественности на решении важнейших социально-экономических вопросов. В исследуемый период политически активная молодежь выступила «ядром» всей социальной базы добровольческого движения в сложное для страны время, в исторических условиях социальной турбулентности и потрясений, охватившими общество. Именно молодому поколению предстояло стать «первыми строителями коммунистического общества» [11, с. 299]. Субъективной стороной роста добровольческих инициатив, самоорганизации молодежи выступили не только сам факт положительного восприятия предстоящего образа социального будущего, но и высокая оценка молодого поколения влияния на сложившуюся непростую ситуацию в социальной, экономической и политической сферах. Это дало суммарный эффект, который и определил общий вектор социального самочувствия, уровень мобилизации молодежи.

К 1921 г. положение в стране осложнялось экономической нестабильностью, топливным и продовольственным кризисом, промышленное производство снизилось в 7 раз, а продукция сельского хозяйства – почти наполовину. Массовая безработица сочеталась с высокой преступностью и бандитизмом. Бушевала колоссальная инфляция. Ключевые акценты в определяющих исторических характеристиках молодого поколения добровольцев 1920–1930-х гг. сместились на личный осознанный и свободный выбор деятельности и сферы приложения добровольческого труда без ожидания какого-либо материального вознаграждения. Ориентация на солидарность привела к консолидации с кругом единомышленников для совместного решения проблемы. Ещё одной отличительной чертой разворачивающегося добровольческого движения стала расстановка приоритетности социальных смыслов безвозмездных практик деятельности. Труд превращался в дело чести, доблести и героизма. Яркий революционер, комсомолец, борец за идею коммунизма Павка Корчагин в произведении Николая Островского, по мнению автора диссертационного исследования, отразил облик целого поколения 20–30-х гг. XX в. На протяжении многих десятилетий он был символом вдохновения, олицетворяя бескорыстие и жертвенность.

Рассмотрим добровольные формы социальной мобилизации населения на примере субботников. Именно субботники стали ответом трудящейся молодежи на обращение ЦК РКП(б) ко всем партийным и профессиональным организациям «напрячь все силы для помощи фронту». Инициаторами и участниками первого субботника были московские рабочие депо Москва-Сортировочная Казанской железной дороги. 6 апреля 1919 г. они решили сверхурочно отремонтировать паровозы, необходимые для отправки маршрутных поездов

на Восточный фронт. Субботник был проведен в ночь с 12 на 13 апреля. О результатах того первого субботника сохранилось краткое сообщение одного из организаторов: «В субботу мы, члены ячейки депо Сортировочная, собрались в числе 15 чел. (13 коммунистов и 2 сочувствующих), по профессии преимущественно слесари, и в 8 часов вечера взяли у мастера работу. Работали беспрерывно до 6 часов утра (10 часов) и отремонтировали три паровоза текущего ремонта... В 6 часов утра мы собрались в служебном вагоне... и решили нашу ночную работу – с субботы на воскресенье продолжать еженедельно – до полной победы над Колчаком» [8, с. 9].

Именно мобильность и инициативность рабочих в выборе ключевых формы самоорганизации в решении экономических трудностей корреспондируются с основными принципами добровольческой деятельности, благодаря которым получило широкое развитие коллективных трудовых починов. Общественная инициатива, сопряженная с различными формами добровольного труда, с этого времени стала главной движущей силой всех последующих процессов построения социалистического государства. Протоколы, резолюции и отчеты ячеек, райкомов и Московского комитета РКП(б) с полнотой освещают зарождение идеи и проведения первых субботников. С мая по июль 1919 г. субботники состоялись в Твери, Саратове, Иваново-Вознесенске, Сызрани, Воронеже, Петрограде.

Субботники в первые десятилетия существования советского государства, в период наибольшей хозяйственной разрухи и ожесточенной Гражданской войны, стали порождением революционного энтузиазма масс и нашли широкий отклик в их сердцах. Это действительно был добровольный и бесплатный труд граждан. На субботниках на железных дорогах осуществлялась масштабная работа по разгрузке и погрузке вагонов с топливом, продовольствием и другими грузами, по ремонту паровозов и вагонов, по прокладке новых железнодорожных линий, укреплению железнодорожных путей. Источники показывают, что на данном этапе участниками многочисленных субботников часто оказывались равнодушные люди. Добровольцы работали с невиданной энергией и производительностью, что ярко отражено в воспоминаниях А.В. Брюховских и Л.П. Брусняиной – общественниц, комсомолок Шадринска 1920-х гг.: «Навсегда запомнились наши субботники, как нечто яркое, огневое. Работы на субботниках исполнялись всякие, но особенно часто на вокзале мы грузили или разгружали вагоны. Вот картина погрузки дров: становились в ряд от полениц к каждому вагону, затем как по конвейеру происходит передача полена друг другу... Такая была быстрота, что дух захватывало и бодрило так приятно... Работу сопровождала музыка духового оркестра» [2, с. 93].

Уже в 1921 г. субботники и воскресники охватили всю территорию Советской республики, приобретая все более массовый характер и вовлекая широкие слои населения. Если только в январе–апреле 1920 г. в субботниках в Москве участвовало 139 430 чел., то за один только январь 1921 г. в городе было проведено 5 воскресников с участием 83 158 чел. [6, с. 42].

А.М. Горький, обращаясь к участникам Всероссийского первомайского субботника 5 мая 1920 г., произнес: «Вот, наконец, вам великолепно удалось показать самим себе и всей России, а может быть – всему миру, – что день свободного, дружного труда есть в то же

время день прекрасного праздника. Вы убедились сами и сумели убедить множество людей, не веровавших в силу вашу, что физическая энергия рабочего способна творить сказочные чудеса. Десятки тысяч людей впервые увидели, что свободный труд – веселый труд и как чудесно он продуктивен...» [3, с. 104].

Большевики, придавая организации субботников общепартийный характер, с исключительной настойчивостью принялись за работу по распространению данных мероприятий. Прежде всего этим объясняется тот факт, что субботники становятся массовым явлением «по разнарядке». «Субботникам, – говорится в резолюциях IX съезда РКП(б), – должно быть уделено на местах несравненно большее внимание... Для субботников нужно выбирать задачи, близкие местному населению, придавать им характер коллективного усилия...» [4, с. 319].

В начале 1930-х гг. по призыву партийных и профсоюзных организаций тысячи людей участвовали в субботниках с целью обеспечения скорейшего пуска предприятий. Например, в решающие дни подготовки к пуску основных цехов Нижегородского автозавода по окончании партийных собраний все участники нередко брали лопаты и шли на работу. В первой половине октября 1931 г. более 3 000 строителей Нижегородского автостроя ежедневно после работы при свете прожекторов очищали площади от грунта. 19 октября на эти работы вышло около 20 000 добровольцев, через несколько дней к ним присоединилось ещё 5 000 чел. [10, с. 29].

С наибольшим размахом отмечались всероссийские и всесоюзные субботники, обязательные на всей территории страны. Постепенное превращение субботников в массовое движение потребовало установления особых форм организации и методов руководства ими со стороны партийных органов.

Если на волне общественной активности в 1920–1930-е гг. субботники являлись результатом добровольных инициатив снизу, то совершенно иной характер стали носить массовые организованные мероприятия бесплатного труда общественности, инициированные проправительственными силами сверху. Отличительной чертой субботников нового формата, с точки зрения автора диссертации, были, с одной стороны, регулярность, организованность, массовость, а с другой – директивность сверху. С десятилетиями субботники органично вписались в социалистический уклад жизни каждого советского гражданина, однако принцип добровольного участия игнорировался, на смену пришли многочисленные разнарядки с квотами для предприятий и других учреждений, порождая конфликт, связанный с принуждением со стороны руководства организаций. Субботники превратились в нечто необходимое, в привычное действие, сопровождающее действительность. Это привело к зарождению такого явления в общественной жизни, как «полуволонтерство», искажавшее саму природу добровольческого труда. Трансформировалась со временем и идея мероприятия: поначалу целью субботников была уборка территории, но постепенно фокус сместился на улучшение показателей.

Широкое распространение в 1920–1930-е гг. в стране получила и такая форма мобилизации добровольческих устремлений молодежи, как борьба за восстановление разрушенного хозяйства. Участие в организации «трудых недель» предусматривало выполнение каких-либо

хозяйственных задач, молодежь из числа рабочих и крестьян ежедневно работала сверхурочно от 2 до 4 часов. Порой недели превращались в сплошные субботники.

В начале 1920-х гг. по всей стране с размахом прошла «Неделя фронта и транспорта» под лозунгами «Единство тыла и Красного фронта», «Создание трудовой дисциплины и организация промышленности». В период этой Недели комсомольцы мобилизовали все свои силы и средства для оказания помощи фронту, участвовали в ликвидации транспортной разрухи, расчищали железнодорожные пути от мусора, наводили порядок в депо и др. С этого года последовательно проводились субботники интернациональной солидарности по оказанию помощи венгерским рабочим и бастующим французским железнодорожникам, «Неделя ребенка» и т.д. В рамках «Недели красного пахаря» особо отличились металлургические предприятия Петрограда, работавшие сверхурочно, чтобы отремонтировать и изготовить сельскохозяйственный инвентарь для предстоящей посевной кампании [13, с. 2].

«Неделя крестьянина» сопровождалась широкой общегосударственной кампанией, призванной решить задачи по оказанию материальной и людской помощи со стороны промышленного сектора [16, д. 88, л. 2]. Согласно подробной инструкции по проведению Недели, предполагалось осуществить ремонт сельскохозяйственных орудий, дорог и мостов, уборку урожая [14, с. 3].

К моменту завершения Гражданской войны первоначальный импульс вынужденной милитаризации добровольческого труда потерял побудительную силу, лишившись своего идеологического обоснования, которое имел, пока продолжалась ожесточенная борьба за существование. Изученные материалы и документы архивов показывают, что с 1920-х гг. инициативы добровольцев-энтузиастов стали приобретать всё более четкие очертания организационных форм мобилизации населения.

Комсомол не мог остаться в стороне от важнейших задач восстановления и построения современного индустриального государства. На VII съезде (март 1926 г.) ВЛКСМ принял единодушное решение бороться за генеральный курс на индустриализацию [17, д. 8, л. 32]. В 1927 г. был объявлен массовый поход за высокую производительность труда и режим экономии.

В эти годы комсомол также ориентировался на обеспечение и поддержание взаимосвязи крестьянской молодежи с пролетарской [18, д. 36, л. 28]. В этом, по мнению автора диссертации, и заключалась одна из основных на тот момент времени задач комсомола в деле построения социализма, – а именно вовлечение крестьянства в его строительство. Примечательно, что подобная схема взаимоотношений молодежи города с сельскими тружениками была продиктована общественной организацией сверху, то есть властными структурами, в качестве стратегического ориентира ее дальнейшего функционирования. В целях активизации крестьянской молодежи комсомол обратился к использованию целого арсенала действенных форм мобилизации – от проведения, например, «месячника плуга» до организации многочисленных «отрядов красных пахарей» и «агроразведчиков» [18, д. 31, л. 62].

ВЛКСМ занимался координацией строительства важных народнохозяйственных объектов [19, д. 2, л. 38]. Первой такой ударной комсомольской стройкой стало

строительство Волховской ГЭС, а за ней последовали Уралмашстрой, Урало-Кузнецкий металлургический комбинат, Сельмашстрой (Ростов-на-Дону), Тракторстрой (Сталинград) и др.

В 1929 г. по инициативе комсомола по всей стране развернулось всесоюзное социалистическое соревнование, ставшее одной из ярчайших страниц в истории и достаточно широко добровольческой практикой трудящихся. Соревнования, проводившиеся практически во всех отраслях народного хозяйства, строились на принципах взаимопомощи и товарищеского сотрудничества, коммунистического отношения к труду и широкой гласности результатов, с целью дальнейшего тиражирования производственных достижений и передового опыта предприятиям, бригадам и отдельным коллективам. Квинтэссенцией ударного труда на благо общества, массово распространившегося по всей стране, стало стахановское движение. Тем самым, со временем соцсоревнования претерпевают значительные изменения, меняя формы и методы: от коммунистических субботников через ударничество в годы первой пятилетки к стахановскому движению второй пятилетки и к всенародному социалистическому соревнованию.

Ярким свидетельством возросшей активности явилось участие молодежи в создании Московского метрополитена, ставшего одной из важнейших комсомольскихстроек второй пятилетки. На заседании Пленума ЦК ВКП(б) 15 июня 1931 г. было принято решение о строительстве первого в СССР метрополитена [7]. На строительство первой очереди метро были мобилизованы 11 тыс. комсомольцев, к началу 1934 г. насчитывалось уже более 15 тыс. добровольцев. Память о самоотверженном труде строителей увековечена в названии станции метро «Комсомольская».

Новая страница в биографии массового движения советской молодежи в конце 1920-х гг. связана с уникальным институтом социального контроля, а именно деятельностью групп и бригад «Легкой кавалерии», осуществлявших общественный контроль и обследование работы предприятий и учреждений, используя в своем арсенале такие методы работы, как рейды и налеты [20, д. 1, л. 14].

Отличительной чертой зарождающегося добровольческого движения в советский период стала идеологическая доминанта, нацеленная на максимальное вовлечение подрастающего поколения с активной жизненной позицией. Общественно полезный труд считался повседневной реальностью и инструментом воспитания. Трудовая деятельность в рамках воспитательного процесса советских детей и подростков должна была стать естественной потребностью несовершеннолетних, предполагающей практическую готовность к сознательному участию в различных трудовых кампаниях.

Пионерские и комсомольские организации превратились в крупнейшие и стабильно действующие объединения, привлекающие молодежь к решению проблем и оказанию добровольной помощи обществу и отдельным его членам. В последующее время многообразие видов деятельности, форм существования детских и молодежных объединений сменилось унитаризмом, утверждением монополии пионерской и комсомольской организаций под все ожесточающимся контролем правящей партии большевиков.

Подводя итоги, необходимо отметить следующие выводы. В качестве объективных факторов, повлиявших на состояние и предопределивших особенности развития добровольчества в 1920–1940-е гг., можно рассматривать события Гражданской войны, построение СССР, восстановление разрушенного хозяйства, кризисные явления в экономике, строительство важнейших народнохозяйственных объектов, а также тяготы и лишения, вызванные Великой Отечественной войной.

Среди субъективных факторов, оказавших значительное влияние на особенности исторического развития общественного феномена, можно назвать позиционирование добровольческого труда как одного из неотъемлемых элементов гражданской позиции населения на начальных этапах строительства нового советского государства.

Ключевые нравственные императивы (бескорыстие, поддержка, свобода воли) определяли содержание добровольчества в исследуемый период и выступали в качестве предписаний, ценностных ориентиров, составляя основу морального выбора человека, а также представляя собой внутренние регуляторы просоциальной деятельности. Вектор развития добровольческого труда строился исключительно на принципе самопомощи, являясь одной из форм поддержки государства в решении многочисленных социально-экономических и общественно-политических проблем на пути своего становления. Кроме того, добровольческий труд полностью отделился от исторических практик благотворительности дореволюционной России. В отношении участников добровольческой деятельности

использовались различные определения: тимуровец, помощник, культурармеец, дружинник, осодмиловец, общественный инспектор, общественный инструктор и др.

1920-е гг. в значительной мере характеризовались процессами выделения добровольческого труда общественным сознанием как особого вида деятельности с присущими ему отличительными чертами – добровольностью и безвозмездностью – без системного организующего начала в ряду других социальных явлений. Своеобразие молодого поколения 1920-х гг. наиболее ярко проявилось в участии молодежи в многочисленных общественных инициативах и починах от первых субботников до массовых социальных акций в рамках общественных объединений в силу ее большей мобильности и открытости.

С середины 1930-х гг. самостоятельные инициативы и деятельность общественности все более приобретают четкие очертания организационных форм социальной мобилизации. Стимуляция добровольческих инициатив снизу нередко стала провоцироваться сверху, в том числе и деятельностью партийного руководства на местах, первоочередной задачей которых была организация массовой работы с населением, побуждение людей к объединению и политической активности. Отсюда следовало, что многочисленные инициативы власти относительно реализации общественной инициативы стали приобретать характер «надстройки», ориентируя общественность на функционирование в рамках проблемного поля самого государства.

Библиографический список

1. *Биошкина Н.И., Кирюшкина Н.Ю., Шартынова А.В.* Добровольчество в России: проблемы правового регулирования (история и современность). М.: Юрлитинформ, 2015. 176 с.
2. *Борисов С.Б.* (ред.) Шадринск 1920-х годов. Шадринск, 1999. С. 93.
3. *Горький А.М.* Статьи, речи, приветствия 1907–1928. В кн.: Горький А.М. Собрание сочинений: в 30 т. М., 1949–1955. Т. 24.
4. Девятый съезд РКП (б). Март – апрель 1920 г. М., 1934.
5. Декрет II Всероссийского съезда Советов «Об учреждении Совета народных комиссаров». В кн.: Собрание Указаний РСФСР. 1918. № 51. Ст. 582.
6. *Залогина В.М.* От первого коммунистических субботников к первому коллективному коммунистическому труду. М., 1959.
7. Итоги пленума ЦК ВКП (б). 11–15 июня 1931 г. Л., 1931.
8. *Казимирский К.М.* Первые субботники (к 15-летию первого субботника 1919 г. – 10 мая 1934 г.). М., 1934.
9. *Кудринская Л.А.* Добровольческий труд в контексте исторического подхода // Омский научный вестник. 2006. № 4 (37). С. 32–36.
10. *Кужушкин Ю.С.* Первые коммунистические субботники. М., 1959.
11. *Ленин В.И.* Задачи союзов молодежи. Речь на III Всероссийском съезде Российской Коммунистической Союза Молодежи 29 октября 1920 г. В кн.: Ленин В.И. Полное собрание сочинений. М., 1974. Т. 41.
12. Материалы XXII съезда КПСС. М., 1962.
13. Неделя красного пахаря // Петроградская правда. 1921. № 74. С. 2.
14. Неделя крестьянина: инструкция для проведения «Недели крестьянина» // Правда. 1920. № 5. С. 3.
15. Программа Российской коммунистической партии большевиков). В кн.: КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). М.: Институт Марксизма-Ленинизма при ЦК КПСС. Т. 2. С. 71–91.
16. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 3.
17. РГАСПИ. Ф. 6М. Оп. 7.
18. РГАСПИ. Ф. 1М. Оп. 9.
19. РГАСПИ. Ф. 6М. Оп. 8.
20. РГАСПИ. Ф. 1М. Оп. 37.
21. *Синецкий С.Б.* Эволюция добровольчества: история становления новой социальной парадигмы // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2006. №17 (72). С. 104–106.
22. *Слезин А.А.* Коллективизация сельского хозяйства в 1928–1930 годах: роль «легкой кавалерии» // Научный диалог. 2019. № 3. С. 293.

References

1. *Biyushkina N.I., Kiryushkina N.YU., Shartynova A.V.* Volunteering in Russia: problems of legal regulation (history and present). Moscow: Yurlitinform, 2015. 176 p.
2. *Borisov S.B.* (ed.) Shadrinsk in the 1920s. Shadrinsk, 1999.

3. *Gor'kiy A.M.* Articles, speeches, greetings 1907–1928. In: *Gor'kiy A.M. Collected works: 30 vol. (In Rus.). Moscow, 1949–1955. Vol. 24.*
 4. Ninth Congress of the RCP (b). March–April 1920. Moscow, 1934.
 5. Decree of the II All-Russian Congress of Soviets “On the establishment of the Council of People’s Commissars”. In: *Collection of Laws of the RSFSR. (In Rus.). 1918. № 51. Art. 582.*
 6. *Zalogina V.M.* From the first communist subbotniks to the first collective communist work. (In Rus.). Moscow, 1959.
 7. Results of the plenum of the Central Committee of the CPSU (b). June 11–15, 1931. Leningrad, 1931.
 8. *Kazimirskiy K.M.* The first subbotniks (to the 15th anniversary of the first subbotnik in 1919 - May 10, 1934). Moscow, 1934.
 9. *Kudrinskaya L.A.* Volunteer work in the context of the historical approach. IN: *Omsk Scientific Bulletin, 2006, no. 4 (37), Pp. 32–36.*
 10. *Kukushkin YU.S.* The first communist subbotniks. Moscow, 1959.
 11. *Lenin V.I.* Tasks of youth unions. Speech at the III All-Russian Congress of the Russian Communist Youth Union October 29, 1920. In: *Lenin V.I. Full coll. op. Moscow, 1974, vol. 41.*
 12. Materials of the XXII Congress of the CPSU. Moscow, 1962, Pp. 408.
 13. Week of the red plowman. IN: *Petrogradskaya Pravda, 1921, no. 74, p. 2.*
 14. Peasant’s Week: Instructions for the “Peasant’s Week”. In: *Pravda, 1920, no. 5, p. 3.*
 15. Program of the Russian Communist Party of Bolsheviks). In: *CPSU in resolutions in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee (1898–1986). M.: Institute of Marxism-Leninism under the Central Committee of the CPSU. Vol. 2, Pp. 71–91.*
 16. Russian State Archive of Socio-Political History (RGASPI). RGASPI, fond 17, series 3.
 17. RGASPI, fond 6M, series 7.
 18. RGASPI, fond 1M, series 9.
 19. RGASPI, fond 6M, series 8.
 20. RGASPI, fond 1M, series 37.
 21. *Sinetskiy S.B.* The evolution of volunteerism: the history of the formation of a new social paradigm. In: *Bulletin of the South Ural State. University. Ser.: Social and humanitarian sciences, 2006, no. 17 (72), pp. 104–106.*
 22. *Slezin A.A.* Collectivization of agriculture in 1928–1930: the role of the “light cavalry”. In: *Scientific dialogue, 2019, no. 3, Pp. 293.*
-
-

УДК 94 (470) «1917» (470, 333)

UDC 94 (470) «1917» (470, 333)

ЛАЗАРЕНКО Е.И.

аспирант, кафедра отечественной истории, Брянский государственный университет
E-mail: lena.lazarenko.79@mail.ru

LAZARENKO E.I.

Postgraduate Student, Department of National History, Bryansk State University
E-mail: lena.lazarenko.79@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ВОЕННОПЛЕННЫМ РУССКОЙ АРМИИ
ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ НА ТЕРРИТОРИИ БРЯНСКОГО УЕЗДА ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ**

**ORGANIZATION OF SOCIAL ASSISTANCE FOR PRISONERS OF WAR OF THE RUSSIAN ARMY
OF THE FIRST WORLD WAR IN THE TERRITORY OF THE BRYANSK DISTRICT OF THE OREL PROVINCE**

Статья посвящена возвращению военнопленных русской армии в Брянский уезд Орловской губернии в период 1918–1919 гг. Особое внимание уделено уровню оказанной гуманитарной помощи на местах прибытия военнопленных в родном регионе. Актуальность исследования заключается в изучении специфики работы уездных коллегий о пленных и беженцах, действовавших на территории Орловской губернии. Проблема военного плена на территории Брянского уезда раскрывается впервые, статья основана на ранее неизученных архивных документах Брянской области.

Ключевые слова: военнопленные, Брянский уезд, Орловский губпленбеж¹, Брянский у пленбеж².

The article is devoted to the return of prisoners of war of the Russian army to the Bryansk district of the Orel province in the period 1918–1919. Special attention is paid to the level of humanitarian assistance provided at the places of arrival of prisoners of war in their native region. The relevance of the study lies in the study of the specifics of the work of the county colleges on prisoners and refugees who operated on the territory of the Orel province. The problem of military captivity on the territory of the Bryansk district is revealed for the first time, the article is based on previously unexplored archival documents of the Bryansk region.

Keywords: prisoners of war, Bryansk uезд, Orel provincial collegium on prisoners and refugees, Bryansk uезд collegium on prisoners and refugees.

Одной из острых проблем для молодого советского государства после выхода из Первой мировой войны и подписания Брест-Литовского мирного договора стала организация возвращения на родину бывших русских военнопленных из лагерей стран Четверного союза. Ситуация с обменом военнопленных оказалась настолько тяжелой, что только после работы смешанных советско-германских комиссий в течение всего лета 1918 г. в Москве и Берлине и подписания Германо-русского протокола относительно основ обмена годных к службе военнопленных, проблема стала разрешаться. А после того, как В.И. Ленин аннулировал Брестский мирный договор началось массовое возвращение военнопленных в Россию.

Цель статьи заключается в том, чтобы изучить уровень организации возвращения военнопленных в Брянский, Трубчевский и Карачевский уезды и выяснить, как была оказана социально-экономическая помощь военнопленным со стороны советского государства на местах (уездах и волостях, входивших в состав Орловской губернии).

В отечественной историографии проблема русского плена представлена довольно широко, вызывала интерес у историков особенно в постсоветский период и остается актуальной по сей день. Так, например, в работе Ждановой И. А. описаны попытки советского правительства помочь военнопленным и оказать им гуманитарную помощь [1, с. 138-144]. Исследования Беловой И.Б. посвящены деятельности Центропленбежа с широчайшими

полномочиями по освобождению и отправке на родину из иностранных лагерей военнопленных, где отмечаются сильные стороны советского органа, такие как пропаганда, идеологическая работа с военнопленными и создание централизованной структуры подчинения нижестоящих у пленбежей³ вышестоящим губпленбежам⁴ для слаженной работы [2, с. 24–28]. В статье Лазаренко Е. И. описано, как происходил обмен пленными на станции Молодечно, свидетелем которого стал русский врач санитарного поезда и сделан следующий вывод: помощь русским военнопленным была оказана хуже, чем австрийским и немецким. Самые голодные, изнуренные и оборванные были именно русские военнопленные [3, с. 184–196]. В особо тяжелом материальном положении оказались военнопленные, пришедшие с войны инвалидами. Чтобы привлечь внимание властей, они объединялись и создавали общественные организации [4, с. 493-510]. О проблемах у советской делегации с Германией по обмену военнопленных и нежелании немецкой стороны отпускать молодых и здоровых русских военнопленных после подписания Брестского мира рассказано в работе Нагорной О.С. [5, с. 94–108]. В статье Пашкина А.Г. дается неоднозначная оценка деятельности губернской коллегии о пленных и беженцах Симбирской губернии, из которой можно сделать вывод о том, что регионы находились в сложной обстановке в связи с нехваткой медицинского персонала, денежных средств [6, с. 187–190]. Это сильно усложняло работу местным советским органам по оказанию достойной помощи,

возвращавшихся домой военнопленных. Более того, в регионах бушевали эпидемии и заразные заболевания, которые распространялись от прибывших военнопленных на медиков, врачей и гражданское население.

Что касается изучения проблемы плена на региональном уровне, то вопросы, связанные с русскими военнопленными изучены слабо, или не изучены вовсе. Многие архивные документы Брянска и Орла не проработаны как следует и требуют подробного изучения и анализа. В данном исследовании были использованы и представлены впервые материалы Государственного архива Брянской области.

В связи с тем, что массовое возвращение из плена бывших русских военнопленных приходилось на 1918–1919 гг., на станцию Брянск Полесск в вагонах поступали военнопленные и беженцы, который находился в ведении Наркомздрава. Рядом со станцией был организован заразный госпиталь, состоящий из различных секций: секция по обслуживанию военнопленных, отдел врачебно-питательных пунктов. На месте прибывших военнопленных определяли в различные секции, в зависимости от состояния, прибывшего на станцию. В любом случае русский военнопленный на месте получал одежду, медицинскую помощь и пропитание. Кто из русских военнопленных был тяжело болен, или ранен, определялся в госпиталь. В архивных документах отмечается, что среди военнопленных было много заболевших тифом, чахоткой и оспой. Таких военнопленных определяли в заразный госпиталь. При станции Брянск Полесск и отделов врачебно-питательных пунктов «находился» отряд №6 по обслуживанию военнопленных (1919 год)» [7, д. 11, л. 44].

После войны и иностранного плена были нередки случаи, когда военнопленные возвращались домой душевнобольными. Для них был организован специальный вагон. В Циркуляре от 13 июня 1919 года указано их место отправки: «На станции Гомель-Либавский находится вагон нервно-психиатрической подсекции Наркомздрава для психически-больных военнопленных. В случае объявления таких больных, комиссия просит немедленно сообщить ей, дабы отправить вагон для принятия указанных больных» [7, д. 6, л. 106].

При переправке эшелонов с русскими военнопленными из-за рубежа оформлялся специальный документ – «Пересылочный листок». Архивные документы – «Пересылочный листок № 13» и «Копия пересылочного листка №95» указывают станции отправления, станции назначения, номера вагонов и время пребывания. В пересылочном листке говорилось, что «по распоряжению товарища Раковского следует эшелон русских солдат, возвращающихся из Франции в количестве 1400 человек» [7, д. 11, л. 76]. Также в документе было указано приготовить продуктов горячего и холодного вида и хлеб, в случае неисполнения сего приказа будут преданы суду...» [7, д. 11, л. 77]. Поэтому для этого и создавали около станций питательные пункты пленбежа.

Об организации возвращения и оказание социальной помощи русским военнопленным на территории Брянского уезда Орловской губернии можно судить из телеграммы товарища Козлова, Орловского Окружного военкома от 11 августа 1919 года. В телеграмме содержится информация о попытках Советской власти на должном уровне подготовить эвакуацию наших земля-

ков: «Ввиду предстоящей на этих днях перевозки русских военнопленных предлагаю немедленно принять все меры приведения полную готовность продуктов, главным образом, при станциях Смоленск, Бологое, Новосokolьники, Великие Луки, Витебск, Ярославль, Брянск, Орёл. Обратит внимание на приведение полного порядка и готовности автоклавов и котлов, учитываемая усиленную работу продпунктов указанных станций, по которым пройдет волна возвращающихся из плена русских. Хотя довольствие военнопленных и лежит на обязанности Центропленбежа, но продукты все-таки должны быть подготовлены на каждую минуту принять и накормить возвращающихся из Германии русских солдат, спешащих на Родину. Отказа быть не должно иметь место – Советская Россия и ее сотрудники все должны быть на своих местах и всеми силами способствовать быстрому продвижению на родину наших военнопленных и не допускать даже тени неудовольствия или нареканий. Предполагается ежедневный пропуск до 3000 человек, на какое число довольствующихся должны быть готовы продпункты. Отказы и непроизводительная задержка, не содействие будет строго караться запасы продуктов мере потребности заблаговременно согласуйте представителями на местах Центропленбеж и Главхозупрабы не произошло задержки снабжений № 15/1495/с Ер. Мыслицкий. Прошу распоряжения о пополнении продуктов Орловского и Брянского продпунктов о последующем прошу уведомить 2784/прод Начснабуж Евецкий Политком Торопов» [7, д. 11, л. 122–123].

Важным пунктом пребывания военнопленных на территории Орловской губернии была станция Орел города Орла, где также «работал пункт постоянного размещения военнопленных» [7, д. 11, л. 57]. В мае 1919 г. при станции Орел помимо пункта постоянного размещения военнопленных обустроили и питательный пункт. Согласно циркуляру, уездные пункты должны были производить «выдачу в день на одного человека: крупы 13 золотников со дня получения сего циркуляра и хлеба полфунта с 1-го июня сего года» [7, д. 11, л. 57].

Питательный пункт для военнопленных располагался также в Зерново, где выяснилась кража продуктов, предназначенная для военнопленных и Брянского уездного пленбежа. Так, администрация пункта при Зерново сообщила в циркуляре, «что при получении чая в запломбированном ящике недоставало 3-х фунтов чая». Коллегия предлагала «назначать комиссию при вскрытии ящиков и составление актов для привлечения виновных к ответственности» [7, д. 11, л. 66].

Ещё один пункт Брянского уездного пленбежа был открыт в хуторе Михайловском с врачебно-питательным пунктом. Здесь врачебный персонал боролся с эпидемией сыпного тифа. Передаточный пункт для военнопленных, находившийся в хуторе Михайловском, был подконтролен сперва Брянскому уезду, затем Черниговской губернии.

На основании копий телеграмм, принятых на станции Брянск 1 в долг по расчету № 2 от Брянской коллегии о пленных и беженцах за январь 1920 г. можно узнать, что «за декабрь проследовало в Брянский пункт беженцев гражданской войны – 458 человек, русовоеннопленных – 235 человек и вражесковоеннопленных – 8 человек» [7, д. 14, л. 15Б].

О массовом возвращении из плена на территорию

Брянской губернии можно судить на основании списков русских военнопленных Трубчевского уезда, зарегистрированных в Трубчевском уездном пленбеже с 18 июля 1918 г. Согласно данным, на родину в Трубчевский уезд с 18 июля 1918 г. было зарегистрировано 67 человек [8, д. 8, л. 1-2]. В августе 1918 г. в Трубчевский уезд вернулось 63 человека [8, д. 8, л. 3-4], а с 1-го ноября по 15 ноября 1918 г. – 37 человек, с 15 ноября по 28 ноября 1918 г. – 172 человека, с 28 ноября по 24 декабря – 202 человека, с 21 декабря по 1 января 1919 г. – 221 человек, с 4 января по 1-е февраля 1919 г. – 274 человека, с 1-го февраля по 4-е февраля – 34 человека, с 1-го по 7-е марта – 61 человек, с 4 февраля по 1 марта 1919 г. – 46 человек, с 8-го – по 15 марта – 48 человек, с 16 по 22 марта – 85 человек, с 23-го по 31-е марта – 134 человека [8, д. 4, л. 123].

Для размещения раненых и больных военнопленных, а также для нужд военно-санитарного ведомства в июне 1919 года Брянский военком специально просил освободить казенные бараки, находившиеся при станции Брянск М.К.В.Ж.Д. Но бараки, находившиеся на территории Брянского уезда и использовавшиеся по назначению Брянского уездного пленбежа, ремонтировались исключительно для нужд Красной Армии в 1919 г. По этой причине Брянские эвакуационные пункты имели проблемы с нехваткой помещений и их перегрузки.

На основании военной телеграммы, через питательный пункт Брянского 41 эвакуационного пункта проходило в день тысяча пятьсот человек беженцев и пленных. Более того, этот пункт Московские власти требовали расформировать и освободить из-за нехватки помещений для государственных нужд. В телеграмме говорится, что «требование очистить помещение грозит разрушением всей организации, работающей бесперерывно в течение года. ... Необходимо из центра отменить требование эвакуационного пункта в противном случае тысячи беженцев и пленных останутся без пищи. Пункт перестанет функционировать» [7, д. 11, л. 143].

Согласно данным Брянского архива, военнопленных, возвращавшихся на родину, было трудно разместить в Брянском уезде: как здоровых, так и больных. Мест для больных военнопленных и беженцев с подозрением на тиф в заразных госпиталях не хватало, некоторым приходилось ютиться в частных бараках и ночлежных домах. Жители ночлежных домов писали жалобы Брянскому заведующему врачебно-санитарным отделением о «появлении тифовых заболеваний в ночлежном доме» [7, д. 11, л. 163]. В заявлении начальнику Брянского уездного пленбежа от 8 сентября 1919 г. № 94 указано, что ночлежный дом «необходимо немедленно подвергнуть дезинфекции» [7, д. 11, л. 163].

В связи с проблемой размещения больных и раненых русских военнопленных и нехваткой помещений Советское правительство в Приказе № 175 дает указание: «Всем губернским коллегиям необходимо оборудовать патронаты, согласно Приказу Центральной Коллегии № 59 и № 113 и использовать их для помещений соответствующих групп военнопленных. В пунктах, где Приказом № 59 число патронатных коек не указано, необходимо немедленно оборудовать количество патронатных коек, равное 40 % лечебных коек, указанных для данной губернии Приказами № 46 и № 76. Необходимо широко использовать организацию патронатного лечения, типа рассеивания больных, при наличии подходя-

щих на то продовольственных и санитарных условий, а также нужного медицинского надзора» [7, д. 6, л. 415].

В октябре 1919 г. Брянская уездная коллегия о пленных и беженцах столкнулась с продовольственными трудностями и переправкой русских военнопленных через Украину из-за проблем с транспортом и закрытия движения по Самаро-Златоустовской дороги. В связи с этим, на складе Брянского уездного пленбежа «совершенно истощились продукты» и поэтому «коллегия находится в критическом положении» [7, д. 11, л. 147].

Чтобы проблем с переправкой военнопленных не возникало и организация по их доставке была на должном уровне Центральная коллегия о пленных и беженцах создала специальный Приказ № 156 от 18-го ноября 1918 г., согласно которому сотрудники губернских и уездных коллегий в обязательном порядке должны были вести беспереывное дежурство, чтобы «проходящие эшелоны и санитарные поезда немедленно получали от коллегий все необходимые им справки, содействие и продовольствие для контингента» [7, д. 6, л. 456].

Изучив приказы, инструкции, отчеты о деятельности Трубчевской уездной коллегии, выяснилось, что помимо местных уездных коллегий о пленных и беженцах за поступлением на родину военнопленных вели в волостях комиссары народной милиции. Так, комиссар Трубчевской народной милиции 29 июля 1918 г. просил Волостной совет «срочно сообщить сведения о всех военнопленных, проживающих в пределах волостного совета с присылкой подробных именных списков и указанием возраста их национальности какой армии и где проживают» [8, д. 4, л. 123].

На основании отчета Трубчевской уездной коллегии о пленных и беженцах за ноябрь 1918 г. всем вернувшимся на родину русским военнопленным было выдано пособие по 25 руб. каждому, и того было потрачено 2125 руб. [8, д. 4, л. 108].

Согласно распоряжению Центропленбежа всех русских красноармейцев, прибывающих из плена направлять в распоряжение местных комиссаров по военным делам [8, д. 4, л. 90].

Каждая коллегия о пленных и беженцах должна была составлять сметы расходов для народного комиссариата по военным делам по определенному шаблону. В специально созданной для разъяснения Инструкции для руководства при составлении сметы чрезвычайных расходов коллегия должна обязательно вести § 2 статья 1 – «Единовременное пособие возвращающимся из плена. Примечание: Здоровым 25 рублей, полуинвалидам 50 рублей и инвалидам 75 рублей. Полуинвалидам и инвалидам выплачивается по представлению свидетельства от врачебной комиссии какого бы то ни было распределительного пункта» [8, д. 4, л. 43].

В статье 2 коллегии должны были указывать расходы по перевозке больных пленных и беженцев, возвращавшихся на родину по грунтовыми дорогами. Статья 3 сметы – расходы по перевозке пленных и беженцев водными путями, в статье 4 – содержался отчет на путевое и кормовое довольствие возвращавшимся на родину пленным и беженцам. Уездные коллегии о пленных и беженцах в статье 5 отчитывались за денежные средства, потраченные на вещевое довольствие для возвращавшихся русских военнопленных. А в статье 6 советские организации указывали расходы по доставке и переправке продук-

тов и вещевого довольствия [8, д. 4, л. 43]. Сметы создавались в 2-х экземпляров не позже 14-го числа каждого месяца в сметно-финансовую часть Управления коллегии о пленных и беженцах Западной Области [8, д. 4, л. 41].

По прибытии в Орловскую губернию Брянского уезда военнопленным делались противохолерные прививки [8, д. 4, л. 37].

Как известно, Центропленбеж подчинялся и курировался органами НКВД. В виду массового возвращения русских военнопленных на родину губернские и уездные коллегии не имели возможности всем выдавать билет военнопленного, а значит проверить биографию русского военнопленного. В связи с этим НКВД было очень обеспокоено, считая рискованно без всяких документов и проверки Статистически-справочного отдела выдавать всем военнопленным, возвращавшимся на родину. В циркуляре от Центропленбежа, направленному Трубоческой уездной коллегии о пленных и беженцах настоятельно рекомендовалось «билет военнопленного может быть выдан таким лицам, кои на получение его права не имеют» [8, д. 4, л. 141]. Статистически-справочный отдел просил «незамедлительно доставлять в отдел списки всем таким лицам с указанием или приписки и того полка, где проходил военнопленный свою службу и вообще всех сведений, какими коллегия о таких лицах располагает для наведения Статистически-справочным отделом по картотекам над лежащих по сему предмету справок» [8, д. 4, л. 141].

В декабре 1918 г. Трубоческая уездная коллегия отправила отчет в Орловскую губернскую коллегия о пленных и беженцах, в котором была указана денежная сумма, потраченная на удовлетворение пособием и кормовыми деньгами 600 человек, вернувшихся из плена на родину русских военнопленных [8, д. 4, л. 143].

В отчете Трубоческая уездная коллегия описывала трудное положение организации в связи «с ежедневным осаждением коллегии военнопленных, которые требуют следующие пособия: кормовые деньги и обмундирование; причем выражают сильное недовольство и протесты против коллегии» [8, д. 4, л. 143]. Во избежание проблем и конфликтов уездная коллегия «покорнейше просила распоряжения губернской коллегии поспешить высылкой денег в сумме 25000 рублей как для указанной крайней надобности, та и для удовлетворения служащих жалованья. В противном случае может отозваться пагубно для коллегии» [8, д. 4, л. 143].

Как встречали и размещали бывших русских военнопленных, нам стало известно, а вот как кормили их и какой был рацион на врачебно-питательных пунктах? «Обеды и ужины выдавались на питательных пунктах пленбежа, Упвосо, Наркомздрава, находящихся в пределах Орловской губернии – согласно Циркуляру, Брянскому губпленбежу за 12 августа 1919 года» [8, д. 4, л. 143]. В ГАБО сохранились «Ведомости с количеством продуктов потребления для снабжения питательных пунктов» на 1 месяц предполагаемой пропускной способностью пунктов в 3000 человек ежедневно. В таблице указан перечень основных продуктов питания с указанием веса (пудов и фунтов). «Индивидуальный Рацион» с наименованием продуктов был рассчитан на 1 человека в день. Военнопленному, согласно этому рациону полагалось: «хлеба – ½ фунта, или муки ржаной – 36 золотников, круп – 13 зол., мяса или рыбы – 24 зол., или

консервов – 1/3 б., соли – 3 зол., овощей сушёных – 4 зол., или свежих – 60 зол., масло или сало – 5 зол., муки подболточной – 1 зол., чая – 0, 24 зол., сахару – 6 зол., перцу – 1/6 зол., мыла в месяц – ½ зол., махорки – 4 зол. (за 10. 07 1919 год)» [8, д. 4, л. 143].

Согласно Циркуляру от 12 июля 1919 года, Брянскому губпленбежу указано на основании Приказа Реввоенсовета республики за № 375 расходовать чая «не более 0,24 золотника в сутки на едока» [7, д. 11, л. 89].

Благодаря архивным данным можно также узнать, как кормили раненых и тяжелораненых военнопленных в госпиталях. «Раскладка для больных Брянского военного госпиталя на одного человека в сутки. Обыкновенная порция» – документ, в котором содержится информация о дневном рационе русских раненых и военнопленных. Обед, каша и ужин – получается 3 раза в день. Согласно «Раскладки для больных Брянского военного госпиталя» на одного человека в сутки на завтрак, обед и ужин полагалось: на завтрак – каши из круп, соли и жиров; на обед – супы и борщи с рыбой или мясом, овощами, крупой или мукой и солью; на ужин – то же, что и на обед. Обыкновенная порция рассчитывалась в ведомостях в золотниках. Кроме этого, на каждого человека выдавалось по «одному фунту хлеба, четверть золотника чаю, по шести золотника сахару. В суп и борщи четыре золотника луку и по одному золотнику укропу, при неимении таковых могут отменяться, при недостатке мяса и рыбы выдается на обед и ужин масла пости: четыре золотника в день. Табаку по три золотника. Каша может быть заменена полуфунтом хлеба» [7, д. 11, л. 121].

На основании Декрета Совнаркома № 276 от 17-го декабря 1918 г. «Об уравнивании пайка / рациона» во всех лечебных заведениях пайк бывший русский военнопленный получал такой – же, как и солдат Красной Армии» [7, д. 6, л. 420].

Из-за нехватки продовольствия в мае 1919 года в питательных пунктах рацион хлеба временно сокращался на 50 % до выполнения нарядов в виду недостатков запаса продовольствия. Все продукты госпиталь получал в Брянском уезде из Управления продовольственного комитета. В сохранившихся сметах указывалось, сколько должно получиться хлеба из количества муки.

В июне 1919 года Брянскому успенбежу разрешалось увеличить хлебный пайк до 1 фунта в связи с поступлением на склад достаточного количества муки. В связи с отсутствием отдельных продуктов, многие продукты заменялись фасолью и чечевицей.

Продовольственная проблема была настолько остра, что Брянский уезд просил помощи у Москвы: «Ввиду критического положения с продовольствием в Брянске срочно отпустите Брянскому продовольственному комитету половину имеющихся у вас запасов муки крупы чечевицы растительного масла чая сахару рыбы и прочих исполните срочно...» [7, д. 11, л. 101]. Вышеперечисленные указания были даны в телеграмме, отправленной из Москвы в Брянск 5 августа 1919 г.

Согласно архивным данным от октября 1919 г. № 3807, «пленным и беженцам выдавались месячные билеты по довольствию и обслуживанию во врачебно-питательных пунктах» [7, д. 11, л. 207]. Помимо этого, питательные пункты имели право выдавать горячую пищу и сухой паёк по запискам Брянского успенбежа. Так, в Циркуляре от 29 сентября 1919 г. № 3109 указано,

что «положенное довольствие военнопленным и беженцам Брянским продпунктом выдается по Вашим запискам главным образом горячей пищей, а за неимением таковой, или, если люди прибывают неожиданно без заказа ранее горячей пищи, выдается положенный паёк в сухом виде» [7, д. 11, л. 196].

То, что в нашем государстве была проблема и сложная обстановка с продовольствием подтверждают отчеты и циркуляры того времени: между созданными органами советской власти в Брянской губернии не было единства. Более того, отношения эти имели силовой насильственный характер напоминающий грабёж. Этот факт отмечен в документе от 5 сентября 1919 г. отдела Снабжения продовольствием Центральной коллегии пленных и беженцев Заместителю председателя Реввоенсовета Республики, в котором рассказано, что «Брянский Военком захватил вооруженной силой со склада коллегии 321 пуд. 32 ф. муки пшеничной и 22 пуд. 38 ф. ржаной. Ссылаясь на приказ товарища Рыкова, основанный на предписании товарища Ленина от 8-го августа сего года о неприкосновенности запасов Центропленбежа, коллегия, сообщая об изложенном просит сделать распоряжение о возврате отобранной муки, привлечении виновных в нарушении приведенного постановления к ответственности и принять нужные меры к прекращению повторения такого рода явлений» [7, д. 11, л. 171].

Помимо продуктов питания Брянская коллегия пленбежа получала керосин через Совнархозы, который потом поставлялся уездным и волостным коллегиям. Циркуляр Райпродукта от июля 1919 года № 643 подтверждает этот факт.

Бывшие военнопленные возвращались на родину не только голодные и больные, но и раздетые, «совершенно голые». Поэтому властям, в том числе и региональным, необходимо было в срочном порядке организовать раздачу необходимой одежды и обмундирования. Как это происходил этот процесс можно узнать из сохранившихся документов Брянского архива.

Совет Народных Комиссаров решал вопрос социальной помощи бывшим русским военнопленным следующим образом: о денежном довольствии военнопленных и их семейств постановлением от 18-го ноября 1918 г., об определении инвалидности циркуляром от 22-го ноября 1918 года за № 1558. В приказе № 196 и № 224 Центральной Коллегии о пленных и беженцах определяется размер выдачи аванса и обмундирования русским военнопленным, где четко оговариваются условия выдачи одежды.

Военнопленные, вернувшиеся на родину, проходили распределитель, и получали необходимые вещи. Читая приказы, отчеты, переписку, инструкции государственных компетентных органов, нетрудно сделать вывод о том, что созданный разного уровня коллегия о пленных и беженцах оказывали посильную помощь на должном уровне нашим военнопленным. Но в связи с тяжелой экономической и политической обстановкой, вызванной разрухой и гражданской войной Центропленбежу и его местным отделениям, в том числе Орловскому и Брянскому пленбежам было очень тяжело помогать русским военнопленным и заниматься социальной поддержкой со стороны государства.

Поскольку со снабжением и одеждой у губер-

ских коллегий было туго, её постоянно не хватало, то в Циркуляре от 22 ноября 1918 г. № 1301 указано выдавать вещи только особо нуждающимся, «в мере действительной надобности безусловно нуждающимся, у которых обмундирование совершенно негодно» [7, д. 11, л. 19]. Причем в целях экономии, для рационального использования обмундирования и возможности одеть как можно больше русских военнопленных, отдела по снабжению советовали выдавать «одним теплое белье, а другим телогрейки или пальто по усмотрению пункта, кто в чем более нуждается» [7, д. 11, л. 20].

Сложную обстановку подтверждают инструкции по ведению отчетности провиантского довольствия и приходно-расходные документы на получение продовольствия за 1919 год. Так, 5 мая 1919 г. Брянский пленбеж получил циркуляр № 206, согласно которому, «вещевым довольствием имеют право пользоваться лишь русские военнопленные, личные расписки которых в получении вещей должны отбираться от каждого в графе списка, а сами списки следует высылать в Губернскую коллегияю». Отдел по вещевому снабжению» [7, д. 11, л. 17].

В Инструкции отдела Снабжения Орловской губернии Коллегии о пленных и Беженцах «всем распределителям, снабжающим одеждой, эвакуируемых военнопленных:

- 1) Все возвращающиеся военнопленные снабжаются одеждой только в конечных распределителях.
- 2) На обороте удостоверения личности делается отметка о том, что получил военнопленный.
- 3) При дальнейшем движении на другой распределитель у коменданта поезда при сопроводительном списке должна быть опись обмундирования, выданного каждому.
- 4) Эвакуированному военнопленному выдается один комплект белья, одна пара портянок, одна гимнастерка, одни брюки, одно полупальто, одна фуфайка и одна пара сапог или ботинок» [7, д. 11, л. 19].

«Все выдается, безусловно, за исключением обуви, которая предоставляется военнопленным только в случае полной негодности таковой у эвакуируемого. Интернированные за границей, получившие там обмундирование, при возвращении в Россию вторично вещевым довольствием не снабжаются» [7, д. 11, л. 19]. Далее в документе следует: «Для неуклонного руководства губернская коллегия сообщает, что при неимении обуви для удовлетворения военнопленных, выдавать за такую, деньги не разрешается» [7, д. 11, л. 19].

Согласно руководству пленбежам, госпиталям и пунктам из-за общего вещевого кризиса необходимо было неукоснительно в целях экономии выполнять инструкции циркуляра Центропленбежа. Например, «выдача пленным вещей, пробывшим дома более месяца со дня возвращения на родину, безусловно воспрещается», «выдача теплых пальто и валенок пленным разрешается только для больных, прошедших через больницы» [7, д. 11, л. 22].

Многочисленные циркуляры Центропленбежа напоминали всем подчиненным органам на местах о проблемах с продовольствием и одеждой в целях строгой экономии. Так, в одном из них вышестоящее руководство требовало строгого соблюдения указаний, а именно: «Запасы вещевого довольствия, как в Центре, так и на складе Губернской коллегии крайне ограничены

и возможно, что в недалеком будущем не представляется возможным удовлетворять самыми необходимыми предметами оборванных пленных даже для продолжения пути на родину... За неисполнение вышеизложенных правил виновные будут привлекаться к материальной ответственности при ревизии на местах» [7, д. 11, л. 22].

Уездные пленбежи, подчинявшиеся позже Брянскому губпленбежу, получали помощь и поддержку и от других советских органов власти. Так, например, списки на прибывших военнопленных по волостям Трубчевского уезда вели волостные исполнительные комитеты, которые потом направляли в Трубчевский у пленбеж. Например, в Селецкую волость Трубчевского уезда 19 марта 1919 г. вернулось из плена 10 человек [8, д. 11, л. 1]. Списки военнопленных оформлялись на предмет получения жалованья за время пребывания в плену. В этот день жалованье получили Андрей Константинович Солонников, Евдоким Гаврилович Солонников, Потап Тимофеевич Шаренин, Василий Стефанович Громов, Тимофей Киреевич Демченков и др. [8, д. 11, л. 1].

В Стрелецкую волость Трубчевского уезда с декабря 1918 г. по февраль 1919 г. прибыло 304 человека военнопленных из разных деревень: деревни Потаповой, Тельца, Власова, Груздовцов, Духнова, Верхних Городцов, Ильино и сел – Филипповичи, Тишино. Возраст русских военнопленных, возвращавшихся на родину – примерно 25-37 лет. Самому молодому – Григорию Авраамовичу Лебедкину было 23 года, 27-го Витебского полка, прибывшего из плена 7 ноября 1918 г. Самому пожилому в этом списке, Илье Наумовичу Немкову – 46 лет, явился из плена 5 декабря 1918 г.

Солдаты Кокоревской волости, возвратившиеся из плена на основании сообщения отдела управления Трубчевского исполкома подотдела пленбеж от 30 декабря 1918 г. получили обмундирование и пособие [8, д. 11, л. 1].

Среди списков военнопленных различных волостей (например, Красносельской, Семячковской, Усохской, Урученской, Кокинской) сохранился «Список военнопленных, крайне нуждающихся в одежде и пособии как неимущие таковой» из Никольской волости [8, д. 11, л. 70]. Среди особо нуждающихся военнопленных оказались: Петр Савкин, Евдоким Матюшкин, Козьма Живодовский, Алексей Миркулов, Митрофан Андриюшин, Василий Абашкин и другие [8, д. 11, л. 70]. Данный список был составлен Никольским волостным советом.

Трубчевский городской совет выдавал удостоверения военнопленным о прибытии на родину. Так, гражданину г. Трубчевска Павлу Даниловичу Лобунцову 27 ноября 1918 г. было выдано удостоверение, что он действительно прибыл из Германии, «в чем Городской Совет подписью и приложением печати удостоверяет» [8, д. 11, л. 110].

Волостные исполнительные комитеты получали от Трубчевской коллегии о пленных и беженцах для военнопленных вещевого довольствия при оформлении доверенности на тех, кого отправляют за обмундированием и списком военнопленных, нуждающихся в необходимой одежде с указанием сведений о регистрации. Иногда оказание материальной помощи военнопленным возлагалось на председателя сельского совета, если бывшие военнопленные прибывали в деревню и село [8, д. 11, л. 115].

При Трубчевской коллегии о пленных и беженцах работал отдел «Общение русского солдата в плену с семьей

и родиной», который помогал родственникам отправлять посылки русским военнопленным [8, д. 1, л. 163].

В уездных коллегиях и в уездных волостных исполкомах для неграмотных и малограмотных родственников военнопленных предоставлялась справочно-посредническая помощь для поиска русских военнопленных и оформление для этого специальных документов. За оказание населения соответствующей помощи служащим учреждений Орловской губернии обещалась материальная помощь со стороны Москвы. В целях установления размера необходимых уезду ассигнований на организацию указанной помощи Орловскую губернскую коллегию просили передать «точные сведения о числе вернувшихся до сего времени из плена граждан каждой волости и всего уезда» [8, д. 1, л. 162].

Уездным коллегиям о пленных и беженцах помогали и тесно сотрудничали исполнительные комитеты (исполкомы). Так, Трубчевский совет рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов получил именной список бывших русских военнопленных, вернувшихся на родину с указанием необходимой помощи в выдаче обмундирования, «которые действительно крайне нуждаются в одежде и обуви» [8, д. 1, л. 144].

Были и другие органы оказывавшие государственную помощь бывшим русским военнопленным: уездные комитеты по продовольствию, уездные отделы социального обеспечения. Так в декабре 1918 г. Трубчевский уездный комитет по продовольствию (Упродком) просил Трубчевский уездный отдел социального обеспечения оказать помощь «прибывшим из плена гражданам в числе 11 человек или же просить народную столовую, чтобы она отпустила им бесплатно обед за счет социального обеспечения» [8, д. 1, л. 143].

Согласно сохранившемуся проходному свидетельству № 1742, выданного на русского пленного, прибывшего из Германии товарищу Марусову Филиппу Фроловичу, направлявшегося в Трубчевскую коллегию о пленных и беженцах, кормовыми удовлетворен в размере 4 руб. 40 коп. О прибытии прошу сообщить в Почепскую губколлегию» [8, д. 1, л. 134].

Краснослободский волостной исполком в декабре 1918 г. также помогал военнопленным с получением обмундирования, таким образом сотрудничая с Трубчевской уездной коллегией о пленных и беженцах [8, д. 1, л. 132].

В циркуляре, направленного в Трубчевский уездный исполком от 8 декабря 1918 г. Трубчевская коллегия просила материальную помощь и рассказывала об очень тяжелом положении в учреждении в связи массовым прибытием на родину из австрийского и германского плена русских военнопленных «в значительном количестве по 50 и более человек ежедневно» [8, д. 1, л. 130]. Они остро нуждаются в материальной помощи: выдаче кормовых денег, денежного пособия, обмундирования. Однако уездная коллегия «к великому сожалению не располагает, как бы следовало денежными и вещевыми средствами». «Орловская губернская коллегия о пленных и беженцах, от которой должны исходить указанные средства, несмотря на неоднократные просьбы уездной коллегией, высылает таковые не по смете представленным нашей коллегией. Выполнено с начала работы коллегии с 11-го августа по настоящее время всего 6000 рублей деньгами и обмундированием – 300 комплектов, тогда, как коллегией зарегистрировано уже более 500 человек

военнопленных, из коих до 200 человек оставлены коллегией совершенно без всякого обеспечения. Между тем число прибывающих из плена русских военнопленных растет с каждым днем. При чем многие из них нуждаются в отдыхе, необходимых продуктах для пропитания: хлебе, сахара и др., и в деньгах – для возможности дальнейшего следования на места их жительства» [8, д. 1, л. 131]. «Изложенные явления могут пагубно отразиться на молодой организации РСФСР, Трубчевская коллегия пленбежа покорнейше просит уездный исполком об изыскании всех необходимых средств для удовлетворения голодных, полуодетых и оставленных без всякого призора русских военнопленных» [8, д. 1, л. 131].

Уездные военные комиссариаты также отслеживали передвижение бывших русских военнопленных, прося списки у уездных коллегий о пленных и беженцев и у комитетов социального обеспечения [8, д. 1, л. 127].

В декабре 1918 г. Трубчевская уездная коллегия просила помощь с обмундированием у Орловской губернской коллегии в количестве 600 штук: гимнастерок, шинели, брюки, рубахи, кальсоны, портянки, сапоги или ботинки для бывших русских военнопленных [8, д. 1, л. 122].

В отдел управления при Трубчевском исполкоме от 23 ноября 1918 года пришел циркуляр с описанием тяжелого положения возвращавшихся из плена русских воинов: «На родине почти всегда они застают расшатанные, а иногда и в конце разоренные свои хозяйства и потому попадают в крайне затруднительное положение. Местные власти в лице советов и комбедов, за весьма редкими исключениями, никакой помощи не оказывают, а направляют их в город, где они также за отсутствием специальных средств не получают поддержки. Все это отражается на психике военнопленных, усугубляя их физические и нравственные страдания и вызывая с их стороны вполне справедливые жалобы. Вследствие сего Исполнительный комитет в целях устранения изложенных явлений, которые могут весьма вредно отразиться на организации молодой Советской Республики, сообщает комбеду для безусловного исполнения, следующего: 1) Средства для оказания помощи военнопленным должны взыскиваться на местах. 2) Все прибывающие военнопленные в случае отсутствия у них на родине средств, должны безотлагательно снабжаться всем необходимым как-то: одеждою, обувью, на первое время продуктами и т.д. За неисполнение всего ответственные должностные лица будут удалены с мест и преданы суду Революционного Трибунала» [8, д. 1, л. 119].

Исходя из большого количества списков военнопленных для получения денежного пособия и обмундирования, можно судить, что советские органы оказывали помощь вернувшимся из плена русским воинам. То, что бывшие русские военнопленные после прибытия на родину получали жалованье, подтверждают многочисленные списки с личными данными солдат [8, д. т 11, л. 138].

Важным видом социальной помощи военнопленным и их родственникам являлись почтовые услуги. Эта касается прежде всего, писем и денежных переводов родственников в лагерь государств Четверного союза.

Родственники русских военнопленных Брянского уезда также, как и в других городах России высылали деньги своим родственникам за границу. Но они не всегда доходили, более того, их присылали назад, или вовсе

могли затеряться. Этими проблемами занимался специально созданное подразделение – Административный отдел Центральной Коллегии о пленных и беженцах, который согласно приказу № 257 от 7 апреля 1919 г. оповещал коллегии всех уровней и население о возвращении отправителям деньги, отправленные через Почтовое Управление в Германию и Австрию на имя военнопленных, и не врученным адресатам. В приказе говорилось, что «в настоящее время возвращаются суммы, которые были отправлены, начиная с 30 июля 1918 г. и позже. Суммы, отправленные до 30 июля 1918 г. не могут быть возвращены впредь до получения сведений от Главной комиссии для передачи их адресатам. О времени возврата этих сумм будет объявлено особо. Для получения обратно денег по вышеуказанным переводам отправители подают соответствующие заявления в Административный отдел Центральной Коллегии (Москва, Калашный пер. 12), прилагая почтовые расписки в приеме денег и указывая точный адрес. В случае, если почтовые расписки утеряны, отправитель должен сообщить об этом в своем заявлении и указать, возможно точнее время отправления денег» [7, д. 6, л. 46].

Русские военнопленные по прибытии на родину пытались вернуть деньги и вещи, которые отобрали в Австро-Германском плену. Для этого они обращались по месту жительства в местные коллегии о пленных и беженцах с заявлением «по возможности с приложением документальных данных, как-то: квитанций, расписок, доказательных писем, протоколов, актов и т. п.» [7, д. 6, л. 431]. Этими вопросами занимался Административный отдел Центропленбежа, который в свою очередь связывался с правительственными Германией и Австрией.

Для того, чтобы родственники могли доставить посылки с продуктами за границу русским военнопленным, местные коллегии делали запросы о местонахождении военнопленного. Так, в приказе коллегии по делам пленных и беженцев Карачевского уезда Орловской губернии от 24 июля 1918 г. № 53 идет речь об этом: «В видах предполагаемой посылки продуктов военнопленным Карачевского уезда, Коллегия пленбежа просит прислать возможно спешнее списки наших русских пленных, уроженцев Карачевского уезда, находящихся в плену в Германии, Австрии, Турции и Болгарии... Карачев, Козельская ул., Д. Скорбилина» [9, д. 4, л. 125].

Если местные компетентные органы сомневались в подлинности документов военнопленных, то сотрудники могли обращаться в Справочно-статистический отдел Центральной Коллегии о пленных и беженцах и делать запрос, где собиралась, находилась и хранилась информация о бывших военнопленных и имелись списки бывших в плену.

Брянский уездный пленбеж вел статистику военнопленных, находящихся еще в плену и без вести пропавших в Германии и Австрии.

Для подсчета русских военнопленных при Центропленбеже существовало Отделение по учету русских военнопленных, расположенный по адресу: Москва, Смоленский бульвар, 20. В ГАБО хранится специальный бланк этого отделения на имя русского военнопленного Войеркова Василия Прохоровича.

Народный Комиссариат по военнопленным проводил в 1919 г. учет военнопленных, находящихся «до настоящего времени в плену». Судя по сохранившемуся

циркуляру № 2471 для Советского органа этот учёт имел «важное государственное значение, а потому Орловский губпленбеж предлагает Вам снести для этой цели с Волостными Совдепами и произвести подсчет вернувшихся к 1-му июля 1919 года» [7, д. 6, л. 74].

В документе с пометкой «СЕКРЕТНО» сообщалось, что в Управлении Брянского пленбежа имелся склад при сахарном заводе при Володарском поселке, в котором хранилось продовольствие и обмундирование для возвращавшихся из плена. В указанной таблице документа, перечислено наименование продуктов и их вес (пудов и фунтов), а именно: лук, сахар, соль, чечевица, крупа пшеничная, гречневая, сельдь, масло конопляное и подсолнечное, чай, спички, керосин, сушеные овощи, кислота лимонная. В таблице с обмундированием перечислены наименование вещей и их количество: «шинели старые, рубашки новые, кальсоны новые, наволочки подушечные, полотенца новые, портянки, гимнастерки новые, брюки ватные, папахи, пальто новые, полупальто, полушубки, халаты, сапоги и ботинки старые, лапти, чулки старые, обертки для ног и простыни» [7, д. 11, л. 202].

Ещё одним видом государственной поддержки военнопленным и способствованию их возвращению домой стало распространение важной информации об оформлении специальных документов родственниками военнопленных – ходатайств об освобождении из иностранного плена. Этими вопросами занимались не только региональные пленбежи, но и местные органы исполнительной власти. Так, Циркуляр РСФСР от Народного Комиссариата по военным делам, направленный Коллегии по делам пленных и беженцев Карачевского уезда от 19 сентября 1918 г. № 386 со следующими рекомендациями: «С содержанием препровождаемого при сем объявления Карачевская коллегия о пленных и беженцах просит ознакомить население волости путем прочтения его на волостных и сельских сходах и вывешивания на видных местах. Желательно, чтобы Волостные исполкомы организовали возможно широкую помощь безграмотному и малограмотному населению в деле написания – по установленному образцу ходатайств о скорейшем возвращении из плена русских инвалидов и в деле отправления этих ходатайств по назначению. Кроме того, коллегия просит, чтобы эти ходатайства записывались на предмет справок о числе их по тому, или другому району» [9, д. 4, л. 176].

Советское правительство, взяв за внимание нищестящее положение возвращавшихся из плена больных и раненых русских воинов, в качестве социальных гарантий предоставляло право на лечение, пенсии и протезы, оформление которых имело особый порядок. Так, согласно приказу Центропленбежа № 230 от 22-го февраля 1919 г. применялось специальное «Поразрядное Расписание», установленное для солдат Красной Армии, по которому комиссии освидетельствовали бывших военнопленных «для определения им права на лечение, пенсию, протез» [7, д. 6, л. 442].

Центральная Коллегия о пленных и беженцах направила в Брянский у пленбеж Приказ № 175 от 21 ноября 1918 г. «Врачебно-санитарное обслуживание русских воинов, возвращающихся из плена», который был создан в связи с изменившимися политическими условиями в Австрии и Германии, приведшие к неорганизованному массовому прибытию русских воинов из плена. Это при-

вело к изменению обычного порядка освидетельствования бывших военнопленных, которое было перенесено из пунктов пограничной полосы на места. Теперь, согласно приказу Центропленбежа устанавливалось следующее: «Детальный осмотр вернувшихся военнопленных, их комиссионное освидетельствование и отбор требующих специального лечения /в том числе венериков/ пенсионирования и снабжения протезами и аппаратами производится на конечных губернских эвакуационных пунктах по месту прибытия больных комиссиями, организуемыми для этой цели Начэваками». [7, д. 6, л. 415] Санитарным органам Губернских военных комиссариатов вменялось в обязанность предоставить в распоряжение Начэваков, в случае необходимости, нужное число врачей для Комиссий по освидетельствованию бывших военнопленных.

Если бывший военнопленный проследует в уезд, минуя губернские комиссии конечного пункта своей эвакуации, он, по прибытии на место, в случае желани получить пенсию, или пособие, в случае потребности в лечении, или протезе должен обратиться в уездную коллегию о пленных и беженцах, а где таковой не имеется – в уездные /волостные/ медико-санитарные отделы совдепов, которые должны по накоплению достаточного количества заявивших, обратиться к соответствующему Начэваку для назначения специальных Комиссий на предмет освидетельствования минувших Губернские Комиссии военнопленных по месту жительства» [7, д. 6, л. 415]. Как отмечено в документе, бывший военнопленный должен это сделать в 2-х месячный срок с момента возвращения на родину и регистрации, но не до момента освидетельствования. Причем, приказ Центропленбежа давал следующие указания: «Начэвакам конечных губернских пунктов эвакуации надлежит принять все меры к тому, чтобы освидетельствование в Комиссиях /инструкция к № 56/ шло без задержки, нужно организовать необходимое число специальных комиссий для освидетельствования бывших военнопленных при эвакуации и организовать подвижные Комиссии для освидетельствования бывших военнопленных по местам их пребывания» [7, д. 6, л. 415].

Если на местах нет уездных коллегий о пленных и беженцах, то на местные медико-санитарные отделы совдепов «возлагались обязанность формировать партии бывших военнопленных для их освидетельствования подвижной Комиссии на местах» [7, д. 6, л. 415].

Согласно приказу № 175 Центропленбежа право на лечебную и протезную помощь от государства, как и на пенсию и пособие имели все лица, снабженные билетом военнопленного, или другим документом, удостоверяющим о возвращении из плена и признанным местной коллегией.

В постановлении совещания при Наркомздраве всем военнопленным в обязательном порядке делалась прививка от ветряной оспы. Те, кто находился в тяжелом состоянии, нуждающиеся в особом лечении «ходячий, костыльный, насилочный» [7, д. 6, л. 74] имели право получить путёвку в санатории Крыма, Украины и Краснодарского края. Для этого больным бывшим русским военнопленным необходимо было оформить по форме инструкции с данными нуждающегося в лечении, указать точный диагноз и отправить заявку по адресу: Москва, Петровка 17, квартира 24. Можно было также

по данному адресу отправить регистрационную карточку больного, дающую право на лечение.

Для увеченных воинов было создано Управление Центрального комитета Всероссийского Союза Увеченных Воинов. Согласно циркуляру № 33 лица, ставшие инвалидами в ходе войны, могли получить протезы. Для этого надо было подать заявление, вступить в Союз Увеченных воинов, указать ранение и необходимый протез [9, д. 4, л. 5].

В период массового возвращения на родину бывших русских военнопленных, были частыми случаи смерти военнопленного по пути домой из мест пленения. Встал вопрос: «А что делать с имуществом русского военнопленного? Как им распоряжаться?» Для урегулирования этих вопросов, затрагивающие нормы гражданского права, Центральная коллегия взяла на себя обязательства контролировать эту ситуацию, создав приказ № 250 от 14-го марта 1919 г. Этот приказ состоял из пяти пунктов, разъясняя как органы власти поступят с имуществом умершего военнопленного. В приказе говорилось: «Для ограждения целостности имущества, оставшегося после русских военнопленных, умерших на Российской территории во время следования из мест пленения, и закономерной передачи его государству, или вручения его лицам, имеющим на то право, согласно Декрета Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета от 27-го апреля 1918 г. «Об отмене наследования», Центральная Коллегия о пленных и беженцах постановляет:

1. Имущество умершего пленного подлежит немедленной передаче Местным Совдепам по месту смерти военнопленного, или если таковая последовала при движении во время пути, – то по месту его погребения.

2. Получив сведения о смерти военнопленного, Местные Коллегии сообщают Местным Совдепам о принятии мер к охране имущества. В каждом отдельном случае надлежит требовать сообщения копий описей и в Местную Коллегию о пленных и беженцах, как социальное учреждение, преследующее, между прочим, цель – быть на страже интересов военнопленных.

3. Наличные ценности и деньги, оставшиеся после смерти умершего военнопленного, подлежат немедленной сдаче распоряжением Местной Коллегии непосредственно или через Местные Совдепы – в ближайший Отдел Народного Банка или Местное Казначейство, причем Местной Коллегией должны быть приняты все меры к получению сведений о том, когда, кому и под какой документ сданы казанные ценности и деньги.

4. В случае, если имущество умершего не превышает десяти тысяч рублей и Местной Коллегии при этом известно наличие и местожительство родственников умершего пленного, перечисленных в ст. 11-й приведенного выше декрета, Коллегия сообщает о сем Местному Совдепу для передачи имущества означенным родственникам, согласно IX ст. того-же декрета.

5. О всех случаях оставшегося после умершего в пути военнопленного имущества и о составе его Местные Коллегии представляют в Административный Отдел Центральной Коллегии ежемесячный подробный отчет» [7, д. 6, л. 454].

Еще одной острой проблемой, ставшей перед советской властью и его исполняющими органами, были вопросы погребения русского военнопленного. Часто встречались случаи захоронения военнопленного без

имени и фамилии, так как установить личность умершего не представлялась возможным, а значит и найти родственникам тоже. Поэтому, чтобы избежать неразбериху Центропланбеж на основании приказа № 188 от 19 декабря 1918 г. оповещал все подведомственные ему губернские и уездные коллегии руководствоваться правилами декрета о кладбищах и похоронах. После смерти военнопленного создавалось похоронное дело, и в случае невозможности установления имени и фамилии умершего пленного, «по возможности, снимать с трупов фотографии» [7, д. 6, л. 419].

Итак, подробно изучив архивные материалы, можно сделать следующие выводы:

- На территории Брянского, Трубчевского, Карачевского уездов Орловской губернии массовый наплыв военнопленным в 1918–1919 гг. происходил на станциях Орел, Брянск Полесск, Брянск I, Зерново, хутор Михайловский, где были организованы заразные и лечебные госпитали с различными секциями и пунктами, среди которых играли важную роль эвакуационные, врачебно-питательные и пункты постоянного размещения военнопленных. При станциях также работали распределители для выдачи одежды, обуви и белья нуждающиеся военнопленным со строгой экономией и выполнением инструкций Центропланбежа.

- Материальную поддержку лазаретам с военнопленными оказывало Российское общество Красного Креста, оплачивая горячее питание.

- Уездные пленбежи Орловской губернии остро нуждались в помещениях для размещения больных и раненых военнопленных.

- Уездная коллегия в течении всего 1919 г. сталкивались с продовольственными, а также денежными трудностями, находясь в связи с этим в критическом положении и невозможности оказать помощь военнопленным на должном уровне. Такая ситуация приводила к частым конфликтам и недовольству со стороны военнопленных.

- Из-за нехватки профессиональных кадров в уездных пленбежах, постановкой на учет прибывших военнопленных, выдачей билетов военнопленного и статистическими данными занимались волостные комиссары народной милиции.

- Всем вернувшимся в Орловскую губернию военнопленным в 1918 г. выдавали пособие в размере 25 руб., полуинвалидам – 50 руб., а инвалидам – 75 руб.

- Военнопленным по прибытии в Орловскую губернию делали противохолерные прививки.

- Из-за нехватки одежды и обмундирования, вещи выдавались только особо нуждающимся военнопленным. А в 1919 г. военнопленные получали специальные билеты по довольствию и обслуживанию во врачебно-питательных пунктах.

- Вещевое довольствие оформлялось и выдавалось советскими местными органами исполнительной власти – волостными исполнительными комитетами.

- Исполкомы оказывали также справочно-посредническую помощь семьям, разыскивающих родственников военнопленных в иностранных лагерях.

- С уездными пленбежами и Орловским губернским пленбежем тесно сотрудничали уездные комитеты по продовольствию и уездные отделы социального обеспечения, что позволяло организованно и оперативно

оказывать помощь прибывшим военнопленным.

• Важным видом социальной помощи со стороны советского государства были право на лечение, пособия, пенсии, выдача протезов, почтовые услуги, создание общественных организаций для военнопленных, ставшими инвалидами в период Первой мировой войны.

Таким образом, русским военнопленным, прибывшим в Орловскую губернию, была оказана всесторонняя

поддержка для адаптации в регионе. Для этого советская власть задействовала как законодательные, так и исполнительные органы власти центрального и местного уровня. Однако из-за трудного материального и денежно-вещевого положения в стране, компетентные органы оказались не в состоянии вовремя обеспечить военнопленных всем необходимым для жизни. В целом, можно дать удовлетворительную оценку оказанной помощи.

Примечания

1. Орловская губернская коллегия о пленных и беженцах
2. Брянская уездная коллегия о пленных и беженцах
3. Упленбеж – уездная коллегия о пленных и беженцах.
4. Губпенбеж – губернская коллегия о пленных и беженцах.

Библиографический список

1. *Жданова И. А.* «Эти военнопленные страшно озлоблены...» Организация возвращения Российских пленных в 1918-начале 1919 г. в Петрограде // Клио. 2010. № 1 (48). С. 138–144.
2. *Белова И. Б.* Возвращение на родину русских военнопленных и меры советского государства по их материальной поддержке // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 1. С. 24–28.
3. *Лазаренко Е. И.* Ревэвакуация военнопленных русской армии Первой мировой войны из иностранных лагерей. // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 3 (72). С. 184–196.
4. Сумпф Александр. Политическая мобилизация и военная демобилизация ветеранов как общественный и личный опыт Великой войны в России, 1914–1921 гг. // Человек и личность в истории России, конец XIX – XX век. СПб., 2010. С. 493–510.
5. *Нагорная О. С.* Русские генералы в Германском плену в годы Первой мировой войны // Новая и новейшая история. 2008. № 6. С. 94–108.
6. *Пашкин А. Г.* Военнопленные и беженцы в советской провинции: организация помощи и реабилитации в 1918–1919 гг. (на примере Симбирской губернии) // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2012. № 2 (2). С. 187–190.
7. Государственный архив Брянской области (ГАБО). Ф. 490. Оп. 1.
8. ГАБО. Ф. Р-59. Оп. 1.
9. ГАБО. Ф. 2016. Оп. 1.

References

1. *Zhdanova I. A.* “These prisoners of war are terribly embittered ...” Organization of the return of Russian prisoners in 1918-early 1919 in Petrograd // Klio. 2010. No. 1 (48). Pp. 138–144.
2. *Belova I. B.* The return of Russian prisoners of war to their homeland and measures of the Soviet state for their material support // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice. 2013. No. 1. Pp. 24–28.
3. *Lazarenko E. I.* Re-evacuation of prisoners of war of the Russian army of the First World War from foreign camps. // Bulletin of Surgut State Pedagogical University. 2021. No. 3 (72). Pp. 184–196.
4. Sumpf Alexander. Political mobilization and military demobilization of veterans as a public and personal experience of the Great War in Russia, 1914–1921. // Man and personality in the history of Russia, the end of the XIX – XX century. St. Petersburg, 2010. Pp. 493–510.
5. *Nagornaya O. S.* Russian generals in German captivity during the First World War // New and recent history. 2008. No. 6. Pp. 94–108.
6. *Pashkin A. G.* Prisoners of war and refugees in the Soviet province: organization of assistance and rehabilitation in 1918–1919. (on the example of Simbirsk province) // Volga pedagogical search (scientific journal). 2012. No. 2 (2). Pp. 187–190.
7. State Archive of the Bryansk region (GABO). F. 490. Op. 1.
8. GABO. F. R-59. Op. 1.
9. GABO. F. 2016. Op. 1.

УДК 94(470) «1905/1907»

UDC 94(470) «1905/1907»

ОРЛОВ А.С.

кандидат исторических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-mail: orlov-ork@mail.ru

БЕЛОЗЕРОВ М.К.

сотрудник Академии ФСО России

E-mail: orlov-ork@mail.ru

ORLOV A.S.

PhD in History, Federal Guard Service Academy

E-mail: orlov-ork@mail.ru

BELOZEROV M.K.

Federal Guard Service Academy

E-mail: orlov-ork@mail.ru

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ РОССИЙСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1905-1907 ГГ.
В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ АВТОРОВ**

**ON THE DEVELOPMENT OF THE HISTORICAL ASSESSMENT OF THE RUSSIAN REVOLUTION OF 1905-1907 IN
THE RESEARCH OF DOMESTIC AUTHORS**

Статья посвящена сравнительному анализу оценок итогов и значения первой российской революции в работах и публикациях отечественных исторических исследователей и государственных деятелей. Акцентировано внимание на неоднократную трансформацию оценочных суждений вплоть до резко диаметральных, в зависимости от политической конъюнктуры и идеологического климата в российском обществе и государстве.

Ключевые слова: российская революция, политические партии, оценка итогов, изменение оценки, отечественные историки.

The article is devoted to a comparative analysis of the assessment of the results and significance of the first Russian revolution in the works and publications of Russian historical researchers and statesmen. Attention is focused on the repeated transformation of value judgments up to sharply diametric ones, depending on the political conjuncture and the ideological climate in Russian society and the state.

Keywords: Russian revolution, political parties, assessment of results, change of assessment, national historians.

Актуальность темы исследования. На крутых поворотах истории государства происходит переосмысление опыта прошлого. На современном историческом этапе, так же как и в начале XX века, вновь остро стоят вопросы социально-экономических и политических преобразований перед российским обществом. Поиск Россией путей развития, требует ответа на возникающие вопросы, в том числе: в каком направлении развивать различные сферы жизни общества и государства, какими путями должны пойти перестройки.

История богата примерами значительных революционных взрывов в различных странах мира, в том числе и в России. Часть из них закономерно завершилась сменой государственного строя. Развитие революционных настроений обычно возникает среди широких слоев населения в связи с накопившимся недовольством действующим государственным строем и социально-экономическими проблемами. Такой строй характеризуется нежеланием или неспособностью руководства страны решить проблемный вопрос через реформы. Один из авторов Большой советской и Большой российской энциклопедий, специалист в области политической истории дореволюционной России С.В. Тютюкин справедливо отмечал, что «там, где недовольство народа существующим строем достигает некой критической отметки, а у правящих кругов не хватает мудрости и гибкости, чтобы своевременно провести достаточно радикальные реформы, за дело обычно берутся революционеры» [6, с. 3].

Что же касается неизбежности революционного

взрыва в России, то видный исследователь той эпохи А.П. Корелин авторитетно заявлял, что «к началу XX века преобразовательский потенциал самодержавия в значительной мере был уже исчерпан, и усложнение всех сфер жизни страны требовало новой системы государственного управления» [6, с. 149].

Первая российская революция, которая пришла в Россию в 1905–1907 гг., – вполне закономерный результат обострения противоречий между базисом и надстройкой: развивающимся русским национальным капиталом и архаичным самодержавием, сковавшим развитие российского капитализма. Эти противоречия и стали главной причиной революции.

Революция разрушила хрупкую, но долговременную стабильность отношений народа с властью и дала начало становлению новой экономической системы, а впоследствии и смене политического режима. То есть стала первым этапом реформации общественной системы в государстве.

В своих оценках причин революции историки и политологи, как российские, так и советские, в общем и целом сходятся во мнении, что первая российская революция родилась из острейшей конфликтной ситуации, сложившейся в нашем социуме в начале прошлого века.

Накануне революции 1905–1907 гг. сложился ряд факторов, которые неразрывно связаны с запуском процессов обновления всех аспектов жизни страны и в совокупности приводили к социальному протесту. При этом, подогреваемые стачками в городах и бунтами в селах, не-

готивные отношения власти и общества, чиновничества и населения, помещиков и крестьян только усиливались, что, в свою очередь, неизбежно вело к революционному взрыву.

Также стоит выделить события начала XX в., обострившие ситуацию еще больше и выступившие своего рода катализатором.

Во-первых, порожденный модернизацией кризис российской экономики, который являлся частью мирового кризиса, осложнялся отсутствием трудового законодательства. Это привело к резкому обострению рабочего вопроса. Пролетариат находился в крайне тяжелом положении, рабочие трудились в отвратительных условиях на производстве по 12–14 часов в день. Революционные настроения усиливались, так как угнетенному рабочему классу практически нечего было терять.

Во-вторых, немалую роль сыграла проигранная русско-японская война 1905 г. Неудачи на фронтах войны усиливали в обществе антиправительственные настроения. И, как следствие, дали о себе знать проблемы в армии. Событиями, ярко иллюстрировавшими эти проблемы, стали восстания на флоте в Севастополе и Одессе.

В-третьих, социальные и экономические проблемы переплетались с межнациональными и межконфессиональными конфликтами. Национальные меньшинства все острее чувствовали, что к ним относятся как к людям второго сорта, их традиции, язык и культуру постоянно оскорбляют. В результате погромы на этнической почве в Закавказье за один только 1905 г. унесли более 10 тысяч жизней.

Начало революции, ее этапы и завершение за прошедшее столетие подвергнуты тщательному изучению, и, по большому счету, в истории хода событий белых пятен осталось немного. К примеру, не исчезает интерес к личности первого лидера революции – священника Георгия Гапона. Он оценивается порой диаметрально противоположно: от провокатора полиции до харизматичного авантюриста-революционера.

Итоги революции и оценка степени ее влияния на страну также не вызывают серьезных разночтений. Главнейшим по значимости событием 1905–1907 гг. в Российской империи стало создание Государственной Думы и Государственного Совета. Их наличие – неотъемлемый признак парламентаризма. Кроме того, выборы в Государственную Думу 1906 г. – первые выборы в истории России.

Хотя революция смогла решить лишь небольшую часть основных проблем населения (политических, социально-экономических), она смогла подтолкнуть народ и власть к началу периода развития новой России. Появилась широкая возможность создавать легальные партии, началась долгожданная аграрная реформа, а также реформа образования.

Не поддежит сомнению изменение менталитета в народе. Народ получил опыт борьбы за демократию и свободу, были заложены основы для создания под руководством пролетариата единого революционного фронта. На смену самодержавной России шла Революционная Россия.

Исходя из вышесказанного, при исследовании революции 1905–1907 гг. наиболее интересной темой представляется изучение вопроса трансформации взглядов на причины и значение тех событий у отечественных поли-

тиков и историков в разные временные периоды нашего государства.

Исследование причин, основных событий и итогов первой российской революции заключено в трудах многих отечественных авторов. Незыблемым фундаментом всей советской историографии в трактовке проблем первой российской революции были работы лидеров большевизма В.И. Ленина и И.В. Сталина.

Однако работы советского периода стоят обособленно, поскольку вследствие приверженности всех обществоведов того времени принципу партийности они изначально не могли выходить за определенные идеологические рамки и, как следствие, имели единый взгляд на причины революции. Исследования являлись в первую очередь качественными образцами партийно-агитационной литературы, поэтому зачастую от них сложно ожидать абсолютной полноты и объективности. Это вполне объяснимо и даже закономерно.

И, наоборот, современные российские авторы, безусловно признавая ряд значимых демократических преобразований, привнесенных событиями 1905–1907 гг., на наш взгляд, зачастую незаслуженно отказывают революции в ее неопределимой позитивной роли в важнейшем этапе свержения царизма. При этом наиболее полно и скрупулезно освещаются кровавые и мрачные события того времени: яростные погромы крестьянами помещичьих усадеб, декабрьское вооруженное восстание в Москве, непримиримый эсеровский террор. В публикациях зачастую присутствует «разоблачительный» пафос в отношении революционных и оппозиционных деятелей той эпохи, а отнюдь не академический дискурс [7].

И, хотя в подготовке той революции роль российских социал-демократов, чьи лидеры были адептами справедливого социалистического общества, незначительна, именно им (вкуче с эсерами) порой отводится роль главных злодеев. Так, в работах сотрудника ИНИОН РАН Г.З. Головкина подготовка революционного восстания называется дьявольским планом, героический броненосец «Потемкин» – пиратским судном, свет свободы – солнцем мертвых [2, с. 118, 119, 128], а последующие русские революции обвиняются в страшных последствиях. Ну и, конечно, Октябрьская революция 1917 г. им ожидаемо характеризуется как установление тоталитарного государства. В своих дальнейших исследованиях автор принципиально отвергает все виды революционной борьбы с царизмом. По его мнению, революционно настроенная часть российского общества изначально стремилась не к созиданию, а к разрушению, руководствуясь при этом заведомо ложными идеалами о создании общества всеобщего счастья.

Другие авторы обвиняют революцию в том, что она, подняв наверх темные пласты русской жизни, выпустила наружу самые запретные инстинкты человека. Мне сложно с этим согласиться.

Безусловно, советское видение Кровавого воскресенья исключительно результатом полицейской провокации является полуправдой. Но выставлять январский расстрел рабочих и их семей однозначной провокацией левых партий, устроенной по сценарию классической «цветной» революции, как минимум спорно.

В разрезе исследуемой темы наибольший интерес вызывает историческая монография, написанная С. Тютюкиным в соавторстве с другими известными

исследователями. Это фундаментальный труд, где авторы используют обширный массив документов, дают подробный анализ и исторически точные описания тех событий. В нем можно найти объяснение и даже оправдание той радикальной трансформации взглядов на революционные события в Российской империи, что привело к полной переоценке значения революции уже в современный период. «Принцип коммунистической партийности, которым обязаны были руководствоваться все советские обществоведы, неизбежно приводил к появлению в исторических трудах знаменитой «фигуры умолчания» в отношении событий, явлений и отдельных лиц, не вписывавшихся в ленинскую концепцию революции» [6, с. 5].

Конечно, можно согласиться с тем, что оценки героев и антигероев революции были в черно-белых тонах, альтернативный подход не приветствовался, а степень влияния на народ марксистской идеологии и практической работы большевиков сильно преувеличивалась. Отмечая стремление многих историков советской поры к поиску объективной истины, автор тут же определяет советскую историческую науку как «историческую мифологию» [6, с. 6]. А оценка революции 1905–1907 гг. как «предпоследнего шага к гибели российской цивилизации в результате прихода к власти коммунистов», являющегося лишь этапом на пути к демократизации страны, у меня вызывает неприятие [6, с. 3]. Возможно, из-за подобных оценок у С. Тютюкина в свое время не сложились научные отношения с директором Института российской истории РАН академиком А.Н. Сахаровым.

Свой подход к исследованию причин революции предлагает советский и российский историк С.А. Нефедов. Отдавая должное глубине и детальности его работ, нельзя не отметить серьезные отличия его оценки причин революции от традиционных советских взглядов. Он рассматривает русскую интеллигенцию наиболее весомой составляющей движущей силы революции. В своих исследованиях Нефедов придерживается точки зрения министра внутренних дел В.К. Плеве, который утверждал, что основная угроза самодержавию исходит не от бастующих рабочих, а от либералов, и что народ не пойдет за либеральной интеллигенцией [10, с. 72]. Источник революционной угрозы В.К. Плеве видел в первую очередь в интеллигенции и образованных общественных элементах. Также автор считает справедливыми слова, приписываемые Николаю II, что «на данной стадии движение развивается по инициативе интеллигенции и части дворянства и в основе его лежат групповые интересы».

В то же время в своем фундаментальном труде «История России. Факторный анализ» С. Нефедов указывает на возможность рассматривать первую русскую революцию как две «параллельные» революции, с учетом действия различных факторов и с точки зрения различных теорий. Ссылаясь на известного политического деятеля П.Б. Струве, он выделяет в революции два течения: движение к современности (то есть модернизации, носителем и распространителем которой является интеллигенция) и стихийное стремление низов к освобождению от материальных тягот [9, с. 121].

Также С. Нефедов акцентирует внимание на выделении значительных денежных средств для субсидирования русских революционеров – эсеров

и националистов – правительствами некоторых недружественных Российской империи стран. В первую очередь Японии, что привело к координации японским правительством совместных действий либералов и революционеров. Конечно же, жесткое влияние врагов России на революционеров и мягкая «вестернизация» отечественных либералов имели место, и свою роль в событиях 1905 г. это сыграло. Однако фундаментальное советское представление о решающей роли пролетариата в революции мне представляется незыблемым.

Поэтому наименее затуманенными прошедшими десятилетиями и наиболее искренними мне кажутся взгляды современников тех событий, многие из которых являлись непосредственными участниками революции. Возможно, их взгляд также не лишен предвзятости, ведь в своей активной позиции они обязательно выражали идеи, выражающие интересы действующих на то время партий, общественных организаций, классов.

Тут нельзя не отметить масштаб исторических изысканий в отечественной науке по данной теме в первые десятилетия после событий 1905 г. До середины 1930-х гг. появилось около 800 книг и свыше 600 журнальных статей о революции [4, с. 11]. Первым опытом обобщения библиографии русской революции 1905–1907 гг. стал систематизированный указатель О.Э. Вольценбурга с краткими аннотациями, характеризующими отдельные сочинения. В предисловии прямо указывается, что «Путеводитель... предназначается, главным образом, для политпросветработников», а также, что «изучение истории этой революции является обязанностью каждого сознательного гражданина» [1, с. 5]. В целом-то, не вызывает сомнений, что указанная в Путеводителе литература полностью соответствует официальной советской линии в оценке тех событий.

И. Сталин, будучи современником тех событий, в революционной газете «Кавказский рабочий листок» обвиняет либеральную буржуазию в свертывании революционного движения. Ведь буржуазия, по его мнению, добилась необходимого минимума после подписания царского манифеста 17 октября. Он указывал, что «ей [буржуазии] достаточно того, что пролетариат уже вырвал у царизма при первом своем революционном выступлении. Она смело может заключить теперь союз – союз на выгодных для себя условиях – с царским правительством и соединенными усилиями пойти против общего врага, против своего «могильщика» – революционного пролетариата. Свобода буржуазная, свобода для эксплуатации уже обеспечена, и этого ей вполне достаточно. Русская буржуазия, не будучи ни минуты революционной, уже открыто становится на сторону реакции» [11]. И. Сталин призывал пролетариат и революционное крестьянство, видя в них главную и руководящую роль в выступлении народных масс, к продолжению борьбы и к усилению революционного натиска.

При этом необходимо помнить, что все их труды и высказывания, как у каждого действующего политика, определялись конкретными политическими задачами [4, с. 10]. К примеру, у В. Ленина ими однозначно являлись учет уроков революции 1905–1907 гг., дальнейшая борьба с правительством, с меньшевистскими идейными течениями и т. д.

Изначально буржуазный характер революции

был исходной позицией обеих фракций российских социалистов. В 1907 г. в статье о непролетарских партиях И. Сталин пишет: «Что наша революция буржуазна, что она должна кончиться разгромом крепостных, а не капиталистических порядков, что она может увенчаться лишь демократической республикой, – в этом, кажется, все согласны в нашей партии» [12].

Такая оценка заявленных революционных целей находит положительный отклик и у современных российских исследователей. Так, вице-президент РАН профессор М.П. Капустин в своих исследованиях в общем и целом критикует бесчисленные деформации советского общества, первопричиной которых видит перманентное преувеличение роли насильственного революционного начала. В 90-е годы прошлого века подобная оценка, безусловно, превалировала в отечественной литературе. Однако тут он приходит к очень схожему выводу: «Пролетарская революция поначалу ставила задачу разбить господствующую иерархию, уничтожив все бывшие социальные перегородки. Совершив это путем революции, затем следовало перейти на рельсы эволюции, спонтанного развития, а не дальнейшего «завинчивания гаек»» [5, с. 34].

В дальнейшем в описании революции в России В. Ленин отошел от классовой риторики, совершив идеологический разворот: на том особом пути, по которому шла Россия, он объявил революцию не буржуазной, а народной, в том смысле, что она была буржуазно-демократической лишь по своему социальному содержанию, а по средствам борьбы – пролетарской.

На основе анализа революционных событий и осмысления опыта революционной борьбы В. Ленин создал четко проработанную концепцию революции с позиции большевиков. К 1917 г. она нашла отражение в его работе «Доклад о революции 1905 года» [4, с. 10]. В ней он подчеркнул руководящую роль пролетариата в революционной борьбе. Ведь именно они раскрутили маховик революции. Он писал, что «Русская революция была вместе с тем и пролетарской, не только в том смысле, что пролетариат был руководящей силой, авангардом движения, но и в том смысле, что специфически пролетарское средство борьбы, именно стачка, представляло главное средство раскачивания масс и наиболее характерное явление в волнообразном нарастании решающих событий» [8, с. 12].

В. Ленин указывал, что борьба за экономические свободы подстегивает к борьбе за политические права. Этот тезис он выдвинул на основе оценки стачечного движения в тот период: весомый процент экономических забастовок в среде пролетариата, особенно занятого в тяжелой промышленности, с течением времени переходил в забастовки политические. То есть, если изначально главным требованием рабочих было ввести 8-часовой рабочий день и адекватное рабочее законодательство, то впоследствии им стало свержение самодержавия. К тому же именно рабочее движение захлестнуло крестьянство в круговорот событий 1905 г.

Необходимо отметить, что В. Ленин реально оценивал размах крестьянского движения в России в то время. В этом же докладе он упоминал, что «весной 1905 года крестьянское движение было только в зачатке», а сами волнения охватили лишь седьмую часть помещичьих земель. Однако уже тогда В. Ленин видел

революционное будущее страны в союзе рабочих и крестьян.

В отличие от большевиков, меньшевики до конца стояли на фаталистических позициях неизбежности буржуазной революции, где направляющая роль, согласно всем теоретическим выкладкам, должна была принадлежать буржуазии. Основоположник русского марксизма Г.В. Плеханов отделил буржуазную революцию как неминуемый самостоятельный этап от социалистической революции, которая отодвигалась им в неопределенное будущее. И этот вопрос о роли личности в истории, на мой взгляд, предметно, аргументированно и объективно разобран в основном историко-философском исследовании профессора М. Капустина. В частности, ярко представлено идеологическое противопоставление ленинской революционной доктрины и меньшевистской теории Г. Плеханова. Автор отмечает, что уже на третий день после Октябрьской революции 1917 г. Плеханов обратился с открытым письмом к петроградским рабочим, в котором заявил, что «Россия еще не доросла до социалистической революции». Впрочем, некоторые важнейшие события истории были им оценены и истолкованы диаметрально противоположно позиции Ленина: например, по декабрьскому вооруженному восстанию 1906 г. Плеханов подвел такой итог: «Не надо было браться за оружие» [5, с. 76].

Плехановской идее союза пролетариата с либеральной буржуазией В. Ленин противопоставляет идею союза пролетариата с крестьянством. Ведь именно благодаря «соединению пролетарской массовой стачки в городах с крестьянским движением в деревне» была расшатана последняя опора царизма – армия.

В своих работах «Наша революция» и «1905» видный революционер Л.Д. Троцкий дал свою оценку характеру и значению революции, не совпадающую не только с меньшевистской, но и большевистской трактовками. По его мнению, перспектива меньшевизма была ложная в корне, а перспектива большевизма не полна. Взгляды Л. Троцкого в то время относились к крайне левым, даже более левым, чем у В. Ленина. Согласно его представлениям, только пролетариату, единственно способному парализовать экономику Российской империи, было суждено сыграть ключевую роль в будущей революции.

В 1939 г. Л. Троцкий пишет: «Для вождей меньшевизма социологическая характеристика революции как буржуазной имела прежде всего ту политическую ценность, что запрещала преждевременно дразнить буржуазию красным призраком социализма и «отталкивать» ее в лагерь реакции. Содержание русской революции, тем самым, заранее ограничивалось теми преобразованиями, которые совместимы с интересами и взглядами либеральной буржуазии» [14].

Однако и о ключевой роли большевиков в подготовке и организации первой революции говорить не приходится. Один из лидеров большевизма Г.Е. Зиновьев в 1905 г. отмечал, что 9 января и дальнейшие события выдвинули несколько случайных беспартийных фигур, среди которых священник Гапон и лейтенант Шмидт. «Это факт вполне понятный, и объясняется он тем, что партия была тогда в подполье и не могла связаться как следует с поднимавшейся рабочей массой» [3], – указывал он. Л. Троцкий конкретизировал данный вопрос: «Запоздалый приезд Ленина из-за границы был

одной из причин того, почему большевистской фракции не удалось занять руководящего положения в событиях первой революции» [13].

Таким образом, еще в дореволюционный период, отмечая характерные особенности революции 1905–1907 гг., отличавшиеся друг от друга по политическим воззрениям авторы давали им подчас диаметрально противоположные трактовки, которые с течением времени также подвергались глубокой переоценке [4, с. 11].

Подводя итог, хотели бы сказать следующее. Несмотря на то что в истории первой русской революции практически не осталось белых пятен, а ход событий ее разобран полно и досконально, тема до сих пор остается очень спорной. Историки так и не пришли к единому мнению о значении революции, что в первую очередь связано с различной оценкой актуальности тех событий на том или ином историческом этапе. В течение прошлого века Российская история совершила два крупных поворота, и поэтому проблемы капитализма никуда не испарились, даже, наоборот, стали еще более явными.

Уроки исторического прошлого нашей страны, особенно ее переломных моментов, никогда не потеряют актуальности. Неразрешимые классовые противоречия – злокачественная опухоль на теле социально-экономической системы. Потому и не утихают споры, что разные историки представляют интересы тех или иных политических сил, выражают интересы того или иного класса.

Очевидно, что современный период в развитии исторической науки характеризуется пересмотром методологии и преодолением излишне политизированных положений советской историографии. Но при исчезновении целых направлений исследований, например, истории Советов рабочих депутатов, невозможно понять революционный период, хронику рабочего движения и т. д. [4, с. 15].

Прийти к абсолютно непредвзятому, объективному взгляду на проблему революции 1905–1907 гг. можно будет только после того, как эти противоречия уйдут в прошлое, т. е. не в рамках современной общественной социально-экономической формации.

Библиографический список

1. *Вольценбург О.Э.* Библиографический путеводитель по революции 1905 года. Л.: Государственное издание, 1925. 260 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10070189>
2. *Головков Г. З.* Вехи обоюдного насилия власти и революции // Россия и современный мир. 2006. № 1. С.114–128.
3. *Зиновьев Г.Е.* Лекции по истории Российской Коммунистической партии (большевиков). Лекция 4. О событиях 1905 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.agitclub.ru/center/comm/zin/zin4a.htm>
4. *Иерусалимский Ю.Ю., Марасанова В.М.* Первая российская революция 1905–1907 годов: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 128 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.docme.ru/doc/1110697/1472.pervaya-rossijskaya-revoljuciya-1905-1907-godov>
5. *Капустин М.П.* Конец утопии? Прошлое и будущее социализма. М.: Издательство «Новости» (ИАН), 1990. 594 с.
6. *Корелин А.П., Тютюкин С.В.* Первая революция в России: взгляд через столетие. М.: Памятники исторической мысли, 2005. 602 с.
7. *Курусканова Н. П.* Революция 1905–1907 гг. в оценках современных историков [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://mncipi.narod.ru/n023.htm>
8. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Том 12. 1905 г. М.: Издательство политической литературы, 1968. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.uaio.ru/vil/12.htm>
9. Нефедов С. А. История России. Факторный анализ. Том 2. От окончания Смуты до Февральской революции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://topreading.ru/bookread/204461-sergei-nefedov-istoriya-rossii-faktorny-analiz-tom-2>
10. Нефедов С. А. Как готовили революцию 1905 г. // Вопросы истории. 2015. №6. С. 68–87. <https://www.academia.edu/19090535>
11. Сталин И. В. Полное собрание сочинений. Том 1. Тифлис, 30-го ноября 1905 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://petroleks.ru/stalin/1-29.php>
12. Сталин И. В. Полное собрание сочинений. Том 2. Лондонский съезд РСДРП. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://petroleks.ru/stalin/2-18.php>
13. Троцкий Л. Д. 1905 год. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https://www.marxists.org/russkij/trotsky/1929/my_life_t1/15.htm
14. Троцкий Л. Д. Три концепции русской революции (1939) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.wsws.org/ru/articles/2017/06/02/trev-j02.html>

Reference

1. *Volzenburg O. E.* Bibliographic guide to the revolution of 1905. L.: State Edition, 1925. 260 p. [Electronic resource]. Access mode: URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10070189>
2. *Golovkov G. Z.* Milestones of mutual violence of power and revolution // Russia and the Modern World. 2006. No. 1. Pp.114–128.
3. *Zinoviev G. E.* Lectures on the History of the Russian Communist Party (Bolsheviks). Lecture 4. About the events of 1905 [Electronic resource]. Access mode: URL: <http://www.agitclub.ru/center/comm/zin/zin4a.htm>
4. *Jerusalem Yu. Yu., Marasanova V. M.* The first Russian Revolution of 1905-1907: a textbook. Yaroslavl: YarSU, 2006. 128 p. [Electronic resource]. Access mode: URL: <https://www.docme.ru/doc/1110697/1472.pervaya-rossijskaya-revoljuciya-1905-1907-godov>
5. *Kapustin M. P.* The end of utopia? The past and future of socialism. Moscow: Novosti Publishing House (IAN), 1990. 594 p.
6. *Korelin A. P., Tyutyukin S. V.* The first revolution in Russia: a look through a century. M.: Monuments of historical thought, 2005. 602 p.
7. *Kuruskanova N. P.* Revolution of 1905-1907 in the assessments of modern historians [Electronic resource]. Access mode: URL: <http://mncipi.narod.ru/n023.htm>
8. *Lenin V. I.* Complete works. Volume 12. 1905. Moscow: Publishing House of Political Literature, 1968. [electronic resource]. Access mode: URL: <http://www.uaio.ru/vil/12.htm>
9. *Nefedov S. A.* History of Russia. Factor analysis. Volume 2. From the end of the Troubles to the February Revolution. [electronic resource]. Access mode: URL: <http://topreading.ru/bookread/204461-sergei-nefedov-istoriya-rossii-faktorny-analiz-tom-2>

10. *Nefedov S. A.* How the revolution of 1905 was prepared // Questions of history. 2015. No. 6. Pp. 68–87. <https://www.academia.edu/19090535>
 11. *Stalin I. V.* Complete works. Volume 1. Tiflis, November 30th, 1905 [Electronic resource]. Access mode: URL: <https://petroleks.ru/stalin/1-29.php>
 12. *Stalin I. V.* Complete works. Volume 2. The London Congress of the RSDLP. [electronic resource]. Access mode: URL: <https://petroleks.ru/stalin/2-18.php>
 13. *Trotsky L. D.* 1905. [electronic resource]. Access mode: URL: https://www.marxists.org/russkij/trotsky/1929/my_life_t1/15.htm
 14. *Trotsky L. D.* Three concepts of the Russian Revolution (1939) [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.wsws.org/ru/articles/2017/06/02/rev-j02.html>
-
-

УДК 94(476)«1941/1945»

UDC 94(476)«1941/1945»

ПУШКАРЕНКО Е.А.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра
русской истории и документоведения,
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
E-mail: pushkarenko-elena@mail.ru

PUSHKARENKO E.A.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Department of Russian History and Documentation,
Belgorod State National Research University
E-mail: pushkarenko-elena@mail.ru

ШКОЛА КАК ИНСТРУМЕНТ НЕМЕЦКОЙ ПРОПАГАНДЫ НА ОККУПИРОВАННОЙ СОВЕТСКОЙ ТЕРРИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛАХ ГЕНЕРАЛЬНОГО ОКРУГА БЕЛАРУСЬ)

SCHOOL AS A TOOL OF GERMAN PROPAGANDA IN THE OCCUPIED SOVIET TERRITORY (BASED ON THE MATERIALS OF THE GENERAL DISTRICT OF BELARUS)

В статье рассматривается проблема использования школьной системы в качестве инструмента немецкой пропаганды на оккупированной советской территории. Глава гражданской администрации округа В. Кубе в реализации оккупационной политики сделал ставку на пропаганду. Особая роль в идеологическом воздействии на массовое сознание отводилась организации школьной системы и высшего образования в контексте проводимой политики «белорусизации».

Ключевые слова: немецкая пропаганда, Генеральный округ Беларусь, школьная система, «белорусизация», В. Кубе.

The article deals with the problem of using the school system as an instrument of German propaganda in the occupied Soviet territory. The head of the civil administration of the district V. Kube in the implementation of the occupation policy relied on propaganda. A special role in the ideological impact on the mass consciousness was assigned to the organization of the school system and higher education in the context of the policy of “Belarusization”.

Keywords: German propaganda, General District of Belarus, school system, “Belarusization”, V. Kube.

Проблема использования школы в качестве инструмента немецкой пропаганды и средства формирования сознания молодежи в течение длительного времени оставалась вне исследовательского внимания историков. В настоящее время ее актуальность обусловлена активизацией на постсоветском политическом пространстве неонацизма и попытками некоторых политических авторов исказить исторические факты, переписать историю. Россия отвечает на целый ряд исторических вызовов военно-политического и ценностно-нравственного характера. В данной связи изучение исторического опыта влияния на массовое сознание молодого поколения, попыток его деформации через подмену базисных ценностей и понятий представляется актуальным и значимым.

Нацисты видели в молодежи главную социальную опору, источник своей власти в будущем. Сознание молодого поколения должно было трансформироваться в угоду идеологов третьего «рейха». Штурм сознания молодого поколения, информационная война велись национал-социалистами не только в отношении немецкой молодежи. Пропаганда стала дешевым и эффективным оружием немецких пропагандистов на Востоке. Возобновление деятельности школ, введение в их программу широкого национального компонента, вовлечение молодежи в деятельность коллаборационистских организаций, моделью для которых стал германский «гитлеръюгенд» стало основой оккупационной политики Генерального комиссара В. Кубе в отношении молодого белорусского поколения. Пропаганда апеллировала к национальным чувствам юных белорусов, учитывала

особенности их национального менталитета, была построена с учетом исторических фактов и обстоятельств и нацелена на формирование по сути националистического мировоззрения, в основе которого лежат национальные обиды и стремление обрести собственное независимое государство в составе т.н. «Новой Европы».

В отечественной и зарубежной историографии рассматриваемая проблема получила лишь частичное освещение. Одним из первых к ней обратился польский историк Ю. Туронок. Анализируя специфику немецкого оккупационного режима на белорусской земле в годы второй мировой войны, он обратил внимание, что возобновление деятельности школ, стало одним из элементов политики «белорусизации», инициированной В. Кубе [20]. Проблеме пропагандистских аспектов молодежной политики и школьного дела немецких властей в Генеральном округе Беларусь, а также использованию коллаборационистских организаций в воспитании молодежи был посвящен ряд статей Мигуновой Е.А. [18], [19]. Раскрытию роли белорусских коллаборационистов в воспитании молодого поколения посвящена работа историка Ковалени А.А. [16]. Особый вклад в исследование феномена белорусской культуры в целом в 1941–1944 гг., в том числе вопроса развития школьной системы, внес исследователь Лыч Л.М. [17]. В последние годы вышел целый ряд монографий белорусских исследователей, посвященных большому кругу вопросов периода Великой Отечественной войны. Однако вышеназванная тема в них рассматривается, в основном, применительно к деятельности советской контрпро-

паганды белорусских партизан [1], [3]. В современной отечественной историографии есть ряд исследований, раскрывающих вопрос функционирования школ на оккупированной советской территории, однако они подготовлены на основе материалов других областей и республик СССР, например, исследования Гальченко С.И. [2], Кринко Е.Ф.[4], Никадимова Д.А. [5]. Таким образом, вопрос требует дальнейшего системного и детального изучения.

С первых месяцев оккупации Советской Белоруссии немецкие власти активизировали работу по возобновлению работы школ: так уже с 1-октября 1941 года должны были открыться учебные заведения в Минском гебитскомиссариате. В «Положении о школах Генерального округа Беларусь», утвержденном В. Кубе, был сделан акцент на национальном характере образования и воспитания. «Первоочередной обязанностью школьной системы, – говорилось в нем, – является защита белорусской культуры...; национальные меньшинства, которые здесь проживают, должны изучать и признавать белорусскую культуру; все учительские кадры обязаны пройти аттестацию по специальности и проверку морального и политического соответствия новым требованиям. Языком обучения будет белорусский» [6, л. 8].

В перечень изучаемых дисциплин вошли родная речь, природоведение, арифметика, география, музыка, рукоделие, гимнастика. Изучение Закона Божьего могло осуществляться вне школы. Временные инструкции Кубе главный акцент в школьной образовательной политике делали на воспитании молодежи в духе Новой Европы и предполагали суровые наказания за распространение в школах советской или польской идеологий. Контроль за деятельностью школ возлагался на Генеральный комиссариат в Минске и окружные комиссариаты, в рамках которых учреждались т.н. белорусские школьные инспектораты.

Возобновление деятельности школ в оккупационном формате стало одним из первых шагов Кубе в реализации его политических планов на земле Беларуси. Изданием временных школьных инструкций, а также своими публичными заявлениями в прессе, он давал понять, что «Генеральный округ Беларусь – это жизненное пространство белорусского народа и в первую очередь должно служить именно этому народу» [20, с. 75]. Поэтому задачей школ стало развитие белорусской культуры, воспитания и образования. Языком обучения становился белорусский, правда, в местностях с преимущественно польским населением допускалось и преподавание на польском языке, при этом белорусский оставался обязательной дисциплиной изучения. Но зато не было русских школ. Методическую основу преподавания составило издание «Беларуская школа», выходявшее в двух сериях – для учителей и для учеников.

Активность администрации Кубе в области школьного дела была столь высока, что уже 15 декабря 1941 года в белорусском городском театре <ныне театр им. Я. Купалы> состоялась первая конференция окружных и районных школьных инспекторов Беларуси. По ее итогам был опубликован отчет в вышеуказанном издании «Беларуская школа». Перед собравшимися учителями выступил сам В.Кубе, а также глава белорусского школьного инспектората И. Сивица. Уже из первых спичей участников становится ясно, какие цели и задачи пресле-

довала образовательная политика нацистов на белорусской земле. «Земля Беларуси – для белорусов, значит – и школа тут должна быть только белорусская», – читаем на страницах журнала. В своем выступлении Кубе отметил, что «белорусские учителя должны спасти те души, которые успели попасть под влияние жидовского коммунизма, и должны вывести белорусскую молодежь на дорогу к новому Европейскому устройству». А Сивица, обращаясь к собравшимся подчернул, что «школы в округе будут только белорусские, и что белорусский язык должен изучаться основательно» [12, с. 11].

Итоги деятельности немецкой гражданской администрации в области образования за первый учебный год оцениваются по-разному. Так Туронюк Ю. считает, что «несмотря на трудности с кадрами и помещениями (часть школьных зданий была занята войсками), а также на недостаток учебников, количество начальных школ на территории Генерального комиссариата Беларусь быстро росло и под конец 1941/42 учебного года достигло 3485. В них обучалось 346 тысяч учеников и работало 9716 учителей» [20, с. 75–76]. Автор подчеркивает, что эти показатели незначительно отличались от довоенных советских. В свою очередь, Лыч Л.М. замечает, что обучение детей во всех округах ГОБ велось в 3050 школах. Из общего числа школ – белорусских было 2802, польских-334, литовских – 141 [17, с. 65].

Белорусский характер преподавания, акцент на изучении белорусской истории, литературы, языка, пропагандистские клише о «европейском пути Беларуси» стали для отдельных представителей национально ориентированной интеллигенции своего рода оправданием варварской оккупационной политики нацистов, проводимой на земле Беларуси. Их восприятие действительности лучше всего выражает цитата из статьи в издании «Беларуская газета»: «Белорусское учительство сегодня счастливо тем, что после долгих лет издевательств и неволи ему вернулось счастье быть силой, которая пробудит национальное сознание в молодых душах учеников, счастье принимать участие в Великом национальном возрождении своего Отечества» [11, с.1].

Известные деятели белорусской культуры того периода, такие как Н.Арсеньева, фактически пошли на сотрудничество с администрацией Кубе, во многом, потому, что политика «белорусизации» давала им возможность публиковать свои стихи на белорусском языке, участвовать в культурной жизни, заниматься творчеством в области национального искусства. В своем стремлении возродить национальный дух белорусов, приблизить их к сонму «истинно арийских» народов они словно не замечали, что белорусский народ пытаются лишить традиционной славянской азбуки, что подразделения СС и СД разграбляют и уничтожают культурно-историческое наследие Беларуси, что борьба с партизанами превратилась в охоту на мирное население.

Риторика немецких пропагандистов относительно возрождения языка и культуры Беларуси и ее вхождения в состав «Новой Европы» соседствовала с откровенно националистическими высказываниями местных интеллигентов-коллорабационистов. Автор статьи в газете «Голас вёскі» Я.Здалевич, призывая поддержать открытые оккупантами белорусские школы, противопоставлял им модель советской школы. «В области просвещения, – утверждал он, – вся деятельность большевиков была на-

правлена на то, чтобы ассимилировать белоруса» [13, с. 1].

1943 год стал переломным в политике школьного и профессионального образования в Генеральном округе Беларусь, предпосылкой чему стали события на советско-германском фронте, а также растущие потребности военной промышленности нацистской Германии. Исходя из необходимости увеличения профессиональных белорусских кадров, в июле 1943 г. Кубе издает приказ о новой системе школьного образования на территории округа, включавшую следующие ступени:

I. Дошкольные учреждения – ясли, детские сады.

II. Общеобразовательная школа (бесплатная, обязательная для всех детей в возрасте от 7 и до 14 лет).

III. Средняя школа (необязательная и платная, дети принимались сюда по результатам экзаменов). Эта ступень включала в себя несколько подтипов школ: реальную, гуманитарную, сельскохозяйственную и трудовую, а также техническую, торговую и учительские семинарии. Окончание трех последних и успешная сдача вступительных экзаменов гарантировали продолжение образования в высших учебных заведениях.

IV. Трудовая повинность (четвертая ступень) – распространялась на всю молодежь в возрасте от 18 до 19 лет и проходила в течение года, независимо от образования, в организации «Служба Отечеству».

V. Высшая школа (пятая ступень), в состав которой входили университеты, институты, консерватории, высшие курсы.

В октябре того же года Кубе распорядился провести пропагандистскую кампанию в связи с открытием четырех институтов – медицинского, юридического, управления и ветеринарного [7, л. 43–47].

Основными школьными предметами, которые использовались в пропагандистских целях, были история, литература и белорусский язык. В истории Беларуси наибольший акцент делался на периодах войн между Великим княжеством Литовским и Речью Посполитой, с одной стороны, и «Московской державой», с другой. В курсе школьной истории был раздел под названием «Европейская война», в котором преподносилась немецкая версия причин и развития второй мировой войны. В частности, говорилось о наступлении на Беларусь «новой эры» в связи с ее «освобождением от Польши и Советов». Особое внимание уделялось изучению биографии и исторической роли А. Гитлера [8, л. 7].

Очевидно, что школы, организованные по нацистским калькам, наполненные антисетитской, русофобской и антипольской пропагандой, не могли функционировать беспрепятственно, особенно учитывая то обстоятельство, что на данной территории существовало мощное партизанское движение. Вильгельм Кубе был хорошо осведомлен о действиях партизан по срыву занятий в школах, поэтому заявил, что в следующем году «принудительное обучение должно быть осуществлено на 100 процентов» [14, с. 1].

Одним из средств обеспечения этого всеобщего начального образования должна была стать борьба с партизанами, которая велась под лозунгом «борьбы с бандитизмом». Однако борьба с партизанами быстро превратилась в борьбу с мирным населением. Подразделения СС и СД, действовавшие на территории округа, не подчинялись Кубе [21, с. 566], поэтому все его начинания на поприще пропаганды блекли на фоне карательных экспедиций.

Две линии оккупационной политики – силовая и идеологическая – явно противоречили друг другу и девальвировали в глазах молодых белорусов все усилия Кубе в области «возрождения национальной памяти» и «воспитания сознательных белорусов». Институт белорусской школы оккупационной модели оказался на пересечении двух огней: политики немецкой гражданской администрации округа с обязательным посещением школ всеми детьми в возрасте до 14 лет и все возраставшего противодействия со стороны партизан. Результаты деятельности школ, как следствие, были для оккупантов неутешительны. В отчетах сотрудников белорусского инспекториата за 1941/42 учебный год отмечаются такие недостатки, как отсутствие программ, учебников, дефицит тетрадей, бумаги. Школьные инспекторы указывали на значительный недостаток помещений, дефицит квалифицированных педагогов, низкую заработную плату, плохое обеспечение педагогов продовольствием, а также противодействие со стороны партизан [9, л. 20–21].

Как замечает белорусский историк Жилинский М.Г., «среди ряда причин, которые отрицательно влияли на развитие школьного дела, нужно отметить тяжелое материальное положение общества, нежелание некоторых родителей заставлять своих детей посещать школы, открытые немецкими властями» [15, с. 13]. Отметим, что в первый год оккупации в школах округа обучение продолжалось не более 3–4 месяцев, да и то посещение школ для большинства носило вынужденный характер, так как люди просто боялись наказания со стороны немецких властей (штраф от 500 до 1000 рублей и тюремное заключение сроком до 6 месяцев) [10, л. 23].

Немецкая исследовательница Квинкерт Б. в числе причин провала школьного проекта оккупационных властей называет «нереалистичные немецкие директивы в области белорусизации», а также введение латинского алфавита и навязывание национал-социалистической идеологии [22, с. 273].

Таким образом, деятельность белорусских школ оккупационной модели на территории Генерального округа Беларусь была связана с выполнением идеологических и политических задач немецкой администрации. Содержание учебных дисциплин, в первую очередь, гуманитарных и филологических, носило очевидный националистический характер, и было нацелено на разобщение молодого белорусского поколения с культурно-историческими и языковыми традициями соседних славянских народов – русского и польского. Школа стала инструментом пропаганды, апеллировавшей к национальным чувствам и эксплуатировавшей тему «национальных обид». Возобновление деятельности школ, инициированное главой немецкой гражданской администрации округа В. Кубе, происходило в контексте политики «белорусизации», и было ориентировано на завоевание симпатий местного населения и обеспечения спокойного тыла идеологическими средствами. Однако эффективность их пропагандистского воздействия девальвировалась крайне жестоким оккупационным режимом (карательными акциями СС и СД против партизан, а фактически против гражданского населения), принудительным характером обучения, активным противодействием партизан и советской контрпропагандой.

Библиографический список

1. Беларусь партизанская. Иллюстрированная энциклопедия партизанского движения в Беларуси в годы Великой Отечественной войны. Минск: Беларуская энцыклапедыя імя Пётруся Броўкі, 2019. 352 с.
2. Гальченко С.И. Проблемы развития системы школьного образования на территории Курской области в годы Великой Отечественной войны. Автореф... канд. ист. наук. Москва: РГСУ, 2010. 32 с.
3. История белорусской государственности. В 5 т. Т. 4./ А.А.Коваленя и др. Минск: Беларуская навука, 2019. 567 с.
4. Кринко Е.Ф. Советская школа в условиях нацистской оккупации (1941–1944)// Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 2 (23) С. 40–50.
5. Никадимов Д.А. Организация работы школ на оккупированной территории Юга России во время Великой отечественной войны//Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2017. №1. С.161–170.
6. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). Ф.370. Оп.1. Д.28.
7. НАРБ. Ф.370. Оп.1. Д.43.
8. НАРБ. Ф.370. Оп.1. Д.446.
9. НАРБ. Ф. 371. Оп.1. Д. 6.
10. НАРБ. Ф. 33 а. Оп. 16. Д. 4.
11. Беларуская газета. 1942. 13 жніўня.
12. Беларуская школа. 1941. декабрь.
13. Голас вёскі. 1943. 22 ліпеня.
14. Голас вёскі. 1942. 2 ліпеня.
15. Жылінскі М.Г. Адукацыя на акупіраванай тэрыторыі Беларусі ў гады Вялікай Айчыннай вайны (чэрвень 1941 – ліпень 1944 гг.). Аўтарэф. дыс... канд. гіст. навук. Мінск, 2002. 21 с.
16. Каваленя А.А. Прагерманскія саюзы моладзі на Беларусі. 1941–1944. Вытокі. Структура. Дзейнасць. Мінск, 1999. 360 с.
17. Лыч Л.М. Нацыянальна-культурнае жыццё на Беларусі ў часы вайны (1941–1944 гг.). Вільня: Наша Будучыня, 2011. 332 с.
18. Мігунова А. Прапагандысцкія аспекты маладзёжнай палітыкі і школьнай справы нямецкай акупацыйнай улады у Генеральным Камісарыяце Беларусь у 1941–1944 гг.// Пытанні гісторыі, метадалогіі і метадыкі выкладання: Зб. Навук. Арт. Мінск, 1998. С.167–175.
19. Мігунова А.А. Прапагандысцкая дзейнасць Саюза беларускай моладзі у 1943–1944 гг.// Весці беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта. 1998. №3. С.80–85.
20. Туронак Ю. Беларусь пад нямецкай акупацыяй. Мн.: Беларусь, 1993. 237.
21. Madajchuk C. Faszyzm i okupacje 1938–1945. Wykonywanie okupacji przez panstwa Osi w Europie. T.I. Poznan: Wydawnic two Poznańskie, 1983. 791 s.
22. Quinkert B. Propaganda und Terror in Weißrußland 1941–1944: Die deutsche «geistige» Kriegsführung gegen Zivilbevölkerung und Partisanen. Paderborn: F. Schöningh, 2009. 345 p.

References

1. Belarus is partisan. Illustrated Encyclopedia of the partisan movement in Belarus during the Great Patriotic War. Minsk, 2019. 352 p.
2. Gal'chenko S.I. Problems of the development of the school education system in the Kursk region during the Great Patriotic War. Aftoref... kand. ist. nauk. Moskva, 2010. 32 p.
3. The history of the Belarusian statehood. Minsk, 2019. 567 p.
4. Krinko E.F. Soviet School under Nazi occupation (1941–1944)//Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 2 (23). Pp. 40–50.
5. Nikadimov D.A. Organization of schools in the occupied territory of the South of Russia during the Great Patriotic War//Vestnik Taganrogsogo instituta im. A.P. Chekhova. 2017. №1. Pp.161–170.
6. National Archive of the Republic of Belarus (NARB). F.370. Op.1. D.28.
7. NARB. F.370. Op.1. D.43.
8. NARB. F.370. Op.1. D.446.
9. NARB. F. 371. Op.1. D. 6.
10. NARB. F. 63. Op. 16. D. 4.
11. Belarusian newspaper. 1942. August 13.
12. Belarusian school. 1941. December.
13. Voice of the village. 1943. July 22.
14. Voice of the village. 1942. July 2.
15. ZHylynski M.G. Education in the occupied territory of Belarus during the Great Patriotic War (June 1941-July 1944). Autar. dys... kand. gist. navuk . Minsk, 2002 . 21 p.
16. Kavalenya A.A. Pro-German youth unions in Belarus. 1941-1944. origins. Structure. Activity. Minsk, 1999. 360 p.
17. Lych L.M. National and cultural life in Belarus during the war (1941-1944). Vil'nya, 2011. 332 p.
18. Migunova A. Propaganda aspects of youth journalism and school work of the German occupation authorities in the General Commissariat of Belarus in 1941–1944// Pytanni gistoryi, metadalogii i metodyki vykladannya. Minsk, 1998. pp.167-175.
19. Migunova A.A. Propaganda activity of the Union of Belarusian Youth in 1943-1944// Vesci belaruskaga dzyarzhajnaga pedagogichnaga universiteta. 1998. №3. Pp.80–85.
20. Turonak Y. Belarus under German occupation. Minsk, 1993. 237 p.
21. Madajchuk C. Fascism and occupation 1938-1945. Axis occupation of Europe. T. I. Poznan, 1983. 791 p.
22. Quinkert B. Propaganda und Terror in Weißrußland 1941–1944: Die deutsche «geistige» Kriegsführung gegen Zivilbevölkerung und Partisanen. Paderborn: F. Schöningh, 2009. 345 p.

РЫБИН Д.В.

кандидат исторических наук, доцент, директор Санкт-Петербургский институт Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста)
E-mail: danilarybin@rambler.ru

RYBIN D.V.

PhD in History, Associate Professor, Director St. Petersburg Institute All-Russian State University Justice (RPA Ministry of Justice)
E-mail: danilarybin@rambler.ru

**ШТУНДИЗМ И АНАТОЛИЙ ФЕДОРОВИЧ КОНИ: ПРОБЛЕМЫ СВОБОДЫ СОВЕСТИ
В РОССИИ НАКАНУНЕ ПЕРВОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ**

**SHTUNDISM AND ANATOLY FEDOROVICH KONI: PROBLEMS OF FREEDOM
OF CONSCIENCE IN RUSSIA ON THE EVE OF THE FIRST RUSSIAN REVOLUTION**

Анатолий Фёдорович Кони, один из ведущих юристов империи на рубеже XIX–XX веков известен своими трудами о разных сферах российского общества, в том числе религиозным. До Сената доходили сотни обжалованных приговоров на различные ущемления новой штундистской секты: запреты богослужений, бракосочетаний, похорон, ведения религиозных книг, ограничения перемещений вплоть до разрыва семейных групп, аресты лидеров движений, депортации и принудительные перемещения по империи. Применяя грубые полицейские меры государство попыталось задавить новую секту. Обжалуя полицейские действия в суде поданные сталкивались со сговором органов местной юстиции и органов внутренних дел. Ситуация менялась, когда обжалованные приговоры доходили до Сената, где им не давал ходу обер-прокурор Кони.

Ключевые слова: А.Ф. Кони, штундизм, Сенат, мировые судьи, обер-прокурор Сената, баптизм.

Anatoly Fedorovich Koni, one of the leading lawyers of the empire at the turn of the 19th and 20th centuries, is known for his works on various spheres of Russian society, including religious. Hundreds of appealed sentences reached the Senate for various infringements of the new Stundist sect: bans on worship, weddings, funerals, keeping religious books, restrictions on movement up to breaking up family groups, arrests of leaders of movements, deportations and forced transfers across the empire. By using brutal police measures, the state tried to crush the new sect. Appealing against the police actions in court, the filers faced collusion of local justice and internal affairs bodies. The situation changed when the appealed sentences reached the Senate, where Chief Prosecutor Koni did not give them a go.

Keywords: A.F. Koni, Stundism, Senate, Justices of the Peace, Chief Prosecutor of the Senate, Baptism.

Историки и юристы России и Западной Европы написали о А.Ф. Кони сотни научных работ (монографии, статьи), где, казалось бы, исследовали все профессиональные устремления поистине талантливого и многогранного общественно-политического деятеля, который за свою долгую жизнь успел с честью послужить России и на должности прокурора, судьи, сенатора и члена Государственного Совета. Однако мы можем констатировать, что ученые почти не обращали внимание на такой немаловажный аспект в профессиональной деятельности известного юриста, как свобода совести и вероисповедания в контексте церковно-государственной политики Российской империи. А вместе с тем, Кони в этом вопросе принимал активное участие в формировании правоприменительной практики Российской империи, и часто его мнение имело решающее значение в Сенате. Со временем Кони стал специалистом по религиозным преступлениям, и до рассмотрения того или иного дела с ним советовались коллеги сенаторы, министры юстиции неформально интересовались его мнением по резонансным делам в религиозной сфере.

После короткого интереса к протестантским сектам империи конца XIX века в современную им эпоху советский период был отмечен отсутствием интереса к таким религиозным движениям. Изучение старых баптистских

сект возобновилось только после 1991 года и нарастает до сего времени. После серии редких публикаций с 2010 года количество исследований стало быстро увеличиваться (Ю.В. Ушакова, Н.Ю. Беликова, Ю.А. Зенько, С.М. Дударенок, Ю.Т. Тулянская, М.Ю. Давыдова, А.А. Дорская и пр.) [8; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 22; 23]. В них штундизм рассматривался в контексте общего подъема сектантского движения в империи.

Среди современных отечественных исследователей штундизма выделяется П.П. Балдин, который издал ряд статей и защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук по данной теме [5; 6; 7]. Работы еще одного исследователя штундизма И.В. Амбарцумова [2; 3] отличаются богатством фактического материала и глубоким анализом темы. В своей работе по штундизму исследователь И.А. Александров подробно проанализировал правовое положение штундистов в конце XIX века, в том числе описал роль Сената в вопросе защиты прав штундистов [1]. О.В. Фидченко описал борьбу РПЦ и государства со штундистами на рубеже веков [24]. Штунду в контексте религиозной преступности описал В.В. Андрощук [4]. Однако все эти исследователи, к сожалению, в своих работах не отразили вклад А.Ф. Кони в защиту законных прав российских штундистов и обошли стороной его

основательную работу «Штундисты», а также его выступления в Сенате по «штундистским делам». Даже в работе В.Н. Ряполова посвященной обсуждению проблемы штунды среди российской интеллигенции о Кони не упоминается [20]. Подробный анализ историографии неопротестантских сект в поздней империи, включая штундизм содержится в хорошем историографическом очерке Е.А. Ситко [21].

В последней трети XIX века в Российской империи обострилась борьба официальной власти с динамично развивающейся сектой штундистов. Штундизм появился в Российской империи в 60-е годы XIX века и сначала получил свое распространение в южных губерниях страны (Херсонская, Киевская губернии), а позже проник в европейскую часть и далее на восток империи. Штундизм оказался в Российской империи вместе с немецкими колонистами, которые собирались в особые часы (от немецкого *stunde* – час) для проведения молитвенных собраний, где они читали и толковали Священное Писание. По общему мнению, толчком для дальнейшего распространения штундизма в стране стал Синодальный перевод Библии (1876 год), который представлял собой перевод книг Библии на русский язык для домашнего чтения. Штундизм будучи одним из видоизмененных продолжений протестантизма проповедовал, что единственным источником богопознания является Святое Писание, которое каждый последователь секты может максимально свободно понимать и трактовать. Штундисты отрицали таинства, обряды, иконы, посты и другие внешние проявления веры, их отличительная черта – личное благочестие (в том числе отказ от табака и спиртного). Штундисты были вполне лояльны официальной власти: признавали правительство, повиновались законам, несли военную повинность и т. д. И до 70-х годов XIX века штундисты представляли собой одну из многих сект в Российской империи, к которым было ровное негативное отношение со стороны государства и Русской православной церкви.

Виток острого противостояния между официальной властью и штундистами начался после принятия закона 3 мая 1883 года «О даровании раскольникам некоторых прав гражданских и по отправлению духовных треб», который разрешил им, в том числе совершать богослужения по их обрядам, как в частных домах, так и в особо предназначенных для этого зданиях (Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Том III. 1883. № 1545.). Обратим внимание, что в нормативно-правовых актах разного уровня Российской империи до конца XIX века различий в терминах «раскол» и «ересь» не делалось, таким образом, указанные выше в законе 3 мая 1883 года права даровались всем видам русского сектантства, за исключением скопцов и тех маргинальных сект, учение которых грубо оскорбляло нравственность (практиковали членовредительство, промискуитет и прочее) [17, с. 538–539]. Данный новый закон был воспринят с воодушевлением не только со стороны русских сектантов, которые теперь могли свободно осуществлять свои богослужения, не таясь и не боясь местных властей, но и со стороны просвещенной русской интеллигенции, которая видела в этом законе ростки грядущего предоставления свободы совести.

Совершенно закономерно, что после вступления в законную силу закона 3 мая 1883 года, штундисты, наря-

ду с другими сектантами, решили воспользоваться правами, которыми наделил их закон, в том числе правом свободно совершать молитвенные собрания в местах для частного и общественного богомоления. Однако практика применения закона 3 мая 1883 года на местах пошла по ограничительному вектору его толкования. А именно местные столоничальники стали рассматривать собрание верующих для молитвы в частном доме, как устройство особо предназначенного для этого здания, которое влечет уголовную ответственность, если не было согласовано с местной властью. Такого рода дела («дела о молельнях»), как правило, заканчивались в апелляционной инстанции обвинительным приговором. Справедливости ради отметим, что такая административная и судебная практика на местах сложилась не только в отношении штундистов, но и в отношении старообрядцев, последних К.П. Победоносцев считал наиболее опасными. Несомненно, что такая правоприменительная практика на местах исказила смысл и содержание закона 3 мая 1883 года и здесь была важна правовая позиция уголовно-кассационного департамента Сената.

А.Ф. Кони в периоды 1885–1891, 1892–1896 гг. работал обер-прокурором уголовно-кассационного департамента Правительствующего Сената (далее УКД ПС) и по роду своей деятельности исследовал «дела о молельнях» и писал на них обер-прокурорские заключения. Первым таким делом, которое дошло до департамента, стало дело Рябинина. Кони не был согласен со сложившейся на местах практикой по того рода делам и считал ее порочной и не соответствующей ни букве, ни духу закона 3 мая 1883 года. С легкой руки Кони, который написал обер-прокурорское заключение, Сенат отменил приговор казанской судебной палаты по делу Рябинина и восстановил истинный смысл закона. Оставалось довести правовую позицию Сената до мест и таким образом унифицировать практику по «делам о молельнях». Однако УКД ПС в лице Кони встретил сопротивление по трактовке закона 3 мая 1883 года со стороны Священного Синода и лично К.П. Победоносцева. Это противостояние вылилось, в том числе, в интригах по доведению приговоров УКД по религиозным делам до мест. Победоносцев лично препятствовал опубликованию тезисов приговоров по религиозным делам в «Правительственном вестнике», из которого их перепечатывали многие газеты империи. Сами же кассационные приговоры печатались очень медленно, их опубликование (в сборнике кассационных решений, который издавался при Сенатских Ведомостях) занимало до одного года или даже большее время [1, с. 541]. В дополнение к этому Кони отмечал еще одну негативную практику, которая бытовала в то время в Сенате, когда по решению начальства ставился гриф «не подлежит печатанию» по делам о преступлениях против веры [17, с. 542]. Все это приводило к тому, что местные столоничальники и судьи не были хорошо знакомы с правовыми позициями Сената по делам о сектантах. Свидетельством этого является тот факт, что через 9 лет после вступления в законную силу закона 3 мая 1883 года УКД ПС рассматривал приговор Харьковской судебной палаты по делу Тулупова, который был идентичным делу Рябинина. Из-за таких обстоятельств и речи не могло быть о формировании единства судебной практики по религиозным делам.

В 1880-е годы штундисты Юго-Западного края (преимущественно Киевской губернии) настойчиво пытались реализовать свои права, которые были предоставлены законом 3 мая 1883 года, однако, встречали жесткое сопротивление со стороны местной администрации и полиции. Правоохранительные органы требовали прекращения молитвенных собраний штундистов, в ряде случаев применяли силу и разгоняли молящихся, а затем полиция предоставляла составленные акты мировым судьям, которые, как правило, выносили приговоры штундистам, обвиняя их в неисполнении законных требований и распоряжений полиции. Таким образом, местная администрация и полиция раз за разом попирали закон 3 мая 1883 года, а мировая юстиция выносила неправомерные приговоры в отношении сектантов. Некоторое отрезвление в местную административную и судебную практику в отношении штундистов внес в 1888 году Сенат, который рассмотрел в кассации дело крестьянина-штундиста Стремалея. Сенат по делу Стремалея признал незаконными действия полиции в запрещении совершать штундистами коллективной молитвы в частном доме.

Однако через некоторое время было найдено новое основание для преследования штундистов за молитвенные собрания. В начале 1890 года министром внутренних дел был издан циркуляр в адрес начальников губерний империи, в нем сообщалась информация, что ряд сект созывают мнимые соборы, в которых принимают участие лжеепископы и последователи секты, они составляют постановления, которые направлены к упрочению своих лжеверований, стремящихся нередко к нарушению основных государственных постановлений. Губернаторам было сообщено, чтобы они поручили полиции своих губерний строго не допускать подобного рода собраний, именуемых соборами и привлекать виновных к уголовной ответственности в соответствии со статьями 128 Полицейского устава. В Юго-Западном крае стали привлекать участников молитвенных собраний к уголовной ответственности по статье 128 Полицейского устава. В 1892 году Сенат по делу Яценко отменил обвинительный приговор и разъяснил, что применение циркуляра министра МВД в отношении молитвенного собрания, на котором происходило чтение и слушание Святого Евангелия, лишено всякого основания.

Вопреки разъяснению Правительствующего Сената продолжились поиски и попытки привлекать штундистов к уголовной ответственности по иным основаниям. На это раз инициативу проявил генерал-губернатор Юго-Западного края А.П. Игнатъев, издав распоряжение о запрещении штундистам общественных богомолений на основании правил положения об общественной охране, с привлечением виновных по статье 29 Устав о наказаниях, налагаемых мировыми судьями. А.П. Игнатъев также ходатайствовал перед министром юстиции Н.А. Манасеином о принятии мер по установлению единообразного взгляда мировых судей края по вопросу о штундистских молитвенных собраниях. Генерал-губернатор отстаивал и обосновывал свою позицию тем, что введенная им практика признана правильной большинством мировых судей края и способствует благотворному влиянию, как на православное население, так и на самих штундистов. Вновь Сенату предстояло вернуться к вопросу о штундистах и расставить все точки над і.

Министр юстиции Н.А. Манасеин перед тем, как дать этому делу официальный ход в Сенате, предпринял консультации с А.Ф. Кони, передав ему ходатайство генерал-губернатора А.П. Игнатъева и спросил у него какого решения можно ожидать от уголовно кассационного департамента. Кони обратил внимание министра, что он в случае получения ордера от министерства даст заключение о признании распоряжения генерал-губернатора незаконным и разъяснение мировым судьям о неприменимости в данном случае статьи 29 Устава о наказаниях. По мнению Кони на Манасеина, скорее всего, по этому делу было оказано сильное давление сверху [17, с. 550], кроме того противоположное мнение высказал обер-прокурор общего собрания кассационных департаментов Н.А. Неклюдов. В октябре 1892 года Манасеин вносит ордер с предложением общему собранию по запросу графа А.П. Игнатъева определить статус молитвенных собраний штундистов. Заседание состоялось 23 ноября 1892 года, Кони присутствовал на нем, как слушатель, так как с октября он был уже не присутствующим сенатором, исполняющим обязанности обер-прокурора УКД ПС. С заключением выступил Н.А. Неклюдов, в котором он уклонился от оценки правомочности распоряжения генерал-губернатора в отношении молитвенных собраний штундистов, а предпринял попытку доказать, что на основании положения об усиленной охране глава края может в административном порядке, без судебного решения (!), выслать вредных штундистов. Большинство сенаторов высказалось о сомнительной целесообразности такого решения, когда без судебного решения насильственно выдворялось лицо с места его жительства с запрещением возвращаться (В.А. Арцимович). Большинство голосов было решено, что на основании правил об усиленной охране, распоряжения генерал-губернатора о воспрещении штундистам общественных молитвенных собраний не может влечь ответственность по 29 статье Устава о наказаниях. Инициатива генерал-губернатора А.П. Игнатъева, а в его лице всех радикальных противников штундистов вновь потерпела поражение в Сенате. И вновь Кони обращал внимание на преднамеренное замалчивание правовой позиции Сената по делу о штундистах. Данное определение не было опубликовано в сборнике решений общего собрания кассационных и первого департаментов, более того, министерству юстиции документ был официально предоставлен более чем через год [17, с. 553].

Противники штундистов продолжали настаивать на введение радикальных мер. В мае 1894 года в Комитет министров поступила записка министра внутренних дел И.Н. Дурново о «признании штунды более вредной сектой и об отсутствии в борьбе с нею единства между действиями администрации и суда». На этот раз попытка отличалась решительностью, прямотой, простотой аргументации и приданием политического окраса штундистам. Комитет министров согласился с министром внутренних дел И.Н. Дурново (о вреде молитвенных собраний штундистов), с генерал-губернатором А.П. Игнатъевым (запрет молитвенных собраний штундистов принес положительные результаты), с товарищем государственного секретаря Н.А. Неклюдовым (штундисты вредны в политическом отношении) и постановил предоставить министру внутренних дел по согласованию с обер-прокурором

Святейшего Синода, объявить секту штундистов вредной и запретить им общественные молитвенные собрания. Это решение Комитета министров 4 июля 1894 года стало законом («всесокрушающий закон») (Законы о раскольниках и сектантах. М. 1903. с. 161–163), в развитие которого 3 сентября 1894 года был принят циркуляр министра внутренних дел на имя губернаторов, в нем было разъяснено, что последователи секты штундистов отрицают все церковные обряды и таинства, не признают никаких властей, выступают против присяги и военной службы, проповедуют социалистические принципы и прочее.

Вместе с тем Кони обращал внимание, что в материалах дел, по которым были вынесены обвинительные приговоры против штундистов, нигде не было фактических данных, указывающих на непризнание штундистами властей, на сопротивление против военной службы и на отрицание всех таинств [17, с. 556]. Данный вывод Кони соотносится с мнением видного судебного деятеля той эпохи А.М. Бобрисцева-Пушкина, последний также указывал на отсутствие во всех судебных делах о штундистах фактических данных об их антигосударственной деятельности [10, с. 143].

Между тем после издания закона 3 сентября 1894 года на штундистов обрушились масштабные преследования, сопровождавшиеся серьезными искажениями в трактовке закона не в пользу штундистов (в 1890-х годах вышло много циркуляров министра о преследовании штундистов) (Российский государственный исторический архив, ф. 1363, оп. 8, д. 294). По свидетельству Кони в основе преследования штундистов применялось расширительное толкование закона (у Кони «распространительное толкование»). Например, к общественным богослужениям стали относить частную молитву штундиста на дому, в присутствии близких лиц; собрание нескольких родственников штундиста в его доме для погребения умершей дочери; простое чтение вслух священного писания и пение псалмов и другое. Более того, за бракосочетание и празднование штундистских праздников применялась 29 статья Устава о наказаниях. Ко всему этому добавлялись необразованные, ретивые полицейские на местах, которые стремились выслужиться и превращали борьбу со штундистами в трагикомические казусы, которые в своем труде приводил Кони (РГИА, ф. 1363, оп. 8, д. 312). Экспертиза по делам против штундистов приобрела карикатурные черты и носила постановочный характер. Экспертами в процесс приглашались местные священники, миссионеры, также чиновники, состоящие при обер-прокуроре Священного Синода, либо запрашивалось заключение консистории. При такой постановке дела эксперты всегда были стороной заинтересованной и по понятным причинам поддерживали обвинение. Недовольство такой «независимой экспертизой» разделяли не только сами штундисты, а также либеральная периодическая печать [3] и видные судебные деятели того времени. Из последних, например, А.М. Бобрисцев-Пушкин недоумевал почему духовная экспертиза решает вопрос о политическом вреде сект, а не судья-юрист или приглашенный эксперт государствовед? [10] Кони прямо пишет, что на «его веку» не было ни одного судебного производства по штундистам, чтобы экспертиза была произведена согласно указаниям Комитета министров, а именно, чтобы из ряда фактических данных по делу

было выведено заключение, что обвиняемые исповедуют и распространяют именно то учение, которое «подрывает в корне основные начала православной веры русской народности» и является «одним из наиболее опасных и вредных в церковном и государственном отношениях» [17, с. 559]. Ну и наконец, правоприменители часто путали штундистов с другими сектами – молоканами, духоборами, адвентистами и даже с хлыстами. Это приводило к тому, что представителей этих сект шельмовали штундистами и незаконно привлекали к уголовной ответственности за общественные богомоления. Таким образом, применение закона 3 сентября 1894 года можно охарактеризовать известной русской поговоркой: «В огороде бузина, а в Киеве дядька». И предел всем этим искажениям должен был положить уголовный кассационный департамент Сената.

Подходящим поводом для этого стало дело Головки, по которому было возбуждено уголовное преследование в отношении 18 казаков станицы Прохладной, их вина заключалась в том, что они собирались и пели духовные стихи и песни. Мировой судья присудил Матвею Головку штраф в размере 20 рублей, а остальным фигурантам в размере 10 рублей. Далее – Владикавказская духовная консистория по делу Головки признала, что баптизм и штундизм совершенно тождественны! Дело Головки рассматривалось 18 января 1900 года в УКД ПС, под председательством Н.С. Таганцева в составе 18 сенаторов, докладчиком по делу выступил сенатор А.Ф. Кони, обер-прокурорское заключение представил В.К. Случевский. Умозаключения и аргументы Кони и Случевского по делу Головки звучали в унисон. Ораторы обратили внимание, что закон 1894 года запретил общественные богомоления штундистов из-за особого вредного их учения (с согласия обер-прокурора Святейшего Синода), которое наиболее опасно и вредно в государственном и церковном отношении. Кони и Случевский подчеркнули, что министерство внутренних дел установило существенные черты вероучения штундистов, в этой связи в отношении ереси значение имеют не различные их названия, которые себе присваивают ее последователи, а сами эти существенные (особенные) черты. В это связи, по мнению Кони и Случевского, суд, прежде всего, обязан выяснить и установить на основании точно проверенных обстоятельств дела, принадлежат ли подсудимые именно к штундизму и отрицают ли они все таинства и обряды, не признают никакой власти, отрицают присягу и военную службу и их учение направлено на подрыв основных начал православной веры и государственного строя [19]. Мнение Кони и Случевского было поддержано сенаторами 15 голосами из 18 и, по свидетельству Кони это повлияло на изменение судебной практики. Многие надуманные штундо-баптистские дела были закончены оправдательными приговорами, новые дела стали возбуждать после всестороннего изучения обстоятельств, качественнее стала экспертиза [17, с. 565]. К.П. Победоносцев воспринял это решение болезненно, считал его очередным ударом по интересам православия. После решения по делу Головки К.П. Победоносцев назвал А.Ф. Кони «злым гением» кассационного суда [18].

Под влиянием революционных процессов направление государственной политики менялось в сторону веротерпимости: 26 февраля 1903 года вышел Высочайший манифест «О предначертаниях к усовершенствованию

государственного порядка», где было выражено желание охранять терпимость в делах веры» (Собрание Указаний и Распоряжений Правительства, издаваемое при Правительствующем Сенате. 1903. Отдел первый. СПб., 1903. с. 245–247), и, наконец, высочайше утвержденные Положения Комитета Министров «Об укреплении начал веротерпимости» 17 апреля 1905 года, в которых среди прочего было даровано право совершения общественных богомолений, как старообрядцам, так и сектантам (17 апреля 1905 Именной Высочайший Указ Правительствующему Сенату, Высочайше утвержденные Положения Комитета Министров и извлечения из особых журналов Комитета Министров об укреплении начал веротерпимости. Пг., 1905. С. 6–13). На этом завершилось преследование штундистов, которые в итоге в большинстве своем влились в ряды баптистов, а остальные примкнули к пашковцам.

Церковно-государственная политика Российской империи второй половины XIX века в отношении штундизма не отличалась разумностью и эффективностью (до 1905 года). Благодаря интригам Святейшего Синода, а в ряде случаев при прямом попустительстве министерства внутренних дел, а также министерства юстиции, на местах происходило искажение и нарушение законодательства о раскольниках и сектантах. Незаконно (в ряде случаев законно) к уголовной ответственности привлека-

лись штундисты и представители других сект за частные и общественные богомоления, а по существу, за чтение и трактовку Священного Писания. На местах администрация и полиция систематически нарушали законодательство о раскольниках и сектантах, мировые суды массово выносили незаконные приговоры в отношении штундистов. Когда «штундистские дела» доходили до Сената, то уголовно-кассационный департамент в своих решениях отменял незаконные приговоры, восстанавливал нарушенные права штундистов и формулировал по этим делам правовые позиции. К сожалению, последние либо не доходили до мировых судей (из-за грифа «не подлежит печатанию»), либо доходили с опозданием в год или полтора (из-за плохой организации промульгации уголовно-кассационных решений). Из автобиографических произведений А.Ф. Кони «Штундисты», «Пасторские дела» мы можем сделать вывод, что на министра юстиции, на обер-прокурора уголовно-кассационного департамента Правительствующего Сената, а также сенаторов оказывалось давление «сверху» по делам о раскольниках и сектантах, исходившее от К.П. Победоносцева. К их чести по всем резонансным делам штундистов уголовно-кассационный департамент всесторонне, полно и объективно исследовал обстоятельства дела и выносил независимые, объективные решения, основанные на букве и духе закона.

Библиографический список

1. Александров И.А. Об использовании понятия «деструктивное религиозное объединение» применительно к российскому праву конца XIX - начала XX вв. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2012. № 3 (10). С. 7–9.
2. Амбарцумов И.В. Отражение религиозных взглядов и политических настроений штундистов в русской дореволюционной литературе и печати // Слухи как специфический историко-психологический источник. Материалы XXVIII Международной научной конференции. Под редакцией С.Н. Полторака. 2010. С. 100–104.
3. Амбарцумов И.В. Русский штундизм, общество и власть в XIX-начале XX вв. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2: История. История Русской Православной Церкви. 2011. №5 (42). С. 30–47.
4. Андрицук В.В. Противодействие религиозным преступлениям, посягающим на господствующее положение православной церкви в Российской империи конца XIX в. (на примере секты штундистов) // Управление экономическими системами. 2016. № 3 (15). С. 61–65.
5. Балдин П.П. Причины возникновения штундизма в России во второй половине XIX века // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «История и политические науки». 2012. №1. С.58–63.
6. Балдин П.П. Движение штундистов и церковно-государственная политика в Российской империи во второй половине XIX века // Сервис в России и за рубежом. Выпуск 2 (40). 2013. С.91–99.
7. Балдин П.П. Движение штундистов в России во второй половине XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2013.
8. Беликова Н.Ю. Развитие протестантизма на юге России на рубеже XIX-XX веков // Россия и славянский мир в контексте многополярности. Материалы VII международной научной конференции. 2010. С. 11–14.
9. Беликова Н.Ю. К вопросу о причинах развития протестантизма на юге России (конец XIX – начало XX вв.) // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 118. С. 1109–1118.
10. Бобринцев-Пушкин А.М. Суд и раскольники сектанты. С.-Петербург. Сенатская типография. 1902.
11. Давыдова М.Ю. Сектантские религиозно-реформационные учения в Саратовской губернии Российской империи во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник архивиста. 2017. № 4. С. 194–208.
12. Дорская А.А. Роль полиции в реализации конфессиональной политики Российской империи // Российская полиция: три века служения Отечеству. материалы юбилейной международной научной конференции, посвященной 300-летию российской полиции. Под редакцией Н.С. Нижник. 2018. С. 533–536.
13. Дорская А.А. Избирательное право и вероисповедный вопрос в Российской империи начала XX века (на примере выборов в Государственную Думу I-IV созывов) // Научный поиск. 2017. № 4.1. С. 4–6.
14. Дорская А.А. Ответственность за правонарушения в религиозной сфере в Российской империи // Научные труды. Российская академия юридических наук. Выпуск в 3 томах. Российская академия юридических наук. Москва, 2010. С. 120–124.
15. Дударенок С.М., Сердюк М.Б. История протестантских церквей Приморского края. XIX-XX вв.: Владивосток: Издательство Дальневосточного университета. 2014. 596 с.
16. Зенько Ю.А. Зарождение протестантского движения в Полтавской губернии (конец XIX – начало XX вв.) // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2013. № 37. С. 65–69.
17. Кони А.Ф. На жизненном пути. Штундисты. Том 1. СПб., 1912. С. 538–565.
18. Кони А.Ф. Собрание сочинений в восьми томах. Триумвиры. Т.2. М., 1968: Юридическая литература. С. 298–299.

19. *Кони А.Ф.* Судебные речи. По делу Головки и Демченко, обвиняемых в принадлежности к штундизму. СПб.: Типография А.С. Суворина. 1905. С. 800–823.
20. *Ряполов В.Н.* Взгляды русских философов и писателей на штундизм // Сектоведение. 2014. Т. 4. С. 77–89.
21. *Ситко Е.А.* Историография миссионерской деятельности неопротестантских религиозных организаций на территории Беларуси (1905–1917) // Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова. 2021. Т. 33. С. 88–95.
22. *Тулянская Ю.Т.* Российские протестантские деноминации и кальвинизм: генезис баптизма // Религиоведение. 2016. № 1. С. 15–18.
23. *Ушакова Ю.В.* История русского баптизма в трудах православных миссионеров // Сборник статей преподавателей и выпускников Воронежской Православной Духовной Семинарии. 2006. № 1 (1). С. 49–70.
24. *Фидченко О.В.* Политика самодержавия и деятельность РПЦ в отношении штундистов Юго-Западного края конца XIX – начала XX вв. // Казанская наука. 2014. № 3. С. 59–61.

References

1. *Alexandrov I.A.* On the use of the concept of “destructive religious association” in relation to Russian law of the late 19th - early 20th centuries // Vector of Science of Togliatti State University. Series: Legal Sciences. 2012. No. 3 (10). Pp. 7–9.
2. *Ambartsumov I.V.* Reflection of Religious Views and Political Sentiments of the Stundists in Russian Pre-Revolutionary Literature and Press // Rumors as a Specific Historical and Psychological Source. Materials of the XXVIII International Scientific Conference. Edited by S.N. One and a half. 2010. Pp. 100–104.
3. *Ambartsumov I.V.* Russian Stundism, Society and Power in the 19th and early 20th centuries // Bulletin of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. Series 2: History. History of the Russian Orthodox Church. 2011. N. 5 (42). Pp. 30–47.
4. *Androshchuk V.V.* Counteraction to religious crimes that encroached on the dominant position of the Orthodox Church in the Russian Empire at the end of the 19th century. (on the example of the Stundist sect) // Management of economic systems. 2016. N. 3 (15). Pp. 61–65.
5. *Baldin P.P.* The reasons for the emergence of Stundism in Russia in the second half of the nineteenth century // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series “History and Political Science”. 2012. N. 1. Pp. 58–63.
6. *Baldin P.P.* The Stundist Movement and Church-State Policy in the Russian Empire in the Second Half of the 19th Century // Service in Russia and Abroad. Issue 2 (40). 2013.
7. *Baldin P.P.* The Stundist movement in Russia in the second half of the 19th - early 20th centuries: after. Diss. ... cand. of hist.nauk. Moscow 2013.
8. *Belikova N.Yu.* The development of Protestantism in the south of Russia at the turn of the XIX-XX centuries // Russia and the Slavic world in the context of multipolarity. Materials of the VII international scientific conference. 2010. Pp. 11–14.
9. *Belikova N.Yu.* To the question of the reasons for the development of Protestantism in the south of Russia (late XIX – early XX centuries) // Polythematic network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University. 2016. N. 118. Pp. 1109–1118.
10. *Bobrishev-Pushkin A.M.* Court and sectarian schismatics. St. Petersburg. Senate printing house. 1902.
11. *Davydova M.Yu.* Sectarian religious and reformatory teachings in the Saratov province of the Russian Empire in the second half of the 19th – early 20th centuries // Bulletin of the archivist. 2017. N. 4. Pp. 194–208.
12. *Dorskaya A.A.* The role of the police in the implementation of the confessional policy of the Russian Empire. Russian police: three centuries of service to the Fatherland. materials of the jubilee international scientific conference dedicated to the 300th anniversary of the Russian police // Edited by N.S. Nizhnik. 2018. Pp. 533–536.
13. *Dorskaya A.A.* Electoral law and religious issue in the Russian Empire at the beginning of the twentieth century (on the example of elections to the State Duma of I-IV convocations) // Scientific search. 2017. N. 4.1. Pp. 4–6.
14. *Dorskaya A.A.* Responsibility for offenses in the religious sphere in the Russian Empire // Scientific works. Russian Academy of Legal Sciences. Issue in 3 volumes. Russian Academy of Legal Sciences. Moscow, 2010. Pp. 120–124.
15. *Dudarenok S.M., Serdyuk M.B.* History of Protestant Churches in Primorsky Krai. XIX-XX centuries: Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern University. 2014. 596 p.
16. *Zenko Yu.A.* The emergence of the Protestant movement in the Poltava province (late XIX – early XX centuries) // Science of the historical faculty of the Zaporizhzhya National University. 2013. N. 37. Pp. 65–69.
17. *Koni A.F.* On the path of life. Stundists. Volume one. St. Petersburg, 1912. Pp. 538–565.
18. *Koni A.F.* Collected Works in eight volumes. Triumvirs. T.2. Moscow, 1968: Legal literature. Pp. 298–299.
19. *Koni A.F.* Court speeches. In the case of Golovko and Demchenko, accused of belonging to Stundism. St. Petersburg: Printing house A.S. Suvorin. 1905. Pp. 800–823.
20. *Ryapolov V.N.* Views of Russian philosophers and writers on Stundism // Sectology. 2014. Vol. 4. Pp. 77–89.
21. *Sitko E.A.* Historiography of the missionary activity of neo-Protestant religious organizations in Belarus (1905-1917) // Scientific notes of the UO VSU im. P.M. Masherov. 2021. Vol. 33. Pp. 88–95.
22. *Tulyanskaya Yu.T.* Russian Protestant denominations and Calvinism: the genesis of Baptism // Religious Studies. 2016. N. 1. Pp. 15–18.
23. *Ushakova Yu.V.* History of Russian Baptism in the Works of Orthodox Missionaries // Collection of articles by teachers and graduates of the Voronezh Orthodox Theological Seminary. 2006. N. 1 (1). Pp. 49–70.
24. *Fidchenko O. V.* The policy of the autocracy and the activities of the RPC in relation to the Stundists of the Southwestern Territory of the late XIX – early XX centuries // Kazan science. 2014. N. 3. Pp. 59–61.

УДК 93/94

UDC 93/94

ЧУВАРДИН Г.С.

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

E-mail: wodantag@mail.ru

ХАРЧЕНКО О.А.

ведущий документовед Управления по международной деятельности Орловского государственного Аграрного Университета имени Н.В. Парахина

E-mail: kharchenkoa18@gmail.com

CHUVARDIN G.S.

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

E-mail: wodantag@mail.ru

HARCHENKO O.A.

Leading Document Analyst at the International Activities Department Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin

E-mail: kharchenkoa18@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ МАТРИМОНИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ КОМАНДИРОВ ЧАСТЕЙ 1-ОЙ ГВАРДЕЙСКОЙ КИРАСИРСКОЙ БРИГАДЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРАТОРСКОЙ ГВАРДИИ В 1881–1914 гг.

SPECIFICS OF MATRIMONIAL RELATIONSHIPS OF COMMANDERS OF UNITS OF THE 1ST GUARDS BRIGADE OF THE RUSSIAN IMPERIAL GUARDS IN 1881–1914

В статье затрагиваются вопросы, связанные с особенностями брачных и семейных отношений командиров 1-ой «кирасирской бригады» российской императорской гвардии в 1881–1914 гг. Анализируются основные индексы, характерные для жен указанной группы офицеров. Делается вывод об особой, традиционно сложившейся модели формирования семей офицеров гвардейской кавалерии.

Ключевые слова: императорская гвардия, командиры полков, брачные отношения, фрейлины Двора, жены генералов.

The article touches upon the peculiarities of marriage and family relations of the commanders of the 1st “cuirassier brigade” of the Russian Imperial Guards in 1881–1914. The main indices characteristic of the wives of the above group of officers are analyzed. A conclusion is made about a special, traditionally established model of family formation of the Guard cavalry officers.

Keywords: imperial guard, regimental commanders, marriage relations, court maidens, wives of generals.

Интерес к анализу матримониальных и семейных отношений, характерных для российской политической и военной элит, прослеживается в отечественной исторической науке еще в советский период. При этом исследования в данном направлении носили характер изучения частных прецедентов или процессов и затрагивали жизнь отдельных исторических деятелей, оставивших наиболее значимый след в отечественной истории. В то же время комплексный анализ указанного исследовательского пространства на уровне отдельных групп членства оставался на периферии внимания отечественных и зарубежных ученых.

В предлагаемой статье предпринимается попытка рассмотрения семейных отношений, характерных для особой группы генералитета – командиров «тяжелой» гвардейской кавалерийской дивизии: л.-гв. Кавалергардского Её И. величества и л.-гв. Конного полков.

Представители данной статистической группы представляют собой особую микросреду. Они относились не только к военной, но и к военно-политической и политической элитам Российской империи. В определенной мере, они являлись осколком российской аристократии, сохранившей к началу XX века значительную часть своей аутентичности, которая консервировалась их принадлежностью к старейшим частям императорской гвардии. Их образ жизни и система поведенческих стереотипов

по-прежнему определялась системой традиционных установок. Как следствие, можно допустить, что система брачных и семейных отношений, характерных для представителей данной группы находилась под существенным влиянием устойчивых, выработанных временем, поведенческих кодов.

В качестве объекта нашего исследования выступили 10 генералов (полковников) л.-гв. Кавалергардского и 10 генералов (полковников) л.-гв. Конного полков и их жены. Хронологические рамки нашего анализа простираются на отрезок правления императоров Александра III – Николая II. Именно в этот отрезок времени происходит стремительное перерождение страны, поступательно трансформируется общественная мораль, система социальных и культурных ценностей. При этом наибольшим изменениям оказалась подвержена буржуазная среда. Трансформация российской, как, впрочем, и европейской (несмотря на то, что процессы модернизации в Западной Европе начались значительно раньше), аристократии шла значительно медленнее и чаще всего не затрагивала активно оберегаемой системы ценностей, особенно, в области гендерной идентификации и трансформации. Можно также допустить, что для офицера-аристократа женитьба была элементом традиционно сложившейся в рамках отдельной социальной страты социальной мобильности. При этом подавляющая часть браков совершалась «по

расчету» и была неотъемлемой составляющей карьерного роста.

Гвардия в России составляла отдельный самостоятельный институт, совмещавший в себе военный, политический и социогенерирующий элементы [14; с. 264]. Наибольшую значимость в этом плане приобретала служба в полках «тяжелой» гвардейской кавалерийской дивизии и 1-ой гвардейской пехотной дивизии. При этом, даже в этих воинских соединениях особое место занимали полки 1-ой гвардейской кирасирской и «петровской» пехотной бригад. Именно из среды этих образований выходила значительная часть высших военных и государственных чиновников, формирующих ядро военно-политической элиты империи. Вплоть до начала XX века особое место в гвардии занимали л.-гв. Кавалергардский (с 1881 г. – Ее Величества; со 2.11.1894 г. – Ее Величества Государыни Императрицы Марии Фёдоровны) и л.-гв. Конный полки, шефами которых являлись императоры Александр III и Николай II, а также вдовствующая императрица Мария Федоровна. Примечательно, что до 1894 г. у кавалергардов было два шефа (Мария Федоровна и Александр III) [2, с. 125].

Как уже отмечалось выше, на рассматриваемом отрезке времени (вплоть до начала Первой Мировой войны) л.-гв. Кавалергардским полком командовало 10 офицеров, л.-гв. Конным – 10 офицеров. Общее представление о социальном и профессиональном облике указанных командиров частей дает таблица 1 (см. таблицу 1).

Таким образом, мы видим типичных представителей российской военной аристократии, сохранивших свою аутентичность вплоть до рубежа XIX – XX вв. Какое же место в жизненном пути данной группы членства занимал брак и какую роль фактор брачных отношений играл в формировании успешной военной и (или) гражданской карьеры данных офицеров?

Из 10 командиров л.-гв. Кавалергардского полка, рассматриваемого отрезка времени, 7 офицеров находились в состоянии брака (исключение составляли Н.А. Тимирязев и А.Н. Николаев). В л.-гв. Конном полку из 10 командиров полка в состоянии браке находилось 9 человек (исключение К.А. Блок). Определенную трудность для идентификации представляет великий князь Михаил Александрович, «похождение» которого спровоцировало негативное отношение к нему офицерского корпуса императорской гвардии: что к моменту вступления в должность он не находился в состоянии брака, а полком командовал чисто номинально.

Проанализируем основные социальные индексы жен командиров гвардейских частей. Отправной точкой нашего анализа является таблица № 2 (см. таблицу 2).

Анализ таблицы позволяет сделать вывод о том, что из 7 жен командиров л.-гв. Кавалергардского полка 3 являлись генеральскими дочерьми, при этом четыре из них – дочерьми гвардейских офицеров (3 – кавалергардов, 1 – л.-гв. Гусарского Его В. полка). В Конной гвардии из 9 жен командиров 5 были генеральскими дочерьми (одна дочь вице-адмирала). У пяти дам отцы начинали службу в гвардейских частях и подразделениях. Таким образом, может быть выявлена закономерность: командир 1-ой гвардейской кавалерийской бригады, как правило, был женат на дочери гвардейского офицера, преимущественно генерала (в л.-гв. Конном полку – 50%).

Еще одним очевидно прослеживаемым показате-

лем является принадлежность жен-командиров полков к титулованной аристократии. Применительно к л.-гв. Кавалергардскому полку речь идет о трех графинях (Тизенгаузен, Стенбок-Фермор, Кассини) и одной княгине (Юсупова). В л.-гв. Конном данный показатель составил: 1 принцесса (Александра Георгиевна, принцесса Греческая и Датская), 1 княгиня (Белосельская-Белозерская), 1 графиня (Орлова-Денисова).

Очевидно то, что дочери гвардейских генералов, да еще и из семей титулованной аристократии, как, правило, становились фрейлинами императорского двора (это была «монаршая милость», оказываемая отцам девушек «за особые заслуги»). Звание фрейлины было наиболее распространенным придворным женским званием. В 1881 г. при Дворе насчитывалось 189 фрейлин (всего 203 придворные дамы). При Николае II число фрейлин увеличилось до 261 (из 280 придворных дам). Иерархия придворных женских званий была введена Петром I и получила отражение в пункте 10 «Табели о рангах» 1722 г. [8, с. 12–13]

Звание фрейлины (равно как и первое назначение фрейлины) появляется только в 1744 г. [10, с. 410] В эпоху Павла I иерархия выглядела следующим образом: обергофмейстерина (жалование 4000 руб. в год), гофмейстерина (4000 руб.), 12 статс-дам (4000 руб.), 12 фрейлин (жалование – 1000 руб.). Фрейлинами двора являлись незамужние девушки. После того как они с «Высочайшего дозволения» (которое могло и не последовать) вступали в брак, их отчисляли от Двора со значительным «приданым» из Казны.

Проведенный нами анализ позволяет утверждать, что 4 командира л.-гв. Кавалергардского полка были женаты на придворных дамах (3-е на фрейлинах; 1 на статс-даме). Для л.-гв. Конного полка этот показатель был выше: 4 фрейлины и одна статс-дама (см. таблицу 2). Следует отметить, что жалование командира гвардейского полка было значительным, но не столь высоким. Так, Свиты Е.И.В. генерал-майор Е.А. Гернгросс(с), супруг В.Г. Чертковой, в 1903 г. получал 4200 руб. в год (жалование – 1500 руб., столовых – 2700 руб.) [7; с. 1089]. Впрочем, в случае с аристократией это компенсировалось значительным землевладением и недвижимостью.

При анализе конфессионального фактора мы пришли к выводу о том, что подавляющая часть жен командиров указанных гвардейских полков исповедовала православие: в л.-гв. Кавалергардском полку 5 женщин; в л.-гв. Конном – 7. Что касается прочих конфессий, то остальные супруги командиров полков были протестантками: в Кавалергардском полку – 3; в Конном – 2.

Наконец еще одним показателем можно считать наличие детей. 4-е семьи командиров л.-гв. Кавалергардского полка и 7-мь семей л.-гв. Конного имели детей. Самое большое количество детей было выявлено у четы Безобразовых – 3 сына и 4 дочери. Количество детей колебалось от 2-х до 4-х (3 семьи).

Таким образом, гвардейский генерал-командир кирасирского полка в рассматриваемый период, как правило, был женатым человеком. Его супруга происходила из знатного аристократического или военного родов. В последнем случае она была генеральской дочерью. Впрочем, чаще всего указанные индексы дополняли друг друга. Определенной тенденцией (и не только командиров полков) было вступление в брак с дочерью офицера «род-

ной» бригады или дивизии. Супруги командиров полков имели «выдающееся» для своего времени воспитание, существенная часть из них являлась фрейлинами двора и, также как и их мужья, была приближена к Престолу.

Браки, как правило, отличались устойчивостью и были многодетными, в среднем от 2-х до 4-х детей. Основная часть генеральских жен рассматриваемого сегмента гвардии исповедовала православие.

Таблица № 1.

Командиры л.-гв. Кавалергардского и л.-гв. Конного полков, 1881–1914 гг.

Принадлежность к Свите Е.В., звание, титул, Ф.И.О.	Годы жизни	Сведения о родителях	Период командования полком	Образование
Командиры л.-гв. Кавалергардского полка				
Флигель-адъютант, полковник Шипов, Николай Николаевич	1846–1911	Отец: полковник гвардии, действительный статский советник	1881–1884	Александр. лицей
Г.-майор Тимирязев, Николай Аркадьевич	1835–1906	Отец: действительный статский советник	1884–1892	Домашнее обр.
Свиты Е.В. г.-майор барон Гринвальд, Артур Александрович	1847–1922	Мать: баронесса Унгерн-Штернберг	1892–1896	ДРУ; ДУ.
Свиты Е.В. г.-майор Николаев, Александр Николаевич	1850–1916	Отец: генерал-майор	1896–1900	НКУ
Безобразов Владимир Михайлович	1857–1932	Отец: камергер. Мать: графиня О.Г. Ностиц	1900–1904	ПК
Свиты Е.В. г.-майор князь Юсупов Феликс Феликсович, граф Сумароков-Эльстон	1856–1928	Отец: наказной атаман Кубанского казачьего войска, ком. войсками Харьковского ВО. Мать: дочь г. от артиллерии графа С.П. Сумарокова	1904–1908	не окончил ПК; экз. на офиц. чин
Г.-майор граф Менгден Георгий Георгиевич	1861–1917	Отец: генерал-лейтенант, кавалергард	1908–1912	ПК
Флигель-адъютант, полковник великий князь Михаил Александрович	1878–1918	Отец: император Александр III	1912	–
Г.-майор князь Долгоруков Александр Николаевич	1872–1948	отец: гофмейстера Высочайшего двора; мать: княгини О.А. Львова	1912–1914	ПК, НАГШ
Князь Эристов Александр Николаевич (князь Эристави-Ксанский)	1873–1955	отец: генерал-лейтенант	1914–1916	МАУ, МАА, ОАШ
Командиры л.-гв. Конного полка				
Г.-майор Свиты барон Фредерикс, Владимир Борисович	1838–1927	Отец: г. от инфантерии, тов. главноуправляющего IV отделением Собственной Е.В. канцелярии	1875–1883	ЭОЧ при НКУ
Флигель-адъютант, полковник князь Барятинский, Александр Владимирович	1848–1909	отец: президент придворной конюшенной конторы	1883–1884	ПК
Г.-майор Блок, Константин Александрович	1833–1897	Отец: тайный советник, управляющий Собственной Е. И. В. конторой; мать: Н.П. Геринг, дочь г.-лейтенанта	1884–1890	ПК
Г.-майор Свиты Е.В. великий князь Павел Александрович	1860–1919	Отец: император Александр II	1890–1896	-
князь Одоевский-Маслов, Николай Николаевич	1849–1919	Отец: ротмистр гвардии; мать: княгиня С.И. Одоевская	1896–1901	ПК
Г.-майор Свиты Е.В. Гернгрос(с), Евгений Александрович	1855–1912	Отец: генерал-лейтенант, директор Департамента Горных и Соляных Дел	1901–1904	ПК, НАГШ [Д.3239;с.2]
Г.-майор Свиты Е. В. князь Багратион-Мухранский, Александр Ираклиевич	1853–1918	Отец: действительный статский советник; мать: княгиня Е.И. Аргутинская-Долгорукова	1904–1906	НКУ; не окончил НАГШ
Г.-майор Свиты Е.В. Нахичеванский, Гусейн Хан	1863–1919	Отец: г.-майор	1906–1911	ПК
Г.-майор Свиты Е.В. Скоропадский, Павел Петрович	1873–1945	Отец: полковник л.-гв. Кавалергардского п-ка	1911–1914	ПК
Г.-майор Свиты Е.В. Гартман, Борис Егорович	1878–1950	Отец: тайный советник, заведующий архивом Государственного совета	1914–1917	ПК

Таблица 2.

Жены командиров л.-гв. Кавалергардского и л.-гв. Конного полков, 1881–1914 гг.

Фамилия, инициалы командира полка	Фамилия (в девичестве), имя, отчество жены	Годы жизни	Родители жены	Принадлежность ко Двору
Л.-гв. Кавалергардский полк				
Шипов Н.Н.	Ланская, Софья Петровна; православная. Сын, 4 дочери.	1846–1918	Мать: Наталья Николаевна Гончарова; отец: г. от кавалерии, командир л.-гв. Конного полка Петр Петрович Ланской	Фрейлина 4
Тимирязев Н.А.	холост	–	–	–
Барон Гринвальд А.А.	графиня Тизенгаузен, Анна Александровна; лютеранка; детей нет [11; с. 358]	1853	Отец: полковник, кавалергард граф Александр-Эдуард Павлович Тизенгаузен [с. 40]	– 0
Николаев А.Н.	Холост	–	–	–
Безобразов В.М.	графиня Стенбок-Фермор, Надежда Владимировна. 3 сына, 4 дочери [5]; протестантского.	1871–1944	Отец: полковник л.-гв. Гусарского Е. В. полка граф Владимир Александрович Стенбок-Фермор	Фрейлина 7
Князь Юсупов, граф Сумароков-Эльстон Ф.Ф.	княгиня Юсупова, Зинаида Николаевна. Православная. 2 сына.	1861–1939	Отец: Николай Борисович Юсупов-младший; действительный статский советник, гофмейстер; в гвардии не служил	Фрейлина 2
Граф Менгден Г.Г.	графиня Кассини, Мария Артуровна; детей нет.	1866–1938	Отец: действительный тайный советник, посол в Китае, США, Испании граф Артур Павлович Кассини; в гвардии не служил	Придворная дама 0
Великий князь Михаил Александрович	Находился в мorganатическом браке с Натальей Сергеевной Шереметьевской (в замужестве Вульферт). Сын: Георгий (с 1915 г. граф Георгий Михайлович Брасов). Православная.	1880–1952	Отец: присяжный поверенный.	–
Князь Долгоруков А.Н.	Устинова, Софья Михайловна; 1 сын, 1 дочь [6; с. 362]. Православная.	1876–1951	Отец: г.-майор в отставке, кавалергард Михаил Михайлович Устинов	– 2
Князь Эрстов А.Н.	Малама Вера Яковлевна. Православная. До войны детей нет.	1887–1974	Отец: наказной атаман Кубанского казачьего войска, командующий войсками Кавказского военного г. от кавалерии Яков Дмитриевич Малама; в гвардии не служил	0 15
Л.-гв. Конный полк				
Барон Фредерикс В.Б.	Богушевская, Ядвига Алоизиевна (Гедвига Иоганна Александрина); католичка; 2 дочери – лютеранки [Д. 3133. с. 2]	1838–1919	Отец: тайный советник Богушевский Алоизий Онуфриевич; в гвардии не служил	Придворная статс-дама
Князь Барятинский А.В.	графиня Орлова-Денисова, Елена Михайловна. Православная. Детей нет.	1851–1922	Отец: граф Михаил Васильевич Орлов-Денисов. Мать: Елена Ивановна Черткова [1].	фрейлина
Блок К.А.	холост [с. 2]	–	–	–
Великий князь Павел Александрович	Александра Георгиевна, принцесса Греческая и Датская, дочь короля эллинов Георга I [с. 3]. Умерла в 21 год при родах. 1 дочь, 1 сын.	1870–1891	Отец: король Греции Георг I (застрелен в 1913 г. анархистом в Салониках). Мать: великая княгиня Ольга Константиновна Романова	–
Князь Одоевский-Маслов Н.Н.	Фролова, Ольга Ильинична; православная [с.3]; детей нет.	1850–1919	Отец: г.-от-инфантерии Илья Степанович Фролов; начал службу в Гвардейском Генеральном штабе	–
Гернгрос(с) Е.А.	Черткова, Вера Григорьевна; 2 сына, 2 дочери. [Д. 3239; С. 2] Православная.	1868–1916	Отец: г.-майор, действительный статский советник, обер-егермейстер Григорий Александрович Чертков	фрейлина
Князь Багратион-Мухранский А.И.	Головачева, Мария Дмитриевна; православная; 1 сын (Георгий Александрович [3]), 1 дочь [4; с. 6]	1855–1932	Отец: вице-адмирал Дмитрий Захарович Головачев; командир Гвардейского Экипажа 1881–1886. Мать: Леонида Августа Георгиевна фон Гессен	–

Нахичеванский Гуссейн Хан	Лаубе, Софья Николаевна (в первом браке Гербель); 2 сына, дочь [Д.3145; С.5]	1864–1942	–	–
Скоропадский П.П.	Дурново, Александра Петровна; православная; 2 сына (в 1913 – 10 и 7 лет), 2 дочери (12 и 11 лет) [Д.3152; с.6].	1878–1951	Отец: г.-от-инфантерии, московский ген.-губернатор, член ГС Петр Павлович Дурново (начал службу в Кавалергардском полку) Мать: Мария Васильевна Кочубей	фрейлина
Гартман Б.Е.	княгиня Белосельская-Белозерская Мария Константиновна. Православная.	1883–1931	Отец: г.-лейтенант, конногвардеец, князь Константин Эсперович Белосельский-Белозерский	фрейлина

Библиографический список

1. Долгоруков П.В. Российская родословная книга / <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/rossijskaja-rodoslovnaja-kniga/99>
2. Императорская гвардия. Справочная книжка Императорской Главной Квартиры. Издание 2-е / Исправлено и дополнено под редакцией В.К. Шенка. По 1-ое Мая 1910 года. СПб.: типография В.Д. Смирнова, 1910.
3. Отец Леониды Георгиевны Багратион-Мухранской, жены великого князя Владимира Кирилловича, главы «Российского Императорского Дома в изгнании».
4. РГВИА. Ф.3543. Оп.1. Д. 3133. С. 2.
5. Оп.1. Д.3133. С. 6.
6. Оп.1. Д.3145. С. 5.
7. Оп.1. Д.3152. С. 6.
8. Оп.1. Д.3239. С. 2
9. Ф.3545. Оп.1. Д.391.
10. Сборник биографий кавалергардов. Под редакцией С.А. Панчулидзева. Т.IV. 1826-1908. М.: «Минувшее», «Старая Басманная», 2008. 438 с. С. 358.
11. Список генералам по старшинству. Составлен по 1-е Января 1903 г. СПб.: Военная типография (в здании Главного Штаба), 1903. С. 1089.
12. Табель о рангах, 1722 года. Москва. В Сенатской типографии. В Преображенском, в 24 день Генваря, 1722 году. С. 12–13.
13. Чувардин Г.С. Офицеры русской гвардии. Образ жизни, привычки, традиции: монография. Орел: издательство А. Воробьева, 2005. 264 с.
14. Шенелев Л.Е. Чиновный мир России XVIII- начало XX в. СПб.: «Искусство-СПБ», 2001. – 479 с. С.410.

References

1. Dolgorukov P.V. Russian genealogical book / <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/rossijskaja-rodoslovnaja-kniga/99>
2. The Imperial Guards. Reference book of the Imperial Headquarters. Edition 2nd / Edited and supplemented under edition of V.K. Shenk. As of May 1, 1910. St. Petersburg: printing house of V.D. Smirnov, 1910. 3.
3. Father of Leonida Georgievna Bagration-Mukhranskaya, wife of Grand Duke Vladimir Kirillovich, head of the “Russian Imperial House in Exile”.
4. FGVIA. F.3543. In. 1. C. 3133. Pp. 2.
5. In.1. C.3133. Pp. 6.
6. In.1. C.3145. Pp. 5.
7. In.1. C.3152. Pp. 6.
8. In.1. C.3239. P.2
9. F.3545. In.1. C.391.
10. Collection of biographies of Cavalry Guards. Edited by S. Panchulidzev. VOL. IV. 1826-1908. Moscow: “The Past”, “Staraya Basmannaya”, 2008. 438 p. Pp. 358.
11. List of generals by seniority. Compiled as of January 1, 1903. St. Petersburg: Military Typography (in Main Staff Building), 1903. P. 1089.
12. 1722, Table of Ranks. Moscow. In the Senate’s printing house. At Preobrazhensky, on the 24th day of January 1722. Pp. 12–13.
13. Chuvardin G.S. Officers of the Russian Guard. Lifestyle, habits, traditions: monograph. Oryol: publishing house of A. Vorobyov, 2005. 264 p.
14. Shepelev L.E. The Official World of Russia in XVIII-beginning of XX c. St. Petersburg: “Art-SPB”, 2001. 479 p. Pp.410.

АЛЕШИНА Л.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ALEOSHINA L.V.

Doctor of Philological Sciences, Professor, department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ПУТЕВЫХ ОЧЕРКАХ Н.С. ЛЕСКОВА

FEMALE IMAGES IN N.S. LESKOV'S TRAVEL ESSAYS

В статье рассмотрены взгляды Н.С. Лескова на роль и место женщины в семье и обществе. В серии путевых очерков «Из одного дорожного дневника», вышедших из-под пера уже опытного публициста и начинающего писателя, создан ряд ярких разноплановых женских образов. С одной стороны, Лесков был обеспокоен тенденцией к ложно понимаемой эмансипации женщин, которую видит в русском обществе, с другой стороны, у него вызывают восхищение польские женщины, которых он идеализирует. Увиденное и услышанное накладывается на собственный жизненный опыт. Впечатления, полученные в этом путешествии, впоследствии нашли отражение в художественных произведениях.

Ключевые слова: Лесков, женский вопрос, женское воспитание.

The article considers the views of N.S. Leskov on the role and place of women in the family and society. In a series of travel essays "From a Travel Diary", written by an already experienced publicist and aspiring writer, a number of bright, diverse female images have been created. On the one hand, Leskov was concerned about the trend towards the misunderstood emancipation of women, which he sees in Russian society, on the other hand, he admires Polish women, whom he idealizes. What you see and hear is superimposed on your own life experience. The impressions received during this journey were subsequently reflected in works of art.

Keywords: Leskov, women's issue, women's education.

В ряду проблем, волновавших общество в середине XIX века, не последнее место занимал так называемый «женский вопрос», получивший «многостороннее осмысление на страницах изданий самой разной направленности» [8, с. 87]. Положение женщины в русском обществе всегда привлекало внимание мыслящих, неравнодушных людей. Всплеск интереса к этой проблеме наблюдается в 1860-е годы с появления в журнале «Современник» цикла статей М.Л. Михайлова «Джон Стюарт Милль об эмансипации женщин», «Женщины в университете», «Уважение к женщинам», «Женщины, их воспитание и значение в семье и обществе». «Михайлов одним из первых в своих статьях поднял вопрос о равноправии женщин, указывая на необходимость признания за ними всех общественных и политических прав» [1, с. 119].

Не мог остаться в стороне от обсуждения «женского вопроса» и Н.С. Лесков, выступавший защитником подлинной эмансипации женщин, которая должна выражаться в возможности для них учиться, трудиться, развиваться как личность. При этом он негативно относился к тем крайностям, которые породила quasi-эмансипация, ведущая к нарушению нравственных законов, обязанностей, норм. Эта позиция четко выражена в статье «Русские женщины и эмансипация» (1861 г.), затем будет целый ряд других публикаций. «Автор в своем публицистическом творчестве предложил своеобразную концепцию, получившую название «разумная эмансипация», призванную сосредоточить внимание современников на развитии труда и распространении образования и науки» [3, с. 12].

Взгляды Лескова на роль и место женщины в семье и обществе нашли отражение и в художественных произведениях, их ярко иллюстрирует галерея женских образов, начало которой было положено в серии очерков «Из одного дорожного дневника».

Осенью 1862 г. Н.С. Лесков в качестве корреспондента журнала «Северная пчела» отправляется в длительную поездку. Он объехал западные провинции империи, побывал в Динабурге, Вильне, Гродно, Пинске, Львове, Праге, Кракове, а в конце командировки – в Париже. Лесков с большим интересом знакомится с жизнью, бытом обитателей тех мест, по которым пролегает его путь. Его впечатления находят отражение в серии очерков «Из одного дорожного дневника», написанных в жанре литературного путешествия, для которого характерен синтез документального и художественного.

«Письма с дороги» насыщены огромным фактическим материалом. При этом «среди достопримечательностей, которые он никогда не выпускает из виду, всегда оказываются женщины... Положение женщины в обществе и её поведение, манера одеваться, внешний облик – ничто не ускользает от его взгляда» [4, с. 167]. Однако при том, что «проблема типологии женских образов является одной из приоритетных в трудах отечественных и зарубежных исследователей творчества Н.С. Лескова» [3, с. 4.], очерки «Из одного дорожного дневника» в таком аспекте не становились объектом рассмотрения. В частности, в диссертационном исследовании А.П. Кашкаревой «Рецепция феномена женской

эмансипации в творческом наследии Н.С. Лескова», где в качестве объекта изучения заявлено «публицистическое, эпистолярное, мемуарное и художественное наследие Н.С. Лескова, отражающее различные аспекты интереса писателя к «женскому вопросу», эти путевые заметки обойдены вниманием. Отчасти это объясняется тем, что «дорожный дневник» Лескова в советский период не переиздавался, вошёл лишь в третий том полного собрания сочинений писателя, предпринятого издательским центром «Терра» в 1996 г. и, к сожалению, до сих пор не завершённого [6, с. 5–157].

В начале и в конце серии очерков, т.е. в сильных позициях текста, Лесков описывает сцены с дамами-попутчицами, которые выступают как антиподы. Образы обеих героинь создаются прежде всего за счет речевой характеристики, а также словесно-речевых и художественно-композиционных средств, с помощью которых автор открыто выражает своё отношение к ним.

Путешествие начинается в купе на восемь человек, среди которых лишь одна женщина, сидящая «нос против носа» с автором. Казалось бы, в такой компании она должна чувствовать себя не совсем уютно и, во всяком случае, вести себя с естественной скромностью. Однако не успел поезд тронуться, дама, «не медля ни единой минуты, обратилась к немцу с вопросом: «Который теперь час?» Едва немец успел ответить, дама повернулась к священнику. «Вы до Варшавы, батюшка?». Священник пытается мягко урезонить любознательную попутчицу, уклончиво отвечая: «Нет-с, ближе». Но дама не успокаивается, а «пристает» к священнику, перебирая станцию за станцией и не смущаясь тем, что в ответ слышит только один ответ – «Ближе», а когда дело доходит до Гатчины, – «Дальше». Но дама не только не понимает неуместность своего поведения, но и совершает следующую бестактность: отпускает пошлую шутку в адрес священника, адресуясь при этом к одному из пассажиров (что уже нарушает приличия) и переходя на французский язык в уверенности, что батюшка им не владеет: «Верно, на небо отправляется, – говорит дама по-французски и исключительно обращаясь ко мне». «А вы тоже ни близко, ни далеко?» Вопрос прямо идет к моей персоне, и на французском диалекте. «Я еду дальше батюшки», – отвечал я моей соотечественнице по-русски. «Они так могут подумать, что вы едете превыше небес», – подсказал священник спокойным и ровным голосом, но немножко улыбаясь. Дама не покраснела, а все-таки как-то смешалась». Однако это не мешает ей продолжать вести себя еще более развязно и продолжать свой допрос даже тогда, когда собеседник вообще перестает отвечать: «Вы, верно, не согласны со мною?» – говорит барыня. «Я ничего не сказал-с». – Да промолчали. – Да-с, промолчал». И т.д. Речь героини изобилует эмоциональными междометиями, разговорными словами и конструкциями, неуместными в общении с незнакомыми людьми («Ах! N-ские институтки удивительно выдержаны. Просто прелесть, чудо, чудо, что такое»; «Э! да вы, кажется, спать хотите?»; «Фу! да вы, кажется, бестолковы?»; «Хитрите, батюшка!» и т.п.).

Авторская оценка выражается лексемами, характеризующими коммуникативное поведение женщины как бестактное, назойливое, вульгарное («пристает», «опять допрашивает», «повторила», «задорно спросила», «прибавила, весело расхохотавшись»).

Дама пытается завязать дискуссию о правах женщин, понимаемых ею лишь как право «увлекаться»: «Отчего

мужчине позволено все... понимаете, все... а женщину клеймят за всякое увлечение? Нет, это гадко, это просто... подло». Не смущаясь ответным молчанием, она пристает к своему визави: «Ну, что вы думаете о правах женщины?» – «То есть о ее правах увлекаться?» – «Ну да». Дело доходит и до такого щекотливого вопроса, как незаконнорожденные дети: «А! чужое дитя, как говорят, введет в семью!» При этом из предыдущих реплик видно, что перед нами замужняя женщина, имеющая сына.

Этот разговор ставит всех, особенно священника, в неловкое положение, чего не замечает только сама дама. Неуместность её поведения подчеркивается описанием реакции попутчиков, которые либо посмеиваются над ней («отвечает, улыбаясь, священник», «подсказал священник спокойным и ровным голосом, но немножко улыбаясь», «Французы обернулись и порскнули сдержанным смехом»), либо пытаются уклониться от общения («Священник молчит», «Священник сделал “мм” и ничего не сказал», «Никто ничего не отвечал»), либо испытывают смущение, стыд, досаду («Плохо, подумал я, доходит и до меня очередь», «Священник покраснел и завернулся в воротник своей рясы», «Немец сконфузился», «Немец совсем загорелся»). В конце концов автор не выдерживает: «Эта дребедень, однако, становилась утомительной. На пятой станции я нашел место в соседнем купе и заснул сном невинного младенца, оставив батюшку и немца на жертву представительнице нашей гнилой эмансипации». Определение дано. В нём значимо каждое слово. Перед нами не сторонница женской эмансипации в истинном смысле слова, а именно «нашей гнилой», понятию извращенно, когда ставится знак равенства между понятиями «эмансипация» и «распушенность».

Со сценами, героиней которых была сторонница «эмансипации», резко контрастирует завершающий цикл очерков гимн матери-польке. Эта «молоденькая дама», соседка Лескова по купе поезда, следующего из Львова в Краков, «встала с своего места и указывает двум девочкам на высокую земляную насыпь, виднеющуюся вправо. «Это нашей Ванде насыпали», – говорит она, вспоминая честную красавицу, отвергшую руку, за которую схватилась бы любая нимфа другой страны» (по легенде Ванда – польская княжна, которая отвергла немецкого принца, напавшего на Польшу, чтобы взять её в жены; атака была отбита, но Ванда покончила с собой, чтобы принц больше не посягал на её страну). «И всю-то эту историю, со всеми вероятными и невероятными примечаниями, она повторяла девочкам, с жаром, с чувством восторженного патриотизма». А потом молодая женщина показывает детям могилу Костюшки и рассказывает «историю народного героя», возглавившего в 1794 г. национально-освободительное восстание. «И опять дети внимательно слушают, и по их умным глазкам видно, как глубоко падают семена в молодое сердце».

Книжная лексика, причастные и деепричастные обороты придают этому небольшому по объему фрагменту торжественное звучание, выражая уважение к женщине, которая воспитывает детей в духе любви к родине. Но не только восхищение молодой полькой испытывает автор, ему горько, что многие его соотечественницы иначе относятся и к своей стране, и к воспитанию детей. Эмоции выплескиваются в серии риторических вопросов, которые обрушиваются на читателя: «Зачем ты, о Бларамберг, не устроил по варшавской линии амбаркадеров, способ-

ных так же скоро оглушать, как наделять самым прочным катаром? Я не слыхал бы, что говорит эта мать своим детям, и не вспомнил бы страны, где большинство так называемых образованных женщин произносят слово «история» только с прилагательным «скандальная история»... А спросите их, читали ли они хоть один том своей истории? Знают ли хоть одну из ее драматических страниц? Сумеют ли хоть о Марфе Посаднице рассказать что-нибудь своим детям, как рассказывает моя соседка о Ванде и Костюшке?»

Между этими двумя своеобразными «полюсами» нашлось место для описания самых разных женских типов.

Заслуживает внимания образ Олеси – сироты-работницы, которая «живет “из милости”, т.е. из-за прокормления и одежды», у «пана “совестного”», совестного судьи (совестные суды действовали в России до 25 ноября 1866 г. [9, с. 122–123]). Это была «довольно красивая девушка лет 18-ти», из разговора с которой автор узнаёт, что мать её умерла, а на вопрос об отце девушка «с полувеселюю, полуиронической улыбкою» отвечала, что отца не было. Лесков догадывается: «Верно, мать солдатка была?»

Солдатки – женщины, чьи мужья были призваны на военную службу. Как отмечает П.П. Щербинин, «социальное положение матерей-солдаток и их детей оказывались уязвимым перед произволом властей всех уровней», что определялось такими факторами, как «правовая неопределенность статуса солдатской жены, отсутствие поддержки со стороны государства и общества, тяжелое материальное положение, неприязненное отношение родственников и социального окружения» [10, с. 29–30]. Оставшись, что называется, ни вдовой, ни мужней женой, порой буквально без средств к существованию, солдатки зачастую вступали в «различные формы нелегального или полулегального сожительства с новыми “супругами”» [10, с. 29–30], на что в народе смотрели снисходительно. Участь детей, особенно девочек, родившихся от таких связей, была трагична: мальчиков, как правило, отправляли в школу кантонистов, а «девочки, солдатские дочери, так и оставались на улице, активно пополняя собой ряды нищенствующих» [7, с. 167].

Девушке, о которой идёт речь, можно сказать, повезло: пан и пани «совестные» её не обижают (во всяком случае, судя по цветущему виду, она не голодает), но ведь и жалованья не платят. Олеся прекрасно понимает безвыходность своего положения (отвечает, «грустно надпираясь рукой», «грустно продолжала сирота», говорит «с постоянным выражением грустной иронии»), она не болтлива, на большинство вопросов отвечает односложно или молчаливым кивком, и лишь когда пошли расспросы о возможном замужестве, не может сдержаться: «Что ж, тебя никто не сватает? – Никто. – Ты ж такая хорошая, красивая. Девушка слегка зарумянилась, утерла рукавом нос и сказала: “Ну, дак что ж?” – Чего ж на тебе не жениться? Девушка молчала. – А ты пошла бы замуж? – Разумеется, пошла бы. Надоело уж чужие кутки (углы) обивать». Кажется, Лесков, почувствовал свою бестактность и несколько смешался: «Может быть, Бог даст, выйдешь, – сказал я, чтобы сказать что-нибудь».

Но в разговор вмешалась хозяйка: «Может, найдется такой же до пары, да и поберутся, – промолвила “пани совестная” с чувством некоторого достоинства. – А хозяйский сын будто уж и не может на сироте жениться? – Чего

не может! Только посаг (приданое) все ж таки какой-нибудь нужно». Где же ей, работающей «из-за прокормления и одежды», взять приданое! И в конце концов она не выдерживает: «А Бог с ними, те хозяйские сыны! – резко сказала девушка, соскочила с лавки и стала поправлять горевшие лучинки». Но сироте, живущей «из милости», не пристало давать волю чувствам, и Олеся тут же берёт себя в руки: «А бедному жениться, так и ночь коротка, – сказал я, вспомнив малороссийскую пословицу. – А так, пане, – серьезным тоном заметила хозяйка. Девушка пристально стояла у огня, сложив руки на молодой, очень красиво очерченной складками белой рубашки груди, и ни слова не сказала. Только по тонким устами ее милого, свежего и немножко хитрого личика снова промелькнула ироническая улыбка».

Автор сочувствует девушке, обреченной прозябать в нищете без надежды найти хорошего жениха, ведь все её приданое – молодость и красота. Не без доли самолюбования рисует Лесков картину прощания. Отправляясь в дальнейший путь, Лесков делает небольшой подарок Олесе, двугривенник на ленту, «и не успел спрятать руки, как она неожиданно ее поцеловала. – Выходи замуж, – сказал я, прощаясь с нею. – Спасибо пану на добром слове, – отвечала она».

Понятно, почему эта девушка вызвала интерес Лескова: она умна, о чём говорит способность относиться с иронией, хоть и горькой, к себе, своему положению, которое она хорошо понимает. Несмотря ни на что, Олеся сумела не озлобиться, не утратить чувства собственного достоинства, она владеет своими чувствами и, что немаловажно, умеет быть благодарной. В ней угадывается твердый характер, цельная, сильная натура, что так ценил Лесков в людях.

С восторгом рассказывает Лесков о Целине Людкевич, которая посвятила свою жизнь опеке детского приюта г. Пинска, чем заслуживает всеобщее уважение («Её здесь все знают»). Для интродукции этого персонажа используется краткая, но ёмкая характеристика образа жизни героини и описание её внешности. Знаменательно, что автор знакомится с сестрой Целиной на огороде, где воспитанники приюта «копали картофель», а она «распоряжалась работою». Лесков представляет её читателю как «молодую особу», но не юную, «не первой молодости». Облик женщины подчеркнуто строг, она одета в черное платье с белым фартуком. Не случайно, что детальной портретной характеристики сестры Целины не дается, говорится лишь, что у неё «энергическое лицо, говорящее о силе воли и решимости». Совсем неважно, какие именно у черты лица у той, что занимается важным и трудным делом, она безусловно прекрасна. Эта женщина, «окруженная детьми, воспитанию которых она посвятила свою жизнь, производит самое приятное впечатление». «По крайней мере, для меня, – говорит автор, – встречать подобные лица всегда необыкновенно отрадно. Они поддерживают веру, что еще не выродилась славянская женщина, не вся ушла в кринолин да в гнилую французскую эмансипацию».

В свойственной ему манере, прибегая к ярко оценочной лексике, Лесков выстраивает своеобразную «систему координат», где «золотую середину» занимают женщины типа панны Целины, которых «необыкновенно приятно встретить <...> после лимфатических нимф, корчащих Офелий, и после эмансипированных башибузуков в юб-

ках <...> По крайней мере, для меня встречать подобные лица всегда необыкновенно отрадно. Они поддерживают веру, что еще не выродилась славянская женщина, не вся ушла в кринолин да в гнилую французскую эмансипацию». Предельная экспрессия выражается употреблением в одном контексте разностилевой оценочной лексики, что помогает выразить одинаково резкое неприятие как избалованных жеманных дам, так и сторонниц ложно понятой свободы.

Можно предположить, что о Целине Людкевич писатель вспоминал, создавая образ одной из любимых своих героинь – игуменьи, настоятельницы монастыря матери Агнии (роман «Некуда»).

Однако образ сестры Целины, вызывающей восхищение Лескова, выглядит идеализированно, автор не задаётся вопросом о том, что её побудило обрести счастье в заботе о сиротах, отказавшись от замужества и возможности иметь собственных детей. А ведь именно роль жены и матери считалась основной для женщины, и Лесков много размышлял об этом, считая, что именно жена отвечает за климат в доме, за воспитание детей, что жена должна быть во всём поддержкой мужу.

Проблема взаимоотношений в семье была знакома Лескову не понаслышке. В 1853 г. он женился на Ольге Васильевне Смирновой, дочери киевского купца. Семейная жизнь обернулась кошмаром (см. об этом главу «Первая семья» в книге сына и биографа писателя А.Н. Лескова [7, с. 95–107], главу «Муж» в книге М.А. Кучерской «Лесков: Прозёванный гений» [4, с. 81–86]). За два года до поездки супруги фактически расстались, но душевная рана была ещё свежа, более того, она кровоточила всю жизнь, не случайно Ольга Васильевна «стала прототипом всех стервозных жён в прозе Лескова» [4, с. 84], и прежде всего одиозной супруги доктора Розанова, героя первого лесковского романа «Некуда», над которым писатель начал работать в конце 1863 г., вскоре по возвращении из поездки. Как отмечает М.А. Кучерская, «семейные неурядицы Лесков описывает крайне однообразно, зато реалистично. Удивительно, но семейное счастье в его текстах тоже одинаковое – это идиллия, гармоничная, иногда почти приторная, очевидный плод мечты, а не опыта» [4, с. 85].

Можно только догадываться, что мог испытывать человек, намучившийся со своей вздорной (как потом оказалось, душевно больной) женой, невольно подслушав в гродненском заязде (гостинице) разговор соседок, одна из которых, молодая женщина, видит свой долг в том, чтобы, несмотря ни на что, быть мужу другом, готовым всё понять и простить. Недаром рассказ об этом занимает значительное место в «Дорожном дневнике». По сути, это вставная новелла. Всё ли в ней документально («подслушано») или что-то является плодом авторского вымысла? На наш взгляд, однозначного ответа дать невозможно.

Из реплик героинь мы постепенно узнаем историю пани Софии (Зоси), которая пытается пресечь попытки тётушки вызвать её на откровенный разговор о семейных проблемах: «Поговорим, поболтаем, посмеемся, **поплачем**, – так, что ли? **Поплакать ведь есть о чем, а?»** – «Нет, тетя, все слава Богу». – «У тебя всегда слава Богу». Она старается избежать расспросов о муже, лишь голос предательски подрагивает: «Разве кто болен был? Муж, что ли, у тебя болен?» – «Н-нет, он здоров; я для Мальвинцы брала лекарство». На прямой вопрос:

«Где же твой муж?» пани Зося пытается отделаться дежурными фразами, делая вид, что поглощена ребенком. Но тетушка буквально вытягивает из Зоси фразу за фразой, из которых становится ясно, что её муж, гуляка, мот и бездельник, бросив жену и троих маленьких детей без средств к существованию, развлекается где-то в городе. Однако Зося не обвиняет его, напротив, ищет оправдание его поведению: «Он очень занят, тетя!» – «Чем это, моя милая?» – «Я, право, ведь этих дел не понимаю».

Ночью у соседок «поднялась ужасная возня, о которой могут иметь понятие люди, вкусившие от прелестей семейной драмы». Лесков знает, о чём говорит: в этих словах намёк на собственный горький опыт. Молодая женщина простудилась в дороге, ей стало плохо, всё кончилось страшной истерикой: «Она хохотала, рыдала, звала Генриха, кляла себя, людей... Ужасный припадок!» Большую удалось успокоить, она ненадолго забылась, и опять перед нами несгибаемая в своих убеждениях женщина. Правда, она уже не пытается делать хорошую мину при плохой игре, иронизирует над собой, не в силах сдерживать вздохов, но по-прежнему не позволяет говорить о муже плохо, продолжает искать ему оправдания и в сложившейся ситуации винит только себя: «Нечего знать, тетя, – отвечала, **вздохнув**, молодая женщина. – А глаза-то с чего запухли? – От ветра. – Больная **сама тихонько рассмеялась над собою и, вздохнув, проговорила**: – Что же делать-то, что делать, тетя? Разом ничего не переделаешь: нужно терпение, сила воли, твердость, спокойствие, а последнего-то у меня и нет, в том вся и беда».

Тётка пытается убедить Зосю подумать о себе, вернуться с детьми в родительский дом, где ей «отец дает флигель отдельный, коней, прислугу», хотя бы до тех пор, пока муж не остепенится (во что верится с трудом), но встречает резкий отпор: «Нет, тетя, я уж отрезанный ломоть – к караваю не пристану» <...> Что вы обо мне думаете? – Как что? – Что я такое: жена или содержанка? – Больная сделала ударение на последнем слове. – Ведь только содержанки живут, пока хорошо живется, а жены так не делают». Такая позиция не могла не вызвать у Лескова глубокого уважения. Ничто не может поколебать убеждения Зоси в том, что для детей важнее материального благополучия не разлучаться с отцом, которого они любят и который их по-своему любит, хотя она не может не понимать последствий своего решения, о чём говорят «сдержанные вздохи больной», которой вряд ли удалось уснуть, «потому что слышно было, как она беспрестанно ворочалась на постели».

Автор признаётся: «Разговор этот меня очень встревожил <...>». На следующий день, под впечатлением прошедшей ночи, он расспрашивает своих польских товарищей, как у них относятся к идее женской эмансипации, в частности, к «парижским бракам», т.е. к свободному сожительству, и слышит в ответ, что польские женщины «крепко держатся семьи и мужа», «слишком знают жизнь и не поставят на карту ни себя, ни детей». «Ну, а если в семье нет лада?» – допытывается Лесков. «Она станет искать его. – А как не сыщёт? – О! Это очень редко. <...> Они переиспытуют все средства и не теряют надежды даже тогда, когда ее уже, кажется, совсем нет». Это составляет разительный контраст с тем, что писатель наблюдал на родине, где, как он вспоминает с иронией и недоумением, «из трех дам, встречающихся в любой гостинице, одна непременно уверена, что все несчастья че-

ловеческого рода происходят от того, что <...> женщина не может, по своему произволу, сходиться и расходиться по первому желанию, не неся за это никакого упрека от общества».

На следующий день Лескову удалось мельком увидеть пани Зосю. Это была «молодая брюнетка, с немного желтоватым, болезненным, но прекрасным лицом. Она была в черном шерстяном платье: на шее у нее был большой платок, вязанный из черной и белой шерсти. Платок этот был натянут на левое плечо и закрывал от окна головку лежащего на коленях ребенка <...>». Под пером писателя рождается образ польской мадонны. Здесь нет детальной портретной характеристики пани Софии, хотя из разговора с теткой ясно, что в юности она была очень хороша собой («Красавица моя! Какая она милочка; посмотрите на нее, тетя: точно спящий Амур» – любитесь Зося спящей панной Ксаверой. «Давно ли ты была сто раз лучше ее. – Ну где же там лучше, тетя? – Мне лгать нечего: она мне дочь, а ты племянница»). Конечно, жизненные испытания последних лет, да еще и события минувшей ночи не могли не сказаться на внешности женщины: у нее болезненный вид, она бледна до желтизны, и всё же вряд ли от взгляда писателя, очеркиста, наконец, молодого мужчины, ускользнули черты лица вызвавшей его живой интерес молодой женщины со следами былой красоты. Но он видит в этой женщине, принёсшей себя в жертву мужу, каким бы он ни был, и детям, почти святую, поэтому она не просто красива, она прекрасна!

Вечером того же дня Лесков наблюдает за отъездом пани Софии. «С Богом! – крикнула ей вслед тетка и кузина. “Дай Бог счастья!” – подумал и я». Конечно, это искреннее, но неисполнимое пожелание. Судя по всему, эта женщина, так восхитившая Николая Семёновича, не обретёт семейного счастья.

На страницах «Дорожного дневника» автор не даёт оценок решению пани Зоси, но он делает это позже устами героини романа «Некуда», матери Агнии. Её племянница Зина – антипод пани Зоси. Она уже почти два года замужем, но не ладит с мужем, который, подобно мужу Зоси, где-то загулял, и живёт в родительском доме, чего мать Агния решительно не одобряет. Она отчитывает брата, приехавшего в город в надежде отыскать зятя, за то, что он и его жена потакают дочери, причём буквально повторяя поговорку про отрезанный ломоть, услышанную Лесковым от Зоси: «Странная ты, сестра! Где же ей в самом деле быть? – Где? У мужа, я думаю. <...> – Да ведь что ж делать? – К мужу отправить. **Отрезанный ломоть к хлебу не пристаёт.** <...> Парень слоняется из дома в дом по барынькам да сударынькам, везде ему рады. Да и отчего ж нет? Человек молодой, недурен, говорить не дурак, – а дома пустые комнаты да женины капризы помнятся; эй, глядите, друзья, попомните мое слово: будет у вас эта милая Зиночка ни девушка, ни вдова, ни замужняя жена. – Да она возвратится, возвратится. – Когда ж это она возвратится? – Да вот... – Когда муж приедет да станет ублажать, ручки лизать да упрашивать? А как, наконец, и не станет? <...> Переломить надо эту фанаберию-то. Пусть раз спесь-то свою спрячет да вернется к мужу с покорной головой. А то – эй, смотри, Егор! – на целый век вы бабёнку сгубите».

Разговор о польских женщинах, которые «в семье необыкновенно терпеливы, тягучи, сносливы» и «переиспытаны все средства» для сохранения брака, а также

живой пример пани Зоси заставляют Лескова снова и снова возвращаться к «женскому вопросу», в частности, к проблеме «женского воспитания». Сравнивая «известные большинству славян системы женского воспитания» с тем, что он узнал о польских женщинах, Лесков приходит к выводу, что большинство русских женщин не способны «разделять здравые прогрессивные стремления своего века; на их коленах не отдохнет спокойно голова сколько-нибудь развитого мужа; они не поддержат его словом и делом в минуту душевной невзгоды», тогда как «польское воспитание женщин имеет в себе много недостатков, но сумма добрых сторон далеко превосходит эти недостатки», поэтому «грешно не вникнуть в систему воспитания, приготовившую такую женщину, и не стараться усвоить себе все, что есть в ней хорошего».

Однако, восхищаясь польками и радуя за воспитание женщин, которые в идеале должны обладать «всеми способностями понять и разделить благородные стремления своих мужей», автор не задаётся вопросом, всё ли в порядке с «мужским» воспитанием, каковы обязанности мужа в семье, должны ли быть границы у женского терпения, самопожертвования, всё ли можно и нужно прощать, подобно пани Зосе. В его рассуждениях мужа – исключительно прогрессивные личности, исполненные «благородных стремлений». Показательно, что в упоминавшейся сцене в романе «Некуда» из уст матери Агнии не звучит ни слова упрека в адрес загулявшего мужа.

Не исключено, что Лесков невольно проецирует проблемы семейных отношений на собственный печальный опыт, это рядом с собой он видит тонкую, чуткую, понимающую женщину, при этом не отдавая себе отчёта в том, что быть женой человека с очень сложным, неуживчивым, «нетерпячим», по его собственному выражению, характером – незавидная участь.

Заметим, что мечта Лескова о жене – верном друге – так и осталась не реализованной. Правда, через год с небольшим после возвращения из поездки судьба дала Лескову ещё один шанс: в июле 1864 г. он знакомится с Екатериной Степановной Бубновой, 25-летней женщиной, у которой на тот момент также за плечами был неудачный брак, от которого осталось четверо детей. Екатерина Степановна стала гражданской женой писателя, у них родился общий сын, будущий биограф отца-писателя. Но и этот союз распался, в чём была вина и самого Николая Семёновича. «Судя по всему, Екатерине Степановне хватило чувства собственного достоинства, чтобы отказаться терпеть неизбежные унижения, которые сопровождали многих близко сходящихся с Лесковым» [4, с. 402–403].

Таким образом, в путевых очерках, вышедших из-под пера уже опытного публициста и начинающего писателя, создан ряд ярких разноплановых женских образов. С одной стороны, Лесков обеспокоен тенденцией к ложно понимаемой эмансипации женщин, которую видит в русском обществе, с другой стороны, у него вызывают восхищение польские женщины, которых он идеализирует. Увиденное и услышанное накладывается на собственный жизненный опыт, описания и суждения нередко носят оценочный, субъективный характер. Впечатления, полученные в этом путешествии, впоследствии нашли отражение в художественных произведениях.

Библиографический список

1. Батуренко С.А. Предпосылки оформления феминистского дискурса в русской социологии XIX в.: М.И. Михайлов // Женщина в российском обществе. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-oformleniya-feministskogo-diskursa-v-russkoy-sotsiologii-xix-v-m-i-mihaylov> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Вахромеева О.Б. Основные факторы «Женского вопроса» в России на рубеже XIX–XX вв. // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2006. №3. С. 69–84.
3. Кашкарева А.П. Рецепция феномена женской эмансипации в творческом наследии Н.С. Лескова : автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. Екатеринбург, 2017. 22 с.
4. Кучерская М.А., Лесков. Прозванный гений. М.: Молодая гвардия, 2021. 622 с.
5. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова по его личным, семейным и несемейным запискам и памятям. Тула, 1981. 647 с.
6. Лесков Н.С. Из одного дорожного дневника // Полное собрание сочинений в 30-ти томах. Т. 3. М.: Terra. 1996. С. 5–158.
7. Невзоров Е.Ю., Букалова С.В., Симонов С.Н. Солдатские дети как особый социальный институт в Российской империи во второй половине XIX века // Вестник ТГУ. 2019. №181. С. 164–172.
8. Пустарнакова Д.А. Женский вопрос на страницах русских журналов второй половины XIX века // Культурная жизнь Юга России. № 1 (48). 2013. С. 85–87.
9. Разумов Е.В. Правоприменительная практика совестных судов в Российской империи // Теория и практика общественного развития. 2014. №17. С. 122–123.
10. Щербинин П.П. Военный фактор в повседневной жизни русской женщины в XVIII – начале XX в. : автореферат дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02 Москва, 2005. 47 с.

References

1. Baturenko S.A. Prerequisites for the formation of feminist discourse in Russian sociology of the 19th century: M.I. Mikhailov // Woman in Russian society. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-oformleniya-feministskogo-diskursa-v-russkoy-sotsiologii-xix-v-m-i-mihaylov> (date of access: 04/12/2022).
 2. Vakhromeeva O.B. The main factors of the “Women’s issue” in Russia at the turn of the XIX-XX centuries. // Bulletin of St. Petersburg University. Story. 2006. No. 3. Pp. 69–84.
 3. Kashkareva A.P. Reception of the phenomenon of female emancipation in the creative heritage of N.S. Leskov: abstract of dis. ... cand. philol sciences: 10.01.01. Yekaterinburg, 2017. 22 p.
 4. Kucherskaya M.A., Leskov. Missed genius. M.: Young Guard, 2021. 622 p.
 5. Leskov A.N. The life of Nikolai Leskov according to his personal, family and non-family records and memories. Tula, 1981. 647 p.
 6. Leskov N.S. From a travel diary // Complete Works in 30 volumes. T. 3. M.: Terra. 1996. Pp. 5–158.
 7. Nevzorov E.Yu., Bukalova S.V., Simonov S.N. Soldier’s children as a special social institution in the Russian Empire in the second half of the 19th century // Bulletin of TSU. 2019. No. 181. Pp. 164–172.
 8. Pustarnakova D.A. Women’s issue on the pages of Russian magazines of the second half of the XIX century // Cultural life of the South of Russia. No. 1 (48). 2013. Pp. 85–87.
 9. Razumov E.V. Law enforcement practice of conscientious courts in the Russian Empire // Theory and practice of social development. 2014. No. 17. Pp. 122–123.
 10. Shcherbinin P.P. The military factor in the daily life of a Russian woman in the 18th – early 20th centuries. : abstract dis. ... Dr. ist. Sciences: 07.00.02 Moscow, 2005. 47 p.
-
-

АЛМАЛЧИ ХАМИД САБАХ ХЛАЙХЕЛЬ

аспирант 3 года обучения, кафедра истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:hameds1969@yandex.com

ALMALCHI HAMID SABAH HLAIKHEL

Postgraduate Student of 3 Years of Study, Department of History of Russian Literature of the XI-XIX Centuries, Orel State University
E-mail:hameds1969@yandex.com

АНТРОПОФОНЫ «СМЕХ» И «ХОХОТ» В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»

ANTHROPOPHONES “СМЕХ” AND “ХОХОТ” IN I.S. TURGENEV’S NOVEL “THE NOBLE NEST”

В статье рассматриваются функциональные особенности употребления антропофонов «смех» и «хохот» в романе И.С.Тургенева «Дворянское гнездо». Тургенев, используя одни и те же слова для описания речевых особенностей говорящих, четко делит героев по принципу «настоящий/фальшивый». Акустическая характеристика речи персонажей позволяет судить об истинности и глубине испытываемых героями чувств по отношению друг к другу и к миру в целом.

Ключевые слова: акустика речи, репрезентация эмоций, Тургенев, антропофоны, поэтика.

The article discusses the functional features of the use of the anthropophones “смех” and “хохот” in the novel by I.S.Turgenev “The Noble Nest”. Turgenev, using the same words to describe the speech characteristics of the speakers, clearly divides the characters according to the principle of “real / fake”. The acoustic characteristics of the characters’ speech allow us to judge the truth and depth of the feelings experienced by the characters in relation to each other and to the world as a whole.

Keyword: speech acoustics, representation of emotions, Turgenev, anthropophones, poetics.

Введение. В романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» внемузыкальные звуки участвуют в формировании образов героев, помогая раскрыть глубину их характера (характерологическая функция), провести границу между истинными чувствами и фальшивыми (сепаративная функция), дополнить художественную реальность (компенсаторная функция). Звуки речи (антропофоны) в романе Тургенева активно функционируют и создают дополнительный канал передачи основной идеи.

Цель исследования – выявление особенностей поэтики и специфика репрезентации эмоций и чувств через акустическую характеристику речи героев в романе И.С.Тургенева «Дворянское гнездо».

Новизна исследования. Проведенный теоретический анализ проблемы функционирования антропофонов в тексте романа И.С.Тургенева «Дворянское гнездо» показал, что комплексных научных исследований по данной теме в настоящее время не существует. Исследователи-литературоведы обращают свое внимание на музыкальный код романа, роль реальной и выдуманной музыки [1; 2, с. 80–87; 3, с. 82–89; 4, с. 241–247; 5, с. 57–64; 6; 7, с. 8–11; 8, с. 275–287; 9, с. 51–54], но не затрагивают вопрос о поэтике звучащей речи. В данной работе впервые проводится комплексный литературоведческий анализ антропофонов «смех» и «хохот» в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо».

Актуальность научной работы обусловливается стремлением литературоведческой науки к всестороннему описанию художественного произведения на всех уровнях его функционирования. В этом аспекте обращение к поэтике звучащей речи отвечает запросам современного литературоведения.

Методы и методология. Методология исследования определяется поставленной целью и предполагает использование общенаучных методов (анализ, синтез) и частно-филологических (описательный, сопоставительный, системный). Отбор материала производился методом сплошной выборки.

Обсуждение. В романе герои говорят с разной интонацией, громкостью, но что более важно – с разными целями. Примечательно, что в основном тексте романа нигде не звучит искренний смех. Лаврецкий усмехается или смеется горестно: «Лаврецкий усмехнулся горько и велел сказать через посланного, что все очень хорошо» [10, т. VI, с. 54]. Его усмешки всегда сопровождают печальные события в судьбе героя, в этом смехе нет радости и счастья. Любовь Лаврецкого и Лизы безрадостна и обречена, отсутствия смеха как жизнерадостной реакции лишь подтверждает это.

Неискренний, фальшивый смех у Тургенева маркируется словом «хохот», встречается в тексте романа 6 раз и сопровождает образы Паншина, Варвары Павловны и Гедеоновского. «Лиза вошла в гостиную, где раздавался голос и хохот Паншина; он сообщил какую-то городскую сплетню Марье Дмитриевне и Гедеоновокому, уже успевшим вернуться из сада, и сам громко смеялся тому, что рассказывал» [10, т. VI, с. 25]. Примечательно, что развеселить компанию в составе Паншина, Марьи Дмитриевны и Гедеоновского может только «городская сплетня». При этом подчеркивается эгоистичность и самолюбование Паншина, который «сам громко смеялся тому, что рассказывал».

Кокетливый, актерский смех показан в образе Варвары Павловны: «Приехавши домой, Варвара

Павловна легко выскочила из кареты – только львицы умеют так выскакивать, – обернулась к Гедеоновскому и вдруг расхохоталась звонким хохотом прямо ему в нос» [10, т. VI, с. 135]. Сравнение с львицей неслучайно: Варвара Павловна охотница, ее цель вернуть мужа, для этого все средства хороши. Она прикладывает все усилия, чтобы обаять нынешнее окружение Лаврецкого. Смех ее постановочный, отрешенный, но звучащий не к месту. Даже Гедеоновский не понимает смысла смеха Варвары Павловны: «чему же она смеялась?» [10, т. VI, с. 135]. Её одержимый смех связан с тем, что она отлично исполнила свою роль, добилась расположения людей, окружающих Лаврецкого. Варвара Павловна полагает, что вскоре достигнет своего. Она смеется над наивностью, глупостью и нелепостью Гедеоновского, над простодушием Марьи Дмитриевны, над восторженностью Паншина, обратившего свой интерес к ней. Жеманность Варвары Павловны и ее кокетство негативно подчеркиваются писателем лексемой «хихикала»: «Гедеоновский сел с ней рядом; она всю дорогу забавлялась тем, что ставила, будто не нарочно, кончик своей ножки на его ногу; он конфузился, говорил ей комплименты; она хихикала и делала ему глазки, когда свет от уличного фонаря западал в карету» [10, т. VI, с. 134–135]. Вся натура Варвары Павловны, описанная в романе, каждое ее действие говорят о фальшивости, искусственности и расчетливости героини.

Смех Паншина и Варвары Павловны низменный, неискренний, он практически никогда не сопровождается дополнительными эпитетами, что только подчеркивается негативную природу хохота героев.

Примечательно, что хохот в романе фигурирует еще при описании отца Федора Ивановича и друга Лаврецкого – Михалевица. В случае с Иваном Петровичем хохот становится показателем мировоззрения героя: «Иван Петрович вернулся в Россию англоманом. Коротко остриженные волосы, накрахмаленное жабо, долгополый гороховый сюртук со множеством воротничков, кислое выражение лица, что-то резкое и вместе равнодушное в обращении, произношение сквозь зубы, деревянный внезапный хохот, *отсутствие улыбки, исключительно политический и политико-экономический разговор, страсть к кровавым ростбифам и портвейну -- все в нем так и веяло Великобританией; весь он казался пропитан ее духом*» [10, т. VI, с. 38]. Специфический смех становится в один ряд с прочими признаками англомана, подчеркивая приглушенность чувств и эмоций, неискренность и сдержанность Ивана Петровича. Эти черты прозападно настроенного молодого человека усиливаются в образах Паншина и Варвары Павловны.

В отличие от этих героев, Михалевиц хохочет в силу непримиримого характера: «Михалевиц рассказал Лаврецкому свои похождения; в них не было ничего очень веселого, удачей в предприятиях своих он похвастаться не мог, – а он беспрепятственно смеялся сильным нервическим хохотом» [10, т. VI, с. 74]. Нервический смех Михалевица не вызывает такого отторжения у читателя, как хохот Паншина и Варвары Павловны, хотя он тоже далек от искреннего. Отсутствие успеха в делах не может вызывать у стремящегося к карьерному росту Михалевица искренней радости, смех его нервический, призванный продемонстрировать вечный оптимизм при полном осознании неудачи. **Образ Михалевица** во многих отношениях –

вариант Рудина. Восторженный энтузиаст-романтик, воспитанник университетских кружков, он такой же бедняк и неудачник в жизни. Михалевиц смеется над собой, над собственными ошибками и неудачами, над судьбой, которая посылает ему неудачи. Читатель может даже почувствовать некоторую симпатию к Михалевицу из-за его упорства и стремления идти вперед. Спор с Лаврецким, когда герои шумно не соглашаются друг с другом и доходят до оскорблений «цынык», «скептык», показывает воодушевленный, требующий деятельности характер Михалевица. Их спор, в отличие от спора с Паншиным, вызывает улыбку, Тургенев смог показать, что здесь дискутируют близкие друг другу люди, друзья, и после этой громкой беседы они расстаются все теми же друзьями. Смех Михалевица не направлен на других людей, не имеет своей целью унижить или оскорбить окружение Лаврецкого, поэтому «нервический хохот» героя стоит выше на морально-нравственной лестнице, чем смех Паншина и Варвары Павловны.

Искренний веселый смех появляется только в эпилоге романа, причем он не приписывается кому-то конкретному. Это всеобщий смех молодого поколения, избавленного от зоркого ока старших и предоставленного самому себе: «... из этих окон неслись на улицу радостные, легкие звуки звонких молодых голосов, непрерывного смеха; весь дом, казалось, кипел жизнью и переливался весельем через край» [10, т. VI, с. 154]. Резкий контраст между основным текстом и эпилогом чувствует как на семантическом, так и на эмоциональном уровне. В конце романа звуки радости, счастья напрямую связаны с молодостью и беззаботностью нового поколения.

Лаврецкий, оказавшийся в компании, где «дружный крик» молодежи связан не с приездом дальнего, почти забытого родственника, а вообще с желанием веселиться, ощущает себя лишним в этой компании. Между героем и обитателями калитинского дома приличная разница в возрасте (Лаврецкому в эпилоге 45, жениху Леночки, самому старшему из компании, – 24), Федор Иванович испытывает чувство острой ностальгии по утраченной молодости и возможности быть счастливым. На контрасте с веселым смехом Леночки и других ощущение грусти усиливается: «... душу его охватило то чувство, которому нет равного и в сладости и в горести, – чувство живой грусти об исчезнувшей молодости, о счастье, которым когда-то обладал» [10, т. VI, с. 156]. Параллельно с этими мыслями звучит возглас Леночки о том, как хорошо было бы играть в четыре угла на небольшой поляне. Тургенев очень четко проводит границу между Лаврецким и домом Калитиных: он уже не тот, что был раньше, обитатели дома уже другие люди. Теперь здесь живет радость и смех, грустных вестей стараются не касаться. Лаврецкий и его личная драма здесь теперь никому не нужны. Леночка о нем забывает очень быстро:

«– Вот где хорошо бы играть в четыре угла, – вскрикнула вдруг Леночка, войдя на небольшую зеленую поляну, окруженную липами, – нас, кстати, пятеро.

– А Федора Ивановича ты забыла? – заметил ее брат. – Или ты себя не считаешь?

Леночка слегка покраснела» [10, т. VI, с. 156].

Молодость и счастье сопровождаются звуками смеха и веселья, в то время как «живая грусть» Лаврецкого связана с тишиной и молчанием. Главный герой романа становится чужим в доме Калитиных, он обремененном

житейским опытом, постиг разочарование в жизни, поэтому теперь Лаврецкий отрезан от беззаботного веселья. Его уход контрастирует с общим настроением героев, которые продолжают шумно веселиться: «Лаврецкий тихо встал и тихо удалился; его никто не заметил, никто не удерживал; веселые клики сильнее преждего раздавались в саду за зеленой сплошной стеной высоких лип» [10, т. VI, с. 158]. Тургенев показывает, что личная драма героя никак не повлияла на течение времени, и новое поколение, пришедшее на смену старому,

проживает собственную жизнь весело и беззаботно.

Очевидно, что акустическая характеристика звучащей речи выполняет ряд значимых функций при создании художественного мира и образов романа. Тургенев, используя одни и те же лексемы «смех» и «хохот» для описания речевых особенностей говорящих, четко делит героев по принципу «настоящий/фальшивый». Смех персонажей позволяет судить об истинности и глубине испытываемых ими чувств по отношению друг к другу и к миру в целом.

Библиографический список

1. *Алексеев М.П.* Тургенев и музыка. Киев, 1918.
2. *Бельская А.А.* «Музыкальный код» романа И.С.Тургенева «Дворянское гнездо» // Ученые записки ОГУ. №3 (80). 2018. С. 80-87.
3. *Доманский В.А.* Музыкальные темы и функции музыки в романах Тургенева «Рудин» и «Дворянское гнездо» // Спасский Вестник. Вып. 21. 2013. С. 82–89.
4. *Доманский В.А.* Художественные функции музыки в романах И.С. Тургенева // Проблемы литературных жанров: Материалы 9-й международной научной конференции. Томск, 1999. С. 241–247.
5. *Доценко В.И.* Музыка в творческом мире И.С. Тургенева // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Літературознавство. 2011 Вип. 4(68). Частина 2. С. 57–64.
6. *Крюков А.Н.* Тургенев и музыка: музыкальные страницы жизни и творчества писателя. М, 1963.
7. *Маевская О., Бабанова А.* Музыка в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» // Литература: приложение к газете «Первое сентября». 2009. №9 (1/15 мая). С. 8–11.
8. *Мензорова А.Н.* О роли пейзажа и музыки в романе Тургенева «Дворянское гнездо» // Труды IV научной конференции Новосибирского государственного педагогического института. – Новосибирск, 1957. С. 275-287.
9. *Пустовойт П.Г.* Эстетическая роль музыки в произведениях И.С. Тургенева // Филологические науки. 1999. № 5. С. 51–54.
10. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. : сочинения : в 12 т. : письма : в 18 т. / И. С. Тургенев; АН СССР. Ин-т рус.лит. (Пушкин.дом). 2-е изд., испр. и доп. Москва : Наука, 1978.

References

1. *Alekseev M.P.* Turgenev and music. Kiev, 1918.
2. *Belskaja A.A.* “Musical code” of the novel by I. S. Turgenev “The Noble Nest” // Scientific notes of OGU. №3 (80)/ 2018. Pp. 80-87.
3. *Domansky V.A.* Musical themes and functions of music in the novels of Turgenev’s “Rudin” and “The Noble Nest” // Spassky Herald. Issue 21. 2013. Pp.82–89.
4. *Domansky V.A.* The artistic functions of music in the novels of I.S. Turgenev // Problems of literary genres: Materials of the 9th International Scientific Conference. Tomsk, 1999. Pp. 241-247.
5. *Dotsenko V.I.* Music in the creative world of I. S. Turgenev // Scientific notes of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Literary studies.2011/ Issue 4(68).Part 2. Pp. 57–64.
6. *Kryukov A.N.* Turgenev and music: musical pages of the writer’s life and work. Moscow, 1963.
7. *Mayevskaya O., Babanova A.* Music in I.S. Turgenev’s novel “The Noble Nest” // Literature: appendix to the newspaper “The First of September”. 2009. No. 9 (may, 1/15). Pp. 8–11.
8. *Mansurova A.N.* On the role of landscape and music in Turgenev’s novel “The Noble Nest” // Proceedings of the IV scientific conference, Novosibirsk state pedagogical Institute. Novosibirsk, 1957. Pp. 275–287.
9. *Pustovoit P.G.* Aesthetic role of music in the works of I. S. Turgenev // Philological Sciences. 1999. No. 5. Pp. 51–54.
10. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: in 30 volumes: works: in 12 volumes: letters: in 18 volumes / I.S. Turgenev; Academy of Sciences of the USSR. In-t rus.lit. (Pushkin house). 2nd ed., corrected. and additional. Moscow: Nauka, 1978.

УДК 82.091

UDC 82.091

АНТОНОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavvila05@yandex.ru

АНТЮХОВ А.В.

доктор филологических наук, профессор, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: bgu-bryansk@bk.ru

ANTONOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, Orel State University
E-mail: gavvila05@yandex.ru

ANTYUKHOV A.V.

Doctor of Philology, Professor, Bryansk State University
Academician I.G. Petrovsky
E-mail: bgu-bryansr@bk.ru

«АВТОРСКАЯ ТОПИКА» И ЛИЧНОСТЬ В «СВИТКЕ» ЕЛЕАЗАРА АНЗЕРСКОГО

“AUTHOR’S TOPIC” AND PERSONALITY IN THE “SCROLL” OF ELEAZAR OF ANZER

В данной статье анализируется «Свиток» Елеазара Анзерского с точки зрения отражения в нем традиционной авторской топики и личностного начала. Доказано, что автобиографический герой, несмотря на использование общелитературных топосов смирения и греховности, осмысляет самого себя в качестве святого. Личностные качества проявляются в демонстрации собственной эмоциональности и состояния экзальтации.

Ключевые слова: житие, Елеазар Анзерский, автор, топос, личностное начало.

This article analyzes the “Scroll” of Eleazar of Anzer from the point of view of reflecting in it the traditional author’s topic and personal beginning. It is proved that the autobiographical hero, despite the use of general literary topos of humility and sinfulness, understands himself as a saint. Personal qualities are manifested in the demonstration of one’s own emotionality and state of exaltation.

Keywords: life, Eleazar of Anzer, author, topos, personal beginning.

Елеазар Анзерский считается автором ряда сочинений – «Свитка», который представляет собой собственноручное изложение жизни автора в Анзерской скиту, «списка с грамоты строителя Анзерския пустыни», «Устава Свято-Троицкого Анзерского скита», «Сказания преподобного Елеазара о слышании Божественного гласа». Есть сведения, что перу Елеазара принадлежало еще несколько сочинений.

Исследование «Свитка», к которому мы обращаемся в настоящей работе, началось во второй половине XIX века с работ И. Яхонтова и В.О. Ключевского. Первых исследователей в большей степени интересовала атрибуция памятника Елеазару и соотношение его в Житием. В.О. Ключевский посвятил «Свитку» всего несколько строк, выразив уверенность в том, что он доподлинно принадлежит перу Елеазара [2, с. 347]. И. Яхонтов занимал противоположную позицию [См.: 8, с. 192–200]. Он считал, что авторство Елеазара невозможно проверить на основании других источников.

Следующий этап в изучении «Свитка» начался с работы С.А. Зеньковского, который в связи с обозначившимся в медиевистике интересом к изучению проблемы автобиографического повествования высказал свои наблюдения о возможной преемственности между автобиографическими фрагментами Елеазара, Мартирия Зеленецкого и инока Епифания [См. об этом: 7, с. 346]. В свою очередь А.Н. Робинсон развил наблюдения С.А. Зеньковского и выявил основные принципы автобиографического повествования у Епифания Соловецкого, в связи с чем стало возможным их сравнение с приемами описания чувств и

эмоций у Елеазара [6, с. 205, 221]. Исследователь остановился и на жанровых особенностях автобиографических записок Епифания и Елеазара. По его мнению, они напоминают старинные патериково-проложные автобиографии святых [5, с. 60].

Е.В. Крушельницкая, доказывая влияние повестей об основании монастырей на автобиографическое повествование Мартирия Зеленецкого, показала, что аналогичное использование этого жанра происходит при создании автобиографического произведения Елеазара, который обратился к жанру повестей об основании монастыря с ясно выраженной дидактической целью [См.: 4].

С точки зрения С.К. Севастьяновой, проанализировавшей художественные достоинства памятника, «Свиток» обладает ярко выраженной эпизодической композицией. В своем повествовании Елеазар использовал видения, в которых нашли отражение сюжеты иконографии. Особенность автобиографического повествования у Елеазара – в изображении внешнего вида представителей потустороннего мира, бесов и небожителей, и в подробном описании автором своих чувств и эмоций. «Свиток» – один из ранних образцов автобиографического жития, где автор, отталкиваясь от традиционных житийных схем, вносит в повествование элементы психологизма, которые позднее найдут развитие в автобиографической записке инока Епифания и его Житии [7, с. 345].

В задачу настоящего исследования входит анализ проявления авторской топики и выражения авторского самосознания в «Свитке» Елеазара Анзерского. Данный

памятник не подвергался анализу с точки зрения выражения в нем авторского самосознания, хотя в современных исследованиях содержится ряд весьма ценных наблюдений, непосредственно связанных с этой проблематикой.

Наиболее распространенным и традиционным «общим местом» для древнерусской книжности является, разумеется, мотив самоуничтожения, который может реализовываться в различных вариантах и обязательно присутствует в произведениях практически любого жанра. Самоуничтожение, смирение, признание собственной греховности вообще в аспекте проявления авторского самосознания, как правило, выражались во многократно выражаемых сомнениях в неспособности к писательскому труду, грубости своих слов и выражений, скудоумии, отсутствии должной образованности.

В «Житии» Елеазара Анзерского в первую очередь следует отметить черты общие для древнерусской книжности. Неоднократно автор именует себя «грешным»: «Поведа мне, грешному Елеазару, некто от христоробивых мужий о острове Анзерскомь...» [1, с. 300], «Некогда же видехъ азъ, грешный Елеазаръ, умныма очима над темъ местомъ, идеже ныне стоитъ святая церковь, облакъ темень...» [1, с. 301], «Прежде мене, грешнаго Елиазара, бывшей игумень Иаковъ виде от Бога откровение [откровение. – М.А., А.А.] о месте Анзерскомь» [1, с. 301].

К традиционной авторской топике, очевидно, следует отнести и те эпизоды записок Елеазара, когда он, по собственному признанию, не видит истины, выказывает ложные стремления. Например, при строительстве церкви на Анзерском острове святой, не зная о знамениях, указывающих на предназначенное Провидением место для храма и сулящих беды в случае невыполнения определенных условий, пытается настаивать на том, чтобы церковь была выстроена посреди острова: «Егда же уготова бревна, прииде игумень Иринархъ обложить церковь, и нача класти основание бревны, идеже ныне стоитъ. Азь же моляще его подвигнути основание повыше, чтобъ среди острова. Онъ же не послуша. Мне же пререкующе ему о семь. Онъ же поведа мне...» [1, с. 301]. Далее рассказывается о том, что некие монахи видели огонь и дым на острове в том месте, где Елеазар планировал поставить церковь, что предвещает несчастье и пожар на постройке. В другое же время, как свидетельствует автор, при игумене Рафаиле иноки Соловецкого монастыря видели «светъ неизреченный» над тем местом, где впоследствии на самом деле был выстроен Анзерский монастырь. «И в той же нощи игумень посла двухъ человекъ на проповедание. Они же придоша скоро ко мне и вопрошающе мя и братию: “Что у васъ в нощи сей бывше?” Намъ же отвѣщающе: “Ничто же видехомъ, током милостию Божией хранимы”» [1, с. 301]. Вероятно, это непонимание значения видения, в центре которого, по сути, оказывается сам Елеазар и его братия, должно подчеркнуть черты традиционной авторской топике. В другом случае Елеазар не может верно истолковать сути увиденного чуда: голубь, воспринимаемый как символ божественной силы, во время вечерней службы осенил крыльями всех иноков, кроме одного, брата Тихнуги, который накануне «диавольским наваждением», украл две книги у умершего монаха: «Последи же того по обычаю поюще намъ вечерню, и еще тогда немного братства, четьре брата, и видехъ на некихъ на главехъ сидяще некая

сила Божия в голубине образе, на ином же на раму поседе, ко иному брату полете и скоро сердцу приникшу крылома, ко иному же паки отвратися. Азь же чудихся зря, не ведехъ тайны. Той же братья приидево умиление, исповеда ми, кланяяся и прощения прося» [1, с. 302].

Если посмотреть на черты авторской топике более широко, принимая во внимание, что в данном произведении автор равен герою, то следует указать, что отбор жизненного материала вполне соответствует устоявшейся житийной традиции. Так, вполне соответствуют канону рассказы о борении с бесами. Елеазар рассказывает о многочисленных чудесных знамениях и видениях, который случались с ним самим и с монахами его монастыря. Один ряд видений предрекает строительство монастыря на Анзерской острове. Другой ряд – это видения чудесных заступников: Троицы, Христа, апостолов, особое место здесь отводится Богородице, которая является святому четырежды. По сути дела, «Свиток» Елеазара Анзерского был предназначен для работы последующего составителя житийного произведения, и автор собственноручно записал необходимые с точки зрения канона свидетельства.

Обращаясь к рассмотрению авторского самосознания в житии Елеазара Анзерского, следует подчеркнуть, что в его сочинении нет прямого выражения или формулировки авторской позиции, авторской задачи. Однако уже само то, что Елеазар собрал воедино и записал сведения о своей жизни, своем участии в строительстве Анзерского монастыря и чудесных знамениях и видениях, говорит о многом. Автор, очевидно, воспринимает себя в качестве святого, о котором по смерти будет составляться житийное произведение и считает своим долгом самостоятельно собрать свидетельства, доказательства святости.

Святому положено вести борьбу с бесами. Именно этому посвящена первая часть «Свитка». Дьявол со многими бесами в образах стрельцов на конях, пеших воинов с луками и копьями обступают героя. «Иногда же приходящее съкрегчуще зубы и грозящее убийствомъ, глаголы многообразными устрашая» [1, с. 299]. Борьба с бесами происходит непрерывно, как подчеркивает Елеазар. Она продолжается и в то время, когда составляется этот автобиографический текст: «И до сего дни безпрестанно. Иногда же напрасно пришедше, яко изъ тысячи въдругъ самопаловъ удариша, съ первыхъ днехъ жития моего, отъ Покрова Пресвятей Богородицы до Рождества Христова, Бога нашего. Зело мне тяжко – не дающе сна и покоя ни в день, ни в нощь» [1, с. 299]. Но Елеазар, воспринимающий самого себя как святого подвижника, столь же непрерывно получает божественную помощь и поддержку от Богородицы.

Вторая тема также обязательна для святого преподобного – строительство монастыря, церкви. История получения средств и высочайшего разрешения на строительство церкви, выбора места и самого возведения монастыря и храма рассказывается весьма подробно. И хотя Елеазар замечает, что не только он, да и не он первый получил свидетельства о необходимости построения обители на Анзерском острове, он видит себя центральной фигурой, основателем монастыря.

Следующая тема «Свитка» – видения Христа, апостолов, Богородицы. Традиционный элемент жития, который можно включить в разряд канонической авторской топике приобретает под пером Елеазара Анзерского ин-

дивидуальное звучание, поскольку он сам повествует об этих событиях своей жизни. Он рассматривает самого себя как избранного. Замечательно, что все видения посещают автора в моменты особого душевного состояния. Он может быть объят скорбью, отчаянием, сомнением. Например, однажды герой возымел желание покинуть Анзерский остров и, как ответ на это стремление, увидел знамение. Некий голос велел ему зреть на небеса, где он увидел «луч световидный» и образ Христа, окруженного Богородицей, апостолами и пророками и услышал повеление: «Видь величество Божие и славу его: егда Отчимъ изволениемъ во чреве вместися в пресвятую Богородицу и на земли многи скорби претерпе человекъ вась ради бывъ, ныне же и небо не вместить. А ты не хочши терпети скорби» [1, с. 303].

Осмысление самого себя как агиографического героя проявляется и в не раз отмечаемой способности прозревать нечто духовными взорами – «умнымаочима». Так, Елеазару в видении является темное облако, которое обходит то место, где будет выстроен монастырь. Перед «умным взором» автора разворачиваются видения: «И видехъ умныма очима чудное видение: сидяще на престоле Господа Бога ветхи денми, яко же описують иконописцы, с ним же видяще на престоле Сына Божия, на третиемъ престоле Святаго Духа въ голубине образе. Чюднаго же зрака ихъ и сияния невозможно списати...» [1, с. 302]; «Въ день неделный, во святой постъ видехъ Святую Богородицу на литургии умным окомъ: стояща пред образом своим болшимъ от леваго крылоса, лицомъ на церковь» [1, с. 303]. Способность прозревать, видеть в своей земной жизни знаки сакрального мира, существ, относящихся к миру горнему, общаться с ними – все это качества, признаки святого. Кроме того стоит отметить глубокую внутреннюю сосредоточенность автора, которую он подчеркивает в самом себе. Способность видеть мир «умными очами» возникает благодаря постоянной молитве, благодаря работе души и сердца, переживаниям.

Вообще для облика Елеазара Анзерского характерна эмоциональность. Мы знаем, что именно эту черту как новаторскую исследователи отмечают у пустозерских книжников. Однако, вероятно, тенденция указывать на испытываемые чувства в житийных произведениях появилась ранее, а в анализируемом сочинении она при-

обретает индивидуальное звучание. Эмоциональные состояния, описываемые автором, выглядят достаточно этикетно: «И возрадовася душа моя, и вся внутренняя в веселии бысть» [1, с. 301], «И ощути сердце мое исполнено радости многи зело» [1, с. 302], «И от гласа того страшнаго ужасеся душа моя и вострепета вся внутренняя моя зело» (302), «Мне же страхомъ и радостию объята бывшу» [1, с. 303]. Принято было, чтобы сердца святых исполнялись радостью, страхом или твердостью. Но эти выражения можно спокойно отнести к традиции, когда сочинителем является некий агиограф, составляющий свое сочинение о давно умершем лице и, как правило, с ним лично не знакомый, не имеющий достоверной информации о тех реальных переживаниях, которые сопровождали святого в его жизненном пути. В данном случае Елеазар пишет о себе, о своих чувствах, своих переживаниях. Насколько достоверны его признания? Следует вспомнить замечание Е.Л. Конявской: «Найти равновесие между личным наполнением топоса и традиционным использованием устойчивой формулы как в целом – в литературе определенного типа, так и в каждом конкретном произведении, весьма непросто. Конечно, нельзя исходить из того, что агиограф употребляет топосы совершенно механически. Представляется, что смысловое и эмоциональное наполнение подобных общих мест можно сравнить с чтением молитвы. Та или иная молитва, псалом избираются сознательно, присваивается человеком интеллектуально и эмоционально, но, разумеется, не воспринимается как вновь созданное» [3, с. 4]. Нам представляется, что Елеазар Анзерский на самом деле был весьма эмоциональным человеком, можно даже сказать религиозно экзальтированным, и свои истинные переживания постарался зафиксировать в заметках для будущего составителя жития.

«Свиток» Елеазара Анзерского – предварительные наброски для жития, собственноручные записи важных с точки зрения автора событий его жизни. Авторское самосознание сочинителя, вероятно, входит восприятие себя как святого (или, по крайней мере кандидата на канонизацию). Одной из особенностей сочинения Елеазара является наличие попыток психологической проработки собственного характера за счет демонстрации эмоционального состояния при помощи стилистических клише.

Библиографический список

1. Житие Елеазара Анзерскаго, написанное им самим // Памятники литературы Древней Руси. XVII век. Кн. 2. Л., 1989. С. 299-304.
2. Ключевский В.О. Древнерусские жития святых как исторический источник. М., 1871.
3. Конявская Е.Л. К вопросу об авторском самосознании Епифания Премудрого // Древняя Русь. 2000. №1. С. 3–18.
4. Крушельницкая Е.В. Автобиография и житие в древнерусской литературе. Жития Филиппа Ирапского, Герасима Болдинского, Мартирия Зеленецкого, Сказание Елеазара об Анзерском ските: Исследование и тексты. СПб., 1996.
5. Робинсон А.Н. Жизнеописание Аввакума и Епифания. М., 1963.
6. Робинсон А.Н. Житие Епифания как памятник дидактической автобиографии // Труды отдела древнерусской литературы. М.; Л., 1958. Т.15. С. 205–221.
7. Севастьянова С.К. Житие Елеазара Анзерского // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 3. (XVII в.) Часть 1. А – З. СПб., 1992. С. 345.
8. Яхонтов И. Жития святых севернорусских подвижников Поморского края как исторический источник. Казань, 1881.

References

1. The life of Eleazar of Anzer, written by himself // Monuments of literature of Ancient Russia. XVII century. Book 2. Leningrad, 1989. Pp. 299–304.
2. Klyuchevsky V.O. Ancient Russian lives of saints as a historical source. Moscow, 1871.
3. Konyavskaya E.L. On the question of the author's self-consciousness of Epiphanius the Wise // Ancient Rus. 2000. No. 1. Pp.3–18.
4. Krushelnitskaya E.V. Autobiography and life in Ancient Russian literature. The Lives of Philip of Irap, Gerasim Boldinsky, Martiriya

Zelenetsky, the Legend of Eleazar about the Anzer Hermitage: Research and Texts. St. Petersburg, 1996.

5. *Robinson A.N.* The Biographies of Habakkuk and Epiphany. Moscow, 1963.

6. *Robinson A.N.* The Life of Epiphany as a monument to didactic autobiography // Proceedings of the Department of Ancient Russian Literature. Moskow; Leningrad, 1958. Vol.15. Pp.205–221.

7. *Sevastyanova S.K.* The Life of Eleazar Anzer // Dictionary of Scribes and bookishness of Ancient Russia. Issue 3. (XVII century.) Part 1. A – Z. St. Petersburg, 1992. P.345.

8. *Yakhontov I.* The Lives of the Saints of the Northern Russian ascetics of the Pomeranian Region as a historical source. Kazan, 1881.

АНТЮХОВ А.В.

доктор филологических наук, профессор, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
E-mail: bgu-bryansr@bk.ru

ANTYUKHOV A.V.

Doctor of Philology, Professor, Bryansk State University
Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: bgu-bryansr@bk.ru

ФОЛЬКЛОРНАЯ И ХРИСТИАНСКАЯ СИМВОЛИКА В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ЖИВЫЕ МОЩИ»

FOLKLORE AND CHRISTIAN SYMBOLISM IN THE STORY OF I.S. TURGENEV «LIVING RELICS»

В данной статье исследуются символические образы ласточек, зайца, крота и опосредованно пчел в рассказе И.С. Тургенева «Живые мощи». Они создают особое пространство, в котором пребывает главная героиня, представляющее собой микрокосм, аналогичный христианским представлениям о строении мира и включающий в себя три уровня: мир горний, мир дольний и мир хтонический. Кроме того данные символические образы актуализируют определенные элементы образа Лукерья, а именно: подвижническое житие в миру как монастыре, избрничество как «Христовой невесты».

Ключевые слова: И.С. Тургенев, «Живые мощи», символические образы, пространство, агиографические элементы.

This article examines the symbolic images of swallows, hare, mole and indirectly bees in the story of I.S. Turgenev «Living Relics». They create a special space in which the main character resides, which is a microcosm similar to Christian ideas about the structure of the world and includes three levels: the upper world, the lower world and the chthonic world. In addition, the symbolic images actualize certain elements of the image of Lukerya, namely: the ascetic life in the world as a monastery, the chosen one as the «Bride of Christ».

Keywords: I.S. Turgenev, «Living Relics», symbolic images, space, hagiographic elements.

Рассказ И.С. Тургенева «Живые мощи» из цикла «Записки охотника» является одним из наиболее сложных и многослойных в смысловом отношении произведений писателя. Одни исследователи усматривают в нем воплощение идейных исканий эпохи и, признавая наличие житийных элементов, отмечают их искажение [10, с. 289–301]. Другие интерпретируют образ Лукерья с православной точки зрения [11, с. 37; 12], в рамках мифопоэтической парадигмы [13, с. 54–60], в аспекте отражения агиографических традиций [1, с. 50–56; 2, с. 42–58; 3, с. 72–76]. Тем не менее ряд проблем содержания и поэтики рассказа «Живые мощи» до сих пор остаются за пределами внимания литературоведов.

Цель и задача настоящей статьи состоят в рассмотрении символических образов животных, птиц и насекомых, которые встречаются в рассказе «Живые мощи», в определении их влияния на создание художественного пространства текста и образа центральной героини. В целом применительно к творчеству И.С. Тургенева обращение к антропоморфным и зооморфным образам является достаточно актуальным [См., например: 7; 6, с. 20–22; 14; 4, с. 89–95; 5, с. 52–58], однако подобного рода исследований текста рассказа «Живые мощи» ранее не проводились.

Встреча рассказчица с Лукерьей происходит в «амшанике», то есть небольшом плетеном сарайчике, «куда ставят улья на зиму» [18, с. 327], что, несомненно, отсылает к пчелам и меду.

Образы пчелы, улья и меда в христианстве имеют глубокий символический смысл. В раннем христианстве пчела символизировала воскресение Христа. Один

из типов средневековых сборников назывался «Пчела», что метафорически отражало идею собирания меда премудрости в рассказах о подвижниках церкви. Пчелу – царицу-матку – сравнивают с Церковью; образ жизни пчел становится примером для подражания особенно для иноков при устройении монастырского жития. Пчелы могут существовать только там, где присутствует духовная чистота [15].

Помещение, в котором в летнее время обитает Лукерья, благодаря ассоциативной связи с указанными символическими значениями образа пчелы, а также учитывая житийные черты образа героини, может восприниматься как некое подобие если не монастыря как такового, то скита, келейки. Практически отшельническое существование – скитское житие – сочетается с девственностью, невинностью героини, что характерно для святых дев, а также ее безгрешием, о чем прямо говорит исповедующий Лукерью отец Алексей: «Намеднись отец Алексей, священник, стал меня причащать да и говорит: «Тебя, мол, исповедовать нечего: разве ты в твоём состоянии согрешить можешь?» [18, с. 330]. О подвижничестве говорит и образ жизни Лукерья, причем это связано не только с тем, насколько она стойко и смиренно переносит физические муки, но и с особым состоянием «безмыслия», которого она достигает: «...потому я так себя приучила: не думать, а пуще того – не вспоминать» [18, с. 330].

М.В. Антонова обратила внимание на определенное сходство описанного И.С. Тургеневым состояния героини с практикой «умного делания» и «умной молитвы» в исихазме. С точки зрения исследовательницы, «состоя-

ние “безмыслия” приводит героиню к чаемому последователями исихазма единению с божеством – ее осеняет благодать» [2, с. 55]. В качестве доказательства этого тезиса приводится следующая цитата: «Вот вы не поверите – а лежу я иногда так-то одна... и словно никого в целом свете, кроме меня, нету. Только одна я – живая. И чудится мне, будто что меня осенит... Возьмет меня размышление – даже удивительно» [18, с. 333].

Однако «состояние безмыслия» не означает полного сосредоточения Лукерьи на самосозерцании. Напротив, несмотря на практически полную обездвиженность, это дает ей возможность чувственного постижения окружающего мира: «А я, слава богу, вижу прекрасно и всё слышу, всё. Крот под землю роется – я и то слышу. И запах я всякий чувствовать могу, самый какой ни на есть слабый! Гречиха в поле зацветет или липа в саду – мне и сказывать не надо: я первая сейчас слышу. Лишь бы ветерком оттуда потянуло» [18, с. 330]; «Пчелы на пасеке жужжат да гудят; голубь на крышу сядет и заворкует; курочка-наседочка зайдет с цыплятами крошек поклевать; а то воробей залетит или бабочка – мне очень приятно. В позапрошлом году так даже ласточки вон там в углу гнездо себе свили и детей вывели. Уж как же оно было занятно! Одна влетит, к гнездышку припадет, деток накормит – и вон. Глядишь – уж на смену ей другая. Иногда не влетит, только мимо раскрытой двери пронесется, а детки тотчас – ну пищать да клювы разевать...» [18, с. 331]; «Заяц забежал, право! Собаки, что ли, за ним гнались, только он прямо в дверь как прикатит!.. Сел близехонько и долго таки сидел, всё носом водил и усами дергал – настоящий офицер! И на меня смотрел. Понял, значит, что я ему не страшна. Наконец встал, прыг-прыг к двери, на пороге оглянулся – да и был таков! Смешной такой!» [18, с. 331].

В этих рассказах Лукерьи мы обнаруживаем целый ряд образов, которые имеют символическое значение: крот, пчелы, ласточки, заяц.

Если пчела – это воплощение высокого сакрального начала (Бог, Логос, Святой Дух, Благодать), то крот – это животное, относящееся к подземному миру, его хтоническая символика определяется слепотой, неприятием солнечного света, соотносении кротовины (кучки вырытой земли) с могилой [См. об этом: 9, с. 261–272]. Можно утверждать, что в христианской картине мира пчела соответствует миру горнему, божественному, а крот – миру демоническому.

К горнему, небесному миру принадлежат и ласточки. Мотив ласточки, приносящей весну, часто встречается в славянских песнях-веснянках. Но в то же время ласточка, прилетающая из-за моря, выступает в качестве медиатора между жизнью и смертью и связана с иным миром. Ласточки выступают в качестве хранителя ключей от Ирия (Рая) по русским поверьям. Как отмечает В.Н. Топоров, «в христианской символике обращающаяся с молитвенной просьбой к богу уподобляется ласточкам, которые всегда голодны и страдают; молодые ласточки – символ жажды духовной пищи» [17, с. 577].

Ласточка, вьющая гнездо под крышей дома, по народным поверьям является знаком добра и благополучия на материальном плане бытия. Однако именно это благополучие оказывается совершенно недостижимым для Лукерьи, ей не дано выйти замуж, обрести дом, родить детей. Возможно, именно поэтому на следующий год в амшаник к своему гнезду птицы и не прилетают:

«Я их и на следующий год поджидала, да их, говорят, один здешний охотник из ружья застрелил» [18, с. 331]. Это событие окончательно переключает восприятие образа ласточки в метафизический, символический план. Птицы, метафорически связанные с Раем, горним миром, образом Христа, соотносятся с идеей «Христовой невесты», которая затем актуализирована в одном из сновидений Лукерьи, когда она видит Господа, слышит его зов и обращенные к ней слова: «Не бойся, говорит, невеста моя разубранная, ступай за мною; ты у меня в царстве небесном хороводы водить будешь и песни играть райские» [18, с.335].

Мир дольний, то есть земной, чувственный, – это и голуби, и собаки, и курочка-наседка, и ветерок из сада, и запах гречихи, и забежавший заяц, и многое другое, ощущаемое Лукерьей. Собственно крот, копошащийся в норе, жужжащая пчела или ласточки, выкармливающие птенцов, также суть проявления мира дольного, однако символически они связаны с верхом или низом в христианской космогонии и представляют мир духа и жизни вечной и мир смерти в картине мира и пространственной системе координат Лукерьи.

Среди образов, которые мы условно отнесли к миру дольному, несомненный символический смысл имеет заяц. В народной культуре заяц, как и ласточка, имеет амбивалентное значение. С одной стороны, он олицетворяет плодоносящую силу, его «похотливость» «лежит в основе эротической и фаллической символики этого животного<...> С идеей плодоносящего начала связан и так называемый пасхальный заяц», представления о котором характерны в основном для католического мира [8, с. 236–238]. С другой стороны, отмечается демонологическая символика зайца, который по представлениям славян связан с нечистым духом [8, с. 238].

М.В. Антонова полагает, что эпизод с забежавшим к Лукерье зайцем вызывает ассоциации с «Житием Петра и Февронии» [2, с. 53], где героиня впервые изображается перед читателем со скачущим переднею зайцем. Исследователи полагают, что в этом эпизоде отразились «эротико-брачные коннотации» образа зайца в русском фольклоре [См. подробнее: 19, с. 444; 16, с. 172]. В то же время необходимо отметить, что скачущий заяц в «Житии Петра и Февронии» не только маркирует «брачную ситуацию», означает, что героиня, «будучи наделена сказочными способностями, умеет управлять животными» [16, с. 172] или «готова уже осуществить переход от девичества к супружеству и иметь своего ребенка» [20, с. 189]. Данный эпизод в агиографическом контексте, очевидно, следует трактовать как чудо, хотя и основанное на фольклорных ассоциациях, которое предопределяет заключение брака между святыми, указывает на его неизбежность.

В рассказе И.С. Тургенева функция зайца несколько иная. На первый план в интерпретации эпизода, конечно, выступает, так сказать, природоведческий аспект: заяц не боится неподвижного человека, поэтому сидит спокойно, приюхивается и присматривается, а затем убегает. Второй аспект в толковании сцены связан с идеей гармоничного существования Лукерьи в природном мире. Однако, на наш взгляд, в данном случае несомненна связь образа зайца и со свадебной символикой, где заяц олицетворяет мужское начало, жениха. Лукерья в связи со своей тяжелой болезнью не смогла выйти замуж,

ее свадьба с любимым Васенькой так и не состоялась. Поэтому заяц – это, скорее, напоминание об утраченных мирских надеждах и возможностях, своего рода прощание с ними. Если учитывать этот смысл, то последняя картина приобретает символическое значение: заяц «встал, прыг-прыг к двери, на пороге оглянулся – да и был таков!» [18, с. 331].

Таким образом, символические образы ласточек, зайца, крота и опосредованно пчел создают особое пространство, в котором пребывает главная героиня. Оно представляет собой микрокосм, аналогичный христианским представлениям о строении мира и включающий в себя три уровня: мир горний, мир дольний и мир хтонический. Каждому из этих уровней соответствует

зооморфный или орнитоморфный образ (ласточка – заяц – крот), который не только маркирует пространство, но и символически отражает те или иные аспекты взаимодействия Лукерьи с миром, ее внутреннего состояния или ее качества. В целом эта пространственная конструкция, не будучи абсолютно замкнутой, с одной стороны, взаимодействует с реальным миром, но с другой стороны, вмещается в замкнутое пространство «амшаника», которое посредством символической ассоциации с пчелой приобретает значение скита или кельи. Исследованные символические образы актуализируют в рассказе «Живые мощи» определенные элементы образа Лукерьи, а именно: подвижническое житие вмиру как монастыре, избранничество как «Христовой невесты».

Библиографический список

1. Антонова М.В. Житийное в облике Лукерьи (рассказ И.С. Тургенева «Живые мощи») // Спасский вестник. Выпуск 11. Тула, 2004. С.50–56.
2. Антонова М.В. Необъяснимое и таинственное в «Записках охотника» И.С. Тургенева // Текст: грани и границы. «Записки охотника» И.С. Тургенева. Коллективная монография. Орел, 2017. С.42–58.
3. Антонова М.В., Залогина Ю.М. Видения (сновидения) в рассказе И.С. Тургенева «Живые мощи» в агиографическом контексте // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. №2. С. 72–76.
4. Антонова М.В., Солодов А.В. Зооморфизмы в «Таинственных повестях» И.С. Тургенева // Образование и культурное пространство. 2021. № 1. С. 86–95.
5. Антонова М.В., Солодов А.В. Орнитоморфные образы в «Таинственных повестях» И.С. Тургенева // Образование и культурное пространство. 2021. № 2. С. 52–58.
6. Барсукова О.М. Образ птицы в прозе И.С. Тургенева // Русская речь. 2002. № 2. С. 22–28.
7. Барсукова О.М. Роль символических мотивов в прозе И.С. Тургенева. Дис. канд. филол. наук. М., 1997.
8. Гура А.В. О символике зайца у славян // Отечественные записки. 2014. № 3 (60). С. 236–243.
9. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. М., 1997. С. 261–272.
10. Дробленкова Н.Ф. «Живые мощи». Житийная традиция и «легенда» о Жанне д'Арк в рассказе Тургенева // Тургеневский сборник. Материалы к полному собранию сочинений и писем И.С. Тургенева. Т.5. Л., 1969. С. 289–301.
11. Дунаев М.М. Православие и русская литература. Часть III. М., 1997.
12. Иоанн Сан-Францисский (Шаховской), архиеп. Торжество человечности (тургеневский образ) // Иоанн Сан-Францисский (Шаховской), архиеп. Беседы с русским народом. М., 1998. С.14–16. [Электронный ресурс:] URL: http://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/shahovskiy_besedi_s_narodom.pdf (дата обращения: 20.05.2022).
13. Костромичева М.В. Мифологический контекст в рассказе И.С. Тургенева «Живые мощи» // Спасский вестник. № 12. Тула, 2005. С. 54–60.
14. Лазарева К.В. Мифопоэтика «таинственных повестей» И.С. Тургенева. – Ульяновск, 2008.
15. Маслоva И. Божья угодница. Образ пчелы в православной книжности и мировой литературе // Русское Воскресение. Православие. Самодержавие. Народность. [Электронный ресурс]URL:<http://voskres.ru/literature/critics/maslova13.htm> (дата обращения: 22.05.2022).
16. Плюханова М.Б. Житие Петра и Февронии Муромских в культурно-историческом контексте эпохи митрополита Макария // АЮН-Slavistica. 1993. № 1. С. 171–203.
17. Топоров В.Н. Ласточка // Мифы народов мира: Энциклопедия. Электронное издание. М., 2008. С.577. [Электронный ресурс]URL:https://archive.org/details/Myths_of_the_Peoples_of_the_World_Encyclopedia_Electronic_publication_Tokarev_and_others_2008/page/n575/mode/2up (дата обращения: 20.05.2022).
18. Тургенев И.С. Живые мощи // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения. В 18 т. Т. 3: Записки охотника. 1847 – 1874. М., 1979. С. 326–338.
19. Фефёлова Ю.Г. Повесть о Петре и Февронии в контексте традиционной обрядовой практики // Русская агиография. Исследования. Публикации. Полемика. СПб., 2005. Т. 1. С. 428–483.
20. Чекова И. Змей, князь и мудрая дева в житийной «Повести о Петре и Февронии Муромских» // Мир житий. Сборник материалов конференции. Москва, 3 – 5 октября 2001 г. М., 2002. С. 181–192.

References

1. Antonova M.V. Life in the guise of Lukerya (the story of I.S. Turgenev “Living Relics”) // SpasskyVestnik: Issue 11. Tula, 2004. Pp. 50–56.
2. Antonova M.V. The Inexplicable and mysterious in the “Notes of the hunter” by I.S. Turgenev // Text: facets and boundaries. “Notes of a hunter” by I.S. Turgenev. Collectivemonograph. Orel, 2017. Pp. 42–58.
3. Antonova M.V., Zalogina Y.M. Visions (dreams) in the story of I.S. Turgenev “Living Relics” in a hagiographic context // Scientific Notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2019. No.2. Pp. 72–76.
4. Antonova M.V., Solodov A.V. Zoomorphisms in the “Mysterious stories” of I.S. Turgenev // Education and cultural space. 2021. No. 1. Pp. 86–95.
5. Antonova M.V., Solodov A.V. Ornithomorphic images in the “Mysterious stories” of I.S. Turgenev // Education and cultural space. 2021. No. 2. Pp. 52–58.
6. Barsukova O.M. The image of a bird in the prose of I.S. Turgenev // Russian speech. 2002. No. 2. Pp. 22–28.

7. Barsukova O.M. The role of symbolic motives in the prose of I.S. Turgenev. Dis. Candidate of Philological Sciences. Moscow, 1997.
 8. Gura A.V. About the symbolism of the hare among the Slavs // Domestic notes. 2014. No. 3 (60). Pp. 236–243.
 9. Gura A.V. Animal symbolism in the Slavic folk tradition. Moscow, 1997. Pp. 261–272.
 10. Droblenkova N.F. «Living relics». The hagiographic tradition and the «legend» of Jeanned'Arkin Turgenev's story // Turgenev collection. Materials for the complete collection of works and letters of I.S. Turgenev. Vol. 5. Leningrad, 1969. Pp. 289–301.
 11. Dunaev M.M. Orthodoxy and Russian Literature. Part III. Moscow, 1997.
 12. John of San Francisco (Shakhovskoy), Archbishop. The triumph of humanity (Turgenev's image) // John of San Francisco (Shakhovskoy), Archbishop. Conversations with the Russian people. Moscow, 1998. P. 14–16. [Electronic resource:] URL: http://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/shahovskiy_besedi_s_narodom.pdf (accessed: 05/20/2022).
 13. Kostromicheva M.V. Mythological context in the story of I.S. Turgenev “Living relics” // Spassky Vestnik. No. 12. Tula, 2005. Pp. 54–60.
 14. Lazareva K.V. Mythopoetics of «mysterious stories» by I.S. Turgenev. – Ulyanovsk, 2008.
 15. Maslova M. The Lady of God. The image of a bee in Orthodox bookishness and world literature // Russian Resurrection. Orthodoxy. Autocracy. Nationality. [Electronic resource] URL: <http://voskres.ru/literature/critics/maslova13.htm> (accessed: 05/22/2022).
 16. Plyukhanova M.B. The Life of Peter and Fevronia of Murom in the cultural and historical context of the epoch of Metropolitan Macarius // AION-Slavistica. 1993. No. 1. P. 171–203.
 17. Toporov V.N. Swallows // Myths of the peoples of the world: Encyclopedia. Electronic edition. – Moscow, 2008. P. 577. [Electronic resource] URL: https://archive.org/details/Myths_of_the_Peoples_of_the_World_Encyclopedia_Electronic_publication_Tokarev_and_others_2008/page/n575/mode/2up (accessed: 05/20/2022).
 18. Turgenev I.S. Living Relics // Turgenev I.S. Complete works and letters: In 30 vols. Essays. In 18 vol. 3: Notes of a hunter. 1847–1874. Moscow, 1979. P. 326–338.
 19. Fefelova Yu.G. The Tale of Peter and Fevronia in the context of traditional ritual practice // Russian Hagiography. Researches. Publications. Controversy. St. Petersburg, 2005. Vol. 1. Pp. 428–483.
 20. Chekova I. The Serpent, the Prince and the Wise Maiden in the hagiographic «The Tale of Peter and Fevronia of Murom» // World of Lives. Collection of conference materials. Moscow, October 3 – 5, 2001. Moscow, 2002. Pp. 181–192.
-
-

ЗОТОВ Н.В.

преподаватель-исследователь, Направление
подготовки: Языкознание и литературоведение,
Направленность: русская литература, ИФЖ ННГУ
E-mail:kolianzot@mail.ru

ZOTOV N.V.

Teacher-Researcher the Institute of Philology and
Journalism Lobachevski State University of Nizhniy
Novgorod Russia, Nizhniy Novgorod
E-mail:kolianzot@mail.ru

**ОЧЕРК В.Г. КОРОЛЕНКО «В ОБЛАЧНЫЙ ДЕНЬ» КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ ИДЕЙНО-ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ
«ИСТОРИИ МОЕГО СОВРЕМЕННОКА»**

**V.G. KOROLENKO'S ESSAY "ON A CLOUDY DAY" AS ONE OF THE SOURCES OF THE IDEOLOGICAL
AND FIGURATIVE SYSTEM OF "THE HISTORY OF MY CONTEMPORARY"**

Статья посвящена исследованию интерпретации фактов реальной биографии писателя, обусловленной своеобразием жанра очерка-путешествия. Анализ ряда биографических эпизодов, вошедших затем в «Историю моего современника», показал, что в жанре очерка-путешествия вырабатывались приемы повествования, определившие своеобразие стиля итогового произведения писателя: соединение документального с вымышленным, совмещение временных пластов повествования, лирико-эмоциональный комментарий прошлого с позиций современности.

Ключевые слова: Короленко, интерпретация, биографический факт, путевой очерк, публицистика, мемуары.

The article is devoted to the study of the interpretation of the facts of the real writer's biography, caused by the specification of the genre essay-travel. The analysis of a number of biographical episodes, which were then included in the "History of My Contemporary", showed that in the genre of the travel essay, narrative techniques were developed. They determined the specific style of the writer's final work: the combination of documentary with fictional, the combination of time layers of narration, lyrical and emotional commentary of the past from the position of modern life.

Keywords: Korolenko, interpretation, biographical fact, travel essay, journalism, memoirs.

Разработка проблемы выражения авторского сознания в произведениях мемуарной литературы, где факты биографии получают художественную обработку, в настоящее время является предметом многочисленных дискуссий. В работах современных ученых отмечается, что специфика мемуарной литературы обусловлена, прежде всего, постепенным становлением авторского «я», отражающим процессы формирования личности, характерные для разных периодов истории русской культуры» (Е.В. Николаева), рассматриваются вопросы эволюции автобиографического героя, принадлежащего разным историческим эпохам (Г.В. Орлова), исследуются особенности структуры автобиографической прозы, ее пространственно-временная и лексико-семантическая организация, приемы создания условного плана текста мемуарного характера (Н. Николина), выделяются типологические признаки, для классификации писательских мемуаров и определения основных разновидностей воспоминаний в их генетическом развитии, при этом воспоминания писателей рассматриваются как самостоятельное жанровое образование (Т.М. Колядич). Эти важнейшие аспекты интерпретации мемуарной прозы стали основанием для изучения очерка В.Г. Короленко и доказательства положения о том, что его следует рассматривать как один из источников идейно-образной системы мемуарной книги «История моего современника».

Замысел очерка «В облачный день» относится к лету 1890 года, поскольку основу его сюжета составили впечатления писателя от поездки в Арзамас Нижегородской губернии в июне 1890 года. Попутчица

Короленко, учительница его дочерей, М.П. Подсосова-Грацианова вспоминает, что на одной станции был ямщик, хороший рассказчик-юморист по имени Василий Косой, а Короленко во время поездки не только умело направлял рассказ ямщика своими вопросами («сумел чудно сыграть как виртуоз-скрипач...»)на посредственной скрипке»), но и делал зарисовки пейзажа, на фоне которого разворачивались рассказы Косого [7].

Первая публикация очерка состоялась в журнале «Русское богатство» за 1896 год, а в 1903 году очерк был переработан при подготовке писателем третьего тома «Очерков и рассказов». Можно предположить, что накалявшаяся в России общественно-политическая ситуация, разразившаяся грозой 1905 года, усилила резко-критическое начало очерка, связанное с укрупнением фигуры ямщика Силуяна, чья оценка прошлой и современной жизни провинциальной глубинки выходит в последней редакции на первый план. В. Короленко, принимавший активное участие в общественной и культурной жизни России, понимал историческую неизбежность трагического разрешения назревшего конфликта, поэтому закономерно его обращение к истокам исторической ситуации конца XIX века. Его жизненный опыт подсказывал, что революция – стихия, способная не только разрушить старый мир, но и привести в итоге к необратимым социальным последствиям. В период назревания первой русской революции главной задачей Короленко-художника и публициста становится анализ причин возникновения революционной ситуации в стране, стремление убедить общество в необходимости по-

исков мирных путей предотвращения надвигающейся катастрофы.

В условиях цензурных ограничений автор очерка передает слово ямщику Силуяну, представителю народа, судьба которого в предреформенное и пореформенное время решалась такими «персонажами», как Липоватов. Очерк «В облачный день» имеет подзаголовок: «Эпизод из ненаписанного романа», указывающий на кратковременность поездки отца и дочери Липоватовых из губернского города в усадьбу, в то время, как содержание очерка охватывает время всей сознательной жизни старика Липоватова и почти сорок лет русской действительности, представленной в рассказах ямщика Силуяна.

Дорога – главный композиционный прием, организующий пространство рассказа. По мере развертывания сюжета образ дороги вырастает в символический образ исторического пути страны. Фоном движения становятся пейзаж, воссоздающий предгрозовую атмосферу. В начале повествования ямщик Силуян, не добившись внимания слушателей, вспомнил о березках и затянул тягучую грустную песню о господине Аракчееве, царском генерале, который проводя реформы в России, оставил неизгладимый след в народном сознании, породил песни, которые хранила память простого народа. Короленко цитирует один из вариантов фольклорной песни о разоре Расаеюшки, о дорогах, полных кровью: «Да всю Расаеюшку в разор разорил!... Тая ли дороженька да кровью полита!...». Ямщик объясняет проснушемуся и недовольному «начальнику», что эта песня, «исстари идет... От народу взялась...» [3]. В этой песне намечается тот внутренний конфликт, который запускается песней в сознании Леночки.

Создавая образ Леночки, Короленко встраивает в ее характеристику познания мира автобиографические воспоминания о собственном взрослении. Так, рассказывая о конкретном событии – поездке героев в имение – он использует свои дорожные впечатления от общения с Василием Косым, доверяя ямщику-рассказчику развенчать иллюзии героини о царящей вокруг гармонии жизни. Но Короленко-художник понимал, что перемены в сознании человека не могут свершиться за эти несколько часов, поэтому он прибегает к использованию новеллистического приема «сжатия» сюжетной ситуации, а описание движущегося экипажа сопровождает изображением нарастающей тревоги душе дочери старого чиновника [5].

Героиня очерка – *Лена Липоватова* – поставлена автором в центр повествования, потому что именно к ней, совсем не знающей русской жизни, прожившей много лет за границей, воспитанной на «старых повестях и романах, где изображался быт того времени, когда жила ее мать [3], обращает свою речь Силуян, видя ее интерес к тому, о чем он рассказывает. Под влиянием книг, рассказов бабушки у девочки сложились ложные романтические представления об отношениях помещиков и крестьян, она находилась в странном коконе из своих собственных фантазий, где дворянин – это защитник бедного, страдающего народа [3]. В очерке Короленко соединяет это романтическое представление Леночки с реальным фактом из истории нижегородской губернии, участником которой автор делает другого

персонажа очерка – старика Липоватова, поставившего в 1857 году подпись под адресом Александру II об отречении части дворян от права владения крепостными [9]. Этот поступок принес ему популярность в обществе, но, как только пришла реформа, настроение Липоватова изменилось, и он из поборников преобразований перемещается в стан их противников. Картина предреформенной и пореформенной действительности в очерке В. Короленко, сжато переданная во внутреннем монологе Липоватова, конкретизирована автором в «Истории моего современника» и передана с точки зрения автобиографического героя, который так же, как и Леночка из очерка «В облачный день», узнает о крепостном праве и жизни деревни из книжки «Фомка из Сандомира», признаваясь, что «знакомство с деревней, которое я вынес из этого чтения, было, конечно, наивное и книжное», как и у Леночки. Автобиографический герой «Истории» признается, что в имении Коляновских, где он живал летом, «романтические призраки прошлого... овладевают душой, колышут, баюкают, нежат, уносят в неведомые края и неведомое время...» [4]. Лена Липоватова также видит мир сквозь призму наивной сказки, а недавнее прошлое страны – до отмены крепостного права – видится ей в образах усадеб, наполненных «блестящими господами, когда они съезжались в прекрасных домах, окруженных парками... В парках звонко гудят рога, появляются и исчезают блестящие тени, сверкают глаза... Любят, страдают, вздыхают, дерутся на дуэлях...» [3]. Затем этот романтический образ усадебной идиллии будет воспроизведен в описании имения Коляновской в «Истории» так, как его воспринимал маленький герой: «По вечерам барский дом светился большими окнами, а хатки мерцали как-то ласково и смиренно разбросанными в темноте огоньками. И это казалось таким мирным, дружелюбным и согласным... В хатах жили мужики, те самые, которые однажды сломали наше крыльцо и построили новое, – умные и сильные. В доме – господа, добрые и ласковые. За столом у Коляновской собирались дальние родственники и служащие, народ смиренный, услужливый и мягкий» [4].

В «Истории моего современника» Короленко дает детализированное, развернутое изображение картины деревенской жизни, так как восстанавливает свои воспоминания автобиографический герой, а повествование ведется от первого лица. Проведенное нами сопоставление дает основание утверждать, что автобиографические воспоминания писателя нашли отражение в образе романтической дочери Липоватова. Однако перед нами образ, созданный в результате типизации, обобщения реальных фактов жизни другого порядка. В образе Леночки Липоватовой Короленко запечатлел характер «ограниченного «институтско-опереточного» воспитания девушек» из дворянской среды, не способствовавшего реальному представлению о жизни [8].

Другой важный автобиографический факт, использованный в создании образа Леночки, воспоминание героя «Истории» о роли театра в формировании его романтически-возвышенных представлений о национальной истории. Это была польская пьеса, «насквозь проникнутая национально-историческим романтизмом» [4]. Силу воздействия театральной пьесы Короленко

сравнивает с действием вина, которое крепко ударило в голову и опьянило. Такое же опьяняющее чувство вызвала в душе главной героини петербургская драма, в которой «чуткий к современным веяниям драматург» показал нового героя – «молодого земского начальника», который пытается защититься от сурового закона «страдающий народ». Автор использует даже сходные лексические выражения, описывая полученные героями впечатления: «Над драмой смеялись, но Лена приехала домой в опьянении» [3]. Она горячо, долго спорила до слез, будучи уверенной в том, что «сам народ думает так же». Вместе с Леночкой читатель переживает жизненный опыт, который получил Короленко, поделившись им со своей героиней.

Значительную роль в раскрытии идеи очерка Короленко отводит основному рассказчику – Силуяну. Важен контраст, акцентируемый автором при описании заурядной внешности Силуяна («...человек небольшого роста и довольно невзрачный в своем порыжелом кафтане и в шляпке неизвестного происхождения, неопределенной формы и цвета. Нос у него был несколько набекрень, борода выгорела от солнца» [3]), и его необыкновенного дара рассказчика, чье мастерство поэтически вдохновенной интерпретации сведений, полученных в дороге, дало повествователю повод назвать его поэтом. («Он умел говорить, но любил и послушать. Он охотно отдавал дороге все, что накопил в памяти. Но и дорога, в свою очередь, наделяла Силуяна такими сведениями, которые только и можно подхватить на бойком тракту от проезжего, бывалого и видалого человека»). Любопытно, что умный и рассудительный Силуян тоже, как и Леночка, обладает живой фантазией: она сквозит в его взгляде, в его глазах, «...синих и глубоких»..., которые глядели живо, умно и несколько мечтательно» [3]. В очерке эти общие черты внутреннего мира повествователя, Силуяна и Леночки чрезвычайно показательны. Короленко как бы доверяет Силуяну показать истинное лицо русской жизни не в резких критических тонах, а в спокойном тоне сообщения о «порядках», царивших в недавнем прошлом русской деревни. Постепенно происходит «сближение» точки зрения героини и Силуяна, о которой свидетельствует дважды повторенная в финале очерка фраза Леночки. Первый раз она произносит «Ах, нет, ничего» <...> Папочка, ради бога... Не надо, не надо», желая убедить исправника Полежаева в невиновности Силуяна, рассказавшего ей правду о смерти жестокого помещика Панкратова, убитого собственными крепостными. Второй раз, но уже с иной интонацией, она произносит те же слова в самом конце очерка: «Папа! Папочка! Ничего нет...ничего, ничего этого нет», имея в виду тот романтический образ русской действительности, в разрушении которого последнюю точку поставил ее собственный отец.

По мнению исследователей, Короленко продолжает некрасовскую традицию (в «Истории моего современника» автобиографический герой признается, что в юности увлекался поэмами Н.А. Некрасова), выстраивая очерк на ситуации дорожного общения (вспомним мужиков, отправляющихся в дорогу искать «кому живется весело, вольготно на Руси»). Это была встреча «двух «языков», диалог-встреча мирозозерцаний, прокладывающих путь к взаимопониманию между различными социальными

группами, нахождение общего «языка» [5]. На эту особенность прозы Короленко обратил внимание один из первых его критиков – Д. Мережковский, отметив, что как только «он вводит в рассказ хотя бы эпизодическое лицо *из народной среды*, только что он начинает речь о простом человеке или от лица простого человека, вся риторика, вся мелодрама, все изобилие банальных эпитетов и метафор разлетается, как чад, как угар от свежего ветра, и уступает место простому, образному, художественному языку, свежей безыскусственной поэзии» [6].

Именно в простоте и ясности речи Силуяна кроется эффект ее убедительности. В очерке «В облачный день» перед нами лишь один эпизод из жизни героини, но за несколько часов путешествия ей открывается реальная картина жизни, совсем не похожая на ту, что она создала в своем воображении. Словоохотливый ямщик Силуян («в душе <...> поэт, наделенный беспокойным и подвижным воображением», как не единожды характеризует его автор) обладает безусловным даром слова, становится тем самым источником знаний о мире, которые ломают хрупкий мирок фантазий девушки. Он движим не только желанием пообщаться с теми, кого везет, но и узнать от них что-то новое, что могло бы стать сюжетом для других его рассказов, которых «множество рождалось на А-ском тракте». Его интересовали люди, приехавшие неизвестно откуда и неизвестно куда ускакавшие по тракту...

Подзаголовок, который автор дает своему очерку – «Эпизод из ненаписанного романа», – можно рассматривать как первые подступы к эпической картине действительности, созданной в «Истории моего современника». В очерке фрагментарно намечены те линии повествования, которые будут развернуты в характеристике исторических событий эпохи 1860-х годов, когда горячо обсуждались вопросы крестьянской реформы, в картинах жестокого подавления польского восстания 1863 года. В книге Короленко эти события сопровождалось публицистическими отступлениями, в которых писатель оценивал те или иные события с позиций современности, из эпохи надвигающейся первой русской революции. В очерке «В облачный день» Короленко практически не обращается к публицистике, придавая реальному факту встречи с Василием Косым беллетристический характер: реальная «драма» Леночки усиливает художественный эффект воздействия рассказа Силуяна о молодой вдове, битой палками «нарядчиком» за невыполнение полных объемов барщины, четырехдневной незаконной барщине, практиковавшейся в Липоватовке, о Панкратове, заставлявшем только что родивших женщин кормить грудью барских щенков вперед собственных детей... Этот эпизод в рассказе Силуяна нельзя рассматривать как вымысел автора, не имеющий под собой реального основания: вспомним знаменитую фразу Чацкого из комедии А. Грибоедова «Горе от ума» об одном из таких помещиков («Толпою окруженный слуг; /Сердцествуя, они в часы вина и драки/И честь и жизнь его не раз спасали: вдруг На них он выменял борзые три собаки!!!»). Силуян рисует картины помещичьего издевательства ярко и красочно – помещики в устах извозчика – жестокие люди, относившиеся к крепостным крестьянам хуже, чем к домашним животным.

Воспроизводя страшные картины прошлого в рассказах Силуяна, Короленко опирается на свои

воспоминания о поступках реальных лиц, которых встречал в своем детстве. В «Истории моего современника» мы встречаемся с помещиком Дешертом, истязавшем своих крестьян, а их детей, если они попадались на его пути, «швырял как собачонок» [4]. Повидимому, эти впечатления были обработаны в очерке и «вставлены» в рассказ Силуяна о выкармливании щенков крестьянкой. Другую аналогию мы можем встретить, читая беллетристические вставки в «Историю моего современника». Автор вспоминает, что его дядя – капитан был человек добрый, но однажды приказал облить водой на морозе «мастера на все руки» крепостного Короля, терпеливо снесшего издевательство. Если в очерке Короленко из уст Силуяна читатель узнает о редких, но все же свершившихся акциях протеста крепостных, то в мемуарной книге упоминания об активном сопротивлении народа практически отсутствует, акцент изображения переносится на зарисовки пассивности и покорности народа.

Образ Липоватова – образ типичного представителя либерального болтуна, надевавшего маску, соответствовавшую требованиям политической «моды», диктующей роль защитников интересов народа, которую играют Липоватов, Смурыгин, Заливной, считающих народ «дураком», «подлецом», не знающим, что ему нужно. В.Г. Короленко точно дает определение этих помещиков, вложив его в уста одного из старых знакомых Липоватова – важного генерала, сравнивавшего их с «породой восторженных кобелей», чувствующих настроение хозяина и меняющих свои решения в зависимости от обстоятельств. Один из таких начальников, «радикал, энтузиаст» Заливной, следуя «моде» народолюбия, «требовал когда-то фортепиано для школ», а потом вдруг переменял свои воззрения и стал требовать «полного закрытия школ» [3]. Другой борец за народное счастье – Смурыгин, отличился посадкой березок вдоль проселочных дорог, мешавших пахарю разворачивать соху.

Рассказ повествователя о преобразованиях земских деятелей в очерке «В облачный день» перекликается с фактами, приводимыми в «Истории моего современника». Автобиографический герой вспоминает, как однажды он стал невольным свидетелем разговора приятелей отца за картонным столом о школьной реформе. Короленко констатирует, что до этого вечера он «был во власти такой цельности», которая поколебалась после этого разговора: было совершено зло, повлиявшее на его личную судьбу – по вине неведомого Каткова для Короленко и тысячи его сверстников был закрыт путь в университет [4]. Прежняя метафора – сравнение появления в голове ребенка мысли о возможности критики власти, развитие «первой политической» антипатии с действием личинки под землей на корень еще живого растения, помогает читателю понять, как происходят изменения в мировосприятии растущего человека. В автобиографической прозе Короленко прибегает к художественному образу, дополняя его логическим анализом детского восприятия, что приводит автора к выводу о том, что эти «реформы» подрывали в обществе «абсолютную» веру в царя и верховную власть.

Поэтические образы стихийной воли воплощаются в очерке в картинах русского пейзажа, которые современный исследователь рассматривает как «эффективное средство для художественного выражения

идеи» [10]. Читатель видит, что в природе, как и среди персонажей очерка «В облачный день», разыгрывается противостояние. Весь очерк насыщен ощущением приближающейся грозы, образ которой отождествляется с живым существом. Тучи в образной картине предгрозовой атмосферы «набирались, надумывались, тихо разветвлялись и охватывали колыцом равнину, на которой зной царил все-таки во всей томительной силе» [3] – дождь только собирался начать наступление, но все еще медлил. Картины природы в произведении имеют символический смысл. Короленко прибегает к приему психологического параллелизма, рисуя картину надвигающейся грозы и постепенное отрезвление Лены. Чем более убедительно звучат рассказы ямщика, тем более грустит девушка: «самая природа насупилась и загрустила еще больше» будто в ответ на ее чувства. И озарение, которое постигает Лену, в природе сопровождается появлением «дальних огоньков», «зажигаются в сумерках». Наконец Лена Липоватова, узнав от Силуяна всю правду, решает отгородиться от нее, сказав отцу, что ничего этого нет... Молодое поколение отстраняется от проблем, сознавая свое бессилие: «А в вышине все ходили тучи, в темноте пробравшиеся кверху и занявшие все небо... Но дождя все не было, чувствовалось только медленное передвижение, тревожная суета и все то же бессилие» [3].

Реформы в государстве похожи как раз на это «медленное передвижение, тревожную суету и все то же бессилие» тех, кто должен взяться за преобразование жизни, пока не началась гроза. *Исследователи отмечают специфику поэтики Короленко в его стремлении «запечатлеть», «охватить», «разом увидеть» природу, жизнь, мир в художественном произведении.* Очерк Короленко «В облачный день», сюжет которого охватывает время в дороге и представляет один день из жизни персонажей, вмещает в себя разноплановую и одновременную действительность благодаря соединению картин прошлого и настоящего, образных картин с публицистическими комментариями автора-повествователя. Крутой перелом, происходящий в сознании Лены за несколько часов дороги, конечно же, соотносится с обобщенной картиной социально-исторического и культурного фона «крутого перелома» [2], представленной в названии очерка «В облачный день», когда мгла неизвестности рассеивается в сознании Лены, но темные облака, угрожающе нависшие над землей и предвещают нарастание социальной бури.

Природа также, как и душевно родственный главному повествователю рассказчик, ямщик Силуян, предупреждает читателя о наступлении «страшной стихии». Короткая вспышка молнии – предвидение революционной вспышки, которая озарит пламенем пожаров помещичью усадьбу. Уходящая в прошлое эпоха теперь ассоциируется героиней с поломанными березками, которые с ненавистью выворачивают пахарь под насмешливое злорадство ямщика.

Короленко оставляет открытым финал очерка «В облачный день», так как читатель прощается с образом главной героини на пороге ее тревожной новой жизни. Автор решает актуальную публицистическую задачу: указать на трагические последствия надвигающейся социальной катастрофы. Определенная тенденция, ясно обозначенная в расстановке персонажей

очерка, органически соединяется с поэтическими картинками, усиливающими логику повествования. В каждом реальном факте Короленко обнаруживает его драматическое значение, доводя повествование до заключительной катастрофы, «к последнему аккорду» которой ведет повествование, «как узкий горный поток, стесненный крутыми берегами» [6]. Такая художественная интерпретация фактов оказывает сильное эмоциональное воздействие на читателя, призывает его к размышлению и, возможно, к действию, т. е. обладает публицистическим эффектом.

Автобиографические элементы очерка «В облачный день» во многом определяют своеобразие повествования в нем. В очерке повествование ведется от третьего лица, которое включает в себя монологи Силуяна, комментируемые непersonифицированным рассказчиком. Время действия сжато, поэтому Короленко лишь пунктиром дает характеристику персонажей, обозначая в подзаголовке границы изображения: эпизод из ненаписанного романа. Сюжет его предстает в очерке в свернутом виде, а автобиографическое начало – дорожные впечатления от общения с Василием Косым – переплавляются в художественные образы. Жанровое своеобразие очерка, определившее способы обработки биографических

фактов, проявляется в том, что в нем соединяются элементы бытового, дорожного, этнографического очерков, скрепляемые образом автора-повествователя. Непосредственные дорожные впечатления Короленко, зафиксированные в карандашных набросках, становятся основой пейзажных зарисовок и составляют основной фон сюжетного движения.

Основное отличие интерпретации автобиографических фактов в итоговом произведении Короленко заключается в том, что в нем в значительной степени усилено публицистическое начало. Поэтому написанное от первого лица произведение напрямую обращено к читателю, изложение документальных фактов дополняется *незначительным домыслом, понимаемым как «неполное припоминание» прошлых событий и произвольное комбинирование реальных жизненных фактов, поскольку в «Истории моего современника» события прошлого и настоящего разделены значительным временным промежутком.*

Философское понимание цельности окружающего мира, единства всех его частей и элементов, ощущение связи с вселенной, стремление познать мир и сообщить знание читателям определяет особенность художественно-публицистического сознания писателя.

Библиографический список

1. Дерево. Открытая православная энциклопедия. URL: <https://drevo-info.ru/articles/25303.html> (дата обращения 15.07.2021)
2. Каминский В.И. Романтика поисков в творчестве В.Г. Короленко. Рус. Литер. Л.: АН СССР, 1967. №4. С.79-99.
3. Короленко В.Г. В облачный день. М.;Л.: Гос. изд-во, 1929. Сайт Lib.ru/классика: URL: <http://lib.ru/RUSSLIT/KOROLENKO/voblday.txt> (дата обращения 15.07.2021)
4. Короленко В.Г. Собрание сочинений в десяти томах. Том пятый. История моего современника. М.: ГИХЛ, 1954. URL: http://az.lib.ru/k/korolenko_w_g/text_1921_istoriya1.shtml (дата обращения: 15.06.2021)
5. Лион П.Э. Литературная позиция В. Г. Короленко. Дис... канд. филол. наук. Москва, 1997. 205 с.
6. Мережковский Д.С. Акрополь: избр. лит.-критич. ст. М.: Кн. палата, 1991. 352 с. URL: http://www.teatr-lib.ru/Library/Merezhkovsky/akropol/#_Toc479554839 (дата обращения 15.07.2021)
7. Подсосова-Грацианова М.П. В. Г. Короленко в воспоминаниях современников. М.: Гослитиздат, 1962. С. 111–112. URL: http://rulibs.com/ru_zar/prose_rus_classic/korolenko/s/j29.html (дата обращения 15.07.2021)
8. Смахтина М.В. Воспитание ненависти: образ русского дворянства в произведениях художественной литературы XIX в. // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: «История России». 2005. № 4. С. 45.
9. Соловьев А. НИА Нижний Новгород. URL: <https://www.niann.ru/?id=343315> (дата обращения 15.07.2021)
10. Fortunatov A.N. Нижегородские путевые очерки В.Г. Короленко (проблемы мастерства писателя-очеркиста). Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 1998. 177 с.

References

1. Wood. Open Orthodox Encyclopedia. URL: <https://drevo-info.ru/articles/25303.html> (date of treatment 07/15/2021)
2. Kaminsky V.I. The romance of searches in the works of V.G. Korolenko. Rus. Liter. L.: AN SSSR, 1967. No. 4. Pp. 79-99.
3. Korolenko V.G. On a cloudy day. M.; L.: State. publishing house, 1929. Website Lib.ru/classics: URL: <http://lib.ru/RUSSLIT/KOROLENKO/voblday.txt> (date of treatment 07.15.2021)
4. Korolenko V.G. Collected works in ten volumes. Volume five. The story of my contemporary. Moscow: GIKHL, 1954. URL: http://az.lib.ru/k/korolenko_w_g/text_1921_istoriya1.shtml (date accessed: 15.06.2021)
5. Lyon P.E. The literary position of V. G. Korolenko. Thesis ... cand. philol. sciences. Moscow, 1997, 205 p.
6. Merezhkovsky D.S. Acropolis: fav. lit.-critical art. M.: Book. chamber, 1991. 352 p. URL: http://www.teatr-lib.ru/Library/Merezhkovsky/akropol/#_Toc479554839 (date of access 07/15/2021)
7. Podsova-Gratsianova M.P. V.G. Korolenko in the memoirs of his contemporaries. Moscow: Goslitizdat, 1962, Pp. 111–112. URL: http://rulibs.com/ru_zar/prose_rus_classic/korolenko/s/j29.html (date of treatment 07/15/2021)
8. Smakhtina M.V. Raising hatred: the image of the Russian nobility in the works of fiction of the 19th century. // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: "History of Russia". 2005. No. 4. Pp. 45.
9. Soloviev A. NIA Nizhny Novgorod. URL: <https://www.niann.ru/?id=343315> (date of treatment 07/15/2021)
10. Fortunatov A.N. Nizhny Novgorod travel sketches of V.G. Korolenko (problems of the skill of a writer-essayist). Dis. ... cand. philol. sciences. N. Novgorod, 1998, 177 p.

ИЗОТОВ В.П.

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vpizotov@yandex.ru

IZOTOV V.P.

Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of Journalism and Public Relations of Orel State University
E-mail: vpizotov@yandex.ru

«ХРОМАЯ СУДЬБА» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ: ОТЗВУКИ И АЛЛЮЗИИ

THE STRUGATSKY BROTHERS' «LAME FATE»: ECHOES AND ALLUSIONS

В статье рассматриваются аллюзивные отсылки к роману Стругацких «Хромая судьба» в таких произведениях, как «Жизнь К.У. Черненко» Т. Кибирова и «Лачуга должника» В. Шефнера, а также переключки с поэмой В. Ерофеева «Москва – Петушки».

Ключевые слова: Аллюзии, переключки, «Хромая судьба» братьев Стругацких, творчество В. Ерофеева, Т. Кибирова, В. Шефнера

The article examines allusive references to the Strugatsky novel «Lame Fate» in such works as «The Life of K.U. Chernenko» by T. Kibirov and «The Debtor's Hut» by V. Shefner, as well as roll calls with V. Yerofeyev's poem «Moscow – Petushki».

Keywords: Allusions, roll calls, «Lame fate» of the Strugatsky brothers, creativity of V. Yerofeyev, T. Kibirov, V. Shefner.

Уже приходилось писать о переключках «Хромой судьбы» братьев Стругацких с творчеством Высоцкого [3], а также о претекстах и послетекстах этого романа [4]. Теперь же речь пойдёт о том, как в самых разных произведениях 70-90-х годов XX века имеют место аллюзивные совпадения и своеобразные отзвуки романа «Хромая судьба».

1. «Хромая судьба» и «Москва – Петушки» В. Ерофеева

Начнём с филологически-очевидного: в энциклопедии Стругацких упоминания о Ерофееве нет [6]; в комментариях к ерофеевской поэме упоминания о Стругацких нет [1].

Однако некоторые переключки всё же имеют место быть.

В поэме «Москва – Петушки» главный герой мечтает увидеть Кремль, но никогда туда не попадает: «Все говорят: Кремль, Кремль. Ото всех я слышал про него, а сам ни разу не видел. Сколько раз уже (тысячу раз), напившись или с похмелью, проходил по Москве с севера на юг, с запада на восток, из конца в конец, насквозь и как попало – и ни разу не видел Кремля» [2, с. 17].

У главного героя романа Стругацких Феликса Сорокина тоже есть непопадание в искомое место, правда, непопадание не столь трансцендентальное: ему надо попасть на Банную улицу, чтобы представить в Институт Лингвистических Исследований фрагмент или черновик какого-либо своего произведения, чтобы там установили, как судачат писатели, то ли какую-то языковую энтропию, то ли степень гениальности того или иного автора: «...и тут я вспомнил, что тогда намеревался зайти на Банную из «Зарубежного инвалида» <...>. Но на обратном пути из «Инвалида» мы на Банную не попали, а попали мы все в ресторан «Псков»» [7, с. 200–201].

Конечно, в данных случаях ни у Венички Ерофеева,

ни у Феликса Сорокина нет хождения по мукам, скорее это определённый бурлеск, и, в общем, нет никакой разницы, что первый так и не увидит Кремля, а второй всё же попадёт на Банную: для обоих героев эти эпизоды всего лишь не очень значительные этапы их одиссей – комически-трагической для Венички Ерофеева и невнятно-драматической для Феликса Сорокина.

Поэма «Москва – Петушки» написана задолго до «Хромой судьбы», так что можно говорить о сходстве мотива блуждания.

Можно провести определённые соответствия в потреблении спиртных напитков героями ерофеевской поэмы и романа Стругацких (применительно к роману Стругацких это реализуется в линии Виктора Банева и его друзей в «Гадких лебедях»), но вряд ли это целесообразно, поскольку герои Стругацких пьют хоть и много, но напитки, так сказать, благородные, тогда как в ерофеевской поэме представлено буйство самых экзотических коктейлей...

2. «Хромая судьба» и «Жизнь К.У. Черненко» Т. Кибирова

Сближение романа писателей-фантастов и поэмы поэта-концептуалиста кажется теоретически невозможным, однако оно обнаруживается.

В главе 9 «Хромой судьбы», которая называется «Феликс Сорокин. «...Для чего ты всё дуешь в трубу, молодой человек?»» и является последней в части, описывающей приключения Феликса Сорокина, появляется Аполлон Аполлонович Владимирский, который привычно делился своими устными мемуарами о встречах со знаменитыми писателями. Феликс Сорокин привычно отмечает узловые моменты, где фигурируют Владим Владимыч и его странные отношения с Осей, Борис Леонидыч, Александр Александрыч, Алексей

Николаевич, Самуил Яковлевич, Корней Иванович, Веня, Алексей Максимович, Исаак Эммануилович, Миша (Булгаков или Светлов?), Константин Сергеевич, Владимир Иванович... А дальше: «Александр Сергеевич... (тут я вздрогнул). Виссарион Григорьевич с сыном своим Иосифом...» [7, с. 476].

Аполлон Аполлонович – достаточно пожилой человек, и он вполне мог встречаться с классиками советской литературы и театра в пору своей юности, однако появление Пушкина, Белинского, которому приписывается сын Иосиф (Сталин?) может восприниматься как абсурд и бурлеск. Однако здесь следует иметь в виду следующее: Феликс Сорокин, размышляя о своих нереализованных сюжетах, приводит такой набросок: «... Курортный городишко в горах. И недалеко от города пещера. И в ней – кап-кап-кап – падает в каменное углубление живая вода. За год набирается всего одна пробирка. Только пять человек в мире знают об этом. Пока они пьют эту воду (по напёрстку в год), они бессмертны. Но случайно узнаёт об этом шестой. А живой воды хватает только на пятерых. А шестой этот – брат пятого и школьный друг четвертого. А третий, женщина, Катя, жарко влюблена в четвертого и ненавидит за подлость второго. Клубочек. А шестой, вдобавок, великий альтруист и ни себя не считает достойным бессмертия, ни остальных пятерых...» [7, с. 208].

Идея эликсира бессмертия нашла своё косвенное отражение в одной из линий романа – истории с отравлением поэта Кости Кудинова и мафусалином, но гораздо интереснее то, что в киносценарии Стругацких «Пять ложек эликсира» этот сюжет реализован в полной мере, и одним из героев там является метрдотель Павел Павлович, напоминающий Аполлона Аполлоновича пристрастием к хорошей еде. А поскольку этот Павел Павлович относится к группе потребителей эликсира бессмертия и живёт уже несколько столетий, то и возникает определённая аллюзия с тем, что Аполлон Аполлонович вполне мог знать и Белинского, и Пушкина...

Схожая ситуация у Кибирова предстаёт в ещё более фантазмагорическом виде. Глава V поэмы «Жизнь К.У.Черненко» называется «Речь товарища К.У. Черненко на Юбилейном Пленуме Союза писателей СССР 25 января 1984 года (по материалам журнала «Агитатор»)» (нелишне, наверное, напомнить, что Черненко был в это время Генеральным секретарём ЦК КПСС). Начинается глава слегка дополненной пастернаковской строкой: «Вот гул затих. Он вышел на подмости». И далее передаётся общее содержание речи Черненко, но самое главное не в этом, а в изображении реакции присутствующих на пленуме писателей. Называется ряд писателей, бывших в зале заседания, а также тех, кто мог бы там быть (то есть из живущих в то время писателей). Мелькают фамилии Михалкова, Проскурина, Маркова, Гамзатова, Евтушенко, Кугультинова, Распутина, Алигер, Нагибина, Рожественского, Вознесенского... Но вот упоминаются Шукшин, Берггольц, Инбер, к этому времени уже умершие, но относительно недавно.

А затем как действующие лица, как делегаты Пленума упоминаются Симонов, Эренбург, Пастернак, а дальше – апогей:

« Вдохновенный Блок
кричал в самозабвении: «Идите!
Идите все! Идите за Урал!»
А там и Пушкин! Там и Ломоносов!

И Кантемир! И Данте! И Гомер!...» [5, с. 52]

Общий пафос очевиден: вместе действующими оказываются писатели различных веков. И пусть в одном случае это объединение происходит в мемуарах, а в другом – на юбилейном пленуме под воздействием речи Генерального секретаря партии, – в обоих эпизодах представлена впечатляющая литературная панорама.

Поэма Кибирова написана в 1988 году, поэтому вполне возможно его знакомство с романом Стругацких, хотя утверждать это однозначно нельзя. Так что здесь речь можно вести об определённом типологическом сходстве.

3. «Хромая судьба» и «Лачуга должника» В. Шефнера

Роман «Лачуга должника» В. Шефнера – довольно оригинальное произведение, представляющее собой роман в романе: основная – внешняя – часть посвящена полёту землян к планете Ялмез, внутренняя часть – повествование одного из героев о своей жизни.

Переключка с «Хромой судьбой» (с эпизодом об эликсире бессмертия) очевидна: главный герой «Лачуга должника» Павел Белобрысов оказывается участником инопланетного эксперимента: «В агрегате хранится сосуд с жидкостью, которую следует разделить на шесть равных доз и принять внутрь шести обитателям вашей планеты. Одна доза экстракта даёт возможность живому млекопитающему, вне зависимости от его роста и веса, прожить один миллион лет, не более. От ядов, инфекций, катастроф, физических и психических травм экстракт не предохраняет» [8, с. 57].

Надо отметить определённое расхождение эпизода Стругацких с сюжетом Шефнера: если у Стругацких намечается драматическая коллизия, то Шефнер во многом осмысливает эту ситуацию достаточно иронически. Так, например, дозы бессмертия достаются любимая собака людей, обнаруживших инопланетный агрегат, и поросёнку. Вообще роман Шефнера в некоторых эпизодах является пародийно-ироническим парафразом творчества Стругацких, но это предмет специального исследования.

С большой долей вероятности можно говорить о том, что Шефнер был знаком с «Хромой судьбой», поскольку, хотя роман ещё не был опубликован, он был известен в определённых писательских кругах, к которым принадлежал и Шефнер.

Есть ещё одна переключка, но уже не такая явная.

В обоих произведениях присутствует описание околографоманской писательской среды. Так, у Стругацких описывается типичное заседание приёмной комиссии (имеется в виду приём писателей в творческий союз), и вот сюжет рассказа одного из претендентов: «Едет мужик на подводе по лесу, и вдруг – тигр. (Рязанская область, село Мясное). Мужик – бежать. Тигра – за ним. Мужик залез по шею в прорубь, а тигр сел на краю и всю ночь над ним всхрапывал, а потом оказалось, что тигр бежал из зоопарка, но без лодей не может, вот и привязался к мужику» [7, с. 329].

Фигурируют ещё несколько подобных сюжетов. В «Лачуге должника» тоже пересказывается достаточно графоманский соцреалистический сюжет, густо замешанный на социалистическом соревновании золотодобывающих бригад с любовью, обманом и уголовными страстями [8, с. 69–70].

Конечно, и Стругацкие, и Шефнер не пона-

слышке были знакомы с подобными литературными ситуациями...

... Неожиданные переключки и аллюзии расширяют художественное поле романа «Хромая судьба» братьев

Стругацких, и, надо полагать, что это поле будет расширяться, поскольку аллюзивная сеть «Хромой судьбы» будет охватывать всё больше и больше произведений не только русской литературы.

Библиографический список

1. Власов Э. Бессмертная поэма Венедикта Ерофеева «Москва – Петушки». Спутник писателя // Ерофеев В.В. «Москва – Петушки» с комментариями Э.Власова. М. 2003. С. 121–574.
2. Ерофеев В.В. Москва – Петушки // Ерофеев В.В. «Москва – Петушки» с комментариями Э.Власова. М. 2003. С. 13–119.
3. Изотов В.П. Творчество В.С.Высоцкого и «Хромая судьба» братьев Стругацких: элементы взаимного отражения // Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2011–2012 гг.: сб. науч. тр. – Воронеж, 2012. С. 232–239.
4. Изотов В.П. «Хромая судьба» братьев Стругацких: претексты, послетексты и другое // Учёные записки Орловского государственного университета, 2018, № 3 (80). С. 98–100
5. Кибиров Т.Ю. Сантименты (Восемь книг). Белгород, 1993. 384 с.
6. Миры братьев Стругацких. Энциклопедия: Том 1, А – Л. М.; СПб. 1999. 544 с.
7. Стругацкий А., Стругацкий Б. Хромая судьба // Стругацкий А., Стругацкий Б. Волны гасят ветер: Повести. Л. 1990. С. 193–508.
8. Шефнер В. Лачуга должника // Звезда. 1982. № 6. С. 4–145.

References

1. Vlasov E. The immortal poem of Venedikt Yerofeyev “Moscow – Petushki”. The writer’s companion // Erofeev V.V. “Moscow – Petushki” with comments by E.Vlasov. M. 2003. Pp.121–574.
 2. Erofeev V.V. Moscow – Petushki // Erofeev V.V. “Moscow – Petushki” with comments by E.Vlasov. M. 2003. Pp.13–119.
 3. Izotov V.P. The creativity of V.S.Vysotsky and the “Lame fate” of the Strugatsky brothers: elements of mutual reflection // Vladimir Vysotsky: studies and materials 2011–2012.: collection of scientific tr. Voronezh, 2012.Pp. 232–239.
 4. Izotov V.P. “Lame fate” of the Strugatsky brothers: pretexts, post-texts and other // Scientific notes of the Orel State University, 2018, No. 3 (80). Pp. 98–100.
 5. Kibirov T.Y. Sentiments (Eight books). Belgorod, 1993. 384 p.
 6. The worlds of the Strugatsky brothers. Encyclopedia: Volume 1, A – L. M.; St. Petersburg, 1999. 544 p.
 7. Strugatsky A., Strugatsky B. Lame Fate // Waves extinguish the wind: Stories. L.: Soviet writer, 1990. 656 p.
 8. Shefner V. The debtor’s shack // Zvezda. 1982. No. 6. Pp.4–145.
-
-

КРИВОЛАПОВ В.Н.

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы, Курский государственный университет
E-mail: vladnik57@rambler.ru

KRIVOLAPOV V.N.

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature, Kursk State University
E-mail: vladnik57@rambler.ru

ОБ УТОПИИ И АНТИУТОПИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КЛАССИКЕ: ОТ ГОНЧАРОВА ДО ПЛАТОНОВА

ABOUT UTOPIA AND DYSTOPIA IN RUSSIAN LITERARY CLASSICS: FROM GONCHAROV TO PLATONOV

Автор предпринимает попытку отследить движение утопической мысли в романе И.А. Гончарова «Обломов». «Утопии» Обломова противопоставит «утопия» Штольца. Автор убежден, что принципиальной разницы между ними нет, дело лишь в «декоруме». Результатом мнимого противостояния становится то, что роман Гончарова обретает антиутопическое звучание.

Ключевые слова: философ, утопия, Платон, земной рай, идеалист, тупик, притча.

The author attempts to trace the movement of utopian thought in I.A. Goncharov's novel Oblomov. Oblomov's «utopia» is opposed by Stolz's «utopia». The author is convinced that there is no fundamental difference between them, it's just a matter of «decorum». The result of the imaginary confrontation is that Goncharov's novel acquires a dystopian sound.

Keywords: philosopher, utopia, Plato, earthly paradise, idealist, dead end, the parable.

У автора этих строк давно возникло впечатление, будто тема утопии и антиутопии с каждым годом всё очевиднее входит в научный и околонучный дискурс. Дело, как правило, не ограничивается литературоведческими беседами: слово за слово – научный академизм уступает место публицистике, которая постепенно переходит в политические дебаты... Впечатления десятидвенадцатилетней давности... В процессе товарищеского ужина, неперемного атрибута любой научной конференции, я предложил своим собеседникам, которые были заметно моложе меня, при этом одного и того же возраста, читавшим один и тот же курс различных вузов, составить список наиболее значимых литературных произведений, увидевших свет за последние полтора-два десятилетия. «Тестирование» продлилось минут пятнадцать. Когда я взял измятые листки прочитал написанное, я увидел примерно то, что и ожидал: ни одного совпадения! Два очень умных человека, кандидата наук, ровесника, погружённых в современную литературу, совершенно по-разному на неё смотрят и точек согласия не находят!

Чаще всего не находят их и в областях далёких от литературы: самое безобидное из обвинений, звучащих в адрес оппонента, – это утопизм его позиции. Подобная ситуация сложилась в русском социуме не вчера. Достаточно вспомнить споры о смысле жизни между Обломовым и Штольцем! Заспорили друзья в самом начале второй части романа, еще до того, как наметилась основная его интрига. Тогда Штолец назвал своего друга философом, обвинил его в утопизме, присовокупив к обвинению, что «и утопия-то», им живописуемая, носит «обломовский» характер [1, с. 180]. А в «эпilogue», когда все сюжетные узлы были развязаны, уже сам писатель назвал Илью Ильича «обломовским Платоном» [1, с. 474].

Философ, Платон... Не разглядеть здесь очевидной иронии нельзя, но и серьёзное содержание проступает всей очевидностью. Ведь неслучайно в одном из своих писем И.А. Гончаров без намека на иронию признавал-

ся, что «с той самой минуты», когда он начал писать, у него «был один артистический идеал: это – изображение честной, доброй, симпатической природы, в высшей степени идеалиста...» (курсив наш. – В.К.) [3, с. 318]. С учётом этого признания упоминание Платона в «обломовском» контексте выглядит вполне естественным, ибо именно за ним закрепилась репутация родоначальника философского идеализма, именно он первым поставил вопрос об отношении духа к материи, разрешив его не в пользу последней. Платон открыл мир идей, «эйдосов», куда безуспешно пытался прорваться Обломов, и в отношении которого мир материальный представлялся только тенью. Благодаря этому за Платоном закрепилась и без малого 25 веков удерживается репутация «в высшей степени идеалиста» в философии. В этом качестве он и войдет в русскую литературу, причем с лёгкой руки Гончаров, ибо *Платон* Каратаев и *Платон* Фоканыч Льва Толстого появятся лишь годы спустя.

Вряд ли не стоит всерьёз относиться к тому, что умозаключения, венчавшие философские упражнения Обломова на последних страницах романа, претендовали на универсальность, на то, чтобы регламентировать существование всего человечества. Илья Ильич заключил, что «жизнь его не только сложилась, но и создана, даже предназначена была так просто, немудрено, чтобы выразить возможность идеально покойной стороны человеческого бытия» [1, с. 474]. Иными словами, он вполне бы мог заявить о своей победе в некогда начатом, а теперь заочно завершаемом споре со Штольцем, засвидетельствовав, что жизнь, избавленная от «всякой скорби, гнева и нужды», – и законна, и оправдана, и вполне реальна, а в качестве аргумента сослался бы на свою собственную судьбу.

Вполне серьёзного отношения заслуживает и то обстоятельство, что в прозвучавшем выводе без труда распознается утопическая установка философствующего субъекта. Это позволяет в очередной раз вспомнить о Платоне, который, помимо прочего, являлся творцом и

первой в истории социальной утопии. В Обломове, как уже отмечалось, утописта разглядел всё тот же Штольц, однако упрекнул его лишь за «обломовский» характер утопического проекта. Сама по себе утопия его не пугала, более того, каждый раз на собеседования с другом, прозябавшим на Выборгской стороне, он являлся с собственной утопической программой, гораздо более динамичной, радужной, но не всегда конкретной и убедительной. Он вдохновенно звал Илью Ильича на «протор», к «свету», к «здоровой, нормальной жизни» [1, с. 482]. Ему виделась Обломовка, на которую «пали лучи солнца», но преобразили её совсем не так, как мечталось её владельцу: «года через четыре» ей надлежало стать «станцией дороги», а «мужики... пойдут работать насыпь, а потом..., а дальше...». Дальше надлежало наступить «зарю нового счастья» [1, с. 484]!

Всё это в конце 50-х грезилось не одному Штольцу, а, надо полагать, и самому писателю и большей части его тогдашних читателей и современников. Но пройдут отведенные Штольцем четыре года, а затем ещё и ещё, а «новое счастье» так и не наступит. Вопрос о том, «кому на Руси жить хорошо?», по истечении означенных сроков поставит не Гончаров, но и сам он к тому времени будет весьма далёк от прекраснотных настроений. Долгожданная «заря» высветит не «сияющие высоты», а «обрыв», бездну, и на самом её дне зловещую фигуру Марка Волохова. Беспоподобный нигилист, глумливо потешавшийся над любыми идеалами, и патриархальными, и «штольцевскими», увенчает свою деятельность надругательством над Верой – и не только над девушкой, носящей это более чем говорящее имя, но и над верой религиозной и любой другой, в частности той, что согрела души «идеалистов» предшествующих десятилетий.

Итак, Штольц «обломовской» утопии противопоставлял свой проект – более динамичный, но... не менее утопичный. Обломов, казалось, достиг чаемого. Штольц осуществил свои упования. Однако уже на следующей странице после обломовского заключения о «возможности идеально покойной стороны человеческого бытия» следует сообщение о постигшем его ударе. А в том, что касается Штольца, давно замечено, что созданная им «крымская пастораль» странным образом напоминает поэтические мечтания о «земном рае» в Обломовке. Вот что писал об этом уже в год появления романа Н.Д. Ахшарумов: «Расходясь с Обломовым как чистейшее его отрицание, Штольц совершает гигантские подвиги, проходит моря и горы, а оканчивает всё-таки тем, что приходит к прототипу *обломовщины*, то есть такому положению в жизни, в котором остается только *жить-поживать, да детей наживать*» [8, с. 160] (курсив автора. – В.К.).

Оказывается, при всём разительном различии в жизненных установках друзей-антагонистов их реализация оборачивается одинаковым результатом. Сюжетная линия Ольга – Штольц, внимательно отслеженная, мастерски расцвеченная и тщательно декорированная, заводит героев ... в тупик, – если, конечно, оценивать результат с позиций «идеалиста». Обломов, надорвавшись в своих непомерных претензиях к жизни, оказался на Выборгской стороне, благодарно принял покой и тишину и по-философски примирился с отсутствием «содержания». «Ямой и болотом» [1, с. 482] назовет Штольц «забытый уголок» [1, с. 473], в котором Илья Ильич про-

ведет последние годы жизни, и если не принимать во внимание чрезмерно пристрастный характер этих оценок, то их вполне можно принять в качестве контекстуальных синонимов понятия «тупик».

Быт своей семьи Штольц оценивал совершенно иначе, хотя радужные перспективы не просматривались и с обращённой к морю галереи уютного плещом и виноградом коттеджа. Сам он этому значению не придавал, однако Ольга тосковала, ибо не находила в превращенном в музей доме ответа на извечный вопрос о смысле бытия. Илья Ильич попытается успокоить себя выводом о том, что «ему некуда больше идти, нечего искать, что идеал его жизни осуществился, хотя без поэзии...» [1, с. 473]. Штольц придет к аналогичному выводу после того, как объяснится с Ольгой и сделает ей предложение: «Ольга – моя жена! – страстно вздрогнув, прошептал он. – Все найдено, нечего искать, *некуда идти больше!*» [1, с. 422]. Успокаивать же и жену и себя по прошествии нескольких лет счастливой семейной жизни будет тем, что они не «титаны», и потому не стоит им вослед «Манфредам и Фаустам» идти «на дерзкую борьбу с мятежными вопросами» [1, с. 461].

Перед нами два оправдания. Две попытки укрыться от вечных вопросов и два акта полной капитуляции перед ними. Как это не похоже на тех Обломова и Штольца, что в самом начале романа так убедительно, с интонацией абсолютной неколебимости рассуждали о целесообразном устройстве жизни, которая, как бы отвечая на их запросы, и предоставила возможность реализовать свои установки. Итог известен: вместо чаемой гармонии – тупик и поиск психотерапевтических средств, способных примирить с жизнью, далекой от абсолютной гармонии. И это естественный итог любой утопической устремленности, направленной на достижение такого состояния, когда «некуда больше идти», да и незачем.

Гончаров не избежал и, видимо, не мог избежать «родовой болезни» русской интеллигенции – утопизма мироотношения. При этом он оставался великим, а следовательно до конца объективным художником, выявлявшим существо вещей: «Искусство объективно смотрит на жизнь, – формулировал писатель свое творческое credo, – не терпит никакой лжи и натяжек» [5, с. 50]. Поэтому в финале его романа, смысл которого он сам затруднялся истолковать, объективно звучит вывод о бесперспективности любой утопии, независимо от её содержания: христианского ли, социалистическо-атеистического, «штольцевского» или «обломовского», либерально-конституционного или патриархального.

Конечно, голос Гончарова, ставящего под сомнение грёзы о «земном рае», звучит много тише, чем, скажем, такого ниспровергателя социальных утопий и крушителя «хрустальных дворцов», как Достоевский, отнюдь не свободный от утопических иллюзий. В «Братьях Карамазовых» они отольются в стройную утопическую конструкцию такого общества, где «государство должно кончить тем, чтобы сподобиться стать единственно лишь церковью и ничем иным более»: «Церковь... же и определена царствовать и в конце своем должна явиться как царство на всей земле несомненно» [4, с. 57]. И это будет такое жизнеустройство, где никого не будут посылать на каторгу, или осуждать на смертную казнь, а единственным наказанием будет церковное отлучение «преступного и непослушного».

Несмотря на то, что эти упования согласно исповедуют старец Зосима и отец Паисий, православно-го, как настаивал Константин Леонтьев, в них немного. Не без ехидства он замечал попутно, что в «Братьях Карамазовых» «монахи говорят не совсем то или, точнее совсем не то, что в действительности говорят очень хорошие монахи» [6, с. 146]. Социальная конструкция, которую собеседники, собравшиеся в келье старца, рассчитывали возвести на православном фундаменте, и которая была призвана утвердить Царство Божие *на земле*, не имела никакого отношения к христианским упованиям и изобличала в «проектировщике» утописта и русского «идеалиста» XIX века. Не случайно, инициатором разговора на «заданную тему» и автором статьи соответствующего содержания был «идеалист»-атеист Иван Карамазов.

В «Обломове» сомнения заявлены истинно «погончаровски», не в однозначно сформулированных выводах, а в интонациях, намеках: читателю предоставляется право самому разобраться хотя бы в том, почему в Ольге после стольких лет благополучия пробудилась тоска, а впереди стали мерещиться «утраты и лишения», «вопли и стоны...»

«Обломов» может быть прочитан как притча об исполнении желаний: каждый из героев-идеалистов получил тот максимум, который могла предоставить жизнь, отвечая на его запросы. Обломов жаждал «тишины и покоя» и получил их, супруги Штольц искали «разумного существования» [1, с. 454] и обрели его. Желания сбылись, а Обломов в раю так и не оказался; Ольга же, когда счастье избыточествовало и «всё было гармония и тишина» [1, с. 452], вдруг смутилась неожиданным и непрощеным – а что дальше? Но, повторимся, большего жизнь и не могла им предоставить, иначе это была бы уже не жизнь, а сконструированная автором псевдореальность – примеры подобного рода в русской литературе имелись. Идиллия, пишет Е. И. Ляпушкина, исследовавшая соответствующие мотивы в «Обломове», «ни в одном случае не может полностью “овладеть” этим миром, стать им – осуществиться так, чтобы не осталось места никакому жизненному избытку по отношению к ней (если бы ей это удалось, то роман перестал бы быть романом – он превратился бы в идиллию – в терминологическом, “жанровом” смысле этого слова)» [7, с. 182–183].

Этого не произошло, а поэтому пока впереди и «дальше» Гончаров интуитивно прозревал тупик, куда героев-утопистов заводит осуществление их желаний. Но пройдет всего несколько лет, в течение которых стремительно меняющаяся жизнь обогатит его новыми впечатлениями, и утопический путь выявит не только свою тупиковость, но погибельность, и впереди пригрезится *обрыв*, способный совлечь в бездну прежде всего «идеалистов» – лучших, избранных, носителей духовных начал жизни... Гончарова не принято относить к числу пророков и предвидцев, как Достоевского, однако и его прозрения обрели полное подтверждение в трагическом опыте русской истории минувшего столетия.

Поразительные свидетельства гончаровского предвидения социально-исторических экспериментов представлены в «Обрыве»... Татьяна Марковна, когда узнает о падении Веры, прозреет в этом событии нечто гораздо большее, чем частную драму соблазненной девушки. «Трагическая старуха» бродила в окрестностях

Малиновки, а «ей наяву снилось, как царство её рушилось и как на месте его легла мерзость запустения в близком будущем. <...> Озираясь на деревню, она видела – не цветущий, благоустроенный порядок домов, а лишенный надзора и попечения ряд полусгнивших изб – притон пьяниц, нищих, бродяг и воров. Поля лежат пустые, поросшие полынью, лопухом и крапивой. <...> Новый дом покривился и врос в землю; людские развалились; на развалинах ползает и жалобно мяучит одичавшая кошка, да беглый колодник прячется под осевшей кровлей. Старуха вздрогнула и оглянулась на старый дом. <...> Стекол нет в окнах, сгнили рамы, и в обвалившихся покоех ходит ветер, срывая последние следы жизни. В камине свил гнездо филин, не слышно живых шагов, только тень её... кого уж нет, кто умрет тогда, её Веры – скользит по тусклым, треснувшим паркетам, мешая свой стон с воем ветра, и вслед за ним мчится по саду с обрыва в беседку» [2, с. 324].

«Видение» Татьяны Марковны потрясает своей провидческой силой: ведь волею автора её было дано не только прозреть картину будущего во всех деталях, но и предугадать время его наступления. Действительно, «мерзость запустения» наступит именно тогда, когда Вера, её внучка скорее всего уже умрет – к исходу второго десятилетия XX века.

Но вернемся к «Обломову». Здесь имеется еще одно обстоятельство, объективно способствующее дискредитации утопических установок главных героев – способствующее, быть может, даже вопреки субъективной устремленности автора. Дело в том, что проблема восполнения жизни до того состояния, когда «уже некуда идти», была исключительно актуальна не только для писателя и созданных его воображением «идеалистов», но и для персонажей, не являвшихся «идеалистами» «ни в какой степени». К примеру, для Мухоморова, который, подобно Илье Ильичу, тоже помышлял о «рае» на земле. «Эх, кум! – делился он своими представлениями о полноте счастья с собутыльником. – Какие это люди на свете есть счастливые, что за одно словцо, так вот шепнет на ухо другому, или строчку продикует, или просто имя свое напишет на бумаге – и вдруг такая опухоль делается в кармане, словно подушка, хоть спать ложись. Вот бы поработать этак-то, – замечал он, пьянея всё более и более, – просители и в лицо почти не видят и подойти не смеют. Сядет в карету, «в клуб!» крикнет, а там, в клубе-то, в звездах руку жмут, играет-то не по пятаку, а обедает-то, обедает – ах! Про селянку и говорить постыдится: сморщится да плюнет. Нарочно зимой цыплят делает к обеду, землянику в апреле подадут! Дома жена в блондах, у детей гувернантка, ребяташки причесанные, разряженные. Эх, кум! Есть рай, да грехи не пускают» [1, с. 394].

Вряд ли уместно в данном случае говорить о пародии, имеющей объектом обломовские планы на будущее, или осуществленную штольцевскую пастораль. Скорее наоборот, отрадные картины, сменявшие одна другую в затуманенном алкоголем мозгу «братца», были назначены к тому, чтобы контрастировать с ними своей бездуховностью и «бессодержательностью». Хотя, объективности ради, следует признать, что пьяные грёзы «братца» не содержат ничего такого, чем бы мог погнущаться Штольц, не пренебрегавший ни знакомствами с теми, кто «в звездах», ни поездками в клуб – Обломова

всё это, напомним, крайне раздражало. Планы же Ивана Матвеевича относительно обустройства семейного очага (жена, дети, гувернантка и т.д.) наверняка нашли бы понимание у Ильи Ильича, грезившего о том же [1, с. 76]. Разумеется, ни Обломов, ни Штольц не связывали своих надежд на будущее с «опухолью», внезапно возникающей в кармане, но это обстоятельство располагает к разговору уже не о целях, а о средствах. Цели же восходят к одному «прототипу» и у мечтателя, и у прагматика, и у жулика – тому, который Н. Д. Ахшарумов определил формулой «жить-поживать, да детей наживать».

Конечно, мухояровский «рай» даже в задумках был начисто лишён «содержания», о котором «братец» и не задумывался, но ведь и крымская идиллия не отличалась его избытком, что остро ощущала Ольга и чего абсолютно не ощущал Штольц. Следовательно, отличие состоит не в том, имеется или отсутствует «содержание», которого «идеалисту» всегда недостает, а лишь в декоруме, в том, как обставляется жизнь и что больше заботит хозяина: чтобы дети были «разряжены» или чтобы в доме было побольше «ветхих картин» и «статуй с обломанными руками и ногами» [1, с. 446]. В этом отношении показательно сопоставление двух именинных обедов – мухояровского и обломовского.

Трапеза всегда остается трапезой, способом утоления голода, но один из именинников стремится произвести впечатление размахом и избытком, другой – «тонкостью и изяществом угощения, неизвестными в этом углу»

[1, с. 387], поэтому «вместо жирной кулебяки явились начиненные воздухом пирожки; перед супом подали устриц» и т. д. По существу и «вертоград», насаженный Штольцем, отличается от мухояровских грёз о «рае» лишь «тонкостью и изяществом» – ни там, ни здесь нет того, без чего рай не может быть раем, нет Божества, нет того «Содержания», которое включает ответ на вопрос о человеческом «назначении» и о соответствии этому «назначению» «собственной... жизни» [1, с. 96].

В последнем чеховском рассказе «Невеста» (а это уже начало XX века!) будет явлена очередная утопическая грёза – не «чернышевская» и не «достоевская», хотя оглядка на ту и другую очевидна – «громадные, великолепнейшие дома», «царствие божие на земле»: «Только просвещённые и святые люди интересны, только они и нужны. Ведь чем больше будет таких людей, тем скорее настанет царствие божие на земле. От вашего города тогда мало-помалу не останется камня на камне – всё полетит вверх дном, всё изменится очно по волшебству. И будут тогда здесь громадные, великолепнейшие дома, чудесные сады, фонтаны необыкновенные, замечательные люди...» [9, с. 494].

А вот точка в истории русского утопизма, вдохновлявшего литературную классику на протяжении XIX – в начале XX столетий, была поставлена в 1930 г. Андреем Платоновым, превратившим котлован для «великолепнейшего дома» в могилу для ребёнка – того самого «слезинка» которого не окупала «высшей гармонии».

Библиографический список

1. Гончаров И.А. Полн. собр. соч.: В 20 т. СПб., 1998. Т.4. С. 180.
2. Гончаров И.А. Собр. соч.: В 8 т. М., 1979. Т.6.
3. Гончаров И.А. Собр. соч.: В 8 т. М., 1980. Т.8.
4. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Л., 1975. Т. 14.
5. И.А. Гончаров-критик. М., 1981. С. 50.
6. Леонтьев К. Н. Избранные статьи: Цветущая сложность. М., 1992. С. 146.
7. Ляпушкина Е.И. Русская идиллия XIX века и роман И. А. Гончарова «Обломов». СПб., 1996. С. 182 – 183.
8. Роман И.А. Гончарова «Обломов» в русской критике. Л., 1991. С.160.
9. Чехов А.П. Собр. соч.: В 12 т. М., 1956. Т.8. С. 494.

References

1. Goncharov I.A. Poln. sobr. soch.: In 20 t. SPb., 1998. Vol.4. P. 180.
2. Goncharov I.A. Sobr. soch.: In 8 t. M. 1979. Vol.6.
3. Goncharov I.A. Sobr. soch.: In 8 t. M. 1980. Vol.8.
4. Dostoevsky F.M. Complete collection of works: In 30 vol. L., 1975. Vol. 14.
5. I. A. Goncharov-critic. M., 1981. p. 50.
6. Leontiev K.N. Selected articles: Blooming complexity. M., 1992. p. 146.
7. Lyapushkina E.I. Russian idyll of the XIX century and I. A. Goncharov's novel "Obломov". St. Petersburg., 1996. pp. 182 – 183.
8. I.A.Goncharov's novel "Obломov" in Russian criticism. L., 1991. p.160.
9. Chekhov A.P. Sobr. soch.: In 12 t. M. 1956. Vol.8. p. 494.

КУРГУЗОВА Н.В.

доцент, кандидат филологических наук, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: marusia_nv@mail.ru

KURGUZOVA N.V.

Associate Professor, Candidate of Philology, Department of History of Russian Literature of XI-XIX Centuries, Orel State University
E-mail: marusia_nv@mail.ru

БЫТОВОЕ ФЭНТЕЗИ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ РОМФАНТА ИЛИ ЗОЛУШКА СТАНОВИТСЯ ХОЗЯЙКОЙ

HOUSEHOLD FANTASY AS A KIND OF ROMANTIC FICTION OR CINDERELLA BECOMES THE MISTRESS

В статье рассматривается бытовое фэнтези как разновидность романтического фэнтези, жанра современной массовой литературы. Предметом анализа в статье стали типичные черты характера героини в романах бытового фэнтези. Исследуются устойчивые мотивы и сюжетные линии, особенности художественного пространства. Бытовое фэнтези рассказывает о становлении героини как женщины, Хозяйки, профессионала и связан с особенностями читательской аудитории.

Ключевые слова: романтическое фэнтези, бытовое фэнтези, главная героиня, художественное пространство, сюжет.

The article considers household fantasy as a kind of romantic fantasy, a genre of modern mass literature. The typical character traits of the heroine in the novels of household fantasy become the subject of the analysis in the article. Stable motives and storylines, features of the artistic space are investigated. Household fantasy tells about the formation of the heroine as a woman, Hostess, professional and is associated with the peculiarities of the readership.

Keywords: romantic fantasy, household fantasy, the main character, art space, plot.

Литература фэнтези всегда была основана на эскейпизме, давала возможность окунуться в иной мир, мир мечты и магии, противопоставленный прозе жизни. Ромфант как жанр современной массовой литературы оказался востребованным читательницами именно благодаря возможности отвлечься от повседневных забот, идентифицировать себя с юной красавицей, познающей первые радости любви на фоне магической экзотики.

Среди типических сюжетов ромфанта («отбор невест», «космоопера», «академка», «красавица и чудовище») популярностью пользуется и так называемое бытовое фэнтези. На портале Литнет существует отдельная рубрика для такого рода произведений. В них всегда присутствуют подробные описания хозяйственной деятельности главной героини, полностью погруженной в уборку, кулинарию или свою профессиональную деятельность. Бытовое фэнтези – это сочетание несочетаемого, абсолютный оксюморон, поэтизация прозаической стороны жизни каждой женщины. Помимо «бытового фэнтези» встречаются на портале такие рубрики как «деревенское фэнтези», «несчастливая история», серия «Профессионально-бытовое попаданчество» и так далее. Если желанная цель читательниц ромфанта обрести любовь и приключения, которых нет в реальной жизни, то почему же в романтическое фэнтези проникает всем надоевшая обыденность? И как в таком случае происходит соединение реалий современной жизни, любовного романа и фэнтези? Цель нашего исследования – выявить характерные черты поэтики произведений бытового фэнтези и причины популярности у аудитории.

Материалом нашего исследования стали романы, официально опубликованные в крупнейших российских

издательствах, и произведения, которые имеют лишь Интернет-публикации, но, тем не менее, широко известны читающей аудитории: Елена Ковалевская «Записки средневековой домохозяйки», Юлия Жукова «Замуж с осложнениями» (вся серия), Светлана Шёпот «Галкино счастье», Рина Ских «Факультет боевой кулинарии», Жанна Лебедева «Дом ведьмы в наследство», «Лешая», Cheshira «Ведьма», «Домовой», Анна Гринь «Ведьма на работе», Марина Суржевская «Дикарь», Милена Завойчинская «Дом на перекрестке» (вся серия). Интернет-публикации размещены на портале Литнет с хэштегом «бытовое фэнтези» и имеют высокие оценки читательской аудитории.

В центре любого произведения в жанре ромфант всегда героиня – юная красавица, попаданка, обладательница уникального магического дара, ведьма, может быть, даже богиня. Эта героиня обладает непреодолимой притягательностью, сексуальностью, уникальностью. Героиня, впервые оказываясь в ином мире, в новом учебном заведении, в старом замке, королевском дворце, логове дракона, вначале страдает от своей беспомощности, но позже решает судьбы королевства и всего мира, перекраивая его по своему усмотрению. Но в стороне от мейнстрима можно найти и совсем другие тексты. Судя по хэштегам, читательницы хотят романы о «сильных героинях», «неунывающих героинях» и даже об «адекватных героинях».

Героиня бытового фэнтези уже не юная красавица, а женщина, успевшая узнать в своей жизни горе и несправедливость, пережившая развод и предательство. Трудные обстоятельства заставляют героиню полностью переосмыслить свою жизнь и начать ее заново. Например, Лиза Гринберг, героиня серии романов Юлии Жуковой

«Замуж с осложнениями», потеряв возлюбленного и будущего мужа, решает полностью изменить свою жизнь и нанимается бортовым врачом на рейсовый космический корабль [3]. Алиса оставляет городскую жизнь, чтобы поселиться в заброшенном деревенском доме своей бабушки и вести тихую жизнь оборотня в российской глубинке [1].

Одним из постоянных отрицательных героев бытового фэнтези является бывший муж – злодей, предатель, бандит, преследующий (порой немотивированно) главную героиню. В книге Жанны Лебедевой «Дом ведьмы в наследство» бывший муж приказывает вывезти свою отвергнутую жену за город без денег, документов и вещей: «Белов обожал всех контролировать и дико злился, когда что-то выходило из-под его контроля. Он, наверняка, просчитал в планах, как после позорной выгрузки в лесу бывшая жена приползет к нему в слезах и будет проситься пустить ее обратно» [9]. Муж Саньки, Андрей, в романе «Лешая» того же автора является алкоголиком и постоянно избивает свою жену [10]. Гордон Лангранж долгое время не замечал своей жены Софии, оставил ее без средств к существованию в разрушенном доме с ребенком на руках, позже прибег к поджогу и насилию, чтобы вернуть женщину на положенное, по его мнению, место («Дикарь» Марины Суржевской) [12]. Бывший муж становится триггером для главной героини, определяющим ее поведение в новых жизненных обстоятельствах, причиной, по которой она избегает любых романтических отношений. Очевидно, что механизм самоидентификации позволяет читательницам сопереживать главной героине, узнавая себя в типичных жизненных обстоятельствах.

Возраст героини бытового фэнтези от тридцати до сорока лет, хотя, конечно, бывают и исключения. Прожитые годы позволяют женщине успешно справляться с проблемами, своим трудом добиваться поставленной цели. Завязкой сюжета часто является обмен телами или вселение души уже пожилой героини, бабушки, в тело юной красавицы: «У меня впереди самый цимес жизни намечался: дети выросли, работа любимая, мужик более чем приличный, здоровья еще хватает, но и мозгов уже отросло. Живи и радуйся... если бы в другом мире обиженная девочка не решила умереть, а меня запихнуть на свое место» [11]. В качестве примера можно назвать серию Рины Ских «Факультет боевой кулинарии», настоящая женщина с двадцатипятилетним педагогическим стажем, мать и бабушка просыпается в ином мире в теле субтильной красавицы, не отличавшейся ранее твердостью характера и умом: «Сара Ивановна Ренуа-Штойберг быстро пересчитала свой второй класс французской средней школы, поправила очки, футболку с эмблемой учебного заведения и полуседую жиденскую гульку на затылке. Что поделать, после пятидесяти пяти и двух уже взрослых спиногрызов от ее роскошных черных кос осталась только вот эта фигушка. Зато в других местах прибыло, и щедро так» [11]. В трудной ситуации Сара Ивановна с гордо поднятой головой (и выдающимся бюстом) может осадить грубияна, поставить на место ректора университета, организовать вокруг себя порядок. В числе прочих произведений, использующих этот прием можно назвать романы «Галкино счастье» Светланы Шёпот, Нинель Мягкова «Отборная бабушка». Эти книги являются воплощением

вечной мечты человека: если бы молодость знала, если бы старость могла. В этих произведениях героиня предстает идеальной женщиной благодаря самостоятельности мудрости, накопленной долгой жизнью, красоте и здоровью молодости. Героиня безмерно рада, что, наконец, перестала испытывать боль, обычную для пожилого человека: «Необычность происходящего она почувствовала сразу, как проснулась. С годами различные болячки напоминали о своем наличии. Галина уже и забыла, когда просыпалась без головной боли и ноющих суставов. Именно поэтому «тишина» в теле стала для нее сюрпризом» [13]. Читательницам среднего возраста приятно вновь примерить на себя маску молодой красавицы и уже скучно читать о глупостях, которые совершает юная героиня, не обремененная умом и сообразительностью.

Возраст становится условием, позволяющим убедить читательниц в адекватности, жизненном опыте, оригинальности характера главной героини, противопоставив ее таким образом типичным героиням «розового фэнтези» в духе Мери Сью. В качестве примера можно привести роман Анны Гринь «Ведьма на работе». Федора (в быту просто Федя), став попаданкой, скучает от недостатка привычного чтения, и, найдя в своем доме библиотеку, упивается привычными женскими романами. К сожалению, ведьма невольно воплощает прочитанное в реальность, в ее доме появляется Клубничка – типичная героиня ромфанта – в окружении единорогов и поклонников: «Клубничка была из той породы людей, для которых все остальное существует лишь для того, чтобы вертеться вокруг и оттенять их красоту. Ни секунды девушка не могла провести, не находясь в эпицентре внимания. А тот факт, что она, в принципе, как бы не существовала как личность, а являлась плодом воображения автора, накладывало свой отпечаток на поведение» [2, с. 141]. Кроме того, героиня ромфанта всегда сравнивает себя со светскими дамами и признает, что никогда не будет выглядеть и вести себя, как они. В самом деле, современной женщине, каковой и является попаданка, не свойственны мышление и стиль жизни светского общества, она всегда будет совершать в нелепые, с точки зрения этикета, ситуации. Такая героиня слишком самостоятельна и решительна, стремится к свободе и независимости, предприимчива и трудолюбива, чем и отличается от других женщин вторичного мира. Только со слугами она сможет найти общий язык и заслужить уважение своей деловой хваткой. Одежда героини бытового фэнтези максимально удобна и не мешает ей в работе: «Вид мой, надо отметить, был неподобающ настолько, насколько это вообще возможно. Первое и главное – короткие темные волосы, которые нынче в моде у дам, именующих себя борцами за женские права и свободы. В обществе их, прямо скажем, не понимали, не принимали и не любили (...) Я себя к столь прогрессивным дамам не относил, воевать против устоев мне было недосуг, и с моими короткими волосами история вышла весьма прозаичная» [4]. Все это можно сказать и о героине, которая не является попаданкой, а родилась и выросла в своем мире.

Героиня бытового фэнтези – это женщина, расставшаяся с иллюзиями, живущая своей самостоятельной одинокой жизнью. Если в романе появляется полноценный мужской персонаж, то он

нуждается именно в такой разумной, «тихой, настоящей, спокойной» «спасительнице от одиночества» [7, с. 307]. Жизнь возрастной героини, все прежние связи разорваны или обесценены, и ей только предстоит найти свое место в новой жизни, вспомнить о давно забытых радостях – влечении к мужчине, романтической любви.

Если в сюжете бытового фэнтези присутствует мотив попаданчества, то героиня часто обладает магическими способностями. Оказавшись в новом для нее мире, она заново открывает свои способности, познает саму себя. Например, «девочка Настя Белова» после развода приглядывает за домом, оставленным ей прежней хозяйкой Яной Маровной, и постепенно понимает, что ей доступна магия творчества, которая может изменить весь мир к лучшему [9]. София Ленг с удивлением узнает о том, что она обладает редким магическим талантом – магией любовной случайности, а сшитые ею брошки являются мощными артефактами, привлекающими удачу и счастье в любви [12].

Ведьма – это типичная героиня ромфанта вообще, стереотипный персонаж жанра, но и здесь бытовое фэнтези имеет свои особенности: «День ведьмы проходит вовсе не за приятным помешиванием булькающей жижи, перемежающимся довольным едким хохотом. День ведьмы начинается рано утром с приготовления завтрака для всех оболтусов мужского пола, раздачи пинков и изображения злой версии себя для придания ускорения всем окружающим. День ведьмы полон пыли, нудной работы и вечных вопросов о еде. День ведьмы – рутина, рутина, рутина от рассвета до заката» [2, с. 152]. Ведьма в бытовом фэнтези – это молодая женщина, обремененная хозяйством и семьей, находящаяся в постоянных хлопотах по дому и заботах о близких. Для бытового фэнтези характерна утрата романтического пафоса, а героиня здесь предстает профанным двойником фэнтезийной красавицы, постаревшей на десяток лет и узнавшей, что такое реальная жизнь и разочарования.

Героиня бытового фэнтези обретает важный для себя статус Хозяйки, который дает ей право на самостоятельность и власть. Практически в каждом романе женщина гордится этим новым для себя статусом, ведь он позволяет ей избавиться от тягостных отношений с бывшим мужем и родителями. Право стать Хозяйкой героине нужно подтвердить своей решительностью и трудом. София Ленг в романе Марины Суржевской «Дикарь» борется за возможность жить в половине разрушенного дома, доставшегося ей от бывшего мужа после развода со своим деверем: «Но теперь у этого дома появилась хозяйка, то есть я. А вы просто уйдите» [12, с. 19]. Аннель Мейнмор своим трудом завоевывает уважение жителей разрушенного дома в поместье Адольдаг, и постепенно слуги начинают признавать ее как Хозяйку: «Дни потянулись за днями, и все они были заполнены заботами и суетой. Меня приняли как хозяйку все, включая Дейдру. Женщина понемногу отмякла, видя, как под моим руководством спорятся дела. Кстати, меня с моей же легкой руки стали звать не «миледи», как было положено, а именно «хозяйка». Сначала за глаза, а потом открыто. Если кто-то окликал «Хозяйка», значит искали только меня, кому-то понадобился совет или решение» [7, с. 159]. Хозяйкой героиня становится по мере освоения доставшегося ей дома, поместья, таверны и так далее. Хозяйка становится ее вторым именем,

которым наделяют ее все окружающие, признавая тем самым ее свободу и право жить отныне так, как она считает нужным. И это единственный титул, который она отныне принимает, отказываясь от прочих социальных привилегий.

Героиню романа Лессы Каури «Золушки из трактира на площади» все окружающие называют Матушкой Бруни, хотя ей всего двадцать три года. Это прозвище ей досталось по наследству, ведь прежней хозяйкой трактира была ее мама – Матушка Хлоя. Оставшись одна после смерти родителей и гибели мужа на войне девятнадцатилетняя девушка много раз отказывалась от выгодных предложений по продаже дела и добилась с течением времени вхождения в гильдию трактирщиков. Вот тогда-то слуги и все соседи по улице стали уважительно звать ее Матушкой [6, с. 9]. Свое звание героиня подтверждает, когда спасает от порки мальчика-подростка, укравшего хлеб. Она через некоторое время становится официальным опекуном Веся, оказавшегося оборотнем. Необходимо отметить, что в данном случае прозвище героини не является чем-то уникальным, а укладывается в жанровый шаблон бытового фэнтези. Обретя свободу и независимость, героиня бытового фэнтези обязательно спасает животных, детей, бедных девушек, раненых и стариков. Как правило, все начинается с кошки (или кота), который приходит к героине на новое место жительства. Вскоре за кошкой свое место в доме занимает побитый пес, который часто оказывается оборотнем-подростком, как, например, в романе Милены Завойчинской «Дом на перекрестке» [5]. София Ленг и ее приемная дочка Линк каждый день спасают то большого фенека, то слепую курицу, то дракона со сломанным крылом [12]. Линда Ринолет, героиня романа Юлии Журавлевой «Целитель магических животных», постоянно спасает зверей, которые были бы обречены в руках обычных людей – цербера, василиска, гидру, спасает молодых студентов-практикантов от недобросовестного наставника [4]. Лиза Гринберг, героиня цикла Юлии Жуковой «Замуж с осложнениями», принимает в свою семью не только котят, куницу и собаку, но и сына своего мужа из детского дома, и даже лесного демона [3].

Сюжеты романов бытового фэнтези можно сравнить с народной кумулятивной сказкой типа «Теремок». Героиня бытового фэнтези обрастает людьми, которые находят в ее доме новую жизнь, шанс на спасение, такими же изгоями общества, как и она сама, друзьями, которых раньше она не имела. Именно эти люди и становятся для нее новыми друзьями, единомышленниками, признавая, однако, ее право на власть в доме, право быть Хозяйкой и принимать окончательное решение в трудных ситуациях. Возвращаясь к статусу Матушки, следует отметить еще одну важную деталь: главная героиня бездетна. У нее либо нет родных детей, либо они выросли и остались в реальном мире, куда она теперь не может и не хочет возвращаться. Для нового окружения она становится названной матерью, Матушкой-спасительницей. Она создает вокруг себя маленький мир, противопоставляет жестокости, бесчеловечности общества, нетерпимого к бедным и беззащитным людям и животным. Вероятно, в этом постоянном для бытового фэнтези мотиве отразились потаенные мечты писательниц и читательниц о возможности хотя бы раз в жизни приютить бродячую собаку, забрать с улицы кошку, усыновить ребенка вопре-

ки мнению близких людей, возможности распорядиться в полной мере своим домом, своим временем, своими средствами.

Говоря об образе главной героини, следует отметить еще одну важную черту – профессионализм. Профессиональные умения, профессиональный склад характера часто определяют поступки героини, являются движущей силой сюжета, основой ее независимости. Сара Ивановна Ренуа-Штойберг в реальном мире была педагогом с большим стажем и в новой жизни она опять-таки становится преподавательницей на факультете бытовой магии [11]. Лиза Гринберг является высококвалифицированным врачом и, оказавшись на планете Муданг, делает переворот в местных представлениях о медицине. Профессионализм позволяет ей найти себе место в команде космического корабля, помочь многим муданжцам, в том числе и местному богу Ирлику [3]. Линда Риноплет много лет назад отказалась от родового имени и аристократического титула, став обыкновенным целителем магических животных [4]. Аннел Мейнмор является профессиональным инженером-строителем, проработавшей много лет в строительных фирмах, поэтому она с успехом ремонтирует разрушенный дом в своем имении Адольдаг: «Я с детства была смекалистой и, сколько себя помню, любила наблюдать, как отец что-то чинит или ремонтирует. Оттого я на строительный факультет и пошла, тогда весьма непопулярный в институте, хотя со своими проходными баллами смогла бы попасть на экономический – престижный. Так вот впоследствии мужчины уже более внимательно стали прислушиваться ко мне, а потом и вовсе совета начали спрашивать. Здесь в очередной раз удалось найти приложение моим способностям» [7, с. 159–160]. Работа становится для нее убежищем от жизненных неурядиц, от любовных разочарований, от собственных невеселых размышлений. Так, Брунгильда, пребывая в полной уверенности, что теперь она навсегда потеряла надежду на счастье и больше никогда не увидит любимого мужчину, решает открыть второй трактир, целиком погружается в ремонт здания, набор персонала для нового заведения [6]. В целом следует сказать, что героиня бытового фэнтези любит и умеет трудиться, работать не только головой, но и руками: «Стоит только немного замешкаться, и упустим будущий урожай. Эти несчастные три недели в апреле решали абсолютно все. От тяжелой работы я похудела, хотя куда еще было – не знаю, щеки ввалились, а вещи повисли мешком. Но я не могла остановиться, ведь нужно было подавать пример. Естественно, я не лезла в самое тяжелое, но ведь женский мелкий труд порой не легче, чем мужской» [7, с. 180]. С ручным трудом связана не только основная профессия героини, но и ее хобби. В романе «Записки средневековой хозяйки» определяющим фактором успеха для главной героини является ее увлечение огородничеством и садоводством, многолетнее желание купить дачу и посадить, наконец, и овощи, и фрукты, и цветы [7]. Лиза Гринберг в свободное время с удовольствием вяжет, шьет для себя и мужа, вышивает купленную одежду, делает гобелены и вкусно готовит [3].

Подобно сказочной сиротке, героиня оторвана от своих родителей по разным причинам. У кого-то родители к началу романного действия умерли, как это случилось с Брунгильдой [6], София Ленг [12].

Многие героини находятся в конфликтных отношениях с родителями из-за желания жить в соответствии со своими принципами, а чаще всего из-за отказа выйти замуж, именно так живет Анна («Записки средневековой хозяйки») [7], Федя («Ведьма на работе») [2], Линда Риноплет («Целитель магических животных») [4], Саяра ай’Дельвир («Факультет боевой кулинарии») [11]. Встречаются сюжеты, в которых женщина в силу других причин практически не поддерживает тесных отношений со своими родителями – Галина («Галкино счастье») [13], Настя Белова («Дом ведьмы в наследство») [9], Алиса («Ведьма») [1], Санька («Лешая») [10], Вика («Дом на перекрестке») [5].

Бабушка является знаковым персонажем для бытового фэнтези. Если с родителями у героини часто сложные отношения, то именно бабушка становится воплощением архетипического образа предка-покровителя. Часто героини в детстве находились на воспитании бабушек или других родственников, которые наравне с умершими родителями научили девочек ручному труду, хозяйственным умениям и житейским премудростям. Родные бабушки или просто старые ведьмы, пожилые женщины выполняют в сюжетах бытового фэнтези сказочную функцию дарителей: они передают героине Дом. Получение Дома – это отправная точка сюжетного действия в бытовом фэнтези, начало новой жизни и возможность жить свободно. Следует еще раз подчеркнуть – Дом героиня получает в качестве наследства или дара от старой женщины: «Мне этот дом достался от бабушки, и его должна была в свою очередь унаследовать моя внучка. Сама я в нем никогда не жила, только регулярно проверяла, стоит ли дом еще, да платила налоги. Дом, как я уже говорила, очень древний и передается в нашем роду только по женской линии. Мужчина не может им владеть, и это задокументировано. Но... – Она горестно вздохнула. – Внучка погибла вместе с моим сыном и его женой в автомобильной аварии. Я совершенно одинока, и оставить мне его некому. Квартира уйдет государству по договору, а вот дом мне не хотелось бы бросать. Слишком давно он был в нашей семье, и когда я увидела ваше объявление, то подумала: может, с вами он обретет вторую жизнь? Вы молоды, решительны, раз не побоялись дать такое странное объявление» [5]. Так же поступает и Яна Маровна в романе Жанны Лебедевой: отдает свой Дом после пяти минут знакомства с Настей Беловой [9]. Сомнительным наследством умершей бабушки является запущенный деревенский дом для Алисы в романе «Ведьма» Cheshira [1]. Из женских рук получают новый старый дом героини романов «Лешая» [10] и «Ведьма на работе» [2]. Можно предположить, что бытовое фэнтези отражает реалии современной жизни, когда читательницы и писательницы, находясь в постоянных конфликтных отношениях со своими родителями, получают возможность жить по своему усмотрению после смерти старших родственников. В любом случае это место женщины, для женщины и мужчине здесь не место.

Вариантом этого сюжетного мотива является получение Дома от мужчины, как правило, бывшего мужа. Дом становится единственным имуществом, которое достается героине после развода. В этом причина ужасного состояния дома: внутреннего убогства, дырявой крыши. В качестве отступного

получает разрушенный дом София Лэнг [12], как место изгнания – Аннелль Мейнмор [7]. На настоящий момент единственный роман, в котором Дом строит муж для любимой жены – «Сами мы не местные» Юлии Жуковой из серии «Замуж с осложнениями»: «Однако когда мы приземляемся на уютной полочке в скале и по широкой дорожке обходим выступ к тому месту, где на крутом берегу стоит мой новый дом, тут уже я забываю, как ходить. Он и правда настоящий дворец. Основная его часть круглая, только на первом этаже есть еще полукруглая пристройка с запада, выходящая окнами на море. Стены кажутся оранжевыми в закатном свете, но они не однотонные, а украшены выпуклым рельефом. На основном здании это могучие раскидистые деревья, на которых, как плоды, висят круглые окна с узорными наличниками. А на стене пристройки всходит солнце» [3]. Для Лизы Гринберг этот дом становится Домом мечты, самым лучшим местом на планете, ее личной резиденцией и местом семейного счастья. В редких случаях дом героине достается в наследство от отца (например, «Галкино счастье» Светланы Шепот) [13].

Дом – это важный второстепенный персонаж бытового фэнтези. Обретение Дома – это завязка действия и важное условие его развития: «Настя постучала на свой страх и риск в совершенно незнакомую дверь старинного городского особняка с выцветшим кружевом деревянной резьбы. Обычно в подобных ветхих домах живут старушки» [9]. Рассмотрим, каковы же основные характеристики образа Дома в бытовом фэнтези.

Героиня встречает свой Дом всегда в плачевном, полуразрушенном состоянии, как уже было сказано, но даже такой он прекрасен. Это любовь с первого взгляда и начало новой жизни. Окружающие часто не видят его красоты, его истинных размеров, для них Дом – убогая развалюха, но на самом деле он вполне пригоден для жизни: «В целом все довольно неплохо, если не считать чудовищной грязи, пыли и паутины. Такое ощущение, что уборку здесь не делали лет сто, не меньше» [5]. На протяжении всего романного действия женщина его убирает, чистит, ремонтирует: «Ты теперь в своем доме живешь. Тут руки нужны. И поверь мне, нет ничего лучше в этом деле, чем собственные умелые руки» [9]. Вооружившись шваброй, тряпкой и мастер-классами на YouTube женщина перекрывает полы, чинит старый отопительный котел, то есть приводит его в Порядок – состояние красоты и гармонии с миром: «Настя ощутила вдруг жгучую потребность привести старый дом в порядок. Чтобы он стал красивым и величественным как в те далекие времена, когда был построен» [9]. Основное предназначение Хозяйки – это восстановление Порядка в ее личном и окружающем пространстве, восстановления справедливости по отношению к несчастным и обиженным людям и животным.

Следует отметить два варианта образа Дома, характерные для бытового фэнтези. Принципиальным условием оказывается его магическая сущность. Если таковая отсутствует, то Дом героини становится для нее местом обретения свободы и точкой приложения всех ее талантов и умений.

В ряде произведений Дом является магическим созданием, почти живым существом, способным слышать Хозяйку и откликаться на ее просьбы. Он требует заботы и внимания, его беззвучный ответ всегда чувствует

Хозяйка. В романах «Ведьма на работе» Анны Гринь [2], «Дом на перекрестке» Милены Завойчинской [5], «Дом ведьмы в наследство» Жанны Лебедевой [9] Дом оказывается не просто жилым пространством, но и способом сообщения с другими мирами: разными своими окнами и выходами он обращен в разные миры, которые открываются по мере освоения женщины в новой для себя роли Хозяйки. В бытовом фэнтези Дом всегда больше внутри, чем снаружи, это своего рода писательский штамп: «А еще у меня было какое-то странное чувство, которое рационального объяснения не находило. Почему-то мне казалось, что внутри дом намного больше, чем снаружи» [5]. Магический Дом в бытовом фэнтези находится в постоянном изменении: растет и изменяется в соответствии с желаниями Хозяйки, которая разговаривает с ним, уговаривает его стать уютнее, чище, светлее, теплее. Федька, героиня романа Анны Гринь «Ведьма на работе», уговаривает Дом дать ей горячей воды для ванны [2]. А вот Виктория из романа «Дом на перекрестке» Милены Завойчинской просто оставляет в нежилых комнатах журналы с современными интерьерами, и Дом обставляет их похожей мебелью. Когда же Дом перестает вмещать всех желающих жить в нем, Виктория просит его измениться и стать Заком [5]: сказка о Теремке теперь заканчивается не разрушением, а преображением.

Этот Дом может быть прекрасен внутренне и внешне. С улицы он выглядит как чудесный маленький замок с башенками и флюгерами, фигурными решетками на окнах и витражами, раскрашен в яркие цвета. Красота Дома может быть видна только магически одаренным людям, для остальных «маглов» же он остается старой развалиной. Внутри Дом наполнен старинными вещами, магическими артефактами. Центром же Дома является очаг, печь или камин – живой огонь, дающий тепло и покой любому живому существу, оказавшемуся внутри. Пыль и грязь скрывают наполняющие его сокровища, коллекции одежды, мебели, картин и книг. С другой стороны, Дом в бытовом фэнтези может быть действительно очень скромным, маленьким, бедным, но от этого не менее любимым Хозяйкой.

Если говорить о пространстве, то этот Дом или находится на тихой городской улице вдали от центра, или стоит за городом, окруженный полями. Особое внимание следует обратить на роман Марины Суржевской «Дикарь», в котором София Лэнг бежит из сумрачной холодной столицы на юг, в теплый и светлый Ированс, наполненный весенними цветами и окруженный виноградниками. Эстетика стиля Прованс проявляется не только в идее гармоничной жизни человека на природе, но и в других художественных деталях (например, платья Софии всегда яркие с цветочными принтами) [12]. Можно предположить, что на Марину Суржевскую оказали влияние бестселлеры популярной писательницы Джоан Харрис «Шоколад», «Ежевичное вино» и другие.

Магический Дом в бытовом фэнтези – это всегда лабиринт комнат, который полностью нарушает любые представления героини о пространстве. Сюжетное действие романа представляет из себя квест, в процессе которого героиня ищет ключи от комнат и иные способы их открытия, постепенно осваивая пространство, приводя его в Порядок и делая жилым. Дом открывается постепенно своей новой Хозяйке по мере овладения ею

магическими умениями и, главное, по мере обретения уверенности в себе. В литературоведении принято говорить о мотиве путешествия героя как способа воплощения идеи внутреннего изменения личности. Бытовое фэнтези также своим специфическим образом заимствует у классической литературы этот прием. Можно говорить о внутреннем путешествии героини к собственному Дому и по собственному Дому как внутреннем путешествии героини к состоянию Порядка, гармонии с самой собой и окружающим миром, долгожданному счастью.

Будучи почти живым существом, Дом не просто слышит свою Хозяйку, но защищает ее от врагов. Открыть дверь и зайти может только Хозяйка, а остальные герои могут сделать это только с ее разрешения, как это происходит в романе «Ведьма на работе» Анны Гринь [2] или «Дом на перекрестке» Милены Завойчинской [5]. Чугунный лев, украшение фасада старого дома, оживает и прыгает на капот машины бывшего мужа Насти, когда мужчина начинает ей угрожать и ситуация становится опасной [9]. Это чудесное пространство всегда принадлежит только женщине, а мужчина в бытовом фэнтези может появиться в нем по разрешению героини и не нарушая ее личных границ. В этой особенности бытового фэнтези кроется острая тоска писательниц и читательниц по личному пространству, в котором бы женщина могла чувствовать себя всегда в безопасности.

В связи с особенностями художественного пространства неизбежные изменения происходят и в сюжетологии бытового фэнтези. Романтическое фэнтези всегда предполагает любовную интригу как смысловой центр сюжета, бурные отношения с сильным, властным, темпераментным мужчиной. В ромфанте часто любовная интрига соединяется с детективной линией, особенно часто в сюжетах типа «академка», что было отмечено нами ранее [8]. Движение от ненависти к страстной любви мужчины и женщины, разоблачение негодяев, угрожающих самому существованию магического мира, романтические приключения – сюжетная основа романтического фэнтези. Бытовое фэнтези, являясь разновидностью ромфанта, обладает спецификой сюжетного строения. Как уже было отмечено, для бытового фэнтези характерен сюжет-квест, основанный на поисках ключей, отгадывании загадок прежних владельцев дома, открытии новых комнат. Лабиринт комнат в конечном итоге приводит героиню к главной тайне Дома. В связи с этим любовная интрига в исследуемом жанре может отходить на второй план, ведь женщина среднего возраста вовсе не стремится к романтическим приключениям, особенно имея плачевный опыт прошлого брака. Любовные отношения часто становятся приятным бонусом для героини на пути своего внутреннего становления. Например, в романе Жанны Лебедевой «Дом ведьмы в наследство» Настя постепенно открывает комнаты дома и узнает о проклятии, которое было наложено много лет назад на него. Благодаря своим творческим способностям, она снимает древнее проклятье, побеждая бывшего мужа и его друзей, спасает старые дома на Болотной улице от уничтожения. Отношения с молодым демоном Сергеем развиваются постепенно и неторопливо: только в финале романа Настя понимает, что готова к нежной любви [9].

Главный герой бытового фэнтези – это уже не мужчина-мачо, властный похититель и искунитель, а

скорее адекватный человек, нуждающийся в помощи. Азамат, муж Лизы Гринберг, получил в юности тяжелые ранения, обезобразившие его лицо. По этой причине он становится изгоем на Муданге и получает шанс вернуться только после брака. Сильный и решительный мужчина, он всегда нуждается в поддержке своей жены [3]. Ксавьер Дагье, будучи раненым и проклятым, постучался в дверь целительницы магических животных. На протяжении всего романного действия он тяжело болел и нуждается в ежедневных медицинских процедурах [4]. Возлюбленный Матушки Брунгильды – принц, первый наследник короны, проклятый венцом безбрачия. Вероятно, поэтому он начисто лишен родовой снесьи и тщеславия, постоянно находится в подавленном состоянии. И женщина делает все возможное, отказывается от собственного счастья, только чтобы избавить его от черного колдовства [6]. Сандэр Лангранж скрывается от общества под прозвищем Шерх Хенсли, живет в полной изоляции в заброшенном доме, так как когда-то утратил контроль над своей магической силой: она в любой момент может вырваться из-под его контроля и причинить большой ущерб людям, которые окажутся рядом с ним. Но и в своем спящем режиме эта сдерживаемая сила причиняет ему физические страдания, приступы судорог. Рядом с Софией Ленг многолетняя борьба с проклятьем и болью оканчивается победой [12].

Главным героем часто оказывается человек, работающий на спецслужбе королевства, причастный к тайным расследованиям. Такой персонаж соединяет в себе интеллект, силу и умение ею пользоваться, сдержанность в общении. Он стремится остаться в тени, появляется на закате, живет своей собственной тайной жизнью. Мужчина помогает по мере сил Хозяйке в решении бытовых проблем, но всегда оставляет решение за ней, не вмешивается в ее профессиональную жизнь, не ограничивает свободу, но принимает ее такой, какая она есть. Именно такой мужчина нужен главной героине, а вот тех, кто пытается ее подчинить себе она отвергает. Саяра ай'Дельвир окружена яркими талантливыми мужчинами, которые мечтают добиться ее благосклонности. Но Сара Ивановна, оказавшаяся по воле судьбы в теле девушки, всем ярким самцам предпочитает скромного, сдержанного Ги Валентайна: «Что ты не любишь слишком настойчивых мужчин. Что тебе необходимо никогда не врать и не умалчивать проблем. Что, когда мы вместе, важнее не то, о чем мы говорим, а то, как долго мы можем молчать и чувствовать себя при этом хорошо и удобно» [11]. Героини бытового фэнтези действительно не любят навязчивых и неуравновешенных мужчин (исключение составляет роман Марины Суржевской «Дикарь»), стремятся к равноправным, сдержанным, а не страстным отношениям. По этой причине в бытовом фэнтези любовные сцены не имеют откровенного характера, в отличие от ромфанта в целом, наполненного страстными и детальными описаниями любви главных героев. В романах бытового фэнтези вообще они могут отсутствовать или просто упоминаться, например, «Ведьма на работе» Анны Гринь [2], «Факультет боевой кулинарии» Рины Ских [11], «Дом ведьмы в наследство» Жанны Лебедевой [9], «Ведьма» Cheshira [1], «Галкино счастье» Светланы Шёпот [13]. Образ главной героини связан с архетипом Матери, Хозяйки очага, а не любовницы.

Поэтизация чувственной любви в бытовом фэнтези уступает место поэтизации ручного труда. Главная героиня, второстепенные герои постоянно находятся в процессе генеральной уборки Дома, его ремонта, восстановления огорода и сада, приготовления обедов и ужинов, заботы о домашних животных. Труд героев в бытовом фэнтези всегда максимально эффективен, и все хозяйственные планы оказываются воплощенными наилучшим образом.

Для романов бытового фэнтези характерно большое количество эпизодов внесюжетного действия, непосредственно не связанных с развитием детективной или любовной интриги. В эти моменты сюжетное действие останавливается, героиня полностью погружена в процесс приготовления пищи, рукоделие, профессиональную деятельность, не предаваясь размышлениям о происшедшем ранее, она вообще теряет представление о времени. Эти эпизоды не связаны с изображением психологического состояния героини и не являются избыточными в сюжете неопытного автора, но становятся характерной приметой жанра. Изображение только внешних действий персонажа связано с поэтизацией ручного труда. Внесюжетные эпизоды погружают автора и читателей в приятную обыденность, создают особую атмосферу покоя и уюта, которую последние несколько лет модно называть скандинавским словом «Хюгге».

Обыденность, ставшая отчасти причиной эскейпизма и рождения фэнтези как жанра современной литературы, занимает главное место в исследуемых романах. Если Золушка убегает от печки к принцу на бал, то в бытовом фэнтези героиня бежит из дворца на грязную кухню заброшенного дома. Сюжет бытового фэнтези рассказывает о чуде Преображения героини, которая становится не принцессой, а Хозяйкой, Преображения Дома и мира, который через хаотическое состояние движется к Порядку.

Бракосочетание, свадьба является закономерным финалом в ромфанте, основанном на любовной интриге.

Но в бытовом фэнтези характер интриги, как уже было сказано, меняется, и развязка сюжета часто связана с раскрытием тайны, окончательным преобразованием пространства. Жизнь героев на этом не заканчивается, а отныне будет продолжаться в состоянии идиллического Порядка и покоя. Именно поэтому открытый финал становится характерной приметой бытового фэнтези. Примером могут послужить «Дикарь» Марины Суржевской [12], цикл «Замуж с осложнениями» Юлии Жуковой [3], «Факультет боевой кулинарии» Рины Ских [11], «Дом ведьмы в наследство» Жанны Лебедевой [9] и другие. Анна Гринь заканчивает свой роман «Ведьма на работе» такими словами: «Читая книги, можно поверить, что у приключений героев есть начало и есть завершение. Но это неправда! Не верьте. История, полная приключений, – это лишь байка, рассказанная тому, кто готов слушать. Страшная ли, смешная ли, но не более, чем листочек, вырванный из повести о жизни героев. Та история, которую они хотели рассказать. А остальное – другие истории. И даже когда вы перелистываете последнюю страницу книги, жизнь героев на этом не заканчивается» [2, с. 318].

В целом, бытовое фэнтези представляет особый поджанр ромфанта, для которого характерны особые типы героев, особый характер художественного пространства и сюжетного строения. Выдвижение в качестве героини не девушки, а женщины, не любовницы, а Хозяйки свидетельствует об общей тенденции ослабления любовной интриги как основы сюжетного действия в женской литературе, что связано, на наш взгляд, с идеями феминизма. Поэтизация рутины и ручного труда помогают авторам и читательницам убежать от реальности и проблем «большого мира» в уютный маленький домик, наполненный вкусной едой и красивыми вещами. Популярность бытового фэнтези обусловлена распространением в массовой культуре эстетики Прованса и Хюгге как образа жизни современного человека, а также возрастной спецификой читательской аудитории.

Библиографический список

1. *Cheshirra*. Ведьма. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litnet.com/ru/book/vedma-b81973> (дата обращения 25.02.2022).
2. *Гринь А.* Ведьма на работе. М., АСТ, 2019.
3. *Жукова Ю.* Замуж с осложнениями. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=95192> (дата обращения 25.02.2022).
4. *Журавлева Ю.* Целитель магических животных. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litnet.com/ru/book/celitel-magicheskikh-zhivotnyh-b170506> (дата обращения 25.02.2022).
5. *Завойчинская М.* Дом на перекрестке (Трилогия). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://knigov.ru/fantastika/fentezi/9580-zavoichinskaya-milena-dom-na-perekrestke-trilogiya> (дата обращения 25.02.2022).
6. *Каури Л.* Золушки из трактира на площади. М., АСТ, 2016.
7. *Ковалевская Е.* Записки средневековой домохозяйки. М., Эксмо, 2014.
8. *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.
9. *Лебедева Ж.* Дом ведьмы в наследство. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litnet.com/ru/book/dom-vedmy-v-nasledstvo-b311936> (дата обращения 25.02.2022).
10. *Лебедева Ж.* Лешая. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litnet.com/ru/book/leshaya-b350930> (дата обращения 25.02.2022).
11. *Рина Ских, Джейд Дэвлин.* Факультет боевой кулинарии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litnet.com/ru/book/fakultet-boevoi-kulinarii-b237259> (дата обращения 25.02.2022).
12. *Суржевская М.* Дикарь. М., Эксмо, 2019.
13. *Шёпот С.* Галкино счастье. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litnet.com/ru/book/galkino-schaste-b302597> (дата обращения 25.02.2022).

References

1. *Cheshirra*. Witch. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://litnet.com/ru/book/vedma-b81973> (date of application 25.02.2022).
 2. *Grin A.* Witch is at work. M., AST, 2019.
 3. *Zhukova Y.* Married with complications. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=95192> (date of application 25.02.2022).
 4. *Zhuravleva Y.* Healer of magical animals. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://litnet.com/ru/book/celitel-magicheskikh-zhivot..> (date of application 25.02.2022).
 5. *Zavoichinskaya M.* House at the crossroad (Trilogy). – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://knigov.ru/fantastika/fentezi/9580-zavoichinsk..> (date of application 25.02.2022).
 6. *Kauri L.* Cinderella is from tavern on the square. M., AST, 2016.
 7. *Kovalevskaya E.* The medieval housewife's notes. M., Eksmo, 2014.
 8. *Kurguzova N.V., Fedorchuk M.A.* Redate of applicationctor 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.
 9. *Lebedeva Zh.* The witch's house is inherited. – [Electronic resource]. - Access mode: URL: <https://litnet.com/ru/book/dom-vedmy-v-nasledstvo-b31..> (date of application 25.02.2022).
 10. *Lebedeva Zh.* Leshaya. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://litnet.com/ru/book/leshaya-b350930> (date of application 25.02.2022).
 11. *Rina Skih, Jade Devlin.* Faculty of combat cooking. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://litnet.com/ru/book/fakultet-boevoi-kulinarii..> (date of application 25.02.2022).
 12. *Surzhevskaya M.* Savage. M., Eksmo, 2019.
 13. The whisper of S. Galkino happiness. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://litnet.com/ru/book/galkino-schaste-b302597> (date of application 25.02.2022).[Link] Witch <https://litnet.com/ru/book/vedma-b81973>
-
-

УДК 82 - 312.1

UDC 82 - 312.1

ЛЮБАРСКИЙ Р.В.

кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ№57 г. Брянска
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

СТАРЦЕВА И.Л.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

ШАРАВИН А.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

LYUBARSKY R.V.

Candidate of Philology, Teacher of Russian Language and Literature MBOU SOSH No. 57 Bryansk city
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

STARTSEVA I.L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G.Petrovsky
Email: ekl1ier@yandex.ru

SHARAVIN A.V.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ «СТИРАНИЯ ЛИЧНОЙ ИСТОРИИ» КАРЛОСА КАСТАНЕДЫ В КОНТЕКСТЕ МОТИВА ДВОЙНИЧЕСТВА В ПОВЕСТИ САШИ КРУГОСВЕТОВА «ТРЕТЬЯ ВСТРЕЧА»

THE CONCEPT OF "ERASING PERSONAL HISTORY" BY CARLOS CASTANEDA IN THE CONTEXT OF THE MOTIVE OF DUALITY IN SASHA KRUGOSVETOV'S NOVELLA "THE THIRD MEETING"

Одной из актуальных проблем современной русской литературы стало осмысление концепций Кастанеды в прозаических произведениях, в том числе и в новой петербургской прозе, презентирует которую и повесть «Третья встреча» Саши Кругосветова. В статье показана специфика реализации мотива двойничества в нарративе современно писателя. Рассмотрена сущность «стирания личной истории» в произведении Карлоса Кастанеды как способ, с помощью которого разрывается связь человека с его близкими, а также с иными аспектами прожитой жизни. Исследован авторский принцип «стирания» двойников как художественно смоделированная концепция «стирания личной истории» Карлоса Кастанеды. Сделан вывод о тождестве данного принципа с идеей «не-делания» Карлоса Кастанеды.

Ключевые слова: двойничество, мотив двойничества, «стирание личной истории», «не-делание», Карлос Кастанеда, Саша Кругосветов.

One of the urgent problems of modern Russian literature has become the comprehension of Castaneda's concepts in prose works, including in the new Petersburg prose, which is presented by the story "The Third Meeting" by Sasha Krugosvetov. The article shows the specifics of the implementation of the duality motive in the narrative of a modern writer. The essence of the "erasure of personal history" in the work of Carlos Castaneda is considered as a way by which a person's connection with his loved ones is broken, as well as with other aspects of his life. The author's principle of "erasing" doubles is investigated as an artistically modeled concept of "erasing personal history" by Carlos Castaneda. The conclusion is made about the identity of this principle with the idea of "not doing" by Carlos Castaneda.

Keywords: duality, the motive of duality, "erasing personal history", "not-doing", Carlos Castaneda, Sasha Krugosvetov.

Двойничество – один из самых распространенных, традиционных мотивов русской литературы. Однако к XXI веку, особенно в рамках новой петербургской прозы, намечилось его обновление. Прежде всего это связано с художественным освоением современными писателями концепций Карлоса Кастанеды. Данная проблема еще только становится предметом рассмотрения литературоведов. При этом, несомненно, идеи Кастанеды оказали воздействие на модернизацию приемов воплощения вторичной реальности, концептуальную сферу, мотивную структуру произведений, и, в частности, на мотив двойничества в повести Саши Кругосветова «Третья встреча». Отмеченное и определяет актуальность проведенного исследования.

Агранович С.З., Саморукова И.В. характеризуют двойничество как структуру, «в которой образ человека корректируется одним из исторических вариантов бинарной модели мира» [1, с. 4]. Как правило, мотив двойничества связан с противопоставлением «жизнь – смерть», что отражает взаимодействие мотива двойников с мотивом смерти. В теории литературы двойникпредставляет собой художественный образ, являющийся самостоятельным героем, который связан с тем или иным персонажем или имеет с ним взаимное противостояние.

С точки зрения Агранович С.З. и Саморуковой И.В., существуют «двойники-антагонисты», «карнавальные пары», «близнецы» [1]. Мотив двойничества нашел

реализацию в творчестве таких писателей, как Ф. Достоевский, Л. Андреев, Ф. Абрамов, Д. Рубина и др. Кенозерова О.В. в работе «Мотив двойничества в ранних произведениях Ф.М. Достоевского» [6] показывает мотив двойничества на примере двойника главного героя, имеющего «две природы», в произведении Ф. Достоевского «Двойник». Кенозерова О.В. пишет: «В повести мы находим немало подтверждений того, что двойник <...> в одном случае это галлюцинация, а в другом действительно реальный человек. Чего стоит только эпизод, связанный с появлением в канцелярии двойника, который занимает должность чиновника, а зовут его так же, как и главного героя – Яков Петрович Голядкин, причем никого этот факт не удивляет» [6, с. 70]. Двойничество в повести Ф.М. Достоевского художественно акцентирует вытеснение маленького человека из реальности, жизненного пространства, превращение его в симулякр, фикцию. Прежде всего, это, конечно, специфический ракурс петербургского текста. Рассказ Ф. Сологуба «Маленький человек» завершает художественную логику существования типа маленького человека в русской литературе. Саранин, герой произведения, чиновник, типичный гоголевский маленький человек, случайно приняв волшебные капли, превращается сначала в карлика, потом становится размером с булавочную головку, а затем и вовсе исчезает. Даренский В.Ю. также исследовал разнообразные формы двойничества в произведениях Ф.М. Достоевского. Автор пришел к выводу, что в творчестве писателя прослеживается «двойничество “маленького человека”, пытающегося таким иллюзорным способом убедить себя в своем достоинстве; и двойничество “титанической” личности – Ивана Карамазова – путем отторжения от себя своего Двойника излечивающегося от внутренней гордыни, закрывавшей ему путь ко Христу. <...> На житейском уровне таким же двойником для Ивана был Смердяков, выражавший и делавший то, что у Ивана оставалось на уровне тонких абстракций и бессознательных мотивов» [3, с. 1065].

В статье «Мотив двойничества в повести Л.Н. Андреева “Иуда Искариот”» [8] Пирогова Т.О. показывает мотив двойничества, нашедший отражение в двух образах – Иуды и Иисуса: «Между Иисусом и Иудой существует связь. Иисус любит Иуду, хотя и предвидит предательство с его стороны. Но и Иуда тоже любит Иисуса, он любит его безмерно. Двойственность – главная составляющая в повести. Герои представлены как противоположные образы-братья <...>. Оба – жертвы, олицетворяют всеобщее страдание. Иуда страдает душевно, Христос – физически...» [8, с. 23]. Таким образом, автор отмечает возникновение двойников в повести Андреева «Иуда Искариот» на основании общих черт, которые присущи обоим персонажам. И Иисус, и Иуда испытывают идентичные чувства по отношению друг к другу, а также символизируют мучение, проявляющееся особым образом у каждого. С.З. Агранович, И.В. Саморукова определяют подобный тип двойничества как «близнецы» [1].

Ковтун Н.В. в статье «Поэтика двойничества в тетралогии Ф. Абрамова “Братья и сестры”» [7] исследует тип двойничества «карнавальная пара» на примере двух персонажей произведения писателя: Егорши и Михаила. Автор отмечает, что «в истории

персонажей много общего: гибель родителей, сиротство, раннее взросление, мастерство, они ухаживают за одними и теми же женщинами; в конечном счете, Егорша становится мужем Лизки – сестры Михаила. До итогового романа “Дом” (1973–1978) в образе деревенского балагура усилен карнавальным элементом, в союзе с Михаилом они символизируют единство крестьянского мира, неуничтожимость народного тела...» [7, с. 266]. В данных образах смеховая культура и серьезность сочетаются в равной степени, каждый из исследуемых персонажей по-своему и смешон, и серьезен. При этом автор сближает данных героев на основе сходства их жизни в тетралогии Ф. Абрамова, что свидетельствует об их двойничестве.

В статье Злотниковой Т.С. и Соболевой М.А. «Мотив двойничества в художественном мире Д. Рубиной» [4] разрабатывается реализация мотива двойничества в творчестве одной из представительниц женской прозы. Авторы отмечают, что «все герои трилогии “Люди воздуха” имели двойника или двойников. <...> Так, встреча Нюты и ее приемной мамы Маши в романе “Почерк Леонардо” со своими двойниками приводит к гибели героинь...» [4, с. 146]. В данном случае прослеживается неотделимость изображения двойников от темы смерти, заявленной в начале нашего исследования. Однако авторы соотносят мотив двойничества с мотивом зеркальности. Инвариантность данных мотивов Злотникова Т.С. и Соболева М.А. описывают на примере романа «Белая голубка Кордовы». Исследователи замечают: «Мотив двойничества, который мы считаем инвариантом мотива зеркальности, возникает и в романе “Белая голубка Кордовы”. Герой картины, которую реставрировал, а по сути, сфальсифицировал Захар, является его далеким предком-двойником – евреем, пиратом, учеником великого Эль-Греко, и весь этот набор признаков высвечивает в образе “современного” Захара все новые и новые грани» [4, с. 146].

Особо следует обратить внимание на мотив двойничества в современной петербургской прозе. Именно особый статус города с его чертами умышленности, фантастичности, миражности, отвлеченности и придавал мотиву двойничества специфический ракурс, воплощая разнообразные инварианты мотива.

Данный мотив воплощается в таких произведениях, как романах «Архипелаг Святого Петра» Н. Галкиной, «Зеркало Монтачки» М. Кураева, рассказы «Соня» Т. Толстой и «Мистификация» Д. Елисеева, «Как я был Рычанчиком» А. Неклюдова, фантастическое повествование «Капитан Дикштейн» М. Кураева, повести «Хроники Незримой империи» Н. Подольского, «Войди в наш светлый мир» Н. Шумакова и др.

«Близнечная модель двойничества актуализируется в русской литературе в те периоды, когда над целыми социальными группами, а то и над всей нацией нависает угроза тотального уничтожения, физической или духовной смерти», – утверждают С. Агранович и И. Саморукова в монографии «Двойничество» [1].

В фантастическом повествовании «Капитан Дикштейн» М. Кураева происходит превращение/замещение активного участника Кронштадского восстания чубатого кочегара с линкора «Севастополь» в интеллигента Игоря Ивановича Дикштейна, случайно расстрелянного вместо матроса-анархиста. Заменивший

отпрыска коммерсантов с острова Эзель чубатый кочегар полностью вживается в образ. Он даже развивает черты, совершенно чуждые, изначально, его характеру: честность, благородство, стремление к правде, честь. В петербургском хронотопе происходит преобразование матроса-клешника в аристократа духа Игоря Ивановича Дикштейна. Мотив двойничества в произведении реализован как замещение уничтоженных советской властью лучших представителей идентичными по качествам людьми, как воспроизведение реальностью идеальных представителей человечества.

В рассказе «Как я был Рычанчиком» (1997) А. Неклюдова главного героя-рассказчика принимают за Рычанчика, его сокурсника. Персонаж безмянен в произведении не случайно: он привыкает к новому имени и вживается в судьбу другого человека. События в рассказе преобразуются петербургским фантастическим «вдруг». Герой, проживающий в историческом месте – дворницкой дугообразного строения Главного штаба на Дворцовой площади, оказывается захвачен/втянут в исторические события первых лет советской власти. Во сне он идентифицирует себя то как Председателя ЧК Урицкого, то как его убийцу Канегисера. В итоге в рассказе смешивается сон и реальность, герой полностью запутался в образах-дублях Урицкого, Канегисера (убитого и убийцы), Рычанчика.

В романе «Архипелаг Святого Петра» Н. Галкиной даже топосы дублированы, по мнению автора (Сенатская площадь – Дворцовая; конь Медного всадника – верблюд Пржевальского, гостиница «Астория» – гостиница «Англетер», скульптурные львы перед Адмиралтейством – львы с Английской набережной и т.д.) Главные герои произведения также больны «близнечной хворью». Петербург, оставшийся без классического воплощения любовной темы, навязывает персонажам роль дублеров – Ромео и Джульетты («Архипелаг Святого Петра откровенно не желал нас терять как своих личных влюбленных, парный амулет. Видать, он давно мечтал обзавестись нарицательной парой любовников типа Монтекки и Капулетти и сильно надеялся на нас с Настасьей. Чтобы удержать нас, проблеск мечты своей, он пускал в ход все свои чары») [2, с. 48]

Двойничество как творческий процесс художественно осмысливается в рассказах «Соня» Т. Толстой и «Мистификация» Д. Елисева. Женский инвариант мотива в авторской концепции типологически сближается с мотивом двойничества в фантастическом повествовании «Капитан Дикштейн» М. Кураева. Некрасивая, но добросердечная Соня, готовая бескорыстно помогать людям, становится предметом насмешки компании Ады Адольфовны, придумавшей для «старой девы» несуществующего в реальности влюбленного в нее Николая. Однако сила любви героини превращает фикцию в действительность. В последние часы своей жизни во время блокады Ленинграда Соня принимает Аду Адольфовну, «с черным страшным лицом, запекшимися губами», за Николая и спасает возлюбленного, отдав ему последнюю баночку довоенного томатного сока. Соня ухаживает за водой и погибает под бомбами. Однако героиня «благословляет свою счастливую судьбу», позволившую ей спасти любимого. В рассказе не акцентируется, как повлияла на Аду Адольфовну эта история. Однако то, что приведенные факты могли быть известны только

ей, – авторское свидетельство духовного, нравственного перелома, произошедшего с этой циничной женщиной.

В рассказе «Мистификация» Д. Елисева также происходит перерождение/изменение, произошедшее с критиком Александром Долматовым. Восторженный поклонник рано умершего талантливого писателя середины века Виктора Стогова, написавший о кумире монографию, хочет воссоздать последний роман «Сновидения Будды», оставшийся лишь в черновиках одного из крупнейших прозаиков. Его замысел удаётся. Написанный Долматовым роман получает оценку «итогового произведения всей мировой литературы», а критик превращается в двойника своего кумира. Герой не только становится автором неизвестного шедевра, но и испытывает чувство-дубль за другого человека – творческое удовлетворение и счастье «Одуревший» от бессоницы и наркотиков, Долматов блуждает по улицам Петербурга, разговаривая сам с собой, однако автор высказывает версию, что герой беседует с Виктором Стоговым. В народной мифологии встреча с двойником предвещает скорую смерть человеку, чем собственно и завершается жизнь Александра Долматова. Герой воспроизводит из небытия величайший роман, сам погружаясь в небытие, варьируя мотив двойничества как энергия жизни/творческое совершенство.

Роман «Зеркало Монетки» М. Кураева художественно реализует мотив двойничества как комплекс инвариантов. Так, вся сложившаяся структура развивается на основомотива утраты культурой настоящего связи с культурой прошлого. В произведении проводится параллель: исчезновение отражения героев коммунальной квартиры в зеркале и уничтожение классического облика северной столицы. Для автора случившееся следствие социально-исторического происходящего: главной функции государства – «обращение живых людей в призраки». Еще одна семантика мотива – утрата человеком нравственной самоидентификации и как следствие обладание зеркала фантастическим свойством: исчезновение отражения людей, подходящих с вопросами: «Как я смотрюсь? Как я выгляжу?», вместо выпрашивания: «Кто я такой?» И только финальное возвращение исчезнувшего зеркального отражения жильцов семьдесят второй квартиры трактуется автором как возвращение самосознания, самооценки. Именно нравственное чувство, вопросы о предназначении человека и являются его вторым «я», воплощая еще один из инвариантов мотива двойничества в петербургском хронотопе.

В повести «Войди в наш светлый мир» Н. Шумакова мотив двойничества презентирован как мотив оживающего изображения. Фантастическое превращение главного героя произведения Юрия Шустова в рекламное изображение обусловлено для автора превращением нравственного человека советского прошлого в нового русского, живущего по закону человек человеку – волк.

Особое место в развитии инварианта мотива двойничества занимает повесть «Хроники Незримой империи» Н. Подольского. Мотив двойничества презентуется как взаимоотношение человека и его компьютерной копии, голографические трехмерные программы реальных людей, лишённые плотских желаний, но «отягощенные дополнительной образованностью». Электронные программы, созданные по человеческому образу и подобию, поднимают бунт в виртуальном

пространстве Интернета. Они даже через сеть нанимают киллеров для убийства людей, симулякрами которых являются, а следующий этап плана «компьютерных мулек» – «взять под контроль базовую реальность – промышленность, транспорт, связь и масс-медиа гравитационного Петербурга» [9, с. 264]. Электронные программы испытывают человеческие страсти (злость, зависть, стремление к разрушению, эстетическое наслаждение, нравственное страдание). Однако главная смысловая наполненность мотива двойничества – неустранимое противоречие материального и виртуального миров. Компьютерные копии лишены частички божественного первородства, ощущают ущербность нематериального существования. Поэтому вопрос: «Кто я?» для искусственного разума мучителен и не имеет ответа. Отношения людей и электронных симулякров – новый виток спирали, повторяющий отношения бога и первых людей. Симулякры – слепки людей с их «негативной энергией» уничтожения. В повести «Хроники Незримой империи» Н. Подольского мотив двойничества воплощается еще одним инвариантом – преобразованием материальной природы человека возвышенным, избавлением от негативной энергии.

В повести Саши Кругосветова «Третья встреча» (2017) воплощен новый инвариант: мотив двойничества неотделим от концепции «стирания личной истории» Карлоса Кастанеды. В произведении Кругосветова главный герой Феликс встречает трех своих двойников. Каждый из них является одним и тем же человеком, но из разных временных отрезков. Сначала Феликс встречает собственного двойника из 60-х годов XX века («другой»). Феликс узнает себя прошлого благодаря характерной для шестидесятых исторической реалии, которая является элементом жизни двойника. Неслучайно Феликс из прошлого признается своему собеседнику: «Не из Москвы и уж тем более – не из Петербурга. Какой Петербург – вы что, с луны свалились? – Петербург в царской России остался. Я в Ленинграде живу» [10, с. 122]. Несмотря на это, главный герой подчеркивает идентичность с собственным воплощением из шестьдесят шестого – шестьдесят седьмого года. Автор передает нам слова Феликса, обращенные к самому себе: «– В таком случае, – жестко сказал Феликс, – вас зовут Феликс Петрович, фамилия ваша – Эйлер, вы правнук или праправнук знаменитого петербургского математика. Я тоже Феликс Петрович Эйлер. Сейчас 2002 год, мы в Египте, в Хургаде» [10, с. 122]. Саша Кругосветов продолжает традицию изображения двойников-«близнецов» в рамках мотива двойничества. Однако «другой» Феликс отличался от Феликса 2002 года спецификой переживаний, связанных с его текущей жизнью и идеалистическими представлениями о будущей работе. Двойник из прошлого разочаровался в работе на «оборонку», всвязи с чем делится своим идейным пафосом по отношению к собственному будущему. Кругосветов пишет: «– Плохо? Мы создаем технику для разрушения – вот что... Она несет в мир ненужное напряжение, даже если не используется, а людям приносит одни страдания <...>. – Ну и чем ты хотел бы заниматься? – Не знаю пока. Тем, что приносит кому-то пользу. Что укрепляет братство людей» [10, с. 126]. Феликс из 2002 года, в свою очередь, высказывает свою разочарованность в советской идеологии. При этом

главный герой подчеркивает собственное отличие от двойника-«близнеца» из прошлого на основе их идейного восприятия различных эпох. Феликс в резкой манере пытается разрушить сформировавшееся у его собеседника представление о братстве: «– Послушай, неужели ты на самом деле чувствуешь себя братом всех людей на земле? К примеру, всех сантехников всех домохозяйств, всех запойных алкоголиков, всех бомжей и эзков, всех страдающих несмыканием связок и недержанием мочи, всех девушек, обслуживающих дальнотойщиков на перекрестках дорог, всех вечерних бабочек с Московского вокзала?» [10, с. 126]

Впоследствии Феликс встречает собственного двойника из 90-х годов («матерый»). Двойник испытывает жизненные трудности, но при этом пробует заниматься предпринимательством, что выходит у него не лучшим образом: «– Получается? – Как сказать? Опыт у меня есть, создавал уже раньше кое-что... Что там было? Кооператив, малое предприятие... Не отходя, так сказать, от “научного станка”. Но сейчас дела, честно говоря, не очень. В общем, друг мой, начинаю с Нового года новую жизнь» [10, с. 134]. Однако Феликс из 90-х все же пытается начать жить с чистого листа. Таким образом, в повести Кругосветова прослеживается традиционное изображение двойничества, соотносимого с типом двойников-«близнецов», являющихся моделями одного и того же человека, но отличающихся спецификой мировоззрения.

Разочарованность в идеологии «другого» из 60-х, а также осознание сложности жизни двойника из 90-х со стороны Феликса из 2002 привели к появлению третьего двойника из будущего. При этом осознанное желание стереть из памяти вышеперечисленные аспекты способствовали внедрению в образ двойника концепции Карлоса Кастанеды «стирание личной истории». Именно третий двойник является своеобразным итогом разговоров Феликса с предыдущими, а также «носителем» данной концепции.

Неслучайно двойник из будущего акцентирует внимание на губительной природе прошлого, которая противоположна познанию истинной свободы. Он замечает, что «нельзя быть свободным, не избавившись от личной истории. Вроде правильно. Прошлое мешает, ограничивает<...>. Вы любите своих близких, жену и ребенка, хотите быть с ними, вам с ними хорошо. Им тоже, как это ни странно, хорошо с вами. Если вы остаетесь с ними, вы – не свободны» [10, с. 149]. По мнению третьего двойника, чтобы стать свободным, сбросить с себя груз прошлого, нужно отказаться от опыта прожитой жизни и разорвать контакты со своими близкими. Причем, описывая данный аспект, Кругосветов упоминает дону Хуана Матуса, учителя Карлоса Кастанеды, что делает «стирание личной истории» в повести неотделимым от этих персонажей. Присутствие дона Хуана представлено в свете концепции «трех вниманий», в ходе одного из которых нужно было сосредоточиться на собственных руках: «Арабы, наверное, там всю обсуждают и смеются над нелепым русским. „Добро пожаловать, господин Эйлер!“ „Как вы себя чувствуете, господин Эйлер? Может, вам подушечку под головку?“ Дон Хуан рекомендует рассматривать ладони во сне. Тогда сон превращается в реальность, и можно заниматься любыми делами – так, будто это делается наяву» [10, с. 149].

Введение дона Хуана в повесть Кругосветова неслучайно. Карлос Кастанеда приводит своего учителя в качестве примера правильного использования «стирания личной истории». Дон Хуан признается: «– Это и есть та маленькая тайна, которую я намерен тебе сегодня открыть<...>. Никто не знает моей личной истории. Никому не известно, кто я такой и что делаю. Даже мне самому» [5, с. 28]. Дон Хуан стер собственную личную историю и стал недоступным для влияния внешнего мира, а точнее, свободным от него. И, следовательно, готов воспринимать иные миры, объективно существующие независимые от реальности, в которой живет героя. Концепция «стирания личной истории» Кастанеды, воплощенная как художественная модель отказа от прошлого и отношений с родными в произведении «Третья встреча», связана с метафорическим осмыслением понятия «туман» в качестве синонима неизвестности. Кастанеда утверждает, что «наш выбор ограничен: либо мы принимаем, что все реально и определено, либо – нет. Если мы выбираем первое, то, в конце концов смертельно устаем и от себя самих, и от всего, что нас окружает. Если мы выбираем стереть личную историю, то все вокруг нас погружается в туман. Это восхитительное и таинственное состояние, когда никто, даже ты сам, не знает, откуда выскочит кролик» [5, с. 39]. Кастанедовская концепция, уничтожающая историю жизни дона Хуана и других воинов, необходима для преодоления ограниченности реальности, с которой их связывают повседневные отношения. Лишь избавившись от разнообразных связей с земной жизнью, в том числе от связи со своим прошлым, будущим и настоящим, можно открыть грандиозные возможности неизвестного характера. Человек, который стер личную историю, готов выполнять задачи, связанные с созданием чего-то нового и необычного, находящегося вне привычных правил и рамок.

Так как мышление обычных людей не может функционировать вне зависимости от повседневной действительности, то знание личной истории (прошлое, родные, имя) кастанедовского мага дает им возможность сознательно привязать его к привычной себе среде обитания. Кастанеда поясняет: «– Всю личную следует стереть для того, чтобы освободиться от ограничений, которые накладывают на нас своими мыслями другие люди» [5, с. 27]. Следовательно, концепция «стирания личной истории» у Кастанеды – это освобождение от факторов, ограничивающих функционирование мага, которые отождествляются со связью с прожитой субъектом жизнью.

Вводя данную концепцию в собственную повесть, Кругосветов изображает двойников в качестве олицетворения прошлого Феликса, которое аннигилируется. Вследствие стирания каждого из двойников, герой становится ближе к достижению желаемой свободы. После встречи с двойником («матерым») из 90-х Феликс выплескивает свои внутренние переживания, вследствие чего появляется чувство освобождения, а «матерый» исчезает. Автор пишет: «Как еще мог он относиться к этим убогим, заблудшим здоровякам, которым казалось, что они живут правильно, строго, по понятиям? И каждый раз, когда можно было сказать наконец «инцидент исчерпан», Феликса посещало это необычное ощущение пьянящей свободы. Откуда оно взялось? Оно появилось раньше. Тогда, когда он принял для себя принципиальное

решение: в очередной раз круто изменить свою жизнь. Очередная порция прошлого постепенно стиралась из памяти, и он получал свободу» [10, с. 138]. Данный способ аналогичен постепенному окутыванию туманом отдельных эпизодов своей жизни со стороны Кастанеды. Дон Хуан дает автору соответствующий совет: «– Ты должен постепенно создать вокруг себя туман, шаг за шагом стирая все вокруг до тех пор, пока не останется ничего гарантированного, однозначного или очевидного.<...>Тебе нужно взяться за стирание своей личности<...>. – Начни с простого – никому не рассказывай о том, что в действительности делаешь. Потом расстанься со всеми, кто тебя хорошо знает» [5, с. 28].

Кастанедовский метод ступенчатого «стирания личной истории» нашел отражение в повести «Третья встреча» в постепенной ликвидации каждого из двойников Феликсом, которые равноценны определенному временному эпизоду жизни этого героя. Именно поэтому исчезновение и двойника из 60-х также концептуально оправданно. Причем мотив отрицания прошлой жизни и освобождения сохраняется: «Отказался от своего прошлого, которое совсем недавно представлялось ему таким важным... Недавнее прошлое... Оно словно стерлось из памяти... И он получил свободу. Прошлое тянет назад. Связи, обязательства, чувства, привязанности, они тянут назад и вниз, не дают взлететь. Так думал теперешний Феликс. А тот, молодой Феликс, ни о чем не думал» [10, с. 129]. Однако освобождение от жизненных устоев путем избавления от двойников приводит главного героя к реализации кастанедовской мысли, исходя из которой, перед ним открываются новые грани воздействия на реальность. Причем данный аспект не мог быть осуществлен при наличии какой-либо связи с повседневным миром. Неспроста в Феликсе просыпается намерение «преодолеть четырехмерное пространство-время» [10, с. 141]. Данный вид пространства характеризуется присутствием дополнительных измерений топоса и отсылает к теме параллельных миров. Тем самым Феликс выражает близкое к Кастанеде намерение перемещаться по реальностям или преобразовывать текущую действительность. Помимо этого, кастанедовская концепция стимулирует персонажа к принципу «не-делания». Данный принцип заключается в познании подлинной природы предмета и во взгляде на него под другим углом, а также в преобразовании чего-либо вновь субстанцию. Именно поэтому Феликс пытается рассказать Дине о подлинной природе вещи, которая воспринимается совсем с другого ракурса, отличного от повседневного представления. Он доказывает, что сакральная сущность вещи представляет собой энергию: «– Дина, я знаю, что вы образованный человек, к тому же еще и хороший полемист. Как я это все вижу? Мы считаем, что у вещей есть границы, просто мы не умеем смотреть иначе. А вещи? – им все равно, как их воспринимают, на самом деле они совсем не такие. Все окружающее, и мы с вами в том числе, пронизано энергетическими линиями, которые связывают все со всем» [10, с. 141]. Следовательно, кастанедовский прием «стирания личной истории» отразился в повести Кругосветова в виде концепции «не-делания».

Таким образом, рассмотрение концепции «стирания личной истории» Карлоса Кастанеды в контексте мотива двойничества повести Саши Кругосветова «Третья встреча» позволяет сделать следующие выводы:

1. Мотив двойничества наиболее частотен в русской литературе особенно в новой петербургской прозе и реализуется в инвариантах: вытеснение маленького человека из реальности его двойником; амбивалентность слитности и разделения духовного/физического страдания; неуничтожимость и существование народного тела в двойничестве трикстера и культурного героя; архетипические дубли; воспроизведение реальностью идеальных представителей человечества из некачественного «биологического материала»; воплощение типа героев, в которых история и общество испытывает недостаток; энергия жизни/творческое совершенство; утрата культурой настоящего связи с культурой прошлого; превращение живых людей в призрак; исчезновение зеркального отражения;

человек и его самоидентификация как второе «я»; ожидающее изображение; превращение советского человека в нового русского; неустранимое противоречие материального и виртуального миров; человек/компьютерные копии; первородное/созданное искусственно; «стирание личной истории».

2. Изображение двойничества в повести Кругосветова связано с концепцией «стирания личной истории» Кастанеды и реализуется в постепенной ликвидации двойников, олицетворяющих прошлое.

3. Кругосветов заимствует конечную цель кастанедовского «стирания личной истории», передавая основные принципы приема «не-делания» данного автора.

Библиографический список

1. Агранович С.З., Саморукова И.В. Двойничество. Самара: Изд-во Самарского ун-та., 2001. 132 с.
2. Галкина Н. Архипелаг Святого Петра // Нева. 1999. № 4, 5. С. 5–116, С. 7–107.
3. Даренский В.Ю. Символика двойника как исток метафизики личности у Ф. М. Достоевского // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология, 2020, №1 (20). С. 1061–1071.
4. Злотникова Т.С., Соболева М.А. Мотив двойничества в художественном мире Д. Рубиной // Верхневолжский филологический вестник, 2020, №1 (20). С. 143–148.
5. Кастанеда К. Путешествие в Икстлан. М.: София, 2013. 288 с.
6. Кенозерова О.В. Мотив двойничества в ранних произведениях Ф.М. Достоевского // Традиции и инновации в образовании. Сборник научных статей и материалов V Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Редколлегия: С.А. Герасимов [и др.], 2019. С. 69–75.
7. Ковтун Н.В. Поэтика двойничества в тетралогии Ф. Абрамова «Братья и сестры» // Проблемы исторической поэтики, 2020. Т. 18. № 4. С. 263–287.
8. Пирогова Т.О. Мотив двойничества в повести Л.Н. Андреева «Иуда Искариот» // Научные и практические разработки в эпоху трансформаций. Сборник докладов Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2020. С. 18–24.
9. Подольский Н. Хроники Незримой империи // Незримая империя: повести. А. Секацкий, Н. Подольский, В. Рекшан [сост. и предисл. П. Крусанова]. СПб.: Амфора, 2005. 439 с.
10. Кругосветов С. Третья встреча. Повесть // Нева. 2017. № 2. С. 120–152.

References

1. Agranovich S.Z., Samorukova I.V. Dvoynichestvo. Samara: Publishing House of the Samara University, 2001. 132 p.
2. Galkina N. Archipelago of St. Peter // Neva. 1999. № 4,5. Pp. 5–116, Pp. 7–107.
3. Darensky V.Yu. The symbolism of the double as the source of the metaphysics of personality in F. M. Dostoevsky // Bulletin of the Udmurt University. Series History and Philology, 2020. Vol. 30. № 6. Pp. 1061–1071.
4. Zlotnikova T.S., Soboleva M.A. The motive of duality in the art world by D. Rubina // Verkhnevolzhsky Philological Bulletin, 2020. №1(20). Pp. 143–148.
5. Castaneda C. Journey to Ixtlan. M.: Sofia, 2013. 288 p.
6. Kenozzerova O.V. The motive of duality in the early works of F.M. Dostoevsky // In the collection: Traditions and innovations in education. Collection of scientific articles and materials of the V International Scientific and Practical Conference. In 2 parts. Editorial board: S.A. Gerasimov [et al.], 2019. Pp. 69–75.
7. Kovtun N.V. Poetics of duality in F. Abramov's tetralogy «Brothers and Sisters» // Problems of historical Poetics, 2020. Vol. 18. № 4. Pp. 263–287.
8. Pirogova T.O. The motive of duality in the story of L.N. Andreev «Judas Iscariot» // In the book: Scientific and practical developments in the era of transformation. collection of reports of the International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg, 2020. Pp. 18–24.
9. Podolsky N. Chronicles of the Invisible Empire // The Invisible Empire: stories by A. Sekatsky, N. Podolsky, V. Rekshan [comp. and a preface by P. Krusanov]. St. Petersburg: Amphora, 2005. 439 p.
10. Sasha Krugosvetov. Third meeting. Novella // Neva. 2017. №2. Pp. 120–152.

УДК 821(4/9).09

UDC 821 (4/9).09

МЕЛЬНИКОВА Л.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра филологических дисциплин, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

MELNIKOVA L.A.

Candidate of Philology, PhD, Department of Philological Disciplines, Balashov Institute of the Saratov State University
E-mail: lmelnikova5@mail.ru

**ТЕМА ДЕТСТВА В РОМАНЕ Г. БЁЛЛЯ «ДОМ БЕЗ ХОЗЯИНА»
И ПОВЕСТИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «НЕТОЧКА НЕЗВАНОВА»**

**THE THEME OF CHILDHOOD IN H. BÖLL'S NOVEL "HOUSE WITHOUT GUARDIANS"
AND THE STORY OF F.M. DOSTOEVSKY "NETOCHKA NEZVANOVA"**

В статье рассматриваются особенности раскрытия темы детства в романах Г. Бёлля «Дом без хозяина» и Ф.М. Достоевского «Нечотка Незванова». Сравнительный анализ образов центральных детских персонажей названных произведений позволяет выявить ряд параллелей в эстетических установках двух авторов в аспекте художественного осмысления феномена детства: в обоих текстах репрезентация детских характеров осуществляется в контексте проблемы социального неравенства, основной акцент делается на изображении внутренних переживаний страдающих детей.

Ключевые слова: Г. Бёлль, Ф.М. Достоевский, Нечотка, Генрих, концепция детства, мотив страдания.

The paper discusses the specific features of the disclosure of the theme of childhood in the novels by H. Böll 'House without Guardians' and F. M. Dostoevsky 'Netochka Nezvanova'. A comparative analysis of the images of the central children's characters in these works reveals a number of parallels in the aesthetic attitudes of the two authors in terms of artistic understanding of the phenomenon of childhood: in both texts, the representation of the children's characters is carried out within the context of the problem of social inequality. The main emphasis is on depicting the inner experiences of the suffering children.

Keywords: H. Böll, F. M. Dostoevsky, Netochka, Heinrich, concept of childhood, motive of suffering.

Немецкий писатель, лауреат Нобелевской премии по литературе Генрих Бёлль (1917–1985) высоко ценил Ф.М. Достоевского, отмечая непосредственное влияние последнего на формирование его собственного творческого метода. Литературное наследие Ф.М. Достоевского неоднократно становилось объектом литературно-критического и художественного осмысления данного немецкого автора. Последнее обстоятельство, в свою очередь, послужило причиной возникновения между Г. Бёллем и Ф.М. Достоевским литературного диалога по различным направлениям: проблематика, идейно-тематическое содержание, приемы психологизма, принципы портретирования и т.д. Оба автора затрагивали в своих произведениях и проблему изображения детства.

Г. Бёлль обращается к ней в таких произведениях, как «Дом без хозяина» (1954), «Хлеб ранних лет» (1955), «Долина грохочущих копыт» (1957). Детские образы встречаются и в текстах Ф.М. Достоевского, среди таковых можно назвать рассказ «Мальчик у Христа на елке», роман «Братья Карамазовы», роман «Нечотка Незванова» и другие.

Предметом изучения в нашей статье являются особенности раскрытия темы детства в романах Г. Бёлля «Дом без хозяина» и Ф.М. Достоевского «Нечотка Незванова». В отечественном литературоведении данные произведения в названном аспекте до этого не сопоставлялись, что составит новизну проводимого нами исследования. Литературоведы разнятся в своих мнениях относитель-

но жанровой принадлежности «Нечотки Незвановой». В данном исследовании мы, вслед за В.Н. Захаровым, будем считать, что «Нечотка Незванова» – это незаконченный роман [5, с. 129].

Рассматриваемые в настоящей статье тексты объединяет то, что их героями оказываются дети, столкнувшиеся с потерей либо обоих (как у Ф.М. Достоевского), либо одного (как у Г. Бёлля) родителей.

Оба писателя показывают, как сироты сталкиваются с непониманием и отчужденностью со стороны взрослых. Изображаемые ими дети потеряли своих родителей в силу воздействия обстоятельств, на которые они никоим образом не могли повлиять.

Нечотка лишилась своих родителей в результате нужды, болезни, столкновения родителей с невозможностью самореализации. При этом неудачи отца Незвановой подающего надежды скрипача Ефимова обусловлены социальными факторами: вместо интенсивной творческой работы он вынужден скитаться по провинциальным театрам и оркестрам, постоянно бороться с бедностью. Следствием этой борьбы с неблагоприятными внешними обстоятельствами стало его падение на социальное дно [8, с. 475]. Г. Бёлль в своем романе говорит о целом военном поколении детей-сирот, в обрисовке их образов значительную роль играет типическое начало. В повести Ф.М. Достоевского же представлена индивидуальная история Нечотки. Судьба героини русского писа-

теля переключается с судьбой Генриха Брилаха из романа Г. Бёлля. Оба этих персонажа живут в нужде. У Генриха часто меняются отчимы («дяди»), он вынужден заботиться о своей младшей сестре Вильме. Образ Лео – одного из отчимов Генриха – содержит в себе отчетливые черты тирана и самовлюбленного эгоиста, думающего в первую очередь о собственном благополучии. Он не желает официально зарегистрировать отношения с матерью Генриха, жаден, груб, склонен к совершению маленьких пакостей (например, пишет на стене коридора в доме, где живет, безнравственные слова). Неточка также испытывает мучения из-за своего отчима Ефимова, но несмотря на это она продолжает его любить. Размышляя о причинах недомолвок со своей матерью, она констатирует: «меня испортила фантастическая, исключительная любовь моя к отцу» [4, с. 242]. В детском восприятии Неточки отчим предстает типичным «маленьким человеком»: «Отец казался мне всегда до того жалким, до того терпящим гонения, до того задавленным, до того страдальцем, что для меня было страшным, неестественным делом не любить его без памяти, не утешать его, не ласкаться к нему, не стараться об нем всеми силами» [4, с. 236].

Одной из специфичных черт романа Г. Бёлля «Дом без хозяина» (“Haus ohne Hüter”) является то, что в данном произведении впервые в творчестве этого писателя общество показано как классовое, впервые его герои становятся <...> представителями реальных классов [11, с. 69]. В системе персонажей данного романа образам детей отведено одно из центральных мест, описываемые в нем события разворачиваются в послевоенной немецкой действительности в 1953 году. Само название произведения наделяется особым символизмом: оно акцентирует тему сиротства. Немецкий писатель выводит галерею образов детей, потерявших на войне отцов, концентрируя при этом внимание читателя на описании той душевной драмы, которую испытывают его осиротевшие герои. Восприятие внутренней жизни обитателей одного из таких немецких «домов без хозяина» дается в романе глазами 11-летнего Мартина Баха. Его отец Роберт Бах погиб десять лет назад на окраине русской деревушки, и теперь мальчик может видеть его только на фотографиях и в собственных сновидениях, причем эти два образа в сознании ребенка вступают в странный диссонанс: «На фото он видит отца улыбающимся молодым человеком с трубкой во рту, а во сне перед ним оказывается печально поникший человек: “Он сидит на чернильной кляксе <...> лица у него нет, но он плачет <...>” на нем мундир, но без знаков отличия и орденов» [3, с. 7–8]. Из этого краткого описания становится понятно, что отец мальчика – одна из многочисленных бессмысленных жертв войны.

Мотив страдания присутствует в романе и в образах оставшихся без мужей в результате войны немецких женщин. Как следствие этого Генрих Брилах, как и другие дети оказавшиеся в таком положении матерей, смирялся с мыслью о том, что рядом с матерью всегда должен быть какой-то чужой ему мужчина. Родное и близкое, связанное в сознании ребенка с отцом, в итоге заменяется осознанием необходимости вынужденного пребывания с чужим человеком.

«Неточка Незванова» была написана Ф.М. Достоевским в период его увлечением романами, чем объясняется наличием в данном произведении темы эмансипации женщины. Присутствует в романе отно-

сительно темы сиротства и связь с романом Эжена Сю «Парижские тайны» [10, с. 35]. Учитывая данные обстоятельства, при характеристике центральной героини произведения Ф. М. Достоевского, исследователи отмечают факт присутствия в ее образе черт, сближающих ее с героинями бульварных романов: она лишена родителей, сирота, ее детство прошло в нужде и бедности, она чувствует себя лишней в домах своих благодетелей [12, с. 72]. В то же время в исследовательской литературе указывается и на искусственный характер подобных переключек. В пользу этого говорит, например, тот факт, что автор наделяет свою героиню поздней памятью, из-за которой она смутно помнит свое детство: «Я начала себя помнить с девятого года» [12, с. 72].

Неточку отличает трезвость взгляда на собственную участь после того, как она попала в дом к князю X-му. Незванова обращает внимание на некоторую противоречивость, которой оказывается отмечена ее жизнь: «Одним словом, хотя моя история была очень необыкновенная, и в ней большую часть играла судьба, разные, положим, даже таинственные пути, и вообще было много интересного, неизъяснимого, даже чего-то фантастического, но я сама выходила, как будто назло всей этой мелодраматической обстановке, самым обыкновенным ребенком, запуганным, как будто забитым и даже глупеньким» [4, с. 276]. Сама героиня обозначает антиномичное соотношение: «интересные, неизъяснимые, фантастические обстоятельства» – «обыкновенность, запуганность, забитость, глупость» ее поведения. Ф.М. Достоевский устами Неточки как бы отрицает факт полного тождества последней героиням бульварных романов.

Характер занятий Незвановой во время пребывания ее в доме князя X-го свидетельствует об отчужденности героини от той среды, в которой она поневоле оказалась: «Моим любимым препровождением времени было забиться куда-нибудь в угол, где неприметнее, стать за какую-нибудь мебель и там тотчас же начать припоминать и соображать обо всем, что случилось со мною» [4, с. 277]. Последнее свидетельствует о том, что Неточку отличают склонность к самопознанию, погруженность в себя, постоянное стремление к рефлексии.

В основе романов Ф.М. Достоевского всегда лежит трагическое противоречие [7, с. 33]. В романе «Неточка Незванова» оно выражается посредством использования оппозиций «мир взрослых» – «мир детей», «бедность» – «богатство». Болезненное переживание Незвановой собственного одиночества получает отражение в ее отношениях с Катей, дочерью князя. Образы Кати и Неточки сопоставляются в романе по принципу антитезы. Жизнерадостная, открытая, шаловливая Катя противопоставляется замкнутой забитой, меланхоличной Неточке. Последняя сама осознает различие их характеров: «Княжна любила резвиться, бегать, была сильна, жива, ловка; я – совершенно напротив. Я была еще слаба от болезни, тиха, задумчива; игра не веселила меня; одним словом, во мне решительно недоставало способности понравиться» [4, с. 288]. Меланхоличность Неточки, ее склонность впадать в уныние отталкивают от нее Катю. Перед нами возникает контраст не только социальных статусов, но и характеров. Осознавая разницу между нею и княжной, Неточка с позиции типичного «маленького человека» констатирует: «Она родилась на счастье, она должна была родиться для счастья – вот

было первое впечатление при встрече с нею» [4, с. 298]. Красота княжны поражает Неточку, пробуждает в ней чувство прекрасного, порождает чувство любви к Кате. Несмотря на свое подобострастное отношение к княжне, Неточка тем не менее видит и недостатки последней, в частности, ее гордость.

У русского и немецкого автора наблюдается схожее отношение к детям. Для Достоевского ребенок – это образ Христов на Земле. Обидеть ребенка – значит обидеть Христа [9, с. 21]. Тема детства в целом и воспроизведение образов детей во всех без исключения произведениях Достоевского так или иначе связаны со *страданиями* детей Божьих <...> Это определяется ... явной аллюзией образ *страдающего* Богомладенца Христа [1, с. 48]. Ребенок/подросток для Г. Бёлля – это абсолютная ценность, высший суд, совесть человечества, носитель утопии и ангельской чистоты [6, с. 5]. Необходимо также заметить, что тема страданий ребенка является лейтмотивной и у Г. Бёлля, и у Ф.М. Достоевского: осиротевшему ребенку, столкнувшемуся с жестокостью взрослой реальности, в произведениях обоих авторов приходится пройти через множество болезненных испытаний.

Г. Белль, как и Ф.М. Достоевский, использует прием контраста на уровне системы персонажей. В романе Г. Бёлля по финансовому признаку отчасти противопоставлены образы Мартина и Генриха. Использует немецкий писатель и композиционные контрасты: жизнь впроголодь семьи Генриха – жизнь в достатке семьи Мартина. Брилах вынужден экономить буквально на всем, в то время как Мартина периодически бабушка водит в ресторан и заставляет там плотно поужинать, что всегда заканчивается для мальчика приступом рвоты.

Тема сиротства (частичного или полного) оказывается тесно связанной в анализируемых произведениях с темой преждевременного взросления. В романе «Дом без хозяина» ярким подтверждением этого является образ друга Мартина Баха Генриха Брилаха. Уже в возрасте пяти с половиной лет последний выполняет ряд обязанностей взрослого человека: меняет на черном рынке различные товары и занимается ведением домашнего хозяйства. Школа жизни позволила ему быстро и заранее овладеть навыками, формируемыми традиционной школой постепенно: «Не по летам сообразительный, мальчуган приобретал на черном рынке не только хлеб насущный, но приобрел и феноменальную способность к устному счету <...> Лишь в третьем классе они начали проходить примеры, которые он решал на практике задолго до школы» [3, с. 18]. Г. Бёлль показывает, как потеря родителей в результате войны нарушила привычный ход жизни многих детей, заставив их вживаться в непривычные для них социальные роли. В результате у подобных детей формируется искаженное, ущербное представление об окружающем их мире, на что ни без горечи и указывает немецкий автор: «Худенькие рахитичные дети войны, которые будут спрашивать у учителя: “Разве небо – это черный рынок, где все есть?”» [3, с. 35].

Неточка также активно помогает матери в ведении домашнего хозяйства. Преждевременное взросление Незвановой проявляется в том, что жизнь в постоянной нужде уже в раннем возрасте заставляет ее глубоко и осознанно смотреть на происходящие вокруг нее события.

Для воссоздания сознания осиротевшего ребенка и особенностей восприятия им окружающей действитель-

ности в романе «Неточка Незванова» Ф.М. Достоевский прибегает к использованию так называемого феномена «двойного видения». Его суть заключается в том, что повествование в романе ведется от лица главной героини, при этом «я-повествующее» отделено от «я-повествуемого» значительной временной и эпической дистанцией. Исповедь и внутренний монолог являются ведущими приемами в романе Ф.М. Достоевского, позволяющими раскрыть душевные переживания Неточки. В романе Г. Бёлля повествование ведется посредством несобственно-прямой речи, являющейся также одним из основных приемов раскрытия характеров детских персонажей. Описываемые в «Доме без хозяина» события происходят в плане настоящего времени для детских персонажей.

Временной охват в романе русского писателя шире, он прослеживает динамику личностного и психологического развития своей героини во временной перспективе: Неточка освещает события своей жизни, начиная с 9-летнего возраста, а в финале своего неоконченного романа русский классик показывает нам свою героиню уже шестнадцатилетней. По мнению некоторых исследователей, повествование Неточки можно условно разделить на три части: детство, отрочество и ранняя юность. Каждому периоду созревания героини соответствует ее пребывание в определенной среде. Детство Неточка проводит в семье матери и отчима – музыканта Ефимова; подростком – осознает себя с тринадцатилетнего возраста, оказавшись после смерти родителей в доме князей X-их. Физиолого-психологические признаки ранней юности можно проследить, когда Неточка находится в обществе Петра Александровича и Александры Михайловны [2, с. 230].

Использование такого большого временного промежутка позволяет продемонстрировать узловые моменты становления и формирования личности девочки, постепенно превращающейся в девушку.

В то время как у Г. Бёлля время действия описываемых в его произведении событий приходится на сравнительно небольшой временной промежуток – лето 1953 года. Однако немецкий писатель также фиксирует некоторые изменения в мировоззрении его постепенно взрослеющих героев.

Г. Белль заостряет внимание читателей на особенностях детского восприятия реальности на примере Генриха Брилаха: «Три мира знал Генрих Брилах. Первый мир – это школа: все, чему учили там, все, что говорил священник на уроках и все это противоречило тому, что он видел в мире Лео, в котором он жил. Третий мир – мир Мартина – был совсем непохож на первые два. Это был мир холодильников, мир, где женщины не стремятся замуж, а *деньги* не играют никакой роли. Три мира знал Генрих, но жить он хотел в одном – в своем» [3, с. 223].

В романе Г. Бёлля Мартин болезненно переживает разницу в материальном положении своей семьи и семьи Генриха. Моральный облик их матерей, не вышедших после гибели их отцов замуж, но продолжающих вращаться в среде мужчин, становится предметом серьезных размышлений мальчиков. С их точки зрения, если мужчина и женщина живут вместе, не будучи в браке, это грешно, безнравственно.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о наличии ряда сходств в художественных мирах анализируемых текстов.

Важной творческой параллелью между поэтиками рассматриваемых в статье произведений является установка обоих авторов на репрезентацию образа серьезного, мыслящего ребенка. Неточка постоянно рефлексировала над своим поведением, Мартин и Брилах упорно размышляют над своей жизнью, нюансами взаимоотношений между взрослыми людьми, над значением понятий «моральный», «безнравственно»: «мир детей предстает миром сплошных размышлений, в котором, как в зеркале, отражается также и жизнь взрослых» [6, с. 19].

Оба автора сосредотачивают внимание прежде всего на внутренних переживаниях детей-сирот. Ф.М. Достоевский использует для этого внутренний монолог и исповедь, Г. Бёлль – несобственно-прямую речь, а также прием чередования точек зрения персонажей-детей.

В обоих произведениях художественному исследованию подвергается влияние среды на становление характеров героев-детей: писатели прослеживают какой отпечаток среда накладывает на мировоззрение и поведение их героев.

В романе «Дом без хозяина» дружеские отношения мальчиков резко противопоставлены неестественному, наигранному поведению взрослых [6, с. 18]. В романе «Неточка Незванова» дружба между представителями

разных социальных групп – Неточкой и княжной – оказывается невозможной из-за существующих социальных барьеров. Представители высшего сословия не способны проникнуться должной степенью сочувствия к страдающим «маленьким» людям. В романе же Г. Бёлля показано, что разница в социальных статусах не является преградой для детей. И русский, и немецкий автор фиксируют изменения, происходящие в мироотношении персонажей их произведений.

И Г. Бёлль, и Ф.М. Достоевский выводят на страницах своих произведений образы детей, страдающих от отсутствия должной родительской любви. Можно сказать, что Неточку, Мартина, Генриха отчасти роднит осознание собственной отчужденности от окружающей действительности.

И русский, и немецкий писатель подчеркивают, что страдающие дети являются показателем нездорового, дефектного общества. В то же время, если Ф.М. Достоевский основной упор делает на социально-нравственном аспекте репрезентации характеров своих персонажей, то Г. Бёлль же, помимо этого, изображая своих героев, большое внимание уделяет также выявлению причинно-следственных связей между судьбами людей и историко-политической ситуацией современной им эпохи.

Библиографический список

1. *Азаренко Н.А.* Концепт *страдание* как основной репрезентант темы детства в творчестве Ф.М. Достоевского // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 2(23). С. 48–53.
2. *Бабук А.* «Миф детства» как олицетворение «золотого века» в творчестве Ф.М. Достоевского // Вопросы литературы. 2014. № 1. С. 225–247.
3. *Бёлль Г.* Дом без хозяина // Собрание сочинений. В 5-ти т. Т.2. Роман; Повести; Путевой дневник; Радиопьесы; Рассказы; Эссе. 1954–1958. М.: Худож. лит., 1990. С. 7–280.
4. *Достоевский Ф. М.* Неточка Незванова // Собрание сочинений в 12 т. Т. 1. М.: Правда, 1982. С. 213–374.
5. *Захаров В. Н.* Система жанров Достоевского. Типология и поэтика. Л., Изд-во Ленинградского университета, 1985. 209 с.
6. *Иванова Э. Ю.* Детство и юность как предмет изображения в прозе Г. Бёлля : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.03. Самара, 2010. 26 с.
7. *Кашина Н.* Человек в творчестве Ф.М. Достоевского. М.: Художественная литература, 1986. 318 с.
8. *Мельникова Л.А.* Образ художника в романах Ф. М. Достоевского «Неточка Незванова» и Г. Бёлля «Дом без хозяина» // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2021. № 4(37). С. 474–478.
9. *Михнюкевич В.А.* Поэтика детских образов Ф.М. Достоевского в контексте «народного христианства» // Вестник Челябинского университета. Серия 2. Филология. Челябинск, 1994. № 1. С. 21–28.
10. *Николаева Е.Г.* Тема сиротства в «Неточке Незвановой» Ф.М. Достоевского // Сибирский филологический журнал. 2006. № 4. с. 32–41.
11. *Рожновский С.* Генрих Бёлль. М.: Высшая школа, 1965. 103 с.
12. *Шарапова Д.Д.* «Неточка Незванова» и черты влияния жанра бульварного романа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8-1(52). С. 72–74.

References

1. *Azarenko N.* The concept *Suffering* as the main representative of the childhood theme in the works by F. M. Dostoevsky // Issues of cognitive linguistics, 2010. № 2(23). Pp. 48–53.
2. *Babuk A.* ‘The myth of childhood’ as the personification of the ‘golden age’ in the work by F. M. Dostoevsky // Issues of Literature, 2014. № 1. Pp. 225–247.
3. *Böll H.* ‘House without Guardians’ // (Russ. ed.: Böll H. ‘Dom bez hozjaina’. Sbranie sochinenij. V 5-ti t. T.2. Roman; Povesti; Putevoj dnevnik; Radiop’esy; Rasskazy; Jesse. 1954–1958. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ., 1990. Pp. 7–280 // Collected works. In 5 volumes. Vol. 2. Novel; Tales; A travel diary; Radio plays; Stories; Essays. 1954–1958. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1990. Pp. 7–280.
4. *Dostoevsky F.M.* Netochka Nezvanova // Collected works in 12 volumes. Vol. 1. Moscow: Pravda, 1982. Pp. 213–374.
5. *Zakharov V.N.* Dostoevsky’s system of genres. Typology and poetics. Leningrad: Izdatelstvo Leningradskogo universiteta, 1985. 209 p.
6. *Ivanova E.Yu.* Childhood and youth as a subject of representation in Mr. Böll’s prose: Abstract of candidate thesis in philology, Samara, 2010. 26 p.
7. *Kashina N.* A person in the works by F. M. Dostoevsky. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1986. 318 p.
8. *Melnikova L.A.* The image of the artist in the novels by F.M. Dostoevsky “Netochka Nezvanova” and by H. Böll “House without guardians” // The Memoirs of NovSU. № 4(37). Pp. 474–478.
9. *Mikhnyukevich V.A.* Poetics of F. M. Dostoevsky’s children’s images within the context of ‘folk Christianity’ // Chelyabinsk University Bulletin. Series 2: ‘Philology’. Chelyabinsk, 1994. №. 1. Pp. 21–28.
10. *Nikolaeva E.G.* The theme of orphanhood in ‘Netochka Nezvanova’ by F. M. Dostoevsky // Siberian Philological Journal, 2006. № 4. Pp. 32–41.
11. *Rozhnovsky S.* Heinrich Böll. M.: Vysshaya shkola, 1965. 103 p.
12. *Sharapova D. D.* ‘Netochka Nezvanova’ and the features of impact of the dime novel genre // Philological sciences. Issues of theory and practice, 2016. № 8-1(62). Pp. 72–74.

УДК 82.091

UDC 82.091

НИКИТИНА И.Н.

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

E-mail: kafedra338@mail.ru

АНТЮХОВ А.В.

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

E-mail: bgu-bryansk@bk.ru

NIKITINA I.N.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

E-mail: kafedra338@mail.ru

ANTYUKHOV A.V.

Doctor of Philological Sciences, Professor, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

E-mail: bgu-bryansr@bk.ru

ДЕМОНОЛОГИЯ В «РАССКАЗЕ ОТЦА АЛЕКСЕЯ» И.С. ТУРГЕНЕВА

DEMONOLOGY IN «THE STORY OF FATHER ALEXEI» BY I.S. TURGENEV

Статья посвящена анализу образов низшей славянской демонологии в «Рассказе отца Алексея» И.С. Тургенева. Доказано, что «зеленый старичок» и «черный человек» – это не два отдельных демонологических образа, а воплощение одного и того же инфернального существа, то есть сатаны.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, «Рассказ отца Алексея», народная демонология, леший, черт, сатана.

The article is devoted to the analysis of the images of the lower Slavic demonology in the “Story of Father Alexei” by I.S. Turgenev. It is proved that the “green old man” and the “black man” are not two separate demonological images, but the embodiment of the same infernal being, that is, Satan.

Keywords: I.S. Turgenev, “The Story of Father Alexei”, folk demonology, the devil, the devil, Satan.

В «Рассказе отца Алексея» И.С. Тургенева, как полагают исследователи, встречаются два демонологических персонажа – «зеленый старичок», которого чаще всего идентифицируют как лешего, и «черный человек», под которым понимают черта (беса). Задачей настоящей статьи является подробный анализ данных образов, с целью выявления их соотношения с образами низшей славянской демонологии, с одной стороны, определения реального художественного наполнения и роли в содержании произведения, с другой.

Первое демонологическое существо, с которым сталкивается Яков еще в возрасте десяти лет оказывается некий «зеленый старичок»: «В лес, говорит, гулять ходил – да встретил там некоего зеленого старичка, который со мною много разговаривал и такие мне вкусные орешки дал!» – «Какой такой зеленый старичок?» – спрашиваем мы. «Не знаю, говорит, никогда его доселе не видел. Маленький старичок, с горбиною, ножками всё семенит и посмеивается – и весь, как лист, зеленый». – «Как, – говорим мы, – и лицо зеленое?» – «И лицо, и волосы, и самые даже глаза» [7, т. 9, с. 122]. На первый взгляд, может показаться, что речь здесь идет о лешем, поскольку встреча с ним происходит в лесу.

И.С. Тургенев, как свидетельствует рассказ «Бежин луг», был достаточно хорошо осведомлен в области мемов о традиционных представителях низшей русской демонологии. Так, мальчики в ночном вспоминают страшные истории, в которых фигурируют домовая, русалка, водяной и леший. Правда, о последнем мы узнаем не много, но основные его черты упоминаются: «такой стоит большой, большой, темный, скутанный, этак словно за деревом, хорошенько не разберешь, словно от меся-

ца прячется, и глядит, глядит глазищами-то, моргает ими, моргает...» [7, т. 3, с. 101]. По словам одного из мальчиков, леший не может разговаривать: «Леший не кричит, он немой, – подхватил Ильюша, – он только в ладоши хлопает да трещит...» [7, т. 3, с. 101]. Относительно звуков, которые может издавать это существо, мы находим замечание в книге С.В. Максимова «Нечистая, неведомая и крестная сила»: «настоящий леший нем, но голосист: умеет пять без слов и подбодряет себя хлопаньем в ладоши» [3, с. 72]. Вданном эпизоде «Бежина луга» ничего не говорится о преобладающем цвете во внешности лешего, тогда как у С.В. Максимова отмечается: «Орловский леший – пучеглазый, густыми бровями, длинной зеленой бородой...» [3, с. 72].

В «Рассказе отца Алексея» «зеленый старичок», повстречавшийся маленькому Якову, сближается с лешим только по цвету – «весь, как лист, зеленый». Не ясно, вел ли этот старичок какую-либо беседу с мальчиком, то есть мог ли говорить, но «вкусные орешки дал», проявив доброжелательное отношение. Обычно же леший, как и прочая языческая по происхождению нечистая сила, шутит и играет с людьми, смеется над ними, пугает, «водит» по лесу. Как полагает Н.В. Кургузова, «использование зеленого цвета для создания этого образа в рассказе неслучайно. Дело в том, что «зеленый» – одно из прозвищ нечистой силы» [2, с. 113]. В связи с этим можно предположить, что «зеленый старичок» – это одно из воплощений черта (беса). В этнолингвистическом словаре «Славянские древности» отмечается, что «названия беса черный, синий, зеленый связаны с символикой принадлежащих “тому свету” цветов» [4]; «Зеленый цвет – атрибут “чужого” пространства, где обитает нечистая сила...

Зеленый цвет характеризует персонажей народной демонологии: зеленые волосы у лешего, русалки, водяного; зеленая борода у лешего; зеленого цвета бес ..., водяной; глаза зеленого цвета имеют леший, русалки, вилы, водяные...» [5].

Но и здесь все не так просто. «Зеленый старичок», проявляя заинтересованность ребенком, как уже было сказано, одаривает его орешками, один из которых отдаст отцу: «Ядрышко небольшое вроде каштанчика, словно шероховатое; на наши обыкновенные орехи не похоже» [7, т. 9, с. 122]. «Непохожесть» орешка указывает на его некое «иномирное» происхождение. Действительно, мальчик, нарушая запрет соблюдать осторожность и не посещать опасные места в день летнего солнцестояния (Петров день) попадает в опасную пространственную зону, близкую к потустороннему миру, то есть в лес. «Цветы или плоды лесного ореха становятся на время прибежищем демонического или хтонического существа...» [6], поэтому поедание орехов Яковом приводит к тому, что он становится зависим от нечистой силы. М.В. Антонова полагает, что «нечистая сила как бы “пометила” ребенка» [1, с. 449]. Связь с нечистой силой, эта дьявольская метка обуславливает и слабое здоровье героя в юности: «Тольковсѣтеломхуденек – ивличенастоящейкраскинет» [7, т. 9, с. 123].

Одержимость Якова бесом проявляется, когда во время обучения в семинарии в нем зарождается сомнение в правильности своего выборе и «очевидно, в вере. Вопреки семейной традиции, он отказывается от духовной стези и выбирает профессию врачавателя. Кажется бы, это вполне достойный выбор. Однако, именно в этот момент и активизируется демоническое начало. Яков признается отцу, что уже четвертый месяц видит «его». Совершенно не случайно во время рассказа сына отец Алексей вспоминает «зеленого старичка» и его орехи, осознавая связь между давним происшествием и недугом Якова.

Надо сказать, что демонологическое существо, которое преследует Якова, герои рассказа предпочитают не называть по имени, только «он», «его» или «черный человек»; «Нет, он как человек – только весь черный» [7, т. 9 с. 126]. С одной стороны, это обусловлено определенным народным запретом на использование слов «черт» или «бес». А с другой, возможно, это связано с тем, что под «черным человеком» (и соответственно «зеленым старичком») скрывается более страшный враг.

Согласно народно-поэтическим представлениям, зафиксированным в книге С.В. Максимова, названия для чертей многочисленны, обитают они в различных плохих местах (на болотах, в трясины), козлоноги, покрыты шерстью, имеют красные глаза, иногда красный колпак на голове, с длинным хвостом и хромоноги. Кроме целом антропоморфной внешности черти наделяются и челове-

ческими привычками и слабостями: они любят ходить в гости, справляют шумные свадьбы, пьют вино, играют в кости и карты, курят табак. «Все прямые отношения нечистой силы к человеческому роду сводятся к тому, что черти либо проказят, прибегая к различным шуткам, которые у них, сообразно их природе, бывают всегда злы, либо наносят прямое зло в различных его формах и, между прочим, в виде болезней. Словом – черти устраивают против людей всякие козни и исполняют главное свое назначение, состоящее в многообразных искушениях. Для облегчения своей деятельности, во всех ее направлениях, дьявольская сила одарена способностью превращений, т. е. черти могут совершенно произвольно сменять свою подозрительную и страшную бесовскую шкурку, принимая личину, сходную с людскою и вообще принимая формы, более знакомые и привычные для человеческого глаза» [3, с. 10–11]. Таким образом, для черта как представителя низшей славянской демонологии более характерны мелкие пакости и проказы.

«Черный человек», преследующий Якова, претендует на душу героя, что говорит о его соотношении с христианскими представлениями о вечном враге человеческом – сатане. В рассказе мы не встречаем описания внешности этого демонологического существа. Ясно только, что он черен и имеет антропоморфную форму. М.В. Антонова указывает, что «чернота нечистого является его характерной чертой, которая отражается и в иконографии, и в житийных описаниях» [1, с. 448] и в качестве примера ссылается на изображение битвы саранинского войска с ангельским в «Житии Андрея Юродивого». Как черные антропоморфные существа с рогами и кожистыми крыльями зачастую изображаются черти на иконах. Впрочем, встречаются и фигуры бесов, козлоногих, рогатых, покрытых шерстью, не только черного, но и красного цвета. Однако в данном конкретном рассказе И.С. Тургенева, с нашей точки зрения речь идет именно о сатане, который с раннего возраста наметил себе душу Якова в жертву, и теперь преследует его и сводит с ума.

Таким образом, с нашей точки зрения, «зеленый старичок» и «черный человек» – это не два отдельных демонологических образа, а воплощение одного и того же inferнального существа, то есть сатаны. Он является ребенку в опасном пространстве в образе «зеленого старичка», одаривает его и как привязывает к себе. В период учения Якова в семинарии сила зла активизируется, потому что герой начинает задумываться и сомневаться в своих убеждениях. «Черный человек» неотступно следует за героем, оставаясь видимым лишь своей жертве, истощает его физически и духовно. Однако, несмотря на смерть Якова, в финале рассказа остается надежда на победу света над силами зла.

Библиографический список

1. Антонова М.В. «Рассказ отца Алексея»И.С. Тургенева в контексте традиций древнерусской литературы // Аксиологическое пространство русской словесности: традиции и перспективы изучения. Материалы международной научной конференции «Кузовские чтения. Аксиологическое пространство русской словесности: традиции и перспективы изучения». М., 2019. С. 445–453.
2. Кургузова Н.В. Фольклорные и житийные мотивы в «Рассказе отца Алексея»И.С.Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 1 (82). С. 112–115.
3. Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила. СПб., 1903.
4. Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Под ред. Н. И. Толстого. Т.1. (А-Г). М., 1995.

5. Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Под общей редакцией Н. И. Толстого, Т. 2 (Д-К). М., 1999.
6. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / Под общей ред. Н. И. Толстого. Том 4. (П-С). М., 2009.
7. *Тургенев И.С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т. М.: Наука, 1978 – наст время.

References

1. *Antonova M.V.* “The story of Father Alexei” by I.S. Turgenev in the context of the traditions of ancient Russian literature // Axiological space of Russian literature: traditions and prospects of study. Materials of the international scientific conference “Kuskov readings. Axiological space of Russian literature: traditions and prospects of study”. – Moscow., 2019. P. 445-453.
 2. *Kurguzova N.V.* Folklore and hagiographic motifs in “The Story of Father Alexei” by I.S. Turgenev // Scientific Notes of the Orel State University. 2019. No. 1 (82). P. 112-115.
 3. *Maksimov S.V.* Evil, unknown and power of the cross. – SPb., 1903.
 4. *Slavic Antiquities: An Ethnolinguistic Dictionary / Edited by N. I. Tolstoy. Vol. 1. (A-G). Moscow., 1995.*
 5. *Slavic Antiquities: An Ethnolinguistic Dictionary / Under the general editorship of N. I. Tolstoy, Vol. 2 (D-K). Moscow, 1999.*
 6. *Slavic Antiquities: An Ethnolinguistic Dictionary / Under the general editorship of N. I. Tolstoy. Volume 4. (P-S). Moscow., 2009.*
 7. *Turgenev I.S.* A complete collection of essays and letters. In 30 volumes. Compositions. In 12 volumes. Moscow, 1979 – present time.
-

НОВИКОВА В.Г.

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры зарубежной литературы, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
E-mail: wnovikova@mail.ru

АБАКУМОВА О.Б.

доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
E-mail: abakumova-ob@mail.ru

РЕТИНСКАЯ Т.И.

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
E-mail: tatret@mail.ru

NOVIKOVA V.G.

Doctor of Philology, Professor at the Department of the Foreign Literature of Nizhny Novgorod State University
E-mail: wnovikova@mail.ru

ABAKUMOVA O.B.

Doctor of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology, Orel State University
E-mail: abakumova-ob@mail.ru

RETINSKAYA T.I.

Doctor of Philology, Associate Professor, Head of Department of Romance Philology, Orel State University
E-mail: tatret@mail.ru

АНТОНИЯ БАЙЕТТ – ТЕОРЕТИК ЛИТЕРАТУРЫ. К ПРОБЛЕМЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИСТОРИИ В ЛИТЕРАТУРЕ

A. BYATT AS LITERARY THEORIST. ON THE PROBLEM OF REPRESENTATION OF HISTORY IN THE LITERATURE

А. Байетт известна не только как писатель, но и как теоретик литературы. В статье анализируется ее работа «On Histories and Stories» (2000). В этом труде отражается приверженность историческому повествованию, которую она разделяет со многими своими британскими и европейскими современниками. А. Байетт утверждает необходимость художественной и интеллектуальной целостности в противовес историческому релятивизму, практикуемому идеологами постмодерна. Основным интересом представляются ее собственные приемы перевода исторических фактов в художественную литературу.

Ключевые слова: Антония Байетт, постмодернистский роман, исторический роман, визуализация истории.

Byatt is known not only as a writer, but also as a literary theorist. The article offers her work «On Histories and Stories» (2000). This book amounts to moving meditation on the commitment to historical narrative that she shares with many of her British and European contemporaries. There is a declaration of artistic and intellectual integrity against the historical relativism practiced by postmodern's ideologues. The main interest is her own creation techniques translation of historical fact into fiction.

Keywords: Antonia Byatt, postmodern novel, historical novel, visualization of history.

Одной из определяющих тенденций в литературном процессе Великобритании второй половины XX – начала XXI веков является настойчивое обращение к истории. В 1996 году И. Джек в эссе «Что случилось с нами» пишет о том, что число романистов, обратившихся к темам воспоминания и ностальгии, посвятивших свои произведения «прошлому, стране, людям, которые, кажется, были здесь минуту назад», поражает. Он называет эту обширнейшую группу романов «литературой прощания» (“the literature of farewell”) и полагает ее доминирующей в послевоенные десятилетия [6, с. 8]. Подобная тенденция характерна и для иных национальных литератур. Предопределенная самим движением истории XX века, она демонстрирует и радикальные изменения самих принципов историзма. П. Рикер, один из тех, кто обосновывал принципиально новое отношение к фактам истории и возможности их толкования, писал: «Первое допущение «поэтики» исторического дискурса состоит в том, что вымысел и история принадлежат – под углом зрения нарративной структуры – к одному и тому же классу. Допущение второе: сближение истории и вымысла влечет за собой и другое сближение – между историей

и литературой... История по сути своей – это историография, или выражаясь в откровенно провокационном стиле, – артефакт литературы (a literary artifact)» [2, с. 198]. Особенно актуально это сегодня, когда очевидны уже отдаленные последствия подобного подхода к истории в социокультурном общественном самосознании в целом и в художественной рефлексии, в частности.

Классической работой в теории постмодернизма стала книга Л. Хатчеон «Поэтика постмодернизма: история, теория, литература» (1988). Здесь был предложен термин «историографический метароман», под которым теоретик понимает особое «теоретическое самосознание истории и литературы как конструктов, создающее почву для переосмысления и переработки ими форм и содержания прошлого» [5, р. 58]. Хатчеон рассматривает «историографический метароман» в качестве жанровой разновидности, объединяющей различных авторов и различные дискурсивные практики вокруг проблематизации исторического прошлого. При всей емкости и точности предложенной формулы она требует конкретного наполнения и осмысления в каждом отдельном случае воплощения «исторического конструкта» в литературную форму.

Целью исследования в данной статье является анализ специфики творческих установок английской писательницы Антонии Байетт, связанных с репрезентацией истории в литературном произведении и авторской позицией по проблеме взаимоотношения факта и вымысла в историческом романе.

Антония Байетт (1936 г.р.) является ярким представителем современного литературного процесса в Великобритании. Ее творчество – характерный пример тому, что современная литература в очень многих случаях создается профессиональными писателями и в смысле их творчества, и в том смысле, что они являются филологами по образованию и роду занятий (в качестве характерного примера в Великобритании назовем деятельность М. Брэдбери и Д. Лоджа, университетских лекторов, авторов не только романов, но и фундаментальных теоретических работ). Байетт – дипломированный специалист в области истории английской литературы (защитила докторскую диссертацию по английской литературе 17 века в 1958 году), преподавала в Университетском колледже Лондона в период с 1972 по 1984 годы, была приглашенным лектором, на протяжении всей творческой карьеры была литературным критиком и обозревателем, написала ряд книг по вопросам теории и истории литературы: «Degrees of Freedom: The Novels of Iris Murdoch» (1965), «Words worth and Coleridge in Their Time» (1970), «Passions of the Mind: Selected Writings» (1991), «On Histories and Stories: Selected Essays» (2000), «Portraits in Fiction» (2001). Все эти труды отражают ее интерес к философии, истории идей и исследованиям в области литературы. В сборнике «Vintage Wyatt» (2004) были обобщены предыдущие и включены новые работы по теории романа. Ее творчество вот уже несколько десятилетий подробнейшим образом анализируется, в том числе, и в отечественной англистике. При этом создается особого рода текст, в котором прослеживается некое общее представление о специфике английского постмодерна. Дело в том, что хронологически ее творческий путь абсолютно совпадает с историей постмодернизма, если полагать начало этого периода на рубеже 60–70-х годов. В эти годы появляются ее первые романы «Тень солнца» (1964) и «Игра» (1967).

На всех этапах своей писательской эволюции Байетт явно тяготеет к изображению истории. С 1978 по 2004 годы она пишет тетралогии о современной истории («The Virgin in the Garden», 1978; «Still Life», 1985; «Babel Tower», 1997; «A Whistling Woman», 2002), первый роман которой начинается с описания коронации Елизаветы II в 1953 году и повествует о жизни трех членов одной семьи вплоть до 1980 года. В 1990 году в свет вышел роман «Possession: A Romance» (в русск. пер. «Обладать. История одной любви»), который справедливо рассматривается как вершинное достижение неовикторианской литературы и может быть признан как «энциклопедия викторианской жизни». В 2009 году опубликована «The Children's Book» (в русск. пер. «Детская книга»), воспевавшая эпоху рубежа XIX–XX веков и также ставшая лучшей среди современных произведений об эдвардианской эпохе.

Здесь мы обращаемся к 2000 году, подводящим некоторые промежуточные итоги в процессе творческих поисков Байетт. В этом году опубликован сборник «On Histories and Stories: Selected Essays» и роман «Рассказ биографа».

В семи эссе этого сборника А. С. Байетт продолжает свои размышления об искусстве повествования. За одиннадцать лет до этого, в 1979 году в работе «Люди в бумажных домах: точки зрения на “реализм” и “эксперимент” в послевоенной прозе» («People in Paper Houses: Attitudes to “Realism” and “Experiment” in English Post-war Fiction»), написанной сразу после выхода в свет романа «Дева в саду», Байетт приходит к выводу, что «нужно просто быть хорошим писателем, и неважно, какую форму ты для этого выберешь» [4]. Однако в 2000 году она ставит вопрос о формах репрезентации исторического гораздо более конкретно, полагая, что и в литературе, и в науке о ней произошло создание «новых парадигм».

Пять частей этого сборника были первоначально прочитаны как лекции: первые три – представленные как мемориальные лекции Ричарда Элмана в Университете Эмори – посвящены британским, в основном английским, романам об истории [3, р. 1]. В целом эти и остальные части представляют размышление о приверженности историческому повествованию (historical narrative) и повествованию (storytelling), которое она разделяет со многими своими британскими и европейскими современниками.

Ряд положений о «новых парадигмах исторического романа» представляются актуальными и сегодня, почти через четверть века после публикации названного труда. Прежде всего, это касается проблемы идеологии. В эпоху постмодерна особый смысл приобрела проблема политических приоритетов и идеологизации литературы. Недавние катаклизмы первой и, особенно, второй мировых войн предопределили отказ от «веры в великие метанарративы» исторического процесса, отчетливо сформулированный Ф. Лиотаром в работе «Доклад о знании. Состояние постмодерна» (1979). А. Байетт подчеркивает, что в последние десятилетия XX века существовал целый ряд культурных запретов, обоснованных представлением «о жизни как культурном продукте»: «Нам говорят, что мы не можем знать прошлое – это только наша собственная проекция наших собственных потребностей и забот, поскольку идеология ослепляет» [3]. В господстве подобных представлений она обнаруживает импульс для расцвета исторического романа: «Я думаю, что тот факт, что нам в некотором смысле запретили думать об истории, является одной из причин, почему так много романистов взялись за нее. Последние исторические романы охватывают почти все времена, от неандертальцев до Второй мировой войны, от средневековых монахов до ученых девятнадцатого века, от реставраторов до французских революционеров» [3, р. 21]. Только в определенной степени можно утверждать, что романисты пытаются найти исторические парадигмы для современных ситуаций (в качестве примера автор приводит слова писательницы Роуз Трейман о том, что она рассматривает Англию эпохи реставрации Карла II как аналогию Британии Тэтчер).

Кроме того, по мнению Байетт, «изучение живых писателей совпало с интенсивным политизированным пылом различного рода в академическом сообществе» [3, р. 16]. Как преподаватель литературы, она обеспокоена тем, что романы становятся частью учебной программы только при возможности внесения ими «своего вклада в дебаты о «женском письме», постколониализме, феминизме». Это живо, возбуждающе и интересно, но

есть опасность, что хорошие книги могут проскользнуть сквозь сеть учебных программ или исчезнуть, когда политические приоритеты изменятся.

Очень точно Байетт подмечает, что «большинство критических текстов в наши дни полны цитат, но не из стихов или романов. Они исходят от критических авторитетов, теоретиков, Фрейда, Маркса, Деррида, Фуко. Все это тоже волнующе. Но это привело критиков и теоретиков к тому, что писатели поместились в рамки, конструкции теоретических цитат, которые, как должен чувствовать писатель, волнуют большинство из них в настоящее время гораздо больше, чем литература» [3, р. 16–17]. Писательница не единственная отметившая подобную тенденцию. Сравним это ее рассуждение с симптоматичным пассажем из романа Д. Лоджа «Академический обмен», где говорится о «грандиозном литературоведческом проекте» одного из героев: «Комментарии к Джейн Остен, охватывающие весь корпус ее текстов и объясняющие все, что только можно объяснить... со всех мыслимых точек зрения: исторической, биографической, риторической, мифологической, фрейдистской, юнгианской, экзистенциалистской, марксистской, структуралистской, христианско-аллегорической, этической, лингвистической, феноменологической, архетипической – список можно продолжить».

Иначе говоря, критики продолжают «вчитывать» в художественные произведения идеологические смыслы, возможно им и не свойственные. При этом многие писатели и некоторые критики испытывают «почти глadiatorский антагонизм» по отношению к автору и авторитету, на который претендует автор.

В противовес Байетт напоминает о моральном авторитете писателя и связанном с ним моральных ожиданий от литературы и критики в духе Фрэнка Ливиса, свойственных английской традиции и ее поколению. Это важная мысль, поскольку несвойственное в целом постмодерну стремление внести моральный смысл в литературу отличает английский роман этой эпохи.

Свое понимание деятельности писателя Байетт связывает с обучением хорошему чтению (goodreading) как лучшим способом поощрения и создания возможностей для хорошего письма. Импульс к письму проистекает из восторженного чтения, и литературное приключение происходит в ментальном мире, порожденном существующими текстами. Свой метод она называет 'self-consciousrealist' [3, р. 14].

Предлагая в первой главе «Отцы» обзор исторической беллетристики, связанной с изображением второй мировой войны как пережившими ее Генри Грином и Элизабет Боуэн (поздними модернистами), так и писавшими значительно позже Пэт Баркер, Мартином Эмисом, автор стремится охарактеризовать не столько их идеи, сколько определенный художественный образ, созданный в совокупности всеми этими произведениями. Байетт отмечает специфику «американской» войны, состоявшую в том, что ее солдаты встречали смерть в отдаленных от их родины местах; «европейской» войны, которая была связана с «огромными перемещениями отчаявшегося населения»; «британской войны», бывшей «своеобразной смесью социальных потрясений, островной солидарности и смерти с воздуха».

В романах, созданных непосредственно в годы войны, Байетт обнаруживает «зловеще освещенный, галлю-

цинаторный пейзаж горящего Лондона, который вначале вошел в романы с темами неопределенной идентичности, предательства, неверности. Персонаж рассказа Боуэн военного времени «Летняя ночь» видит войну как апокалипсис, после которого должен быть новый мир и новое искусство: «Я говорю, что эта война – ужасное озарение; она уничтожила нашу тьму; мы должны увидеть, где мы находимся. Мы должны пробиться к новой форме – для этого нужен гений. Мы осаждены в этот момент между гением и смертью» [3, р. 26]. В описании произведений Элизабет Боуэн и Генри Грина автор обнаруживает центральную метафору войны – яркое пламя пожара. Образ горящего Лондона полон «органической энергии и фантазмогорического движения» [3, р. 26].

В послевоенные годы писателями, которые сами были солдатами, Ивлином Во и Энтони Пауэллом были созданы циклы романов – комических эпопей, воссоздающих социальный и моральный гобелен всей эпохи, где в историческое время вплетено огромное количество вымышленных людей, которые одновременно индивидуальны и типичны для своего класса, пола и образования.

Начиная с 80-х годов обнаруживается новая тенденция, открывающаяся «Земными силами» (1980) Э. Берджесса – пародией на блокбастер, киноэпопей, похожей на «Крестного отца», и одновременно «яростно религиозной книгой о демонических аспектах китча современной политики и религии» [3, р. 32]. Разница в атмосфере между романами Грэма Свифта, Джулиана Барнса, Пэт Баркер, Мартина Эмиса и блеском волнения и энергией мысли писателей военного времени паразитальна. По крайней мере, одна из причин заключается в том, что они часто сознательно работают с клише, с популярными образами военного времени, полученными из фильмов, которые они видели в детстве, – о храбрости пилотов «Спитфайров» и секретных агентов или шпионов. Они испытывают ностальгию не по ценностям пятидесятых годов, но по своему детскому опыту. При этом в военных романах послевоенного поколения удивляет тот факт, что «общий для всех них интерес к линейному времени и конечности единой биологической жизни всегда сопровождается каким-то дразнящим или озадачивающим образом бесконечности и неразрушимости» [3, р. 40].

Голдинг сражался на войне, на флоте и его романы также исследование свободы и детерминизма, добра и зла в повествовательных формах, больше похожих на мифы, чем на современный реализм. Голдинг – это модернистская метафора, корни которой уходят в литературу, гораздо более древнюю, чем реалистический роман. В сравнении с ним, Эмис создает постмодернистские конструкции, намеренно искусственные и остроумные устройства.

Идея о том, что «вся история – это вымысел», привела к новому интересу к фантастике как истории. Существует множество современных форм исторической фантастики – пародийные и формы, которые подделывают документы или включают реальные, смеси прошлого и настоящего, призраки и чревоуветствие, исторические версии жанровых вымыслов – римские и средневековые и реставрационные детективы и триллеры, как в популярной литературе, так и в серьезной литературе.

Эти и десятки других примеров, приведенных А. Байетт в ее эссе, приводят ее к мысли о том, что

«эстетическая потребность писать цветным и метафорическим языком, поддерживать прошлую литературу живой, соединяя удовольствие от письма с удовольствием от чтения», дает шанс продвигаться в историческом романе дальше, чем тот метод, которого придерживаются тяготеющие к социальному реализму, пусть даже и в чрезвычайно раздвигающих границы форм, писатели. Ее центральной задачей становится создание художественного образа истории.

Она обнаруживает, что «хочет писать сказки и рассказы, дополняя свой же ‘self-consciousrealist’, поскольку постепенно пришла к пониманию того, что альтернативная традиция литературной сказки, или сказки и связанного с ней анекдота, была тем жанром, который позволил осмысленно говорить о европейской литературе, в отличие от национальных литератур». Отсюда ее страсть к жанру tale (рассказ, но и вымысел, басня) [3, p. 14].

В одном из своих интервью она говорит: «У меня развитое художественное воображение: я вижу ненаписанные романы как абстрактные цветные палитры и узоры. Меня очень интересует синестезия и ей подобные

понятия» [1]. И действительно, наполняет свои произведения цветом, экфрасисами, в том числе портретами и описаниями технологий творчества архитекторов, живописцев, скульпторов, гончаров, etc. Байетт, как все ее современники обильно использует цитаты («я цитирую много и подробно»), в том числе из естественнонаучных работ, трудов ученых в разнообразных областях гуманитарных наук, рассматривая цитаты как художественные слайды.

Ее мощное дарование позволяет, благодаря использованию множества экспериментальных и традиционных форм, создать образ изображаемой эпохи, передать ее атмосферу, сделать роман об исторической эпохе действительно «литературным артефактом», произведением искусства, которое одновременно становится и фактом историографии. Таким образом ей удается не допускать «ослепляющей идеологии», которая для нее также не приемлема, как и для всех постмодернистов. Она следует той системе ценностей, которая завещана ей ливисовской традицией – морального смысла и гуманности.

Библиографический список

1. *Байетт А.* Зачем нам нужно искусство. Интервью. 18.01.2010. Электронный ресурс: http://www.chaskor.ru/article/antoniya_bajett_zachem_nam_nuzhno_iskusstvo_14098?
2. *Рикер П.* Время и рассказ. Т. 1. – М.: Культурная инициатива; СПб.: Университетская книга, 2000. 313 с. С. 187.
3. *Byatt S.* On Histories and Stories: Selected Essays. Cambridge: Harvard University Press, 2000. 208 p.
4. *Byatt S.* People in Paper Houses: Attitudes to “Realism” and “Experiment” in English Post-war Fiction // *Passions of the Mind: Selected Writings.* Vintage; Reprint edition (March 31, 1993). 332 p.
5. *Hutcheon L.* A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction. N.Y., L.: Routledge, 1988. 288 p.
6. *Ian J.* What Happened to Us? // *Granta*, 1996. P.8.

References

1. *Byatt S.* Why do we need art? Interview. 18.01.2010. URL: http://www.chaskor.ru/article/antoniya_bajett_zachem_nam_nuzhno_iskusstvo_14098?
2. *Ricoeur P.* Time and story. T. 1. Moscow: Cultural initiative; St. Petersburg: University Book, 2000. 313 p. Pp. 187.
3. *Byatt S.* On Histories and Stories: Selected Essays. Cambridge: Harvard University Press, 2000. 208. Pp. 196.
4. *Byatt S.* People in Paper Houses: Attitudes to “Realism” and “Experiment” in English Post-war Fiction // *Passions of the Mind: Selected Writings.* Vintage; Reprint edition (March 31, 1993). 332 p.
5. *Hutcheon L.* A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction. N.Y., L.: Routledge, 1988. 288 p.
6. *Ian J.* What Happened to Us? // *Granta*, 1996. Pp. 8.

УДК 821.161.1.

UDC 821.161.1.

ПРОСКУРИНА В.Л.

кандидат филологических наук, преподаватель,
БПОУ ОО «Орловский областной колледж культуры и
искусств»

E-mail: vera0804@yandex.ru

PROSKURINA V.L.

Candidate of Philology, teacher, Orel Regional College of
Culture and Arts

E-mail: vera0804@yandex.ru

МАРИНИСТИЧЕСКАЯ ЛИРИКА Д.Н. ЦЕРТЕЛЕВА

MARINEISTIC LYRICS OF D.N.TSERTELEV

В статье рассматривается маринистическая лирика Д.Н. Цертелева. Установлено, что представления поэта об отношениях природы и человека проходят своеобразную эволюцию от философии идеализма к неоромантизму и символизму, граничащему со спиритизмом – одной из самых популярных в России конца XIX-начала XX века религиозно-философских доктрин.

Ключевые слова: Д.Н. Цертелев, маринистическая лирика, философия идеализма, неоромантизм, символ

The article deals with marineistic lyrics of D.N. Tsertelev. It has been established that the poet's ideas about the relationship between nature and man are undergoing a peculiar evolution from the philosophy of idealism to neo-romanticism and symbolism, bordering on spiritualism is one of the most popular religious and philosophical doctrines in Russia at the end of the 19th and beginning of the 20th century.

Keywords: D.N. Tsertelev, marineistic lyrics, philosophy of idealism, neo-romanticism, symbol.

Переходность и сложность эпохи 1880–1890-х годов привели к тому, что многие поэты этого периода были одновременно философами, пытавшимися объяснить законы Вселенной и роль религии в жизни человека. Одним из таких мыслителей является Д.Н. Цертелев. Несмотря на то, что Цертелев не создал собственной философской концепции, в отличие от своих современников В.С. Соловьева и Н. Минского, однако поэт соединил в лирических произведениях философские взгляды, изложенные в многочисленных трактатах, и принципы модернистской поэзии.

Маринистическая лирика дает богатый материал для исследования особенностей поэтического творчества и философских взглядов Д.Н.Цертелева. Так пейзажное раннее стихотворение «Скользил наш челн...» (1878 г.) является глубоко философским откровением автора, указывающим как на связь Цертелева с идеями философов-идеалистов, так и на индивидуальный взгляд поэта на природу.

Описание тихого морского пейзажа в начале стихотворения, построенного на использовании традиционных олицетворений и эпитета («сонные воды», «ветви шептали») создает атмосферу умиротворения, чистоты природы, которую воспевали русские поэты:

«Скользил наш челн, шуршал высокий очерет;
А ветви с берега склонялись
Над светлым зеркалом прозрачных, сонных вод,
Шептали тихо и качались» [2, с. 212].

Однако, начиная со второй строфы, в произведении появляется важная и нетривиальная мысль о восприятии природы и всего происходящего через призму сознания человека с его мыслями и настроениями в момент созерцания окружающего мира:

«И небо синее, и чашу камышей,
И этот лес, и эту воду –
Всё населяли мы фантазией своей,
Всю необъятную природу» [2, с. 212].

«Необъятная природа» (автор не умаляет ее превосходства) оказывается лишь частью жизни человека. По мнению лирического субъекта, небо, камыши, лес, вода – отражение настроения человека, чувствующего свою близость к природе. Открытый ряд однородных членов с повторяющимся союзом «И» придает динамику описываемой картине и эксплицирует всеобщий охват окружающих объектов пейзажа.

В четвертой строфе стихотворения Цертелев дублирует эту мысль, акцентируя внимание на внутреннем состоянии лирических героев:

«Забыли мы, увлекшись чудною мечтой,
Что все волшебные виденья,
Как призраки, кругом встававшие толпой, –
Лишь мысли нашей отраженья» [2, с. 212].

В стихотворении авторское сознание выражено местоимением «Мы», которое раскрывает внутреннюю связь между носителем речи и его спутницей. Созерцатели – влюбленные, а отражением их чувств является природа. Стоит отметить, что автор умышленно сосредотачивает внимание на мысли о том, что не природа влияет на настроение человека, а напротив, человек своим воображением создает то, что видит в природе. Холодная и немая природа «воскресает» в сознании влюбленных и становится отражением их чувств – «любви и трепета полна».

Особую смысловую нагрузку в стихотворении несут личные глаголы во множественном числе с местоиме-

ниями («насеяли мы», «нам казалось», «забыли мы»), означающие ошибочность прежних взглядов героев на природу и постепенное осознание истины:

«Она ясна – и ясно всё; взгрустнется вдруг –
И всё, что блещет красотой,
Любовью кроткой, негой полно, – *всё вокруг*
Исполнится тоской, враждою» [2, с. 212].

В завершающей строфе стихотворения поэт использует сложный параллелизм: человека и природы, моря и неба, которые в поэзии традиционно пространственно близки, а в маринистике соединены идейно:

«Так, стоит в небе черной туче набежать,
И мирно блещущие воды
Вздрыгнут и помутятся и начнут роптать
От приближенья непогоды» [2, с. 212]

Основная мысль, высказанная поэтом в стихотворении «Скользил наш челн...», о том, что восприятие мира зависит от воспринимающего субъекта, безусловно, взята у идеалистов, с которыми философ будет спорить в статье 1879 года «Границы религии, философии и естествознания». При этом Цертелев соглашается с тем, что «мир, как мы его видим и познаем, не мог бы существовать, если бы не было познающих субъектов», но мир не ограничивается видимым представлением, а наоборот, имеет другое, «недоступное нашему познанию бытие» [3, с. 424]. Именно непознаваемому будут посвящены более поздние маринистические стихотворения поэта. Следовательно, ранее, стихотворение не является отражением философии Цертелева, а становится ступенью в философских и идейных исканиях автора. Свидетельством тому философские статьи и более поздние стихотворения поэта.

Так в стихотворениях поэта о море 80-х годов XIX века более явно очерчены принципы неоромантиков, переходящие в мистицизм. В стихотворении «Ты скользишь над водами, играя...» (1882 г.) маринистические образы использованы автором исключительно как средство изображения человеческих отношений, поэтому основным синтаксическим и лексическим средством выразительности становится параллелизм.

Стихотворение представляет собой размышление о жизни и любви, обращенное к героине. Море и его атрибуты являются традиционными символами жизни; а челнок становится символом героини. Традиционное для маринистики противопоставление поверхности и дна моря в первой и последней строфах символизирует противоречивость человеческой жизни, включающей горе и радости, страдания и блаженство.

Характеристика тихой и спокойной жизни, полной житейских наслаждений с отсутствием тревог, формирует общее настроение начальных строк текста: «Ты скользишь над водами, играя, / Брызги легкие мечешь веслом...» [2, с. 213] Ощущение гармонии бытия и умиротворения разрушается упоминанием о таинственной силе, которой не способен сопротивляться человек – это всепоглощающая страсть, полностью подчиняющая личность. Не случайно «пламя страстей» уподоблено силе морской стихии.

Цертелев акцентирует внимание на темноте, смеж-

ной с таинственностью («темная сила», «помутится пучина»), и непредсказуемости вод:

«Колыхнется дремавшее море,
Помутится пучина до дна,
И челнок твой в шумящем просторе
Понесет роковая волна!» [2, с. 213]

Дно моря трактуется в стихотворении традиционно: символ смерти и ужаса. Бессильный челнок, олицетворяющий человека, не властен над своей судьбой. Между тем море здесь не просто первичная субстанция, но и средство исполнения воли судьбы. Человек беспомощен перед роком, он – лишь частичка мироздания, управляемая высшими силами.

Идея этого и последующих стихотворений Цертелева базируется на сближении моря и морских образов с небесным началом. В стихотворениях 1880–1890-х годов у поэта уже нет мысли о вторичности природы, а наоборот, море как доминирующая часть природного мира показано на способном приближения к Богу.

Стихотворение «Море широкое, даль бесконечная...» (1882 г.) проникнуто уже символистскими настроениями. В первой строфе описывается статичная картина морской природы, охватывающая все видимое лирическим субъектом пространство:

«Море широкое, даль бесконечная,
Волны да небо кругом,
Небо прозрачное, синее, вечное,
С вечно горящим огнем» [2, с. 214]

Маринистическая зарисовка создана с помощью традиционных эпитетов при полном отсутствии глаголов. Главные свойства морской стихии – бесконечность и вечность – намеренно подчеркиваются в стихотворении. Это и трижды употребляющаяся форма слова «вечное», «вечно», «вечных», и использование лексем с префиксом «бес/без», означающим отсутствие чего-либо – «бесконечная», «беспредельного», «бездна».

Мир, изображенный Цертелевым, противоречив и изменчив. Причем данная установка пронизывает весь художественный текст. Если в начале стихотворения море и небо является единым целым, то в завершающей строке первой строфы возникает образ резко контрастирующих с общей картиной покоя. «Горящий огонь» становится символом непостижимого и недоступного сознанию. Образ огня небесного резко противопоставлен состоянию земного мира: гармония неба и моря разрушается.

В свою очередь первая строфа стихотворения контрастирует со второй, построенной на образах бездны, грома, блеска бесцельного. При этом композиционно строфа полностью повторяет строение предшествующей. С той лишь разницей, что, если в начале стихотворения поэт акцентировал внимание на разрушении гармонии, то в завершающей строке стихотворения, напротив, утверждаются мысль, что в основе существующего миропорядка лежит вечность, придающая миру согласие и устанавливающая ту высшую гармонию, которая умиротворяет земные стихии. Для Цертелева было очевидным, что природа земная и Вселенная живут по законам, неподвластным сознанию человека.

Позиция Цертелева о познании истины и бытия бу-

дет однозначно высказана в статьях «Религиозное сознание человечества» и «Границы религии, философии и естествознания», смысл которых заключается в том, что человек не способен найти истину, поскольку она лежит вне сферы наук и философии: «Наше познание природы заключается между двумя границами, которые навеки предписываются ему невозможностью понять материю и силу с одной стороны, а с другой – объяснить духовные явления из материальных условий» [3, с. 519].

Стихотворение поэта «Когда б я мог порвать оковы тела...» (1883 г.) по своей идее восходит к философии русского символизма: стремлению освободиться от всего земного и прикоснуться к вечному.

В стихотворении поэтом используются глаголы сослагательного наклонения, указывающие на желательность действий: «мог бы», «ждал бы», «хотел бы». Все три катрена синтаксически представляют собой одно сложное предложение.

Глаголы динамичного действия в первой строфе указывают на неотвратимое желание лирического субъекта освободиться от всего земного: «порвать», «умчаться», «долететь». При этом мечты о трансцендентном связаны с морской бездной:

«И долететь до крайнего предела
Пучины вечно голубой...» [2, с. 215]

Для поэта принципиально важно было объяснить, почему человек стремится к иному. Им движет не эгоистические стремление к богатству, счастью, наслаждению. Отречение «от всего земного» имеет другую, высшую цель: лирический субъект в желании слиянии с морской пучиной видит способ достичь высшей благодати и покоя:

«Нет, только позабыть все злые раны
Души моей хотел бы я
И, погрузясь навек во тьму нирваны,
Найти покой небытия» [2, с. 215].

Нирвана как цель, к которой стремится человек, является ступенью к самому главному – обретению вечной гармонии. Вечность не пугает лирического субъекта, а наоборот, именно к ней и стремится его душа, поскольку жизнь не заканчивается смертью.

В стихотворении явно проявились идеи спиритизма, занимавшие центральное место в философии Цертелева. Море – способ обрести счастье в другом мире через очищение («позабыть злые раны души»), нирвану и дальнейший вечный покой. В стихотворении «Когда б я мог порвать оковы тела...» поэт высказывает мысли, сформулированные в трактате «Спиритизм с точки зрения философии» о том, «что смерть не разрушает человеческой сущности, что человек не есть случайный продукт слепых природных сил, что он должен иметь другое, высшее, неземное назначение...» [4, с. 27]

Кроме того, достижение нирваны как окончательного этапа человеческой жизни роднит философию Цертелева с идеями Н. Минского, философа и поэта, который считал экстаз единственной точкой соприкосновения с Богом, «критерием «близости» к Единому, чувством, свидетельствующим о нахождении на последней ступени познания» [1, с. 27].

Следовательно, вечный покой и есть последняя ступень познания, заканчивающаяся невозможностью познать тайны природы, но являющаяся способом сближения с Богом. И этого оказывается достаточно для обретения вечной гармонии.

Более зрелое стихотворение «Я хотел бы, отдавшись течению...» (1902 г.) является итогом размышлений поэта о сути земного существования.

В стихотворении поэт использует один из традиционных для поэзии 1880-1890-х годов мотив духовной усталости:

«Я хотел бы, отдавшись течению,
От бесплодной борьбы отдохнуть
И в могучем, всемирном движении,
Забывая себя, потонуть» [2, с. 228].

Поэт, как и во всей маринистической лирике, наполняет текст глаголами в сослагательном наклонении. Так передается стремление к поиску верного пути и мечты о иной жизни.

Маринистические образы используются как традиционные символы течения жизни и вечной динамики. Лирический субъект предстает как бунтарь-одиночка, который не может смириться с окружающим «всемирным движением» и не может изменить себя, несмотря на желание быть частью толпы. Борьба, которую ведет одинокий герой, названа «бесплодной», заранее предполагающей трагический финал. Нельзя не заметить здесь аллюзию на лермонтовский парус, отчаянно ищущий покоя в буре.

Однако лирический субъект Цертелева мыслит масштабнее лермонтовского, его мечты связаны с будущим единением и покоем:

«И хотел бы я в целой вселенной
Видеть отблеск идеи одной,
Чтобы всюду царил неизменный
И как сила могучий покой» [2, с. 228].

Благородная цель бунта оправдывает все средства: «неизменный» и «могучий покой», умиротворение и успокоение должны объединить все живое.

Между тем вторая часть стихотворения начинается с противительного союза «Но» и констатирует с высказанными надеждами:

«Но напрасно ищу я покоя,
Всё тревожно и мрачно кругом...» [2, с. 228]

Обобщающее слово «всё» включает в себя окружающее пространство от моря до неба и небесных объектов:

«Море пенится шумное, злое,
Небо дышит зловещим огнем.
Солнце скрылось за черною мглою
Среди быстро клубящихся туч...» [2, с. 228]

Яркие глагольные метафоры («море пенится», «небо дышит огнем», «солнце скрылось») и однокоренные и синонимичные эпитеты («шумное», «злое», «зловещий огонь», «черная мгла») создают картину угасания природы. Изображение заката на море превращается в картину

апокалипсиса, где остается только тьма.

Как тревожный вывод об отсутствии божественного начала в греховной жизни человека начала XX века звучат последние две строки:

«Не пробьется, смеясь над грозою,
Не заблещет божественный луч!» [2, с. 228]

Лирический субъект Цертелева не может вырваться из бытийного мира. Волнения и шум жизни заглушают стремления к идеальному существованию, ассоциирующемуся в духе символизма с божественным умиротворением.

Таким образом, маринистика Цертелева является отражением мировоззренческих и философских установок поэта. Лирический субъект в ранних стихотворениях о

море, подобно романтическим героям, созерцает стихию и размышляет о жизни и способах обретения счастья. В стихотворениях конца 1880–90-х годов и 1900-х годов образ моря используется поэтом не только как символ жизни, но и как способ ее познания, что свидетельствует о переходе поэта к религиозному мистицизму. Поэт является и продолжателем художественных концепций эпохи золотого века русской поэзии, и представителем неоромантизма, и поэтом-символистом, и носителем идеи о способности умерших общаться с живыми, сформулированной в русле спиритизма. Противоречивость сознания поэта, его бесконечные поиски жизненной опоры, попытки воплотить новые эстетические принципы в поэзии – все это отражение кризисной эпохи «безвременья», где рушатся привычные устои и ценности, а стремление к гармонии и покою становится главной потребностью души.

Библиографический список

1. Баталова Д.А., Сапозжков С.В. О некоторых философских источниках «мэонизма» Н.Минского (трактат «При свете совести: мысли и мечты о цели жизни») / Наука и Школа, 2019. №5. С. 20–33.
2. Поэты 1880-1890-х годов / Вступ. статья Г. А. Бялого; Подгот. текстов, биогр. справки и примеч. Л.К. Долгополова и Л.А. Николаевой. М. – Л.: Сов. писатель. [Ленингр. отд-ние], 1964. 639 с.
3. Цертелев Д.Н. Границы религии, философии и естествознания // Православное обозрение, 1879, № 7. С. 496–534.
4. Цертелев Д.Н. Спиритизм с точки зрения философии; Медиумизм и границы возможного : [Чит. было в публичном заседании Комис. пед. музеума в Соляном Городке]: (Ответ Н.Н. Страхову) / Кн. Д.Н. Цертелев. СПб.: Н.Г. Мартынов, 1885. 64 с.

References

1. Batalova D.A., Sapozhkov S.V. About some philosophical sources of “meonism” of N. Minsky (treatise “In the light of conscience: thoughts and dreams about the purpose of life”) / Science and School, 2019. No. 5. Pp. 20–33.
2. Poets of the 1880-1890s / Intro. article of G. A. Byalyj; Prep. texts, biogr. references and notes. L.K. Dolgoplova and L.A. Nikolaeva. M. - L.: Sov. writer. [Leningr. department], 1964. 639 p.
3. Tsertelev D.N. The boundaries of religion, philosophy and natural science // Orthodox Review, 1879, No. 7. Pp. 496–534.
4. Tsertelev D.N. Spiritualism in terms of philosophy; Mediumship and the limits of the possible: [Chit. was in a public meeting of the Commission. ped. Museum in Salt Town]: (Answer to N.N. Strakhov) / Book. D.N. Tsertelev. St. Petersburg: N.G. Martynov, 1885. 64 p.

САБЕЛО Е.В.

аспирант кафедры истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: sabelo.el@yandex.ru

SABELO E.V.

Graduate Student, Department of the History of the XI-XIX Centuries of the Russian Literature, Orel State University
E-mail: sabelo.el@yandex.ru

**ЛЕММ – ПЕРСОНАЖ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»:
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ПРОБЛЕМА ПРОТОТИПА**

**LEMME IS A CHARACTER OF THE NOVEL OF I.S. TURGENEV «DVORYANSKOE GNEZDO»:
ARTISTIC IMAGE AND PROBLEM OF PROTOTYPE**

В статье рассматриваются возможные прототипы образа Лемма, анализируется образ музыканта в романе «Дворянское гнездо», устанавливаются основные черты его характера и объясняется тургеневская трактовка его поведения. Доказано отсутствие прототипа образа Лемма – это персонаж, созданный творческим воображением писателя на основе личных впечатлений.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, «Дворянское гнездо», прототип, художественный образ, Лемм.

The article discusses possible prototypes of the image of Lemm, analyzes the image of a musician in the novel «Dvoryanskoyegnezdo», establishes the main features of his character and explains Turgenev's interpretation of his behavior. The absence of a prototype of the image of Lemma is proved - this is a character created by the creative imagination of the writer based on personal impressions.

Keywords: I.S. Turgenev, «Dvoryanskoye gnezdo», prototype, artistic image, Lemm.

Художественное произведение является отражением окружающей действительности, сосредоточением внутреннего опыта автора, его наблюдений над жизнью. При создании художественного образа писатель опирается на свои эмоции, обращается к осмыслению увиденного, преобразует зафиксированные в сознании представления о мире и человеке.

В литературе реализма особую значимость приобретает человек, с его внутренним миром, жизненной философией, психологией. Он предстает как носитель определенной системы ценностей, которые возникают у писателя в процессе работы над персонажем литературного произведения.

В науке сложилось устойчивое представление об образе человека как совокупности «субъективно окрашенных и ассоциативно связанных непроцессуальных (внешность, одежда, социальное происхождение, система ценностей, пристрастия, желания и т. д.) и процессуальных (деятельность, модель поведения, образ жизни) характеристик реального человека или литературного персонажа» [4, с. 6].

Для понимания изображенного писателем персонажа особый интерес представляет осмысление истории возникновения этого образа, объективные и субъективные причины, послужившие основой для его создания, мотивы, которые пробудили к его воплощению на страницах литературного произведения. Именно поэтому при анализе образа литературного персонажа исследователи обращаются к поискам его прототипа.

Особенно активными изыскания становятся при изучении регионального текста, в котором на уровне ассоциаций или сложившихся в сознании читателей представлений обнаруживаются устойчивые связи с кон-

кретным местом и людьми его населяющими.

К поиску прототипа музыканта Лемма – героя тургеневского романа «Дворянское гнездо» – обращалось несколько поколений орловских краеведов.

В 60-е годы XX века А.В. Гольцова рассмотрела один из орловских городских мифов, согласно которому прототипом Христофора Лемма был музыкант и директор Орловского музыкального общества – Венедикт Флорианович Генчель. Исследовательницей было установлено, что местом рождения музыканта была Австро-Венгрия, в России он появился по приглашению Г.П. Галагана – представителя дворянского рода казацкого рода [2, с. 64].

А.В. Гольцова не указывает точного времени появления Генчеля на территории Российской Империи, однако его можно восстановить по истории семьи Галаганов. Известно, что в Сокиринцах Галаганы построили роскошный дворец. Они стремились сделать имение своеобразным культурным центром Черниговщины – «Украинским Парнасом», поэтому помимо крепостного хора и кукольного театра обзавелись оркестром, руководить которым и был приглашен Генчель, тогда еще совсем молодой человек.

Краевед К.А. Седойкина отмечала, что «вероятный прообраз Лемма» [5, с. 242] – Генчель. Хотя и допускает, что прототипом мог выступить Иоганн Вольф. «Время его пребывания в Орле совпадает с событиями в романе – конец 1830-х – 40-е годы. Внешне по описанию, составленному по указу губернатора, напоминает Лемма <...> В 1847 году ему было 74 года» [5, с. 242].

Категорическое несогласие с предшественниками выражает Е.Н. Ашихмина, которой было установлено, что во время короткого пребывания И.С. Тургенева

в Орле в 1856 году писатель не мог познакомиться с В.Ф. Генцелем, которому в то время было двадцать восемь лет, и он еще только начал обосновываться в губернском городе [1, с. 81]. Кроме того, в отличие от Лемма, семейная жизнь Генчеля складывалась удачно. После Крымской войны, в которой он принимал участие в качестве капельмейстера 36 пехотной дивизии, будущий владелец музыкального магазина женился на дочери полкового аптекаря К.И. Грелля – Каролине. Семья жила на Болховской улице, на втором этаже дома, где располагалась популярная в городе кондитерская. У Генчелей родилось двое сыновей – Леонид и Кондратий. Кондратий умер в детском возрасте, а Леонид прожил долгую и яркую жизнь, оставив след в памяти жителей Орла как успешный адвокат, депутат городской думы, талантливый музыкант, организатор концертов в Дворянском собрании [2, с. 63].

Е.Н. Ашихмина пишет: «Если встреча с писателем все же состоялась, и по каким-то причинам Генчель произвел на Тургенева неизгладимое впечатление, то и тогда писатель вряд ли представил бы в своем романе реального молодого музыканта одряхлевший стариком <...> Это кто-то другой, вполне возможно, что как раз капельмейстер Иоганн Вольф, а может быть и вовсе не орловский человек. Как видим, и в случае с Генцелем невозможно сказать, что это он стал прототипом героя Тургенева» [1, с. 81–82].

Размышления, представленные Е.Н. Ашихминой, являются убедительными. Однако Иоганн Вольф также не мог стать прототипом Лемма. В начале 50-х годов И.С. Тургенев бывал в городе редко. В письме Полине Виардо от 28 октября (9 ноября) 1852 года он писал: «... я ездил на два дня в Орел город в 55 верстах отсюда. Попробовал немного провинциальной жизни губернского города: это изрядно грустно. Решил твердо не высовывать носа и работать в своих четырех стенах» [8, т. 2, с. 397]. В следующем году И.С. Тургенев пробыл в Орле чуть дольше. Он приехал 23 февраля (7 марта), а 6 (18) марта сообщил С.Т. Аксакову, что из Орла вернулся [8, т. 2, с. 206]. В письме Д.Я. Колбасину писатель уточняет: «Я ездил на праздники в Орел – посмотреть на губернскую жизнь – и себя показать» [8, т. 2, с. 211]. Пожалуй, это было самое длительное пребывание писателя в городе в начале 50-х годов. В Орле он провел всю масленичную неделю, встречался со знакомыми [8, т. 2, с. 214], ездил к П.В. Киреевскому «и провел у него часа три» [8, т. 2, с. 206]. О культурной жизни провинциального города писатель в письмах не сообщает, очевидно, она мало интересовала И.С. Тургенева. Если бы встреча автора «Дворянского гнезда» и Иоганна Вольфа произошла, то, очевидно, оставила бы след в эпистолярном наследии писателя.

Однако И.С. Тургенев был хорошо знаком с типом учителя музыки – иностранцем. В.П. Тургенева в одном из писем упоминает о Гардорфе, который давал «уроки на фортепиано» [6, с. 338]. Имя учителя музыки Теодор, тождественное второму имени Христофора Теодора Готлиба Лемма.

Теодор Гардорф в Москве был личностью популярной. Он занимался музыкой не только с детьми В.П. Тургеневой, но и с дочерьми графа Г.И. Чернышева, с Саррой Толстой – дочерью графа Ф.И. Толстого (Американца), оставившего неизгладимый след в русской литературе.

Еще одним знакомым И.С. Тургенева был Леопольд Федорович Лангер – композитор и органист, получивший образование у блистательных венских педагогов, одним из которых был пианист-виртуоз, ученик В.А. Моцарта и Антонио Сальери – Иоганн (Ян) Непомук Гуммель. Обращает внимание отчество Лангера. Имя «Федор» восходит к древнегреческому «Φεδωρος», т.е. второе имя Лангера в соответствие с немецкой традицией – «Теодор».

Лангер переселился в Москву в начале 20-х годов XIX века, стал близким знакомым семейства Бакуниных, принимал участие в их музыкальных вечерах. Варвара Петровна Тургенева тоже встречалась с Лангером. В письме сыну она обрисовывала ситуацию с поиском учителя для воспитанницы и упомянула о музыканте («ты его видел у Лангера») [6, с. 360]. Сам же Леопольд Федорович вызывал у матери И.С. Тургенева раздражение: «Еще беда. Лангер воображает, что у меня феодальный замок, что я богата... и называется ехать к нам. Пожалуйста, ты отклонили это, скажи ты ему, что я еду хозяйничать по разным деревням. Буянус может ездить со мной, но! фортепиано возить нельзя» [6, с. 360].

Жизнь Лангера в Москве была достаточно типичной для иностранца, стремящегося заработать деньги своим музыкальным талантом. Даже востребованные учителя музыки оставались в положении зависимом, о чем не мог не знать И.С. Тургенев. Именно поэтому писатель и создал образ учителя музыки, который, несмотря на все свои способности, не смог до конца реализоваться, раскрыть свой творческий потенциал.

Герой «Дворянского гнезда» – Лемм – персонаж, с которым связана «музыкальная» тема романа. Он появляется на страницах произведения под звуки «нового романса», написанного Паншиным. На уровне несобственно-прямой речи оценка романсу дается ироничная: он называется «произведением молодого дилетанта» и «премильеньким» [7, т. 6, с. 17].

Эпизод построен автором на противопоставлении двух персонажей: дилетанта Паншина, совершенно лишённого стеснения по поводу несовершенства создаваемых им романсов, и профессионального музыканта Лемма, написавшего духовную кантату и испытывавшему чувство неудобства, когда выяснилось, что его музыка стала известна человеку недалекому и бесталанному: «Старик покраснел до ушей, бросил косвенный взгляд на Лизу и торопливо вышел из комнаты» [7, т. 6, с. 18]. Не только свое сочинение, но и посвящение Лизе, и надпись: «Для вас одних, für Sie allein» – Лемм считает глубоко личным. Он испытывает боязнь, что его не поймут, не примут, как это обычно бывало в его жизни. Кроме того, фраза: «Только праведные правы» – оказывается пророческой, она подготавливает читателей, что решение Лизы уйти в монастырь – это путь, который предопределен нравственными принципами героини и самой жизнью, лишённой земного счастья.

Имя и фамилия Лемма несут особую смысловую нагрузку. Первое имя – Христофор происходит от греческих слов «Χριστός» и «φέρω» и обозначает человека, живущего с именем Христа, «носящего» Христа в своей душе.

Второе имя – Теодор обозначает «Дар Божий», так как восходит к древнегреческим словам «θεός» (Бог) и «δῶρον» (дар). Третье имя – Готлиб – дословно перево-

дится, как «Бог любит» (от немецкого «Gott liebt»).

Все три имени героя романа связаны с божественным началом. Так автором подчеркивается духовная чистота и безгрешность персонажа. Кроме того, семантика второго имени заостряет внимание на том, что Лемм наделен истинным талантом, понимание и чувствование музыки в нем заложено неведомыми законами мира.

Фамилия персонажа образована соединением сонорных (звучных) звуков: «л» и «м», образующихся голосом без участия шума. Так И.С. Тургенев подчеркивает музыкальность своего героя, убеждает читателей, что Лемм – это звук и воплощение гармонии.

В романе дана достаточно подробная биография героя. Указывается, что он «родился в 1786 году, в королевстве Саксонском, в городе Хемнице» [7, т.6, с. 18]. Наименование города несет определенную смысловую нагрузку. Место рождения Лемма необычно для музыканта, так как традиционно учителя музыки и музыканты приезжали в Россию из Австрии – своеобразного центра музыкальной европейской культуры. Тургеневский герой рожден в городе, являющимся первым промышленным городом Саксонии. Угольная промышленность, чугунно-литейное производство, машиностроение бумагопрядильное производство, химическая и картонажная промышленность [9, с. 154] – это то, чем жил Хемниц в конце XVIII века. Совершенно очевидно, что в промышленном центре, где основную часть жителей составляли рабочие, серьезная музыка не была востребованным и популярным занятием. Закономерно, что родители Лемма – бедные музыканты. Однако нищенская жизнь Леммов объясняется не только отсутствием интереса к серьезной музыке у жителей Хемница, но и достаточно узкой музыкальной специализацией родителей: «Отец его играл на валторне» [7, т. 6, с.18]. Валторна – духовой музыкальный инструмент, который традиционно используется в оркестре и, если и выступает в качестве сольного, то только как творческий эксперимент. Например, В.-А. Моцарт написал четыре концерта для валторны с оркестром, но это был единственный случай в истории музыки до начала XX века, когда «лесной рог» становился основным музыкальным инструментом в оркестре.

Мать Лемма была арфисткой, что было еще более необычным для промышленного города. Арфа считалась инструментом аристократии, древние греки были убеждены, что арфа – дар богов. Стоимость инструмента всегда была очень высокой, что объясняется особой отделкой дерева и хрупкостью струн.

Для Христофора Лемма музыка стала источником заработка. В тексте романа не указываются инструменты, которые он освоил в пятилетнем возрасте. «Исполнитель он был довольно плохой» [7, т. 6, с. 19]), – отмечается в тексте романа, что является закономерным. У Лемма не было учителей, музыкальные инструменты он осваивал самостоятельно. С десяти лет «начал зарабатывать себе кусок хлеба своим искусством <...> играл везде – и в трактирах, и на ярмарках, и на крестьянских свадьбах, и на балах» [7, т. 6, с. 18–19]. Разнообразие слушателей и мест характеризует Лемма, как талантливого самородка, освоившего не только скрипку и флейту, наиболее распространенные в оркестре, но и гармонику – один из самых популярных «народных» инструментов в Германии в начале XIX века.

Решение Лемма, достигшего места дирижера орке-

стра, отправиться в Россию может показаться непродуманным. Однако музыкант хотел разбогатеть и позже, после семилетних унижений и обмана («барин разорился, хотел дать ему на себя вексель, но впоследствии отказал ему и в этом, – словом, не заплатил ему ни копейки» [7, т. 6, с. 18–19]), он не возвратился на родину, потому что «не хотел вернуться домой нищим из России, из великой России, этого золотого дна артистов; он решился остаться и испытать свое счастье» [7, т. 6, с. 19].

Портретная характеристика старого музыканта является во многом отталкивающей: небольшой рост, сутулость, большие ступни, «лицо имел морщинистое, впалые щеки и сжатые губы, которыми он беспрестанно двигал и жевал, что, при его обычной молчаливости, производило впечатление почти зловещее; седые его волосы висели ключьями над невысоким лбом; как только что залитые угольки, глухо тлели его крошечные, неподвижные глазки; ступал он тяжело, на каждом шагу перекидывая свое неповоротливое тело» [7, т. 6, с. 19]. Яркой деталью внешности, которая явно противоречит типичному образу музыканта, были не разгибающиеся пальцы «жилистых красных рук» [7, т. 6, с. 19]. Заботиться о руках, как это принято у профессиональных музыкантов, Лемм не мог.

Постоянные унижения, безденежье и осознание полной зависимости сформировали Лемма как человека закрытого от мира, не доверяющего людям. Не случайно автор называет героя «полуразрушенным существом», подчеркивая тяготы его жизни и в Германии, и в России.

В целом же, изображение отталкивающей внешности Лемма – это художественный прием, который позволяет высветить нравственные и духовные качества тех людей, с которыми встречается старый музыкант. Натуры духовно богатые и чуткие способны увидеть в нем доброго и честного человека, оценить его внутренний мир.

Лаврецкий – человек тонкой душевной организации, увидел богатство натуры Лемма, его потребность в простом человеческом общении и участии. Понятно, что пение «мертвенным голосом» отрывков из сочинений музыканта не могло увлечь Лаврецкого, но интерес к неординарной и страдающей личности заставлял Федора вновь и вновь проявлять заботу и участие по отношению к старику.

Именно Лаврецкому раскрывает свою жизненную философию Лемм: «вы взираете одинаково на правых и на виновных... но одни невинные сердцем, – или что-нибудь в этом роде... вас понимают, то есть нет, – вас любят» [7, с. 69]. По сути, Лемм убежден, что звезды для всех светят одинаково и для праведников, и для грешников, а значит, все равны перед силами природы и перед Богом. Главное же предназначение человека – любить ближнего.

Чуткость и понимание людей являются одними из основных качеств Лемма. В разговоре Фридолине герой произносит фразу, задевающую чувство собственного достоинства Лаврецкого, и Лемм замолкает, понимая, что обидел собеседника, когда обмолвился о болезненном для Лаврецкого опыте.

Не менее прозорливо Лемм характеризует Лизу: «Нет, она его не любит, то есть она очень чиста сердцем и не знает сама, что это значит: любить... она еще совсем дитя, хоть ей и девятнадцать лет: молится утром, молится вечером, – и это очень похвально; но она его не любит.

Она может любить одно прекрасное, а он не прекрасен, то есть душа его не прекрасна» [7, т. 6, с. 70–71]. Лемм знает, что Лиза – ребенок, еще не испытывавший настоящего чувства, и он убежден, что в силу своей внутренней организации ученица способна на любовь только к человеку равному себе, «прекрасному», как и она.

Кульминацией отношений Лемма и Лаврецкого становится эпизод ночного исполнения музыки, которая была принципиально иной по сравнению с тем, что писал всю жизнь непризнанный композитор. Музыка «сладкая», задевающая сердце, «вся сияла, вся томилась вдохновением, счастьем, красотой, она росла и таяла; она касалась всего, что есть на земле дорогого, тайного, святого; она дышала бессмертной грустью и уходила умирать в небеса» [7, т. 6, с. 106].

В музыке Лемма отразилась его сопричастность к великому и непостижимому таинству любви. Композитору выразил в звуках то, что открывалось его внутреннему взору: возникающая духовная связь двух близких ему людей. Лемм понял, какие изменения произошли с Лаврецким, оказавшимся способным на любовь духовную, лишённую плотских желаний. Г.Б. Курляндская писала: «Композиция Лемма, музыканта с гениальными

затками <...> становится выражением той любви Лизы и Лаврецкого, которая теряет характер естественной чувственности и приобретает символическое значение слияния человека со «всеобщим»» [3, с. 38].

Во время последней встречи с Лаврецким Лемм произносит фразу: «Все умерло, и мы умерли (Alles ist todt, und wir sind todt). Ведь вам направо идти» [7, т. 6, с. 148]. Для Лемма уход Лизы в монастырь и потерянное чувство Лаврецкого – разрушение миропорядка, потому что без любви не существует жизни.

Таким образом, И.С. Тургенев создает образ истинного творца, непризнанного и понятого только людьми, близкими ему по духу. Страдания и лишения, которые выпали на долю персонажа, с одной стороны, заставили Лемма отстраниться от мира, с другой – вся жизнь музыканта стала основой для формирования твердой личностной позиции. Он научился уважать праведность и презирать тех, кто живет ради удовольствия, достижения мелких эгоистических целей, ради плотских страстей.

Для создания образа Лемма И.С. Тургеневу прототип был не нужен. Писатель создавал концепцию жизни человека, погруженного в искусство, творца, открывшего истинные ценности бытия.

Библиографический список

1. Ашихмина Е.Н. Орел. Дворянское гнездо. Орел: Изд. Дом «Орлик», 2020. 136 с.
2. Гольцова А.В. Орел и орловцы/ Под ред. А.П. Олейниковой. Орел: Труд, 2008. 240 с.
3. Курляндская Г.Б. И.С. Тургенев и русская литература. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1980. 191 с.
4. Миронов В. В., Стоялова М.Л. Соционические портреты. Типы и прототипы: писатели. СПб: Астер Х, 2007. 222 с.
5. Седойкина К.А. Дворянское гнездо. Конец XX века// Тургениана. Сборник статей и материалов/ Гос. лит. музей И.С. Тургенева; [Сост.: Л. А. Балькова, Л. В. Дмитриухина]. Вып. 2-3. Орел: МИИП «Поиск», 1999
6. Твой друг и мать Варвара Тургенева. Письма В.П. Тургеневой к И.С. Тургеневу (1838-1844)/ Подгот. текста и комментарии Е.Н. Левиной, Л.А. Павловой. Тула: Гриф и К, 2012. 584 с.
7. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 1978–1986.
8. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 18 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 1982–2018.
9. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза, И.А. Ефрона. Т. XXXVII: Хаким-Ходоров. СПб.: Тип общества Брокгауз-Ефрон, 1903. 478.

References

1. Ashikhmina E.N. Orel. Dvoryanskoye gnezdo. Orel: Ed. House "Orlik", 2020. 136 p.
2. Goltsova A.V. Orel and Orlovtsy / Ed. A.P. Oleinikova. Orel: Trud, 2008. 240 p.
3. Kurlyandskaya G.B. I.S. Turgenev and Russian literature. Textbook for students of pedagogical institutes. – M.: Enlightenment, 1980. – 191 p.
4. Mironov V.V., Stoyalova M.L. Socionic portraits. Types and prototypes: writers. St. Petersburg: Aster Kh, 2007. 222 p.
5. Sedoykina K.A. Dvoryanskoye gnezdo. The end of the twentieth century // Turgeniana. Collection of articles and materials / State. lit. museum of I. S. Turgenev; [Compiled by: L. A. Balykova, L. V. Dmitryukhina]. Issue. 2-3. Orel: MIIP "Search", 1999.
6. Your friend and mother Varvara Turgeneva. Letters of V.P. Turgeneva to I.S. Turgenev (1838-1844) / Prepared. text and comments by E.N. Levina, L.A. Pavlova. Tula: Grif and K, 2012. 584 p.
7. Turgenev I.S. Complete collection of works and letters: in 30 volumes. Works: in 12 volumes / USSR Academy of Sciences. In-rus.lit. (Pushkin house). 2nd ed., rev. and additional Moscow: Nauka, 1978–1986.
8. Turgenev I.S. Complete collection of works and letters: in 30 volumes. Letters: in 18 volumes / USSR Academy of Sciences. In-rus.lit. (Pushkinhouse). 2nd ed., rev. and additional M.: Nauka, 1982–2018.
9. Encyclopedic Dictionary F.A. Brockhaus, I.A. Efron. T. XXXVII: Khakim-Khodorov. St. Petersburg: Type of society Brockhaus-Efron, 1903. 478.

СТЕПАНОВ А.С.

преподаватель, аспирант, кафедра русской и зарубежной филологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
E-mail: artemstep123@yandex.ru

STEPANOV A.S.

Teacher, Graduate student, Department of Russian and Foreign Philology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russian Federation
Email: artemstep123@yandex.ru

ЭВОЛЮЦИЯ СКАЗОЧНОЙ ТРАДИЦИИ В ДЕРЕВЕНСКОЙ ПРОЗЕ

THE EVOLUTION OF THE FAIRY TALE TRADITION IN RURAL PROSE

Статья посвящена анализу сказочной традиции в деревенской прозе. Основной целью исследования является изучение специфических особенностей поэтики литературной сказки каждого из представителей литературы данного периода. Опираясь на сравнительно-сопоставительный и литературоведческий методы, автор статьи приходит к выводу, что представители деревенской прозы видят в фольклорной сказке, с одной стороны, источник национальной идентичности, а с другой – банк специфических стилизованных приемов, при помощи которых авторы создают оригинальные художественные тексты. Так, например, Ф. Абрамов, В. Белов, В. Шукшин, наряду с прозаическими произведениями, создают собственные литературные сказки с необычным сюжетом.

Таким образом, перечисленные выше писатели развивают и продолжают традиции А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, А.М. Горького и др. в создании литературной сказки и в использовании сказочной поэтики в несказочных произведениях

Ключевые слова: сказочная традиция, фольклорная сказка, литературная сказка, деревенская проза

The article is devoted to the analysis of the fairy tale tradition in rural prose. The main purpose of the study is to study the specific features of the poetics of the literary fairy tale of each of the representatives of the literature of this period. Relying on the comparative method, the author of the article comes to the conclusion that representatives of the village prose see in the folklore tale a source of national identity. For example, F. Abramov, V. Belov, V. Shukshin, along with prose works, create their own literary fairy tales with an original plot.

Thus, the writers listed above develop and continue the traditions of A.S. Pushkin, L.N. Tolstoy, I.A. Bunin, A.M. Gorky, etc. in the creation of a literary fairy tale and in the use of fairy-tale poetics in non-fairy-tale works.

Keywords: fairy tale tradition, folklore fairy tale, literary fairy tale, village prose.

Введение. Сказочная традиция в русской литературе – сложное и многогранное явление, определяющее специфику современного литературного процесса. Она реализуется в новых жанрах (прежде всего – в жанре литературной сказки), с одной стороны, а с другой, благодаря использованию писателями сказочных элементов в своих художественных произведениях. В своем развитии сказочная традиция прошла несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности. Первый этап освоения сказочной традиции связан с русской литературой конца XVIII – начала XIX вв. Ему посвящено достаточное количество исследований [6; 8; 10; 14]. Второй этап требует подробного изучения, он получает свое развитие в русской деревенской прозе 60-х годов XX века. Этому явлению мы и посвящаем настоящую статью, предлагая анализ произведений наиболее ярких представителей «деревенской прозы».

Актуальность данной статьи определяется значительно возросшей художественно-эстетической ролью литературной и народной сказки в литературном процессе XX-XXI веков. Сказка проникает в глубину духовно-нравственных отношений и раскрывает богатый потенциал для усиления художественного своеобразия литературных произведений.

Научная новизна статьи заключается в том, что в

ней доказывается формообразующая роль жанра сказки, которая воспринимается не как отжившая архаическая форма, а как развивающееся начало, существенно влияющее на художественное своеобразие творчества авторов «деревенской прозы».

Цель работы – выявить роль сказочной поэтики в становлении стиля авторов деревенской прозы и показать её роль при анализе творчества писателей-деревенщиков.

Свой рассказ «Жила-была сёмужка» Абрамов начинает традиционным сказочным зачином: «жила-была сёмужка». Затем дается имя главной героини – Красавка, описание её внешности очень напоминает традиционных сказочных героинь – Василису Прекрасную, Елену Премудрую. Например, в сказке «Царевна-лягушка» так описывается Василиса Премудрая: «на лазоревом платье – частые звезды, на голове – месяц ясный» [11, I, с. 267].

Концовка рассказа подтверждает сказочную природу произведения: «Вот и вся невыдуманная история одной семушкой жизни» [1, с. 278]. Ср.: «Тут и сказке конец» («О молодильных яблоках и живой воде») [11, I, с. 374]; Сказочники обычно так завершают свой рассказ, аналогичным образом поступает и Абрамов, подчеркивая подлинность рассказанной им истории. Ср. «И я там был, мёд-пиво пил».

То, что Красавка разговаривает и размышляет, подчеркивает типологическую близость рассказа Абрамова с народными сказками о животных. Ведь «специфика сказок о животных, – утверждает В.П. Аникин, – проявляется прежде всего в особенностях фантастического вымысла» [3, с. 113]. Иными словами, фантастическое в сказках о животных лишь то, что животные говорят, как люди, а мысли и поступки животных такие же, как и у людей.

После зимы Красавка, живущая в речке Быстринке, встречается с Сёмгой, заговаривает с ней о море: «Ах, как бы я хотела в море!» «Тебе еще рано, – отвечает ей Сёмга, – у тебя не хватит сил» [1, с. 260]. Налицо традиционный сказочный запрет, который должен по закону жанра нарушиться. Осенью Красавка решает идти в море, «напружинила мускулы и очертя голову кинулась в клокочущую пасть бурана» [1, с. 263]. Вот Красавка достигает моря и сталкивается с суровой реальностью, в которой, чтобы выжить, приходится охотиться на других рыб. Через полтора года Красавку было не узнать: «Маленькая пестрая рыбка превратилась в полуметровую рыбину со сверкающей серебряной чешуей» [1, с. 268].

Красавку однажды удивил поступок рыб – их косяк повернул назад, на родину, чтобы отложить там икру. Самая большая сёмга возмущена забывчивостью Красавки: «Ты забыла великий закон наших предков». Тогда старая семга рассказывает историю, начинающуюся словами: «Давно, давно это было». Этот своего рода зачин, который превращает рассказанное сказкой в сказку. У рыб было мало пищи, они задыхались подо льдом, гибли. «И так было до тех пор, пока в семужьем племени не родился юноша по имени Лох» [1, с. 271]. Описание внешности великого Лоха похоже на описание Ларры и Данко из рассказа М. Горького «Старуха Изергиль».

Великий Лох в сказке Абрамова уговаривает самых молодых и отважных искать новые воды. В результате обитатели речушки каждый год стали выходить в море, свято чтя закон Великого Лоха – не забывать свою родину.

Красавка, желая стать подружкой Великого Лоха, идет в свою речушку Быстринку. Теперь и Красавка стала большой и сильной рыбой. Но тесно ей было в своей родной речке.

Финал рассказа Абрамова нарушает традиционный жанровый закон счастливого сказочного конца. Казалось бы, Красавка должна была обрести свое счастье, но «стальные зубья остроги попали ей в затылок. Она еще билась, хлестала хвостом, когда её втащили в лодку...» [1, с. 278]. Семга так и не обрела своего счастья: она была поймана рыбаками.

Создавая свою первую литературную сказку, Абрамов опирается на опыт писателей, пробуя свои силы в этом жанре. Писатель использует и сказочную поэтику – традиционный зачин, троекратные повторы, и создает сказку с оригинальным сказочным сюжетом.

Использует Ф. Абрамов фантастический вымысел сказок о животных и в рассказе «О чём плачут лошади». Рассказчик часто навещает пасущихся на лугу лошадей, кормит их хлебом. Но однажды лошадь Рыжуха, вместо обычного дружелюбного приветствия, отвернув морду, вступает с рассказчиком в диалог: «У нас тут спор один был... <...> Я им рассказала, когда нас, лошадей, жалели

и берегли пуще всего на свете», – начинает свой рассказ Рыжуха [1, с. 400]. Читатель невольно попадает в сказочный мир, где и лошади могут разговаривать.

В повести «Мамониха» писатель использует образы, напоминающие традиционных персонажей русских народных сказок: Клавдий Иванович, приехавший в заброшенную родную деревню, решил проведать жившую в ней Соху-горбунью. Описание её жилища – «избушечка на задах, со всех сторон подперта подпорами, околенки допотопные, в аршин, да и те вкось» [1, с. 229] – очень сильно напоминает избушку Бабы Яги, которая, как известно, стоит на курьих ножках, без дверей и окон в глухом лесу, окруженная забором из человеческих костей. Заходя к Сохе-горбунье, Клавдий Иванович говорит сыну: «Ну, Виктор, не робей! Сейчас саму Бабу Ягу увидишь» [1, с. 229]. Зайдя в дом, герои приходят к выводу, что вся обстановка избушки Сохи похожа на избушку Бабы Яги: «... всё было как в сказке: старуха горбатая, кот, курочка-ряба с выводком желтых попискивающих цыпляток» [1, с. 230].

Обобщая сказанное, можно констатировать, что Абрамов в своем творчестве использует сказочную традицию по двум направлениям – с одной стороны создает литературную сказку («Жила-была сёмужка»), с другой стороны, использует традиционные сказочные образы и мотивы в несказочных произведениях.

В.М. Шукшин несколько иначе использует сложившуюся к тому времени сказочную традицию. Его рассказы начинаются традиционным сказочным зачином: «жил-был» или «жили-были». «Жил-был в селе Чебровка некто Сёмка Рысь» [13, с. 230]. В этом зачине дается оценка героя – вроде и дурак, но в то же время творческая личность, которая тяготеет однообразием жизни. Рассказ «Танцующий Шива» начинается «дело было так» [13, с. 281]. Иногда Шукшин использует такой композиционный прием, как рассказ в рассказе. В таком случае рассказ, обрамленный еще одним рассказом, и будет похожим на сказку. Пример такого композиционного построения рассказ «Осень» [13, с. 289]. Портрет девушки напоминает описание сказочной героини, типичное для сказки, имя Марья лишь свидетельствует об этом. Несмотря на разлучение злой силой, Марья и Филипп любят друг друга. Однако в рассказе Шукшина Марья умирает – счастливым финалом, как в сказке, дело не закончилось.

Интересно обращение Шукшиным к жанру сказки в рассказе «Как Зайка летал на воздушных шариках». У Федора Кузьмича разболелась единственная маленькая дочка, которая желает послушать сказки от своего дяди Егора, живущего в другом городе. И, как добрый волшебник в сказке, дядя Егор прилетает, несмотря на отсутствие билетов, только затем, чтобы сказкой вылечить свою племянницу. Сказка о зайке, внешне напоминающая сказку о животных, необычайно проста: зайку унесли в небо шарики, кулленные ему отцом, а девочка советует птичкам проклонуть шарики, чтобы зайка спасся, плавно приземлившись на землю. Отец Верочки говорит Егору, что это «довольно современная сказочка. – Я им нарочно такие – чтоб заранее к жизни привыкали», – отвечает Егор» [13, с. 201]. Эта сказка, к слову сказать, лишена всякого волшебства, рассказывает о взаимопомощи, умении сочувствовать чужому горю, о ценности человеческого общения. Иными словами, приведенная сказка моделирует

ту помощь, которую окажет дядя Егор своей племяннице.

Некоторые шукшинские рассказы начинаются так, будто бы сказочник вводит слушателя в условный сказочный мир (рассказ «Рыжий»). Традиционный сказочный финал видим в рассказе «Жена мужа в Париж провожала»: «стали они с Валюшей жить-поживать». Но если в сказке такой финал – счастливый конец, у Шукшина – начало рассказа. Далее следует: «и потихоньку до них стало доходить, что они напрочь чужие друг другу». Заканчивается рассказ трагически: простак Колька, не выдержав семейного быта и оскорблений жены, покончил жизнь самоубийством.

Персонажи Шукшина часто говорят, используя традиционные сказочные формулы: «где праздник, там и похмелье», «жить, как и при царе Горохе», «скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается», «и я там был, мёд, пивопил» и т.д.

В шукшинских рассказах сказочный образ дурака имеет свою модификацию – чудик, который появляется в одноименном рассказе [10, с. 445]. В других рассказах, таких как «Письмо», «Микроскоп», «Постскриптум», «Раскас», «Жена мужа в Париж провожала», «Мнение», «Мой зять украл машину дров» и др. образ дурака получил свое дальнейшее развитие.

Сказочная традиция в творчестве В.М. Шукшина развивается и по пути создания собственной литературной сказки. Дело в том, что Шукшин понимал, что социальные условия современной деревни лучше всего поддаются изучению в жанре сказки. Так появляются две авторские сказки, одну из которых можно отнести к бытовой («Точка зрения» (опыт современной сказки), а другую к волшебной («До третьих петухов»: сказка про Ивана-дурака, как он ходил за тридевять земель набираться ума-разума).

Главный герой сказки «До третьих петухов» очень напоминает сказочного персонажа – Ивана. Как и в народной сказке, он показан глупым человеком. Однако в определенный момент герой в корне изменяет свою позицию: решает сложные задачи, побеждает врагов и как сказочный персонаж получает в «награду» не справку, а целую печать.

В результате полемики, касающейся роли и места Ивана в сказке, выясняется характер и особенности каждого персонажа.

Только один из героев, Илья Муромец, выступает в роли помощника Ивана. В результате из былинного персонажа он превращается в сказочного помощника.

Структура волшебной сказки полностью сохранена писателем. В то же время налицо некоторые изменения, несвойственные сказочному жанру. В традиционной сказке герой, как правило, ищет свою суженую. У Шукшина это выглядит иначе: Иван отказывается от Бедной Лизы, поскольку в глубине души догадывается о глупости и вздорности ее характера.

Как и в традиционной сказке, Иван шёл-шёл и пришёл в лес и попал прямо в избушку Бабы-Яги: «стоит избушка на курьих ножках, а вокруг кирпич навален, шифер, пиломатериалы всякие» [12, с. 482]. Баба Яга хитра и считает, что легко может обмануть своего гостя, однако шукшинский Иван-дурак оказывается хитрее и сообразительнее Бабы Яги.

Сюжет этой сказки развивается в трехступенчатой последовательности. Сначала он встречается с Бабой

Ягой, затем с Медведем и, наконец, с Чертями.

Черти у Шукшина особенные. Если в сказках они показаны с рожками и копытами, то у этих чертей остались только копыта. Иван-дурак располагает чертей к себе. В обмен на заветную справку, Иван обещает им помочь проникнуть в монастырь.

Признавая шукшинский текст полноценной литературной сказкой, М.Н. Липовецкий считает, что Шукшин пародирует саму сказочную форму, но при этом бережно относится к традиционным основам народной сказки [9, с. 129]. В отличие от счастливой развязки народной сказки, в финале «До третьих петухов» нет победы добра над злом. Так Шукшин обновляет сказочную традицию, создавая жанр бесконфликтной сказки.

Сказка «Точка зрения» разрушает традиционную структуру народной сказки, так как имеет всего две части: вступление (зачин) и заключение. Пессимист в первой части сказки воспринимает все с негативной стороны, речь действующих лиц в этой части изобилует жаргонными словами и вульгаризмами.

Тон повествования меняется с началом второй части, описанной Оптимистом. Начало сватовства предвещает удачный исход, родственники невесты ведут себя культурно, покорность Невесты напоминает традиционные сказочные образы: Крошечку-Хаврошечку, Настеньку и др. А воспринимаемые Оптимистом действующие лица демонстрируют свой разум, творческое начало, проникнуты духом современности.

В этой части конфликт основан на споре Деда и Жениха о материальной стороне брака. Жениху хочется иметь две комнаты, два телевизора, автомобиль «Победа», вызвав тем самым всеобщее осуждение. Со словами «я осознал, товарищи, мне ужасно обидно» жених убегает, не попрощавшись.

В. Шукшин показывает в оппозиции «Оптимист VS Пессимист» вред и опасность двух крайностей – отсутствие жизнерадостности и «маниловщины», беспочвенного оптимизма. Писатель предлагает занять промежуточную позицию, здоровое отношение к жизни.

В. Шукшин, как близкий к народу художник, следует сказочной традиции для того, чтобы отразить это народное миропонимание. Писатель следует по двум путям развития сказочной традиции: вводит сказочные элементы в несказочные произведения и создает полноценные литературные сказки. Сама художественная форма сказки позволяла наиболее доступно и глубоко прочувствовать не только рассказчику, но и слушателям происходящее или ожидаемое событие.

Повесть «Привычное дело» (1966) принесла Василию Белову широкую известность, утвердив за писателем одного из родоначальников и лидеров «деревенской прозы».

Особый интерес в повести «Привычное дело» вызывает вторая часть второй главы, которая называется «Бабкины сказки» [5, с. 319–327]. В ней говорится о том, как бабушка рассказывает внукам, детям Ивана Африкановича и Катерины, сказку о пошехонцах: чудакватые жители, поливающие крапиву постным маслом, единственная радость которых – нюхать табак. Бабка рассказывает, как женщины не умели печь блины, противопоставляя этот рассказ современной и знакомой каждому

жизни: «Печи-то бабы топили всё в разное времечко. Одна утром затопит, другая – днем, а иная – и темной ночью» [5, с. 319]. Читатель понимает, что такая ситуация не характерна для традиционного русского уклада, ведь печи топили рано утром. «Пока блины-то ходят, печка протопится, баба вдругорядь растоплять. Пока вдругорядь растопит, блины-то возьмут да и закинут. Так и маялись, сердешные» [5, с. 319]. Топить печь и готовить в ней – большое искусство, и бабка наглядно демонстрирует никчемность, неумелость пошехонцев в том, чему, казалось бы, не учатся, ведь это многовековой уклад традиционной русской жизни. Пошехонцы пьют кисель – запивают молоком, а молоко стоит на окне и за ним они с ложкой бегают. Когда собрались ехать за табаком, мужики долго не могли решить, пора ли вставать или нет: «В одной избе брат говорит другому брату: “Рано еще вставать, вон и на улице тёмно”. Другой брат говорит: “Нет, надо вставать. <...> Разбудили соседских, стало их четверо. Суседские братцы и говорят: “Пожалуй, робята, рано еще вставать-то, вон и на улице тёмно”. Встали все посередь улицы да и спорят. Одне говорят: надо вставать, другие – что вставать рано» [5, с. 320]. Само описание сцены пробуждения деревни похоже на анекдот: прыгают в портки с полатей, чтобы надеть их (этот сюжет зафиксирован в указателе Андреева, № 1286 «Пошехонцы впрыгивают в брюки (сапоги)») [2], а запрягая кобылу, не хомут надевают, а «пехают» в хомут кобылу.

Пошехонцы не умеют вести сельское хозяйство, следуют нелепым и глупым советам: «Крапиву, чтобы у домов не росла, поливали постным маслом – кто их так научил, бог знает. Кто что скажет, то и делали, совсем безответные эти пошехонцы» [5, с. 322]. Судя по жизненному укладу пошехонцев, они не могут воспользоваться собственным разумом. Критически, с явно выраженной иронией оценивая быт пошехонцев, бабка Евстоля говорит о необходимости самосознания в народе.

Пошехонцы осознают, что родные места становятся всё более враждебным: «народу-то мало стало, кое примерли, кое медведки в лесу задрали. Видят, совсем дело-то худо» [5, с. 322]. Пошехонцы пытаются изменить свой мир: нужно или найти хорошее начальство, или начать вместо репы сажать брюкву, и только толковый Павел предложил искать «свою долю». Но и чужой мир не вразумляет пошехонцев: вот они идут и в виду отсутствия посуды размешивают толокно в озере (ср. Андр. 1260 «Пошехонцы варят кашу в проруби») [2]; даже с ночлегом решить вопрос им предлагает странник, да и то за плату – поскольку пошехонцы никто не хотел спать с краю (Андр. 1289) [2].

Сказка о пошехонцах помогает Белову полнее показать реалии современной деревенской жизни: по указке сеют кукурузу вместо ржи (как пошехонцы репу), зная, что «всё равно не взойдет», но народ не пользуется горьким опытом, не доверяя самому себе.

Опираясь на сказку, В. Белов проявляет самостоятельность в оценке сказочных героев. Так, например, главный герой повести Иван Африканович не соответствует ленивому Ивану-дураку (рано встаёт, трудолюбив), зато в нем налицо черты «пошехонства», «безобидность»: «никому-то слова поперек не скажет, из себя выходит редко»). Бунт в «Привычном деле» не норма, а нарушение, и когда Иван Африканович меняет «привычное дело», его поведение приводит к самым разрушительным последствиям.

Именно сказки бабки Евстоля становятся ключом к пониманию быта деревни, дают ответ на вопрос, возможно ли отойти от «пошехонства». Сюжеты путешествия в сказке накладываются на поездку главного героя повести на Север и возвращение в родную деревню, блуждания в лесу после смерти Катерины.

Так же, как и пошехонцы, Иван Африканович, не доверяя лошади, поворачивает ее в другом направлении. Реалии современной жизни обуславливают ироничное и недоверчивое отношение бабки Евстоля к поиску счастья вовне, к спасению в бегстве от своего мира.

Сам народ, сконцентрированный в образе мудрой бабки Евстоля, дает оценку народной жизни как пошехонской. Выход из «порочного» круга жизни, поиск счастья губителен, чем терпение. Стоило Ивану Африкановичу вырваться на заработки, как его жена не выдерживает доставшейся ей доли и умирает.

Подобно сказочному пространству, лес выступает как враждебное начало (Иван Африканович долго блуждает по лесу). С.Ф. Ершов, современный исследователь творчества Белова, в повести «Привычное дело» ставит на первый план национальный и «географический» факторы, а исторический фон в повести реализован «в прикровенном виде, в форме фольклорно-сказочного синтеза», а в «Плотницких рассказах» «история вторгается прямо и непосредственно» [7, с. 234].

В центре повествования «Плотницких рассказов» – ремонт старой бани Константином Зориным, приехавшим из города в родную деревню. Помогает ему в этом Олеша Смолин – талантливый и искусный плотник, образец нравственности. Но рядом всегда находится и антагонист Смолина – Авинер Козонков, строчащий жалобы, ленивый, как и его отец. Понятно, на чьей стороне находится автор. Отсюда вытекает и конфликт этой повести – спор двух «правд»: приспособленческой, потребительской «правды» Авинера, умеющего «показать» себя где нужно и когда нужно, и подлинно человеческой правды Олеша.

Олеша Смолин воспринимается как опытный рассказчик сказки, знающий свои приемы повествования, ведущий игру со слушателем. Между героями происходит вот такой разговор: «Двери! Двери беги закрой! – вдруг засуетился Олеша. – Да поплотней!». Не зная еще, в чем дело, я поневоле сделал движение к дверям. «А то убежит, – одобрительно заключил Олеша». «Кто?» «Да самовар-то...» [5, с. 487–488].

Как было сказано, конфликт повести основан на противопоставлении двух героев – приспособленчество, ленивость Авинера Козонкова, рассудительность, любовь к людям, порядочность Олеша Смолина. «Ты сам себя бедняком объявил, а пока досыта не выспишься, тебя из избы калачом не выманишь» [5, с. 533], – упрекает Олеша Авинера. В описании внешности Авинера четко наблюдается сказочная поэтика в повторе характерного признака: «Козонков был сухожильный старик с бойкими глазами; волосы тоже какие-то бойкие, торчали из-под бойкой же шапки» [5, с. 494]. В повести встречается много сравнений – характерная черта сказочной поэтики: жена Олеша «глухая, как чурка», «жизнь как расхожая Библия», «уши как в огне горят», «черный, как арап», «деревня, как в деготь опущенная», Таня, возлюбленная Олеша, «стала как ягода». Олеша совестлив и приветлив, у Авинера полностью отсутствует стыдливость.

Если первый с детства обречен на неустанный труд и добрые дела, то в натуре другого проявляются не озорство, но пакостничество. И лентяйство Авинера не обуславливается сказочным образом Ивана-дурака, ведь хитрость Ивана направлена на достижение благих целей, улучшает мир и восстанавливает справедливость, хитрость Авинера выгодна только ему. Показательные речевые характеристики персонажей: Олеша может всегда к месту пропеть частушку, украшает свою речь поговорками, речь Авинера – канцеляризм, казенная фразеология. Казалось бы, злое начало в образе Авинера по закону сказочного счастливого конца должно было быть побеждено, уничтожено, но Белов находит другой выход. После пьяной драки героев Константин Зорин видит друзей-врагов мирно беседующими, и это не беспринципность Олеша, а его показатель как воплощение мудрого начала. Белов не разграничивает добро и зло, для него они повиты одной веревочкой, прихотливое смешение плохого и хорошего. Писатель учит мудрому постижению этой нелегкой жизненной правды.

Наряду с названными произведениями, В. Белов является создателем литературной сказки на основе известного сюжета про Ерша Ершовича (Андр. *254) [2]. Рассказ называется «Рыбацкая байка» и имеет подзаголовок «Современный вариант сказки про Ерша Ершовича, сына Щетинникова, услышанный недалеко от Вологды, на Кубенском озере во время бесклевья». Повесть о Ерше Ершовиче, сыне Щетинникова датируют к XVI в. и к 20-40 гг. XVII в. О широкой популярности свидетельствует количество списков (четыре редакции представлены 30 рукописями XVII – XIX вв.), кроме этого, в сборнике сказок А.Н. Афанасьева представлено пять сказок о Ерше Ершовиче [11, I, с. 77-80; 9, III, с. 556].

Сказка Белова начинается с традиционного зачина: «На беду в реке Уфтьюге зародился один Ершишко» [5, с. 208]. Такой же зачин, связанный с рождением «ершишки» и подробно описывающий его внешность, есть в сказке из сборника Афанасьева: Зародился ершишко-плутишко, худая головишко, / Шиловатый хвост, / Слюноватый нос, / Кисловатая брюшина, / Лихая образина. / На роже кожа – как елова кора [11, I, с. 308].

Портрет Ерша у Белова более скромный: «Голова большая, брюхо круглое» [5, с. 208]. Характерной особенностью сказок о Ерше Ершовиче является то, что везде четко названо место действия: Кам-река, Трос-река, Кубенское озеро, Ростовское озеро. У Белова Ерш живет сначала в Уфтьюге, потом плывет с семьей в Кубенское озеро – все эти места находятся на Вологодчине, родине В.Белова. Упоминается и Белое море.

В «Рыбацкой байке» В.Белова Ерш в поисках пропитания с большой семьей отправился на озеро, в первый же день разругался со всеми обитателями. Причем Ерш не только со всеми перессорился, но и наклеветал на Окуня Язю, а Налиму сказал, что у него Язь «бабу отбил, а Окунь сводничал» [5, с. 210]. Так Ерш перессорил всех обитателей озера, задел даже Щуку, которая метнулась на него, но запуталась в сети (здесь налицо повторение фрагмента сказочного сюжета №253 «Рыбы в верше» из указателя Андреева, когда маленькая рыба проскальзывает через сеть, а крупная застревает [2]. Белов в своем рассказе контаминирует два сказочных сюжета: 253 и *254 «Ерш Ершович». Ерш становится полноценным хозяином озера, не пускает лещей в реку,

те в свою очередь жалуются рыбе Нельме, обитающей в Белом море. Нельма в виду болезни поручает Сигу устраивать суд. Ерша судят, он свысока смотрит на рыб, при этом заявляет, что остается в Белом море, творит всяческие бесчинства – «у половины домов стекла выхлестал». Заканчивается «Рыбацкая байка» возгласом рассказчика: «Тащи его, стерву, вроде клюет. Ну вот, опять того же калиберу» [5, с. 212]. Концовка сказки во многом сходна с концовками сказок из сборника Афанасьева. В сказке № 77 рыбаки, услышав ерша, выловили его и бросают в плетушку на уху. В сказке № 78 ерша после суда отпустили, далее сказочник приводит такую концовку: «Шёл Любим, ершовой похвалы не возлюбил; шёл Сергей, нёс охапку жердей; пришёл бес, заколотил ез; пришёл Перша, поставил на ерша вершу; пришёл Богдан, ерша в вершу бог дал; пришёл Устин, стал вершу тащить, да ерша упустил» [11, с. 314]. Ерша не поймали. В сказке № 79 Ерш «на утренней зоре вздремал, Мужики в морду (приспособление для ловли рыбы) попал». Далее идет описание того, как ерша принесли домой, как его чистили, разделявали, снимали сало, готовили и ели.

Белов недаром называет свой рассказ «современным вариантом сказки». В тексте представлены реалии современной жизни: ерша называют «товарищ Щетинников», рыба Нельма находится на больничном, ерш говорит про сгоревшее имущество – ковры и два телевизора.

Несмотря на сходство рассказа Белова «Рыбацкая байка» с народными сюжетами, можно сказать, что писатель является создателем собственной литературной сказки, по-своему переосмысляя давно известный сказочный сюжет.

Элементы сказочной поэтики встречаются среди многочисленных рассказов Белова. В рассказе «Диалог» бабушка продала дом в деревне и едет в город, где у нее живут двое сыновей и дочь с зятем. Ночует у первого сына, говорит ему, что деньги за дом потеряла – у того для матери не находится места. Со вторым сыном так же. На третий раз приходит к дочери, рассказывает ту же историю про потерянные деньги, зять все равно оставляет жить свою тещу у себя в доме, за что пожилая женщина отдает ему всю сумму, полученную от продажи дома. Налицо функции дарителя, сказочный троекратный повтор, разрешенные ситуации на третий раз.

В рассказе «За тремя волоками» фигурирует традиционный сказочный мотив дороги. Майор приехал в родные места, хочет навестить свою деревню Каравайку, которой уже и нет – жители, в том числе мать майора, переехали в соседнее село. Но для этого ему надо преодолеть три волока – без малого 60 километров. С трудом найдя машину, майор с попутчиками отправляется за три волока по ужасной дороге. «От Ялты до Москвы три часа, а шестьдесят километров от станции до деревни – три дня» [5, с. 103]. Число три – три дня, три волока – троекратные повторы являются наследием сказки. Однако если в сказке герою предоставляется выбор – по какой из трех дорог пойти, то в рассказе «За тремя волоками» этого выбора для героя нет, ему предстоит пройти одну трудную дорогу.

В своей книге «Лад» В. Белов вспоминает те времена, когда песни, предания, сказки были естественной необходимостью, органично включенные в повседневную жизнь русского человека. Фольклорное слово, по мнению автора, никогда не вмещалось в

рамки книжной культуры. «Народная философия лучше, чем где-либо, выражается в сказке», – указывает Белов [4, с. 224]. Именно поэтому народная сказка, поэтика сказки занимает важное место в творчестве писателя. Вводя сказку о пошехонцах в словесную ткань «Привычного дела» Белов тем самым создает некую повествовательную модель, выстраивая наподобие сказки все остальные главы повести. Использование сказочной поэтики в «Плотничьих рассказах» позволило Белову вывести на поверхность проблемы отношений между людьми в современной деревне. Создавая собственную литературную сказку, названную «Рыбацкая байка», Белов подчеркивает, что народная сказка актуальна и в наши дни. Используя сказочную традицию, Белов, с одной стороны, остается самым народным писателем-деревенщиком, с другой стороны, превращает жанровые признаки сказки в своеобразные стиливые приемы повествования.

Подводя итог проделанному анализу, можно констатировать: эстафету в использовании сказочной традиции перенимают и современные писатели, в частности – крупнейшие представители «деревенской прозы». Причем каждый из авторов-«деревенщиков» проявляет при этом известную самостоятельность. Так, например, Ф. Абрамов в использовании сказочной традиции идет двумя путями: использует сказочную поэтику в реалистических произведениях и создает свою собственную литературную сказку с оригинальным сюжетом. Однако его сказка близка народной лишь благодаря структуре авторского текста. Иными словами, она напоминает сказочный текст лишь на функциональном уровне, в то же время традиционный счастливый конец полностью отсутствует в абрамовской сказке.

В.М. Шукшин использует сказочную поэтику в своих реалистических произведениях для подчеркивания деревенского колорита. Наряду с этим создает собственные литературные сказки, используя реалии современной действительности, подвергая сомнению точку зрения, согласно которой сказочная фантастика способна разрешить все проблемы.

В. Белов строит свои повести по сказочной модели. Кроме этого писатель продолжает традицию использования сказочной поэтики, сказочных мотивов в своих произведениях. Использование сказочной поэтики позволило Белову вывести на поверхность проблемы отношений между людьми в современной деревне. Создавая собственную литературную сказку, названную «Рыбацкая байка», Белов подчеркивает, что народная сказка актуальна и в наши дни. Используя сказочную традицию, Белов, с одной стороны, остается самым народным писателем-деревенщиком, с другой стороны, превращает жанровые признаки сказки в своеобразные стиливые приемы повествования.

Исследование сказочной традиции в русской литературе XX века дало возможность, с одной стороны, опровергнуть точки зрения современных исследователей о смерти литературного жанра, убедившись тем самым в жизнестойкости литературоведческой категории жанр, с другой стороны, выделяя литературную сказку во вполне самостоятельный литературный жанр, увидеть его гибкость и приспособляемость к любым жизненным условиям, его огромное влияние на становление современной литературы, способствуя вызреванию новой жанровой системы, которая заявила о себе в «деревенской прозе».

Библиографический список

1. Абрамов Ф.А. Дела российские: Повести и рассказы. М.: Мол. гвардия, 1987. 526 с.
2. Андреев Н.П. Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне. Л., 1929.
3. Аникин В.П. Русская народная сказка. М., 1977. 256 с.
4. Белов В.И. Лад. Очерки о народной эстетике. М., 1982. 293 с.
5. Белов В.И. Рассказы и повести / Худож. М. Осипова. М.: Современник, 1987. 669 с.
6. Герлован О.К. Русская литературная сказка XVIII – начала XIX в. (Понятие. Истоки. Типология): Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1996. 27 с.
7. Ершов Л.Ф. Истоки души народной // Память и время: [Сб. ст.]. М.: Современник, 1984. С. 212–246.
8. Леонова Т.Г. Русская литературная сказка XIX века в её отношении к народной сказке: (Поэтическая система жанра в историческом развитии). Томск : Изд-во Том. ун-та, 1982. 197 с.
9. Липовецкий М.Н. Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920–1980-х годов). Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1992. 184 с.
10. Лупанова И.П. Русская народная сказка в творчестве писателей первой половины XIX века. Петрозаводск: Госиздат Карел. АССР, 1959. 504 с.
11. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. / Подготовка текста, предисловие и примечания В. Я. Проппа. М.: Гослитиздат, 1957.
12. Шукшин В.М. Повести для театра и кино. М.: Известия, 1984. 528 с.
13. Шукшин В.М. Рассказы / Худож. А. Лепятский. М.: Худож. лит., 1979. 383 с.
14. Шустов М.П. Сказочная традиция в русской литературе XIX в. Н. Новгород: изд-во НГПУ, 2000. 243 с.

References

1. Abramov F.A. Russian affairs: Novellas and stories. Moscow: Mol. guardia, 1987. 526 p.
2. Andreev N.P. Index of fairy-tale plots according to the Aarne system. L., 1929.
3. Anikin V.P. Russian folk tale. M., 1977. 256 p.
4. Belov V.I. Lad. Essays on folk aesthetics. M., 1982. 293 p.
5. Belov V.I. Stories and stories / Artist M. Osipova. M.: Sovremennik, 1987. 669 p.
6. Gerlovan O.K. Russian literary fairy tale of the XVIII - early XIX century. (Concept. Origins. Typology): Abstract of the dissertation of the Candidate of Philology. M., 1996. 27 p.
7. Ershov L.F. The origins of the folk soul // Memory and time: [Collection of Art.]. M.: Sovremennik, 1984. Pp. 212–246.
8. Leonova T.G. The Russian literary fairy tale of the XIX century in its relation to the folk tale: (Poetic system of the genre in historical development). Tomsk : Publishing House Vol. un-ta, 1982. 197 p.

9. *Lipovetsky M.N.* Poetics of a literary fairy tale (based on the material of Russian literature of the 1920s–1980s). Sverdlovsk: Ural Publishing House. un-ta, 1992. 184 p.

10. *Lupanova I.P.* Russian folk tale in the works of writers of the first half of the XIX century. Petrozavodsk: Gosizdat Karel. ASSR, 1959. 504 p.

11. Folk Russian fairy tales by A. N. Afanasyev: In 3 volumes / Text preparation, preface and notes by V. Ya. Propp. - Moscow: Goslitizdat, 1957.

12. *Shukshin V.M.* Stories for theater and cinema. - Moscow: Izvestia, 1984. - 528 p.

13. *Shukshin V.M.* Stories / Artist A. Lepyatsky. - M.: Artist lit., 1979. - 383 p.

14. *Shustov M.P.* The fairy-tale tradition in the Russian literature of the XIX century. N. Novgorod: publishing house of NGPU, 2000. 243 p.

УДК 821.161.1-312.6«20/21»:316.344.8

UDC 821.161.1-312.6«20/21»:316.344.8

СТЕПАНОВА Н.С.

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

E-mail: ns-kursk@yandex.ru

ЛЫМАРЬ Н.В.

аспирант кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

E-mail: limas777@mail.ru

STEPANOVA N.S.

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University

E-mail: ns-kursk@yandex.ru

LYMAR N.V.

Postgraduate Student of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University

E-mail: limas777@mail.ru

**ДИХОТОМИЯ «РОССИЯ – ЕВРОПА» В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ
ПЕРВОЙ И ЧЕТВЕРТОЙ ВОЛН РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ (М. ОСОРГИН И А. КРАМЕР)**

**THE DICHOTOMY «RUSSIA – EUROPE» IN THE AUTOBIOGRAPHICAL PROSE
OF THE FIRST AND FOURTH WAVES OF THE RUSSIAN EMIGRATION (M. OSORGIN AND A. KRAMER)**

Статья посвящена сопоставлению взглядов на проблему «Россия – Европа» в автобиографической прозе писателей первой и четвертой волн эмиграции, определению места сетевой литературы четвертой волны эмиграции в современном литературном процессе, выявлению и изучению изменений в поэтике автобиографических текстов первой и четвертой волн эмиграции, описанию и сравнению средств выражения субъектности и организации отношений «автор – читатель».

Ключевые слова: М. Осоргин, А. Крамер, «Россия – Европа», литература русской эмиграции, первая волна, четвертая волна, автобиографическая проза.

The article is devoted to a comparison of views on the problem of «Russia – Europe» in the autobiographical prose of writers of the first and fourth waves of the emigration, determining the place of network literature of the fourth wave of the emigration in the modern literary process, identifying and studying changes in the poetics of autobiographical texts of the first and fourth waves of the emigration, description and comparison of the means of expressing subjectivity and organization of relations «author – reader».

Keywords: M. Osorgin, A. Kramer, «Russia – Europe», literature of the Russian emigration, first wave, fourth wave, autobiographical prose.

Введение. В социально-исторической ситуации XX–XXI вв., когда массовый отток населения из России и СССР получил название «волны эмиграции», актуализировалось внимание к фундаментальным проблемам самоидентичности и определения места России в мировом историческом процессе. Рефлексия по поводу осмысления сущности русской цивилизации и культуры продолжает оставаться одним из основных направлений отечественной философско-культурологической мысли. Художественная и философская мысль писателей-эмигрантов закономерно обращается к оппозиции «Россия – Европа», в которой они отмечают как взаимоприятие, так и противопоставление.

В современных условиях заинтересованный читатель может знакомиться с литературным процессом эмиграции (в том числе с новинками художественной и мемуарно-автобиографической эмигрантской литературы) в электронном виде – в сетевом пространстве, новой нелинейной среде обитания текста. Сетевая среда активно дигитализирует и литературное наследие первой волны русской эмиграции; сетевые библиотеки предоставляют возможность для чтения полнотекстовых версий доцифровых книг, которые проблематично найти в

бумажном варианте (вопрос качества оцифрованных публикаций остается открытым). Медиатизация играет свою роль, участвуя в сохранении творческого наследия в виде дигитальных копий и цифровых текстов, что увеличивает их доступность и востребованность [12, с. 36, 30].

Корпус авторов четвертой волны эмиграции и их литературно-художественное творчество в сети Интернет, как это обычно происходит в русском зарубежье, достаточно поляризованы. Есть контент с явно выраженной антироссийской риторикой (например, публикации германских журналов «Литературный европеец» и «Мосты»), который не является материалом настоящего исследования в силу того, что они деструктивны и несозидательны, а их самоидентичность «фантомна» [2, с. 120]. И есть политически нейтральная художественная литература четвертой волны эмиграции, которая существует, но драматично переживает самоидентификационные процессы и обречена на невыгодное сравнение с предшественниками; она мало изучена в силу хронологической дистанции, недостаточной для объективных суждений о возможном сохранении традиций и тенденциях развития [2, с. 114].

Художественные тексты писателей-эмигрантов в рус-

скоязычном сегменте интернета представлены в виде публикаций в сетевых журналах (или в сетевых вариантах печатных журналов), на интернет-платформах, в авторских блогах. В частности, речь идет о литературном творчестве Александра Крамера (эмигранта четвертой волны, проживающего в Германии), и его автобиографических миниатюрах «Фрагменты немецкой жизни». Этот текст можно найти на сайтах www.kontinent.org/, www.darial-online.ru/, berlin-berega.de/, mecenat-and-world.ru/ (публикующем наиболее полную версию – но без фрагмента «Ребята, мы что, здесь все и... умрём?»). «Фрагменты немецкой жизни» Александра Крамера и автобиографическая книга Михаила Осоргина «Времена» (первая волна эмиграции), доступная не только в печатном варианте, но и на az.lib.ru/, www.litmir.me/, libcat.ru/, bookscafe.net/, являются материалом нашего исследования.

Целью настоящего исследования является сравнительный анализ и интерпретация автобиографических текстов писателей первой и четвертой волн русской эмиграции (М. Осоргин и А. Крамера). Задачи исследования: осмыслить эволюцию взглядов на проблему «Россия – Европа», определить место сетевой литературы четвертой волны эмиграции в современном литературном процессе, описать и сопоставить средства выражения субъектности и организации системы «автор – читатель» в современном нарративном пространстве.

Актуальность исследования обусловлена постоянным вниманием к фундаментальным проблемам самоидентичности и определения места России в мировом историческом процессе; в необходимости создания более полной истории отечественной художественной литературы, в том числе литературы эмиграции; во введении в поле научных исследований новых литературных имен.

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение культурно-исторического, биографического, историко-литературного, описательно-аналитического методов. Культурно-исторический метод позволяет рассматривать медиасферу как особое культурное пространство, на территории которого реализуется диалог поколений эмиграции и существует литература. Биографический метод позволяет анализировать и оценивать исследуемые тексты с учетом биографии и личности писателей, обстоятельств их жизни. Историко-литературный метод обуславливает изучение художественной литературы в контексте конкретной исторической и культурной эпохи. Описательно-аналитический метод дает возможность последовательно описывать материал исследования, систематизируя его в соответствии с поставленными исследовательскими задачами.

Исследование и его результаты. Как констатируют исследователи, «современная геополитическая ситуация, проблемы, возникшие во взаимоотношениях России и Запада, с особой силой актуализируют проблематику культурной и цивилизационной самобытности России» [10, с. 109], в очередной раз возвращают к необходимости осмысления оппозиции «Россия – Европа».

При сравнении ситуаций первой и четвертой волн эмиграции отчетливо видно, что русскими эмигрантами, принадлежащими к разным поколениям, при написании автобиографической прозы двигали разные мотивы; что причины и условия эмиграции отличаются.

М. Осоргин был выслан из России в 1922 году по

политическим основаниям вместе с другими видными представителями российской творческой интеллигенции (учеными, врачами, деятелями культуры), которых считали противниками советской власти. Судя по художественным текстам А. Крамера, доступным в сети, его в меньшей степени интересовала политика; представители поколения, к которому он принадлежал, эмигрировали по социально-экономическим причинам. В 1990-е гг. творческая интеллигенция, инженеры, врачи, учителя покидали Советский Союз, а потом Россию преимущественно добровольно, в поисках лучшей доли: «Мы хотели карьеры успешной, собственного дома, для детей светлого будущего, по миру попутешествовать. Ну, и – свободы слова, например» [15].

Эмигранты первой и четвертой волн наполняют разными смыслами оппозицию «Россия – Европа»: «русская духовность» – «западная вульгарность» vs отечественная «совковость» – «цивилизованность» Запада. При этом, как справедливо отмечено, «эмиграция четвертой волны совершает категориальную ошибку, отождествляя русское и советское» [2, с. 116].

В среде эмиграции первой волны, к которой принадлежит М. Осоргин, были достаточно сильны антиевропейские настроения русской интеллигенции, которая стремилась осмыслить предназначение эмиграции, наделяя изгнание мессианским смыслом и видя цель существования в выработке идеи сохранения и спасения России. Нельзя с полной уверенностью утверждать, что сопоставление России и Европы в творчестве А. Крамера выходит на уровень философских размышлений и обобщений, актуализирует проблематику культурной и цивилизационной самобытности России; скорее, это – продиктованное и объясняемое реальной жизненной ситуацией желание зафиксировать впечатления в художественном тексте, записать их в «блокнот памяти».

В автобиографическом творчестве А. Крамера нет антироссийского пафоса, как нет и восхищения Россией, гордости и любования ею, признания ее реального могущества. Россию и Германию писатель оценивает как страны, приспособленные для жизни обычного человека или нет. Он сравнивает условия жизни и отношение к клиентам, пациентам, старикам, «другим» («Фрагмент...» об истории подростка с синдромом Дауна) в России и Европе (Германии). А. Крамер с добрыми интонациями описывает симпатичных немцев («милые, изящные, аристократичные немецкие старушки», «толстый мастер с седоватой шкиперской бородицей» из автомастерской, хозяин автосалона Герберт, отоларинголог Барбара) и противопоставляет им несуразных, несимпатичных, неспособных понять нелепость и неловкость ситуации «соземцев бывших» («кустодиевская матрона вальжняя», господин Шнайдер).

М. Осоргину был свойствен иной масштаб отношения к России: он смотрел на нее «с удивлением», но сомнения в том, что это лучшая страна, не было никакого; «живая, не погибшая Россия сияет со страниц автобиографической прозы писателей-эмигрантов» первой волны [13, с. 36]. М. Осоргин верил в силу российской нации; он считал, что тот, кто «выжил в России в годы революции – того нечем сокрушить; что за эти годы создано там вопреки разрушительной внешней силе – то действительно прочно и жизненно» [Цит. по: 5, с. 132]. Облик же современной Европы, «как и облик самого европейца

конца XIX – первой половины XX веков» представлялся «русским писателям и философам весьма стандартизированным, однообразным в своей благопристойности, серым и скучным» [8, с. 44]. В прозе и публицистике М. Осоргина достаточно сопоставлений, в которых Россия выглядит «шире, моложе, свежее, сочнее и богаче своей престарелой соседки» [11, с. 724]. Европа дала русской литературной эмиграции первой волны ощущение свободы: возможность высказывать свои мысли, реальное отсутствие цензуры, но, даже несмотря на это, русские писатели испытывали разочарование в Европе; ощущение, что Россия духовно выше, – характерная черта умонастроений эмигрантов первой волны.

В Германии – стране, принявшей наибольшее число эмигрантов четвертой волны, – все усилия их были сосредоточены на том, чтобы как можно быстрее влиться в жизнь страны и общества, выучить язык, пройти обучение. Чтобы работать, требуется получить необходимую квалификацию, потому что, как пишет А. Крамер, «без свидетельства о специальном образовании – даже улицу убирать не доверят, не говоря уж о большем», «чтоб городской автобус водить, три года учиться нужно» [7, с. 104].

Русская эмиграция первой волны бедствовала, положение русского эмигранта в Европе не было прочным, однако М. Осоргин не писал о том, что чувствовал себя униженным. А. Крамер – напротив. Он описывает, например, как ведет себя на бирже труда раздраженная немецкая чиновница, от которой зависит продление эмигрантского пособия: она скрывает свое знание русского языка до тех пор, пока ситуация не становится критической для нее самой. Описанная А. Крамером сцена ясно показывает, что в этой чужой для него и его товарищей по поиску светлого европейского будущего среде не выжить без знания языка, законов, менталитета не только немцев, но и ассимилировавшихся соотечественников. Продолжает эту тему фрагмент о «господине Шнайдере» из России, который презрительно и пренебрежительно относится к бывшим согражданам.

С позиции человека, чужого для страны пребывания, А. Крамер рассказывает о том, как ущербно, человеком второго сорта, может почувствовать себя тот, кто попал в иную среду, какие унижения приходится терпеть, как отражается это на внутреннем мире, какие переживания вызывает, несмотря на предоставленные льготы («пособие – всё же только пособие, да и статус социальный, честно сказать, не очень приятный» [7, с. 104]). При этом рассказчику и его семье приходится переживать проблемы, связанные с незнанием языка: «Нет, бог ты мой, я – не неандерталец, но <...> с языком было жуткое дело» [7, с. 112].

У М. Осоргина благодаря его стремлению к самообразованию и стараниям его матери, которая ежедневно занималась «четырьмя иностранными языками – французским, немецким, английским и польским» [11, с. 643], в эмиграции не было серьезных языковых проблем, хотя и ему приходилось, изучая «прибои и приливы разных морей», «ломать язык для чужих гласных и согласных» [11, с. 651]. Однако он пишет об этом в своем повествовании «Времена», скорее, вследствие тоски по русской речи, русскому быту, русской природе – из-за тоски по своей родине.

О ностальгии (тихой, лирической или мучительной),

которая так свойственна была М. Осоргину и поколению первой русской эмиграции, А. Крамер на страницах «Фрагментов...» не пишет, однако тревожной нотой, оставшейся без ответа репликой звучит не к месту сказанная на вечеринке фраза «Ребята, мы что, здесь все и... умрём?», на которую никто не смог ответить. В итоге рассказчик признается в том, что он скучает по прошлой жизни; что даже «кусочек исконной ухабистой русской дороги на самом подъезде к нашему дому почти на окраине» немецкого города, в котором он живет, напоминает ему о России [7, с. 114].

Особого внимания требуют определение субъектного и внесубъектного присутствия автора в художественном тексте и организация взаимоотношений автора и читателя. Необходимо понять, какому читателю (русскому, европейскому, эмигрантскому) адресовано повествование.

Писатели и издатели четвертой волны русской эмиграции, с одной стороны, декларируют отказ от русского читателя: «Нам не нужен читатель в России – у него есть свои писатели», «наш читатель живет на Западе» (Г. Чистякова, директор издательства «Литературный европеец») [Цит. по: 3, с. 232]. С другой – размещают тексты в русском сегменте интернета и осознают, что только интернет «выручает» русских писателей, не имеющих возможности публиковаться в бумажном варианте; «интернет и прекрасная связь с провинцией не позволяют им чувствовать себя оторванными от своих коллег, живущих в метрополиях» (Б. Вайнблат, заместитель главного редактора журнала «Партнер») [Цит. по: 3, с. 229]. Литературная эмиграция четвертой волны пересмотрела отношение к книгоизданию в странах проживания эмигрантов из России и видит будущее эмигрантской литературы в интернет-публикациях, в формах «электронного самиздата» (Е. Мадден, публицист, переводчик) [Цит. по: 3, с. 231], хотя основными недостатками большинства интернет-публикаций являются ненадлежащее рецензирование и ограниченное время жизни интернет-сайта.

А. Крамер пишет на русском языке и как автор занимает позицию «нейтрального рассказчика», хотя автобиографичность его «Фрагментов...» не вызывает сомнения; он не комментирует сюжетные ситуации и со всей определенностью сообщает читателю, что объяснять или навязывать свое мнение не будет («Замечательный репортаж получился, без комментариев. И я их давать не стану», «А вы понимайте, как знаете» [7, с. 104, 105]). Одно из возможных объяснений этого авторского принципа может быть таким: «Фрагменты...» написаны для соотечественников, которые способны понять, что хотел сказать автор, и способны сделать выводы самостоятельно. Косвенно это подтверждается тем, что в «Фрагментах...» А. Крамера, наряду с транслитерированной немецкоязычной лексикой (*флормаркт*) есть и с трудом поддающиеся переводу русские слова и выражения: *косохлѣст*, *разлюли-малина*, *караул просто*, *маета*, *общаться через губу*, *кусочек в горле застрял*, *наотрез отказался*, *окочуриться*. Однако такая позиция иногда имеет обратный эффект: читатель не всегда обладает достаточным контекстом для понимания точки зрения автора и автобиографического героя и остается в недоумении.

К достоинствам художественного стиля М. Осоргина относятся не только социально-политические и философские раздумья, но и дискуссионность, неустанный поиск конкретных решений конкретных проблем. Начав

как один из блестящих русских публицистов XX века, свою точку зрения М. Осоргин всегда излагал отчетливо, полемично, при этом для его произведений характерны лиризм, ирония и самоирония, философские, а не только социально-политические размышления, стремление конкретный разговор поднять до уровня философского осмысления бытия.

«Фрагменты немецкой жизни» А. Крамера близки к лиро-эпическому жанру миниатюры с его характерными признаками (сюжетность, авторская идея, автобиографичность/субъективизм, динамика, законченность, пропорциональность, символичность/аллегоричность). Многообразие индивидуально-авторских моделей миниатюры в русской словесности («Камешки на ладони» В. Солоухина, «Крохотки» А. Солженицына, «Мгновения» Ю. Бондарева, «Зёрна истины» и «Миниатюры» В. Деткова и др.) предопределено отсутствием жестких жанровых канонов, чем с успехом и пользуется А. Крамер. «Фрагменты...» А. Крамера не имеют четко выстроенной хронологической последовательности; логика композиционного расположения (или отсутствие таковой) понятна только автору: «В голове иногда сохраняются странные какие-то, причудливые картинки. Мне хочется поделиться с вами одной из таких картинок» [7, с. 107].

«Времена» М. Осоргина сотканы из несоизмеримо большего количества сюжетов и «фрагментов», которые посвящены взгляду автора на разные обстоятельства его судьбы. М. Осоргин тоже не рассказывает о своей жизни в стройном порядке. Свои воспоминания он сравнивает с «цветными шариками, подбираемыми опытной рукой», с «переводными картинками, наляпанными в детском альбоме по системе, понятной только собственнику», с «коробкой с разнообразными пуговицами», однако стремится осмыслить прожитую жизнь как целое, придать эмпирическому существованию оформленность и связность, «подобрав обрывки прошлого, оставшиеся не на бумаге, не в документах эпохи, не в письмах, а в памяти» [11, с. 733], сплести их в книги, чтобы всмотреться и вслушаться «в „пустоту“ нашей тоски и в „темноту“ нашей скорби» (И.А. Ильин), чтобы сохранить Россию единственно доступным ему способом – в художественном слове.

При том достоинстве, с которым М. Осоргин выдержал все катастрофы, выпавшие на его долю, жизненные испытания для него не прошли бесследно: его, столь стойкого и независимого, бесконечные крушения доломали: исчезли жизненные силы, исчезло всякое желание «заново отстраивать свое убежище»; в конце автобиографической книги «Времена» он ставит точку, опускает железный занавес [11, с. 731]. Открытость финала «Фрагментов...» А. Крамера, определяемая композицией повествования, дает представление о незаконченном пути, позволяет предполагать возможное продолжение художественного текста (в таком же или ином вариантах).

Заключение. Сравнительный анализ и интерпретация автобиографических текстов писателей первой и четвертой волн русской эмиграции (М. Осоргина и А. Крамера) с целью осмыслить эволюцию взглядов на проблему «Россия – Европа» способствуют пониманию процессов культурной диалогизации в глобальном меди-пространстве и множественности траекторий духовного существования человека [6, с. 14]. Средства выражения

субъектности и организация системы взаимоотношений «автор – читатель» в современном коммуникативном пространстве показывают, что сетевая литература изменила традиционные отношения автора и читателя, читательской аудитории.

У исследователей не вызывает сомнения исключительность значения русской литературы, литературы серебряного века, привнесенной в результате трагического «исхода» первой волны русской эмиграции в литературную и культурную ситуацию Европы, для становления новой европейской культурной и философской парадигмы [14, с. 177], – четвертая волна им не так интересна.

Об этом свидетельствуют категоричные суждения о том, что нет никакой современной эмигрантской литературы, как нет сейчас у эмиграции никакой специфической цели и задачи, потому что у современной России появилась свобода слова; о том, что культура русского изгнания окончательно завершена, а нынешняя и будущая эмиграция не смогут добавить ничего существенного [2, с. 120]; о том, что для того, чтобы «быть включенным в литературу страны проживания, надо же стать классиком масштаба Набокова или Бродского» [1]. Исследователи отмечают, что произведения четвертой волны эмиграции, доступные читателю в сетевом формате, ничем не отличаются от многочисленных текстов российских провинциальных журналов [4], а «нынешнее Российское Зарубежье не является целостной, интеллектуальной, объединяющей силой всех тех, кто оказался на чужбине» [9, с. 256].

Общими для литературы эмиграции в целом являются такие художественные концепты и литературные мотивы, как «*путь жизни*», «*свобода*», «*счастье*», «*странничество, изгнанничество*», «*дом*», «*природа*», «*традиция*». Общими являются рефлексия *границы*, при которой пересечение границы рассматривается как отдельный сюжет [2, с. 118], процесс адаптации к иной культуре, обретение нового *дома*. Представляя собой рубеж, рубикон, точку невозврата, «*граница*» (как одна из древнейших констант онтологической и гносеологической картины мира) знаменует переживание кризисных моментов в судьбе автора и героя, обуславливающих изменение его внешнего и внутреннего статуса.

Отличие заключается в смысловом наполнении концептов и мотивов, в подходах к решению проблемы «Россия – Европа». Оно предопределяется различными обстоятельствами эмиграции. Характерная особенность первой волны эмиграции – «патриотизм, любовь к родине – России, из которой они насильно были депортированы, и надежда, вера в то, что Россия переживет большевизм и вернется в лоно цивилизованных держав мира, каковой она являлась» [9, с. 254]. Писатели четвертой волны, в отличие от предшественников, покинули Россию и бежали не от революции и войны, не от террора, а от социальной системы; это было не изгнание, а житейский выбор, трезвый расчет [1].

Сходство литературной четвертой волны с предшествующими волнами эмиграции выражается в устойчивом внимании к сопоставлению России и Европы; в неоднородности и поляризованности подходов к оценке России, российской действительности, русских; в политической полемике в публицистике. Отличие заключается во внутренних установках авторов автобиографических текстов: писатели первой волны эмиграции

смысл и значение собственной жизни утверждали через ценности, представлявшиеся более высокими: через осознание великой миссии хранения «священного огня», возвышенное стремление спасти и передать будущим поколениям истинную русскую литературу и русскую культуру [14, с. 184–185]. «Силы, энергия, энтузиазм их» были направлены на то, чтобы «сохранить “русскость”, привить молодым поколениям чувство любви к России,

ее истории, культуре» [9, с. 254].

Взгляды писателей-эмигрантов на проблему «Россия – Европа» претерпели эволюцию, обусловленную различиями в мировоззрении, сформировавшемся в разные исторические периоды, в ценностной картине мира, в аксиологической системе координат, в отношении к ностальгии по покинутой родине, обесцениванию или идеализации образа России.

Библиографический список

1. *Воропай Т.* Штрих к портрету писателя. Современная русская литература зарубежья. Александр Крамер // Новая Литература. 11.06.2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://newlit.ru/~voropay/5452.html> (Дата обращения: 31.03.2022).
2. *Говорухина Ю.А.* Фантомная самоидентичность эмигрантов четвертой волны (по материалам публицистики журналов «Литературный европеец» и «Мосты») // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2016. № 4 (42). С. 114–123. DOI 10.17223/19986645/42/9.
3. *Егорова Н.А.* Четвертая волна, или Русский литературный процесс в Германии в конце XX – начале XXI в. // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. 2012. № 3. С. 204–232.
4. *Ермошина Г.* Литературный Европеец: Ежемесячный журнал Союза русских писателей в Германии // Знамя. 2004. № 9. [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2004/9/erm27.html> (Дата обращения: 31.03.2022).
5. *Кара-Мурза А.А.* Петр Бернгардович Струве и Михаил Андреевич Осоргин: Два лика российского либерализма // Кара-Мурза А.А. Интеллектуальные портреты: Очерки о русских политических мыслителях XIX–XX вв. М.: ИФ РАН, 2006. С. 126–132.
6. *Кириллова Н.Б.* Новые концепты медианауки в социокультурной системе информационной цивилизации // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 10–22. DOI: 10.32744/pse.2021.6.1
7. *Крамер А.* Фрагменты немецкой жизни // Начало. Израиль, Ашдод, 2016. № 15. С. 101–114.
8. *Лапина Л.А.* Европа глазами русских интеллектуалов конца XIX – первой половины XX веков в контексте концепции диалогизма М.М. Бахтина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1 (86). С. 42–45.
9. *Митяева А.М., Фомина С.Н., Кирдяшова Е.В.* Проблема национальной идентичности и национального образования в трудах представителей российского зарубежья // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 253–257.
10. *Монина Н.П.* Дихотомия «Европа – Россия» и осмысление культурной самобытности России в историософии Ф.И. Тютчева // Общество: философия, история, культура. 2020. № 8 (76). С. 109–113. DOI 10.24158/fik.2020.8.22.
11. *Осоргин М.А.* Времена // Осоргин М.А. Свидетель истории: Романы, повести, рассказы. М.: Эксмо, 2010. С. 577–733.
12. *Солдаткина Я.В.* Литература в сети Интернет и основные направления развития медиакультуры: доцифровой текст и его сетевые трансформации // Наука и школа. 2021. № 1. С. 29–38. DOI 10.31862/1819-463X-2021-1-29-38.
13. *Степанова Н.С.* Художественный текст как форма инобытия писателя (на материале автобиографической прозы первой волны русской эмиграции) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2016. № 4 (21). С. 31–41.
14. *Степанова Н.С., Петрухина Н.М.* Биографический контекст творчества писателей-эмигрантов начала XX века // Иностранные языки в Узбекистане. 2019. № 3 (26). С. 175–187. DOI 10.36078/1565767504.
15. *Червинская Н.* Кто как устроился. Истории о том, в деньгах ли счастье // Знамя. 2013. № 7. С. 127–141. [Электронный ресурс]. URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=5300> (Дата обращения: 31.03.2022).

References

1. *Voropay T.* Stroke to the portrait of the writer. Modern Russian Literature Abroad. Alexander Kramer // New Literature. 11.06.2015. [Electronic resource]. URL: <https://newlit.ru/~voropay/5452.html> (Date of access: 31.03.2022).
2. *Govorukhina Y.* Phantom self-identity of emigrants of the fourth wave (on the basis of publicistic texts of the *Literaturnyy Evropeets* and *Mosty Journals*) // Tomsk State University Journal of Philology. 2016. No. 4 (42). Pp. 114–123. DOI: 10.17223/19986645/42/9
3. *Egorova N.A.* The fourth wave, or The Russian literary process in Germany at the end of the 20th – beginning of the 21st centuries // Yearbook of the Alexander Solzhenitsyn House of Russian Diaspora. 2012. No. 3. Pp. 204–232.
4. *Ermoshina G.* Literaturnyy Evropeets: a monthly magazine of the Union of Russian Writers in Germany // Znamya. 2004. No. 9. [Electronic resource]. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2004/9/erm27.html> (Date of access: 31.03.2022).
5. *Kara-Murza A.A.* Petr Bergardovich Struve and Mikhail Andreevich Osorgin: Two Faces of Russian Liberalism // Kara-Murza A.A. Intellectual portraits: Essays on Russian political thinkers of the 19th–20th centuries. M.: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 2006. Pp. 126–132.
6. *Kirillova N. B.* New concepts of media science in the sociocultural system of the information civilization // Perspectives of Science and Education. 2021. No. 6 (54). Pp. 10–22. DOI 10.32744/pse.2021.6.1.
7. *Kramer A.* Fragments of German life // Beginning. Israel, Ashdod, 2016. No. 15. Pp. 101–114.
8. *Lapina L.A.* Europe through the eyes of Russian intellectuals of the late XIX – first half of the XX centuries in the context of the concept of dialogism by M.M. Bakhtin // Scientific notes of Orel State University. 2020. No. 1 (86). Pp. 42–45.
9. *Mitiaeva A.M., Fomina S.N., Kirdyashova E.V.* Problem of national identity and national education in works of representatives of the Russian abroad // Scientific notes of Orel State University. 2016. No. 2 (71). Pp. 253–257.
10. *Monina N.P.* «Europe – Russia» dichotomy and understanding of Russia’s cultural identity in F.I. Tyutchev’s historiography // Society: philosophy, history, culture. 2020. No. 8 (76). Pp.109–113. DOI 10.24158/fik.2020.8.22.
11. *Osorgin M.A.* Vremena (Times) // Osorgin M.A. Witness of History: Novels, Novellas, Stories. M.: Eksmo, 2010. Pp. 577–733.
12. *Soldatkina Ya.V.* Literature on the Internet and the main directions of media culture development: pre-digital text and its network transformations // Science and School. 2021. No.1. Pp. 29–38. DOI 10.31862/1819-463X-2021-1-29-38.
13. *Stepanova N.S.* Artistic text as a form of otherness of writer (on the basis of the autobiographical prose of the first wave of Russian emigration) // Proceedings of the Southwest State University. Series Linguistics and Pedagogical. 2016. No. 4 (21). Pp. 31–41.
14. *Stepanova N.S., Petrukhina N.M.* Biographic context of creativity emigrant writers of the beginning of the XX century // Foreign languages in Uzbekistan. 2019. No. 3 (26). Pp. 175–187. DOI 10.36078/1565767504.
15. *Chervinskaya N.* Who settled down how. Stories about whether money is happiness // Znamya. 2013. No. 7. Pp. 127–141. [Electronic resource]. URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=5300> (Date of access: 31.03.2022).

УДК 82 - 312.1

UDC 82 - 312.1

ШАРАВИН А.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

ЛЮБАРСКИЙ Р.В.

кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ №57 г.Брянска
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

СТАРЦЕВА И.Л.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

SHARAVIN A.V.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky
E-mail: ekl1ier@yandex.ru

LYUBARSKY R.V.

Candidate of Philology, Teacher of Russian Language and Literature MBOU SOSH No.57 Bryansk city
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

STARTSEVA I.L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky
Email: ekl1ier@yandex.ru

**«ТАБАЧНАЯ» ПОЭТИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
(А. ТВАРДОВСКИЙ, В. НЕКРАСОВ, В. ВЫСОЦКИЙ)**

**“TOBACCO” POETICS IN WORKS ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR
(A. TVARDOVSKY, V. NEKRASOV, V. VYSOTSKY)**

В статье рассматривается воздействие мифов, устных легенд, древнерусских повестей о происхождении табака на сюжет, мотивную структуру, формирование центральной и периферийной семантической области произведений о Великой Отечественной. Отмечено, что в отличие от произведений, построенных на архаических схемах, в которых табак – центральный миробраз, лейтмотив, контрапункт, задающий целостность и структурную организацию, акцентное звучание в названии произведений, в эпических и песенных жанрах о войне махорка, папиросы, перекуры лишь одна из реалий войны. Однако «табачная» поэтика, все больше «забывая» о своей архаической мифологической составляющей, начинает образовывать неомифы XX века.

Ключевые слова: «табачная» поэтика, произведения о происхождении табака, мифы, неомифы, архаическая оппозиция хороший/плохой табак, неомифологические оппозиции («Казбек»/«Беломор», перекур/недокур и т.д.)

The article examines the impact of myths, oral legends, Old Russian stories about the origin of tobacco on the plot, the motivic structure, the formation of the central and peripheral semantic area of works about the Great Patriotic War. It is noted that, unlike works built on archaic schemes in which tobacco is the central image of the world, the leitmotif, the counterpoint that sets the integrity and structural organization, the accentual sound in the title of works, in epic and song genres about the war, shag, cigarettes, smoke breaks are only one of the realities of war. However, “tobacco” poetics, more and more “forgetting” about its archaic mythological component, begins to form neo-myths of the twentieth century.

Keywords: “tobacco” poetics, works about the origin of tobacco, myths, neo-myths, archaic opposition good/bad tobacco, neo-mythological oppositions (“Kazbek”/“Belomor”, smoke break/under-smoked, etc.)

Написанная статья призвана ликвидировать «белое пятно» в вопросе о «табачной поэтике» в произведениях о Великой Отечественной. Литературоведы исследовали мифы, устные легенды в рукописной традиции России XVII–XIX веков, древнерусские повести, повесть «Что есть табак» А. Ремизова о происхождении табака. Русская художественная словесность XIX–XX веков с ракурса «табачной поэтике» не рассматривалась. Между тем изучение «табачной поэтики» представляется важным как с позиции изучения архаического мифологического кода, так и моделирования неомифов в русской литературе. Мотивы махорки, перекура, последней сигареты в бою, потери кисета, оппозиция – папиросы «Казбек»/папиросы «Беломор» и т.д. являются симптоматичной, отличительной чертой произведений

о Великой Отечественной. Сказанное и определяет актуальность, цели, задачи и новизну проведенного исследования.

Представленную статью, безусловно, необходимо начать с вопроса о терминологии, использованной в работе. Отметим, что большее число написанного литературоведами относится «к устным легендам о происхождении и распространении табака в рукописной традиции России XVII–XIX вв.» и древнерусским повестям, что и определяет область оперирования понятиями, связанными с объектом и предметом исследований [9, с. 4]. Леви-Строс в 4-х томной «Мифологии» использует термин «группы мифов о происхождении табака» [21, т. 2, с. 41]. Российские ученые опираются на следующую понятийную базу: «табачная тема»;

«литературные произведения никоцианской тематики»; «корпус текстов, связанный с народным отношением к табаку»; «памятники, произведения о табаке»; «легенды и сказания о табаке»; «повести о происхождении табака»; «древнерусские повести о происхождении табака» и т.д. [2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14]. М. Вайскопф в монографии «Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология» использует термин ««курительный состав» (ладан) в русской старообрядческой и сектантской традиции»; ««сатанинский табаки табакерка» в демонологическом контексте гоголевской повести» [10, с. 467, 468]. К произведениям XX века на табачную тематику исследователи практически не обращались. Необходимо отметить, что и произведений, наподобие устных легенд и древнерусских повестей, в которых главным предметом изображения был бы этот курительный состав в это столетие не написано. Исключение составляет повесть «Что есть табак» (1906) и рассказ «О происхождении моей книги о табаке» (1945–1946) А. Ремизова. Исследователи Т.Ф. Волкова, А.А. Бешкаров в статье «Легендарные источники повести А.М. Ремизова «Что есть табак» также пользуются ставшей традиционной терминологией: «повесть А.М. Ремизова о происхождении табака» [9]. Литературоведы в указанных исследованиях рассматривают следующие аспекты: изучают особенности текста повестей о происхождении табака, анализируют сюжет произведений, их мотивную структуру, проводят текстологический анализ и т. д. Однако ученые отмечают, что необходимо охарактеризовать и художественное своеобразие представленного корпуса текстов [9, с. 11]. Такая постановка вопроса позволила нам «переструктурировать» термин «художественное своеобразие» как «табачная» поэтика. Необходимо отметить, что в мифах, легендах и сказаниях, древнерусских повестях, повести и рассказе А.М. Ремизова табак – центральный миротвор, лейтмотив, контрапункт, задающий целостность и структурную организацию, акцентное звучание в названии произведений. А в произведениях последующих эпох, и в частности в эпических и песенных жанрах о Великой Отечественной табак, перекуры – лишь одна из реалий войны, хотя во многом важная и определяющая. Безусловно, «табачная поэтика» текстов А. Твардовского, В. Некрасова, В. Высоцкого не может быть рассмотрена без обобщения итогов предшествующих исследований по данной теме.

В 4-х томной «Мифологии» Леви-Стросса рассматривает мифы индейцев племен Чако и Бороро о происхождении табака. Первый аспект, который анализирует исследователь, как табак попал к людям (найден рыбаками в животе рыбы; пророс из пепла сожженного трупа женщины-людоеда, женщины-ягуара; из трупа попавшей в яму-западню женщины-колдуньи, антропофага; дар демиурга (дедушки), чтобы люди сидели на месте и не пытались попасть на небо, также этот дар в мифе связан с разделением человеческой семьи на людей и животных; взошел из сожженного тела змеи, рожденной женщиной; подарок плохого и хорошего табака грифом человеку). Еще один важный момент – мифологическая оппозиция хороший табак/плохой табак. Происхождение табака на всеобщее благо предполагает его использование в «в ритуальных целях, магических либо религиозных, идет ли речь об уходе

за больным, которому предписано курение табака, или об очищении кандидата перед посвящением в роль священника или целителя: его заставляют выпить более или менее значительное количество табачного сока, чтобы вызвать рвоту, порой с последующей потерей сознания. Наконец, табак применяется в качестве лиственных или дымовых даров, которыми надеются привлечь внимание Духов и общаться с ними» [21, т. 2, с. 54]. Употребившие плохой табак или неправильно его курившие в мифах индейцев племен Чако и Бороро превращаются в муравья или выдру. «А в мифах Бороро хороший табак связан с огнем (он возникает из пепла змеи), плохой – с водой (обнаруженной в рыбьем брюхе и влекущей превращение своих жертв в выдр, водоплавающих животных)», – отмечает Леви-Стросс [21, т. 2, с. 58–59]. Кроме того, важной характеристикой хорошего табака является его «крепость», ядерность («Наконец, вследствие того, что, с одной стороны, «хороший» мед сладок, тогда как «хороший» табак крепок, а с другой стороны, «мед» (медовый) потребляется сырым, тогда как в большинстве случаев «мед» (табачный) получается после предварительного приготовления, нужно ожидать, что преобразования между различными типами «медовых» и «табачных» мифов обретут вид хиазма» [21, т. 2, с. 61]. Индейские мифы также задают/обнаруживают связь между табаком и вампиром: индейцев, неправильно курящих табак, учит правильному использованию смеси демиург («дедушка»): «...индейцы проглатывали дым, вместо того чтобы выдыхать его. «Нужно курить не так». – объясняет им Сверхъестественный Дух, который принял вид вампира. – Сделайте сперва: пуфф... приговаривая: дедушка, получай дым и отведи от меня зло! В противном случае вы будете наказаны, ибо этот табак принадлежит мне». Индейцы не послушались: и на следующее утро стали почти слепыми, превратившись в ариранх. По этой причине глаза у выдр совсем маленькие» [20, т. 1, с. 103].

К исследованию корпуса текстов о происхождении табака обратились еще Н.И. Костомаров, А.Н. Веселовский, Д.М. Львов, В.Н. Перетци др. (подробнее об этом в диссертации Т. В. Бровкиной) [9, с. 6–9]. В мифах, легендах, сказаниях, древнерусских повестях, отмечают Т.Ф. Волкова, М.Г. Бабальк, Т.В. Бровкина и др., проанализированы запреты на употребление и распространение табака (прежде всего речь идет о сатирической поэме «Табаккурение» и двух вариантах повестей «Сказание из летописца греческого» и «Сказание от книги, глаголемья Пандок», известных в нескольких списках) [2, 6, 9, 11, 12]. Кстати, отметим, что в ряду списков есть и легенда о происхождении табака, записанная в Орловской губернии [18]. Исследователи отмечают мотив произрастание табака из останков грешника, утробы умершей блудницы, трупа библейской Иродиады, на могиле колдуна, чаровника, насильника, падали собаки, тела Иуды, картофельных яблочек, в ряде легенд появление растения связано с образами черта, бесов, сатаны и прочей нечисти (А.Н. Веселовский упоминает, что в народных сказках румын табак растет из тела дьявола, повесившегося от несчастной любви, сербов из внутренностей Ария) [6, с. 152; 14, с. 132]. В старообрядческой среде распространяются легенды с мотивами об «искупления своих грехов путем уничтожения табака», проклятия табака: во время распятия Христа растение не

поклонилось ему и т.д. [9, с. 19]. Как установили исследователи, тексты с описанием полезности табака менее частотны, тем не менее они также имеются. Так, существуют легенды и сказания о произрастании благоухающего табака на могиле праведника, в восточнославянских этиологических легендах упоминается о благословении табака Богородицей, когда «она, понюхав его, исцелилась от головной боли» [6, с. 152].

В монографии «Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология» М. Вайскопф также отмечает, что «в русской старообрядческой и сектантской традиции» существуют две линии изображения «курительного состава»: сакральная (ладан) ибесовская (сатанинский табак). В тексте Самуила Выморкова содержится жалоба на то, что еретики в келье и церквях в руках табакерки держат и прошек (табак) нюхают [10, с. 161]. Однако, исследователь, анализируя повесть «Шинель» Н.В. Гоголя, отмечает внезапное превращение: «жертвенник для курений и «курительный состав» преобразились в демонический табак и табакерку с роковым образом» [10, с. 468]. То есть в ряде случаев можно подчеркнуть не только оппозицию сатанинский табак/благословенный табак, но и амбивалентность образа растения.

Анализ повести «Что есть табак» (1906) А. Ремизова, проведенный исследователями Т.Ф. Волковой, А.А. Бешкаровым, обозначил подход к автору произведения как «писателю, посвятившему свое творчество поиску новых форм выражения своего лирического мира, попытавшийся найти ответы на вопросы, поставленные эпохой общественных катаклизмов в старинных легендах и памятниках средневековой литературы, обращаясь как к исконно-народным, дохристианским ценностям, так и к истокам православия и других религий» [14, с. 130]. Литературоведы, с обозначенных позиций, выявляют источники, к которым обращался А. Ремизов. Итогом их наблюдений стали выводы: о природе человека, выраженной в сохранении «равновесие между своей земной природой и духовной сущностью», художественно выразил сознание средневекового человека через «перевод спиритуального в вещественное», изобразил «сознание рассказчика, находящегося под сильным влиянием и христианской образности, и фольклорно-мифологических представлений», «символическое философское повествование» Ремизова «о трагической раздвоенности человека, о противостоянии добра и зла» развивает темы, «потенциально заложенные в старинных легендах» [14, с. 139, 140]. Сочетание, переплетение в случившемся божественных и дьявольских сил, позволяет Т.Ф. Волковой и А.А. Бешкарову «амбивалентный характер» развязки («Вторичное разоблачение дьявола – опознание его останков – вынесено Ремизовым в эпилог Повести, развивающий тему происхождения табака, обозначенную в заглавии Повести. Здесь Ремизов контаминировал мотивы ряда легенд, дающих разные версии происхождения табака. Оставив «мотив дегтя», развиваемый румынской легендой, без сюжетного завершения, писатель предпочел ему более богатый сюжетными возможностями мотив произрастания табака из «уд» грешников, соединив его с представлением о дьяволе как источнике табачного зла. В результате сюжет Повести приобрел динамичность, гротесковый характер, художественную выразительность» [14, с. 137]. Концепция происхождения табака воплощена писателем лишь в эпилоге, все пред-

шествующие события лишь конденсируют семантику выросшего из останков дьявола растения. Однако опора на старинные легенды и памятники средневековой литературы позволяют определить проросший из останков грешника табак как контрапункт, лейтмотив, центральный образ-символ произведения, постепенно формирующийся на основе разворачивающегося повествования. Воздействие древних памятников словесности о происхождении табака еще долго сохранялось в памяти культуры и оказалось весьма акцентированным по своему воздействию на произведения, в которых, казалось, курительная смесь играет лишь роль детали, характеризующей эпоху. Хотя, конечно, в этом случае, как, например, в повести «Упырь» А. К. Толстого можно говорить о мифологическом коде, уходящем в подтекст и основанном на возможной реконструкции означаемого и означающего. Проанализируем особенности функционирования мифов о происхождении табака на примере эпизода из указанного произведения. Отмеченная Леви-Стросом связь между табаком и вампиром, очевидно, построена в том числе и на требовании сверхъестественного существа выдыхать/отдавать дым от смеси, а не поглощать/забирать его. Этот же мифологический код задан и в повести «Упырь» А.К. Толстого (отметим, что академик Б. Рыбаков считал, что первой эпохой в развитии славянских религиозных воззрений было поклонение и принесение жертв упырям и берегиням). Вампиры/упыри Сугробина и Теляев употребляют нюхательный табак с мифологических представлений неправильно: они втягивают/поглощают ароматную смесь (в контексте привиденного Леви-Стросом индейского мифа впитывают зло): «Приблизившись к бригадирше, Теляев улыбнулся и шаркнул ногой. Старуха также улыбнулась и опустила пальцы в табакерку статского советника.

– С донником, мой батюшка? – спросил она.

– С донником, сударыня, – отвечал сладким голосом Теляев.

– Слышите? – сказал незнакомец Руневскому. –

Это слово в слово их ежедневный разговор, когда они еще были живы. Теляев всякий раз, встречаясь с Сугробиной, подносил ей табакерку, из которой она брала щепотку, спросив наперед, с донником ли табак? Тогда Теляев отвечал, что с донником, и садился возле нее» [25, т. 2, с. 7]. Сообщивший эти сведения Руневскому незнакомец носит фамилию Рыбаренко (малороссиянин), еще один код, помимо христианского и мифологический – отсылка к плохому табаку, добытому из рыбы, что прочитывается как неприятности/несчастья, которые должны обрушиться на героя (завершается повесть самоубийством персонажа). Кроме того, произведение начинается с комической ситуации, которая случилась с малороссиянином: он прислонился к камину и от огня у персонажа «начала куриться» пола фрака. Еще одна мифологическая отсылка к происхождению табака из пепла сожженного трупа колдуньи, женщины-каннибала (к середине повести из сюжета станет понятно, что Рыбаренко укушен вампиром). Проявление архаического сознания, организующего взаимодействие означаемого и означающего, формируется вокруг символического смысла магического свойства табака с донником, скрытого от непосвященного. Эпизод из «Повести временных лет» позволяет идентифицировать мифологический код. Это видение «прозорливым» старцем Матвеем каверз беса, искушающего монахов («Был

же и другой старец, именем Матвей: был он прозорлив. Однажды, когда он стоял в церкви на месте своем, поднял глаза, обвел ими братию, которая стояла и пела по обеим сторонам на клиросе, и увидел обходившего их беса, в образе поляка, в плаще, несшего под полою цветов, который называется лепок. И, обходя братию, бес вынимал из-под полы цветок и бросал его на кого-нибудь; если прилипал цветок к кому-нибудь из поющих братьев, тот, немного постояв, с расслабленным умом, придумав предлог, выходил из церкви, шел в келью и засыпал, и не возвращался в церковь до конца службы; если же бросал цветок на другого и к тому не прилипал цветок, тот оставался стоять крепко на службе, пока не отпоят утреню, и тогда уже шел в келью свою. Видя такое, старец поведал об этом братии своей» [8, с. 229]). В увиденном старцем важным представляется цветок как магическое средство, с помощью которого бес и проводит колдовство. Монах опознал в растении лепок (липка – народное название доника). Можно сделать вывод, что первая сцена бала в повести «Упырь» А.К. Толстого организована как переход от мифологического скрытого кода (связь между упырями и табаком) к его активации в виде повествовательных стратегий (сюжетных, мотивных и жанровых) текста о вампирах. Также необходимо выделить и прием хиазма, отмеченный Леви-Стросом применительно к табачным мифам. Крестообразное построения приведенного отрывка в виде буквы Х с использованием слова доник первым, после предлога, в предложениях-диалогах Сугробиной и Теляева и его последующий перенос во вторую часть сложноподчиненной синтаксической конструкции в диалоге Рыбаренко и Руневского. Отметим, кстати, что фамилия главного героя отсылает к рунам, требующим дешифровки как скрытый мифологический код.

Ситуация начинает меняться в советской литературе: табачная поэтика все больше «забывает» о своей мифологической составляющей, оказываясь средством характеристики персонажа, выразительной деталью эпохи или начинает образовывать неомифы XX века. Особенно ярко данные процессы отразились в произведениях о Великой Отечественной. Одним из наиболее значимых по использованию табачной поэтики может быть названа поэма «Василий Теркин» А.Т. Твардовского. В произведении 47 раз встречаются слова табак, махорка (махра), козья ножка, папироса, «Казбек», кисет, перекур, докурил, курить и т.д., а отдельная глава «О потере» – о потерянном кисете. Уже во вступлении к поэме «От автора» махорка, как и пища, шутка (прибаутка, поговорка, присказка), правда (с добавлением автора: «сушей», «прямо в душу бьющей», «была б она погуше, /как бы ни была горька»), – самое необходимое на войне. Поэтом использовано развернутый сопоставительный ряд: пища – махорка – поговорка, присказка – правда – Василий Теркин (герой из народа), в котором уравниены пища, слово, герой, табачок, правда – единство духовного и материального для достижения победы («Жить без пищи можно сутки, /Можно больше, но порой /На войне одной минутки /Не прожить без прибаутки, /Шутки самой немудрой. Не прожить, как без махорки, /От бомбежки до другой / Без хорошей поговорки /Или присказки какой, – Без тебя, Василий Теркин, /Вася Теркин – мой герой. / А всего иного пуще / Не прожить наверняка – /Без чего? Без правды сушей, /

Правды, прямо в душу бьющей. /Да была б она погуше, / Как бы ни была горька») [24, т. 2, с. 159–160]. Очевидно, в подчеркнутой А.Т. Твардовским взаимосвязи отражаются скрытые мифологические составляющие: огонь/культурный герой; дым/душа. Архетипическая проекция русского солдата и, в частности Василия Теркина, в отмеченном контексте отсвечивает образом культурного героя прометеевского типа, несущего людям освобождение от власти роковых сил (в поэме А.Т. Твардовского это фашизм, гитлеровцы). Другой культурологический подтекст – уподобление дыма папиросы или козьей ножке дыму Родины («И дым Отечества нам сладок и приятен»). Отметим и языковой аспект развернутой цепочки сопоставлений. Очевидно, троп строится на семантике пробраться до сердца, сделаться очень нужным, важным для автора (покорить читателя точными, меткими, правдивыми приметам военного быта (крепкая махорка как важнейший продукт для бойца на фронте, по существу, – необходимое дополнение к солдатской кухне и винтовке), метким словом и любимым героем). Запах махорки становится отличительным, специфическим запахом русской пехоты в поэме А. Твардовского: «Дремлет, скорчившись, пехота, /И в лесу, в ночи глухой /Сапогами пахнет, потом, /Мерзлой хвоей и махрой» [24, т. 2, с. 178]. У немцев другой запах – табака («Непривычный, непохожий /Дух обжитого жилья: /Табаку, одежи, кожи /И солдатского белья») [24, т. 2, с. 188].

Частотность курения в поэме А.Т. Твардовского во многом задана и семантикой хорошего, правильного табака, отсылающей к мифологическому коду. В этом плане архаическое обуславливает жизненность и живучесть Теркина ритуалом перекура («Вот под первую бомбежкой/ Полежишь с охоты в лежку, / Жив остался – не горюй: /Это – малый сабантуй. / Отдышись, покушай плотно, /Закури и в ус не дуй.») [24, т. 2, с. 162]. Отметим, что сопоставление битвы с пиром (сабантуй) – также отсылка к мифологическому коду. С другой стороны, выкуренная бойцом самокрутка (папироса) – приобщение его к привычному, знакомому действию, это своеобразное обытовление войны, победа над страхом, огонёк самокрутки напоминает об огне домашнего очага: «Был рассеян я частично, /А частично истреблен.../ Но, однако, /Жив вояка, /К кухне – с места, с места – в бой. /Курит, ест и пьет со вкусом /На позиции любой» [24, т. 2, с. 167]. Ритуал курения органично входит в батальную поэтику, Теркин, переправившись через реку, передает просьбу лейтенанта: «...огоньку туда подбросить» («Взвод на правом берегу /Жив-здоров назло врагу! /Лейтенант всего лишь просит /Огоньку туда подбросить») [24, т. 2, с. 181]. Военная шифровка («...огоньку туда подбросить») прочитывается как троп, замещение выражения – дать врагу прикурить, давать врагу жару (нанести неприятелю урон). В подобном же ключе метонимия использована в книге А. Бека «Волоколамское шоссе»: «Вот вступили басы наших пушек, вот зачистила, забарабанила наша истребительная артиллерия... Под вечер мне позвонил Заев: – Дали им прикурить, товарищ комбат. – Что? Кому? Задыхаясь, торопясь, он продолжал: – Резанули их. Подпустили и – огрели... Оказалось, что к высотке, где окопалась рота Заева, проникла какая-то группа немцев с минометами. Возможно, лишь разведка. Винтовочный залп уложил

несколько немцев. Другие под прикрытием огня отползли, унесли трупы» [7, т. 2, с. 485]. У Твардовского в поэме данное выражение использовано и в значении «дать врагу жару»: «Отличал тотчас по слуху /Грохот наших батарей. /Бегал, топал: /– Дай им духу! /Дай еще! Добавь! Погрей!» [214, т. 2, с. 295]. Очевидно, во многом переносное значение: дать врагу прикурить – открыть огонь по противнику обусловлено распространением в Великую Отечественную войну мифом о возможности замены выпуска сигарет патронами (так, диаметр советских папирос 7,62 мм в ряде параметров совпадал с диаметром гильзы советского патрона 7,62×39 мм, однако в итоге это давало диаметр 7,85 мм, при диаметре донца – 10,00 мм). Так что отметим лишь культивируемую легенду, широко распространяемую идеологическим аппаратом, о быстрой перестройке мирной продукции на военные рельсы. Кроме того, описание перекура как важной составляющей батальных сцен объясняет комбат Ширяев, герой повести «В окопах Сталинграда» В. Некрасова: «Ширяев поправляет сползшую на затылок пилотку.

– Дай закурить.

Игорь ищет в кармане табак.

– Сейчас опять полезут.

Он вытягивает рыжую круглую коробку с табаком.

Немцы в таких носят масло и повидло.

– Ничего, перекурить успеем. С сигаркой все-таки веселее. – Ширяев скручивает толстенную, как палец, сигарку» [23, с. 32].

В произведении о Великой Отечественной мотив перекура многопланов. Концептуальным для поэмы «Василий Теркин» А.Т. Твардовского и повести «В окопах Сталинграда» В. Некрасова оказалось сравнение махорки, папирос «Беломорканал» (в сокращении «Беломор» или «Бк») и папирос «Казбек». В поэме «Василий Теркин» А.Т. Твардовского и повести «В окопах Сталинграда» В. Некрасова предпочтение отдается последней табачной марке. Выбор Теркина, возможно, обусловлен желанием «пофорсить» перед земляками, удобством пользования (не надо сворачивать сигарку) и вкусовыми качествами «Казбека», имевшего приятный кислотный «букет» («И, явившись на вечерку, /Хоть не гордый человек, /Я б не стал курить махорку, /А достал бы я «Казбек»)» [24, т. 2, с. 193]. Герой А.Т. Твардовского при «планировании» так и несостоявшегося отпуска мечтает угощать всех вокруг, создавая эффект щедрости, общности, единения людей в тяжелых военных условиях (в отмеченном контексте папиросы «Казбек» начинают ассоциироваться со знаменитой индейской трубкой мира). А вот предпочтение героев повести В. Некрасова «В окопах Сталинграда» нуждается в культурологическом экскурсе. Чумак, командир разведчиков, считает, что папиросы марки «Казбек» лучше «Беломора», этот эпизод подан автором в традициях эзопова языка, хотя, казалось бы, речь идет лишь о вкусовом предпочтении («Что вы после этого в папиросах понимаете, – говорит Чумак. – О «Беломоре» мечтают. «Казбек» – вот это папиросы. Я по две пачки выкуривал в день. Было времечко» [23, с. 171]). Обращает внимание двусмысленность высказывания командира разведчиков (в тексте дается его характеристика как человека честного, прямого, далекого от официоза, рубящего правду-матку) о мечтающих о «Беломоре».

В советском обществе был создан неомиф об этих двух марках сигарет. На пачке «Беломора» по заказу ОГПУ изображалась трасса Беломоро-Балтийского канала им. Сталина, где трудились заключенные. Папиросы «Казбек», с изображением всадника на фоне кавказских гор ассоциировались (в контексте борьбы горцев с российской империей в XIX веке) со свободой, протестом. Неомиф расходился с реальностью: дизайн пачки создавался, чтобы угодить Сталину, напомнив вождю о его родине, и отец народов одобрил папиросы. Однако неомиф создает другую реальность, его цель не копия действительности, а моделирование. Подчеркнем, что повесть В. Некрасова построена на приемах эзопова языка, частотность использования которых является отличительной чертой «В окопах Сталинграда» (Когда советская артиллерия начинает обстрел немецких позиций, один из героев повести «В окопах Сталинграда» Лисагор кричит: «Па-а-а щелям... Прицел ноль-пять, по своим опять» [23, с. 210]; в землянке бойца Карнаухова висят портреты Сталина и Джека Лондона, после его гибели лейтенант Керженцев забирает портрет автора «Мартина Идена», и знаменательная деталь: об изображении вождя народов речь даже не идет и т.д.). Так что предпочтения «Казбека» «Беломору» вполне может быть интерпретировано в рамках неомифа в терминах семантической оппозиции свободы/несвободы. Эмигрантская проза третьей волны, в лице С. Довлатова, воспроизвела табачный код «Беломора» как код тоталитаризма. Во второй части «Записных книжек» («Соло на IBM») рассказчик сообщает историю о двух парнях, оказавшихся в афганском плену, а затем «перебравшихся в Канаду». Один из них, охваченный ностальгией по родине, возвращается в СССР, предварительно договорившись с другом, что если все будет плохо, то он пришлет фотку с беломориной в руке. За дезертирство в стране победившего социализма ему дали несколько лет лагерей. Капитан госбезопасности заставляет его написать письмо другу с восхвалением жизни в СССР («Дорогой Виталий! С приветом к тебе ближайший друг Андрей. Уже шесть месяцев, как я вернулся на родину. Встретили меня отлично. Мать жива-здоровая. Девушка моя Наталка шлет тебе привет. Я выучился на бульдозериста. Зарабатываю неплохо, чего и тебе желаю. Короче, мой тебе совет – возвращайся!..»). Его друг получает письмо: «Читает: живу, мол, хорошо. Зарабатываю отлично...И тому подобное. Ко всему этому прилагается фото. Стоит Андрей на фоне деревьев. Одет в приличный гражданский костюм. И в каждой руке у него – пачка «Беломора!»» [17, т. 3, с. 346–347]. В текстах В. Некрасова и С. Довлатова актуализировано мифологическое представление о «Беломоре» как плохом табаке, получившем дальнейшую разработку в неомифе через семантику несвободы, насилия, тоталитаризма.

Отсутствие махорки, невозможность закурить вызывает тоску у солдат во время боя в болоте, порождает ощущение неудачи («Ни клочка родной газетки – /Козью ножку завернуть; /И ни спичек, ни махорки –/ Все раскисло от воды. /– Согласись, Василий Теркин, /Хуже нет уже беды?») [24, т. 2, с. 249]. Герои повести «В окопах Сталинграда» В. Некрасова, оказавшиеся в окружении врагов и убежденные, что это их последний бой, перед предполагаемой гибелью докуривают последнюю сигарету, найденную у немца: «Курить хочется до головкру-

жения. Валега находит где-то у убитого немца мокрую, измятую сигарету. Мы курим ее поочередно, глубоко затягиваясь, закрывая глаза, обжигая пальцы» [23, с. 171]. Данный эпизод в мифологическом контексте (в архаическом сознании курение хорошего табака приносит удачу) мотивирует последующее спасение солдат.

Поэтому и потеря кисета, воспринимается бойцами как плохая примета, предвещающая беду, неудачу. Так, в поэме «Василий Теркин» в главе «О потере» «бородач» переживает утрату: «Бородач под смех и гомон /Роет вновь труху-солому, /Перещупал все вокруг: – Без кисета, как без рук.../– Без кисета, несомненно, / Ты боец уже не тот. /Раз кiset – предмет военный, /На-ко мой, не подойдет?» [24, т.2, с.213–214]. Ситуацию спасает запасливый Василий Теркин, который дарит один из своих пяти кisetов незадачливому солдату. Далее следует сентенция любимого героя А.Т. Твардовского, поучающая «бородача»-растеряху: «Потерять семью не стыдно – / Не твоя была вина. /Потерять башку – обидно, /Только что ж, на то война. Потерять кiset с махоркой, /Если некому пошить, – /Я не спору,– тоже горько, /Тяжело, но можно жить, /Пережить беду-проруху, /В кулаке держать табак, /Но Россию, мать-старуху, /Нам терять нельзя никак» [24, т. 2, с.213–214]. В приведенном высказывании теркинская осознанность всем сердцем, всей душой ответственности перед Родиной преодолевает бессознательное, имплицитное, связанное с архаичными «табачными» представлениями. Типологически глава «О потере» близка к эпизоду с выпавшей у Тараса Бульбы люльки с табаком в одноименной повести Н.В. Гоголя. Максимализм казацкого атамана, обронившего люльку с табаком и не желавшего оставлять ее врагу, даже ценой своей жизни прежде всего связан со стремлением Тараса Бульбы продолжать войну с ляхами, мстить за смерть Остапа («И пробилась было уже казаки, и, может быть, еще раз послужили бы им верно быстрые кони, как вдруг среди самого бегу остановился Тарас и вскрикнул: «Стой! выпала люлька с табаком; не хочу, чтобы и люлька досталась вражьи ляхам!» И нагнулся старый атаман и стал отыскивать в траве свою люльку с табаком, неотлучную сопутницу на морях и на суше, и в походах, и дома. А тем временем набежала вдруг ватага и схватила его под могучие плечи» [16, т. 2, с. 411]). Поэтому-то герой и жертвует собой, проводя казацество на кровавую вендетту за своего «старого полковника». Огненная смерть казацкого атамана и слова автора о люльке с табаком как «сопутнице» Тараса Бульбы – мифологические коды единения судьбы предмета и его владельца. Табачный огонь и кремирующий огонь костра отсылают к легенде о происхождении растения из праха праведника. А слова Тараса Бульбы о том, что «...подымется из Русской земли свой царь, и не будет в мире силы, которая бы не покорилась ему!» вводят «табачную поэтику» в контекст неомифа об укреплении русского, славянского могущества [16, т. 2, с. 413].

В творчестве В. Высоцкого мифологический контекст «табачной поэтики» «сужается». Его ««Друг, оставь покурить!» А в ответ – тишина...» восходит к довольно частотному для военной прозы и лирике мотиву. В песне «Давай закурим» (1941) И. Френкеля память о боевом товарище определена и «поддерживается» выкуренной во время встречи папиросой («Об огнях-пожарищах, /О друзьях-товарищах /Где-нибудь, когда-нибудь /Мы будем говорить. /Вспомню я пехоту, /И родную роту, и

тебя – / За то, что ты дал мне закурить. /Давай закурим, товарищ, по одной, /Давай закурим, товарищ мой!») [19, с. 105]. Особо следует подчеркнуть, что в границах одного песенного куплета совмещен и огонь войны, и огонек папиросы. Гибельному, уничтожающему огню пожара противопоставлен душевный, дружеский огонек папиросы. Два противоположных начала амбивалентно сливаются, реализуясь в мотиве света, огня, репрезентирующем концепт война. Леви-Строс отмечал: «Итак, табачный огонь занимает именно промежуточное положение между огнем в очаге и кремирующим костром: посредством сожжения он производит пригодную к употреблению субстанцию» [21, т. 2, с. 36]. Если продолжить высказывание культуролога, то можно констатировать, что огонь войны, реальный иметафорический, по степени градации может вписан в цепочку, выявленную французским исследователем: огонь очага–табачный огонь – кремирующий огонь. В таком случае «табачная поэтика» отличительный, симптоматичный, знаковый код прозы о войне, и в частности, о Великой Отечественной.

В. Аванесов в статье «Пароль дружбы», раскрывающей историю написания песни «Давай закурим» (1941) И. Френкеля, отмечал: «...обращение «давай закурим» часто звучало на фронте. Оно была сродни душевному призыву к другу: выпьем чайку, что ли, согреемся! – Военному человеку, – говорил поэт – закурить означало еще и предметное ощущение связи с кругом близких. Даже в пословице «Солдат дымом греется» это «греется» связано с теплом, так необходимым в суровое время, в тяжелом и долгом походе. Лишенному уюта и отдыха огонек папироски, запах табака напоминает о чем-то приятном, скрашивает одиночество, успокаивает. «Давай закурим!» – чем плох этот пароль дружбы! Ведь не ко всякому встречному подойдешь с такой просьбой. Тут должно быть чувство доверия» [1].

Журналист почувствовал и сформулировал главную инносказательную наполненность просьбы о перекуре – общение боевого товарищества, солдатской дружбы («– Откуда взялся этот припев? – вспоминал поэт. – Установил я только одно. За моей спиной – годы встреч со множеством людей. И часто поводом к общению служило: нет ли закурить? А то и просто приглашение: давай закурим! Чиркнет огонек, выдохнется струйками колечко дыма, – лед разбит. Завязалась беседа, иногда знакомство, иногда и больше, и надольше. Даже некурящий, особенно в состоянии напряжения, бывает не откажется, а то и первый попросит: дайте-ка затянуться... Что же, значит дело не пагубной привычке, а в стимуле общения. Как бы, «выпьем чайку, что ли!» А военному человеку это означало еще и предметное ощущение связи с домом, с кругом близких») [1].

В этот литературный контекст и вводится просьба закурить в песне В. Высоцкого: гибель бойца утверждается как непоправимая утрата в боевом, искреннем, настоящем братстве фронтовиков. Отметим, что в песне «На одного» (1964, лето) выражается взгляд на дружбу ребят из нашего двора, дворовое побратимство, в чем-то близкое военному боевому товариществу («Если б водка была на одного – /Как чудесно бы было! Но всегда покурить – на двоих, / Но всегда распивать – на троих. /Что же на – одного? /На одного – колыбель и могила») [15, т. 1, с.108].

В произведении «Он не вернулся из боя» В. Высоцкий выбирает трагический вариант развития мотива в отличие от песни И. Френкеля. Н. Майоров в стихотворении «Мы» (1940) одним из первых обозначил драматизм, скрытый за словом «не докурил»: «Мы были высоки, русоволосы. /Вы в книгах читаете, как миф, /О людях, что ушли, не долюбив, /Не докурив последней папиросы» [22, с. 427]. В повести «В окопах Сталинграда» (1946) В. Некрасов уже визуально воплотил это, «не докурив», в описании мертвого бойца, к губе которого прилип дымящийся окурок («Я помню одного убитого бойца. Он лежал на спине, раскинув руки, и к губе его прилип окурок. Маленький, еще дымившийся окурок. И это было страшней всего, что я видел до и после на войне. Страшнее разрушенных городов, распоротых животов, оторванных рук и ног. Раскинутые руки и окурок на губе. Минуту назад была еще жизнь, мысли, желания. Сейчас – смерть») [23, с. 84].

Описание живых, заснувших бойцов с «недокуренной сигаркой» в произведении одного из первооткрывателей лейтенантской прозы художественно воспринимается в мифологическом контексте: дым как душа, покидающая тело, обреченного на смерть солдата («Рядом, положив голову на руки, спит Фарбер. Он забежал на минутку

за табаком и доложить о потерях. И так и заснул над раскрытым портсигаром с недокуренной сигаркой в руке») [23, с. 107]. Одним из вариантов развития отмеченного мотива в повести В. Некрасова – мотив сна-смерти («Мы кладем Лазаренко в щель, засыпаем руками, прикрыв плащ-палаткой. Он лежит с согнутыми в коленях ногами, как будто спит. Так всегда спят бойцы в щелях») [23, с. 37]). В этом плане в главе «В бане» из поэмы А. Твардовского описание парящегося в конце войны солдата, докуривающего сигарку (подчеркнем, что слово использовано два раза), явно контрастно подчеркнuto и контекстно оптимистично: «Стулья графские стоят / Вдоль стены в предбаннике. / Снял подштанники солдат, / Докурил без паники. / Докурил, рубаху с плеч / Тащит через голову. / Про солдата в бане речь, – / Поглядим на голого» [24, т. 2, с. 320]. В песне «Он не вернулся из боя» В. Высоцкий близок позиции Н. Майорова и В. Некрасова: недокуренная папироса также – цена человеческой жизни. В выборе подобных ситуаций, эпизодов, деталей, отражающих отличительные черты Великой Отечественной через «табачную поэтику», проявились как незаурядное мастерство поэтов и прозаиков, писавших о войне, так и вечные, архаические, «неисчезающие» элементы.

Библиографический список

1. *Аванесов В.* Пароль дружбы// Курган и курганцы. №22, 26 февраля, 2014. С. 2.
2. *Бабалык М.Г.* Растения хмель и табак в поздних старообрядческих сочинениях //ГОРА калинова: (бияни свет у традиционалној култури Словена): зборникрадова / уредила Зоја Карановић. Белград, 2019. С. 139–157;
3. *Бабалык М.Г.* Рукописные сочинения о хмеле, матерной брани и табаке: проблема циклизации//Православие в Карелии. Материалы IV научной конференции, посвященной 25-летию возрождения Петрозаводской и Карельской епархии (25–26 ноября 2015 года, г. Петрозаводск). Петрозаводск, 2016. С. 291–303;
4. *Бабалык М.Г.* Сочинения о хмеле, брани и табаке в севернорусских рукописях XVII–XX вв.//Материалы международной историко-краеведческой конференции «Восьмые Феодоритовские чтения». СПб., 2016. С. 110–118;
5. *Бабалык М.Г.* Демонологические сюжеты в рукописных памятниках XVII–XX вв. (слова и поучения о табаке, о хмеле, о матерной брани)// Демонология как семиотическая система. Тезисы докладов третьей научной конференции. Москва, РГГУ, 15–17 мая 2014 г. М., 2014. С. 14–17;
6. *Бабалык М.Г.* Этнологические легенды о хмеле и табаке в рукописных сочинениях XVII–XX вв. // Славянская традиционная культура и современный мир. М., 2017. Выпуск 18: Образ – предмет – человек – ремесло в фольклоре и традиционной культуре. С. 342–352.
7. *Бек А.* Собр. соч. в 4-х томах, т.2, М.: Худож. лит., 1975, 724 с.
8. Библиотека литературы Древней Руси, т.1. СПб.: Наука, 1997. 545 с.
9. *Бровкина Т.В.* Древнерусские повести о происхождении табака: проблемы истории текста и сюжетной организации. Дис... канд. филол. наук. Сыктывкар, 2020. 309 с.
10. *Вайскопф М.Я.* Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология. Контекст. 2-е изд., испр. и расшир. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2002. 686 с.
11. *Волкова Т.Ф.* Повести и легенды о табаке в контексте мифопоэтических представлений о смерти// Смерть как феномен культуры: Межвузовский сборник научных трудов. Сыктывкар, 1994. С. 75–95;
12. *Волкова Т.Ф., Поньрко Н.В.* Повести о табаке // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 3 (XVII век). Ч. 3. Санкт-Петербург, 1998. С. 44–47;
13. *Волкова Т.Ф.* Повесть о происхождении табака (Список усть-цилемского книжника И. С. Мяндина в контексте рукописной традиции повести) // Вестник СыктГУ. Сыктывкар, 2008. Выпуск 7, 2008. Серия 6: Филология. Искусство. С. 5–33.
14. *Волкова Т.Ф., Беижкарев А.А.* Легендарные источники повести А. М. Ремизова «Что есть табак»// Фольклор Урала. Устная и письменная традиции: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Уральского госуниверситета, 2000. С. 130–141.
15. *Высоцкий В.* Собр. соч. в 7-ми томах, т.1. Сост. С. Жильцов. Вельтон. Б.Б.Е., 1994. 648 с.
16. *Гоголь Н.В.* Полн. собр. соч. и писем в 17-ти томах, т.1. Вечера на хуторе близ Диканьки; т.2. Миргород. М.: Изд-во Московской Патриархии, 2009. 664 с.
17. *Довлатов С.* Собрание прозы в 4-х томах, т. 3. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 416 с.
18. *Иванов А.И.* Верования крестьян Орловской губернии// Этнографическое обозрение. М., 1900. Т. 47. №4. С. 118.
19. Из фронтовой лирики. Стихи русских советских поэтов. М.: Худ лит, 1981. С.105.
20. *Клод Леви-Строс.* Мифологии. В 4-х тт. Том 1. Сырое и приготовленное. М.; СПб.: Университетская книга, 1999. 406 с.
21. *Клод Леви-Строс.* Мифологии. В 4-х тт. Том 2. От мёда к пеллу. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 442 с.
22. Советские поэты, павшие на Великой Отечественной войне. М.-Л.: Советский писатель, 1965. 748 с.
23. *Некрасов В.* В окопах Сталинграда: Повесть; Рассказы. М.: Худож. лит., 1990. 319 с.
24. *Твардовский А.Т.* Собр. соч. в 6-ти томах, т.2, М.: Худож. лит., 1977. 431с.
25. *Толстой А. К.* Собр. соч. в 4-х томах, т.2, М.: Правда, 1969. 528 с.

References

1. *Avanesov V.* Password of friendship// Kurgan and Kurgans. No. 22, February 26, 2014.P.2
 2. *Babalyk M.G.* Hop and tobacco plants in late Old Believer writings //Kalinova MOUNTAIN: (flora in the traditional culture of the Slavs): proceedings/ edited by ZoyaKaranovich.Belgrade, 2019. Pp. 139–157;
 3. *Babalyk M.G.* Handwritten essays on hops, swearing and tobacco: the problem of cyclization//Orthodoxy in Karelia. Materials of the IV scientific conference dedicated to the 25th anniversary of the revival of the Petrozavodsk and Karelian Diocese (November 25–26, 2015, Petrozavodsk). Petrozavodsk, 2016. Pp. 291–303;
 4. *Babalyk M.G.* Essays on hops, swearing and tobacco in Northern Russian manuscripts of the XVII-XX centuries. //Materials of the international historical and local history conference “The Eighth Feodorite readings”. St. Petersburg, 2016. pp. 110-118;
 5. *Babalyk M.G.* Demonological plots in handwritten monuments of the XVII-XX centuries. (words and teachings about tobacco, about hops, about swearing)// Demonology as a semiotic system. Abstracts of the reports of the third scientific conference. Moscow, RSUH, May 15–17, 2014, Moscow, 2014. Pp. 14–17;
 6. *Babalyk M.G.* Etiological legends about hops and tobacco in handwritten works of the XVII-XX centuries. // Slavic traditional culture and the modern world. Moscow, 2017. Issue 18: Image - object - man - craft in folklore and traditional culture. Pp. 342–352.
 7. *Bek A.* Sobr. op. in 4 volumes, vol.2, Moscow: Art. lit., 1975, 724 p.
 8. Library of Literature of Ancient Russia, vol. 1. St. Petersburg: Nauka, 1997. 545 p.
 9. *Brovkina T.V.* Old Russian stories about the origin of tobacco: problems of the history of the text and the plot organization. Dis... Candidate of Philology. Syktyvkar, 2020. 309 p.
 10. *Weiskopf M.Ya.* Gogol’s plot: Morphology. Ideology. Context. 2nd ed., ispr. and expanded. M.: Russian State Humanit. un-t, 2002. 686 p.
 11. *Volkova T.F.* Stories and legends about tobacco in the context of mythopoetic ideas about death// Death as a cultural phenomenon: An Interuniversity collection of scientific papers. Syktyvkar, 1994. Pp.75–95;
 12. *Volkova T. F.,Ponyrko N. V.* Stories about tobacco // Dictionary of scribes and bookishness of Ancient Russia. Issue 3 (XVII century). Part 3. St. Petersburg, 1998. Pp. 44–47;
 13. *Volkova, T.F.* The Story of the origin of tobacco (List of Ust-tsilemsky scribe I. S. Myandin in the context of the handwritten tradition of the story) // Bulletin of Syktyvkar State University. Syktyvkar, 2008. Issue 7, 2008. Series 6: Philology. Art. Pp. 5–33.
 14. *Volkova T.F., Beshkarev A.A.* Legendary sources of A. M. Remizov’s story “What is tobacco” // Folklore of the Urals. Oral and written traditions: a collection of scientific papers. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural State University, 2000. Pp. 130–141.
 15. *Vysotsky V.* Sobr. soch. in 7 volumes, vol. 1. Comp. S. Zhiltsov. Velton. B.B.E., 1994. 648 p.
 16. *Gogol N.V.* Full of collected works and letters in 17 volumes, vol. 1. Evenings on a farm near Dikanka; vol. 2. Mirgorod. M.: Publishing House of the Moscow Patriarchate, 2009. 664 p.
 17. *Dovlatov S.* Collection of prose in 4 volumes, vol. 3. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Atticus, 2017. 416 p.
 18. *Ivanov A.I.* Beliefs of peasants of the Orel province// Ethnographic review. M., 1900. Vol. 47. №4. Pp. 118.
 19. *From the front lyrics.* Poems of Russian Soviet poets. Moscow: Hood lit, 1981.P.105.
 20. *Claude Levi-Strauss.* Mythologists. In 4 tt. Volume 1. Raw and cooked. M.; St. Petersburg: University Book, 1999. 406 p.
 21. *Claude Levi-Strauss.* Mythologists. In 4 tt. Volume 2. From honey to ashes. M.; St. Petersburg: University Book, 2000. 442 p.
 22. Soviet poets who fell in the Great Patriotic War. M.-L.: Soviet writer, 1965. 748 p.
 23. *Nekrasov V.* In the trenches of Stalingrad: A Story; Stories. M.: Artist. lit., 1990. 319 p.
 24. *Tvardovsky A.T.* Sobr. op. in 6 volumes, vol.2, M.: Artist. lit., 1977. 431p.
 25. *Tolstoy A.K.* Sobr. op. in 4 volumes, vol.2, Moscow: Pravda, 1969. 528 p.
-

ЯМАГУТИ РЁКО

Преподаватель Университета Досися Камигё-ку, Киото, 602-8580 Япония
E-mail: cjv52910@icloud.com

YAMAGUCHI RYOKO

Part Time Lecturer of the Doshisha University Kamigyo-ru, Kyoto, 602-8580 JAPAN
E-mail: cjv52910@icloud.com

КОНЦЕПТЫ «ВОЛИ» И «ТОСКИ» В РУССКОЙ СВАДЕБНОЙ ЛИРИКЕ

THE CONCEPTS OF A VOLYA AND A MELANCHOLY IN THE WEDDING LYRICS

В статье исследуются концепты воли и красоты в свадебной лирике и любовных заговорах. Анализ фольклорных текстов этих жанров позволяет выделить много общего в способах избавления человека и в снятии красоты невесты. Формулы избавления от тоски и снятия красоты в исследуемых жанрах имеют сходные черты.

Ключевые слова: лечебные заговоры, любовные заговоры, тоска, воля, свадьба.

In this paper we investigated the concepts of a volya and a melancholy in the wedding lyrics and the love charms. Analysis of the folklore texts of these genres provide many common ways of the deliverance from suffering and of the removal a maiden beauty. The formulas of the deliverance from a melancholy and of the removal a maiden beauty in these genres have many commonalities.

Keywords: healing charms, love charms, a melancholy, a volya, wedding.

Обряд прощания с девичьей красотой – это ритуальное расставание невесты с девичьей вольной жизнью, понятие о которой в русской свадьбе и свадебной поэзии издавна было связано с набором предметов-символов. Постоянными обрядовыми и поэтическими символами красоты были яркие ленты [3, с. 125]. Обряд прощания с красотой обычно проводился следующим образом. Невеста обращалась к отцу, матери, сестрам (и другим близким людям по очереди) с просьбой снять с нее красоту [3, с. 126]. Каждый исполнитель обряда снимал один атрибут красоты (например, венок) под причитания невесты, так как красота «не приладилась по-старому, не приладилась по-прежнему» и потому не идет к лицу [3, с. 126]. Цель нашей статьи – попытаться обосновать гипотезу, согласно которой образы красоты (воли) в свадебных причитаниях и тоски в любовных заговорах имеют сходные черты. Актуальность работы обусловлена потребностью современной фольклористики в исследованиях поэтики обрядовых текстов.

Если мы обратимся к любовным заговорам, то увидим много общего в способах снятия тоски в них и снятия красоты в свадебной лирике. Рассмотрим следующее свадебное причитание:

«Красота ль ты, моя красота,
Красота ль ты моя девичья,
Красота ль ты моя девичья,
Да все красней-то красна солнышка,
Да все красней-то красна солнышка,
Все светлей ли марту месяцу,
Все светлей ли марту месяцу» [3, с. 129]

Здесь девичья красота «красне красного солнца, светлее месяца». Такие словесные формулы часто встречаются в любовных заговорах. Там исполнители желают, чтобы они стали «краснее солнца, светлее месяца» для

своей объекта, на который направлен текст: «Стану, благословясь, помолюсь, перекрестясь, по утренней заре, по вечерней заре, раба божья Александра, чтобы краше солнца, чтобы краше месяца была. Раб божьей Иван ни жить, ни быть без рабы божьей Александры не мог» [2, с. 112].

Способы удаления красоты в свадебных причитаниях очень похожи на напускание тоски в любовных заговорах:

«Ой, не брошу-то я свою девью красоту,
Ой, не брошу-то я свою девью красоту
Да не в огонь-то и во не пламенно
Не в (3)дунай-то ли реку быструю,
Не в (3)дунай воду холодную.
О(т)пушу-то ли свою красоту
По застольно-то куть, по лавочке
Ко родимой своей сестрице,
Ко родимой-то голубушке» [3, с. 129]

Отметим следующее выражение в приведенном причитании: «не в огонь, не в племени, не в Дунай реку, а к родимой сестрице, к родимой голубушке». Похожее выражение есть в любовных заговорах: «...Понесите [тоску] через море и через реки, и через потоки, и через почины, и через горы, и через доли, и через темные леса, и нигде ее не уроните, и донесите до рабы божии Анны, и зажгите у нее 70 жил и 70 суставов...» [5, с. 103; 6, с. 181]; «Отошлю тоску тоскливую, кручинушку тяжелую за темные леса, за синие моря, за высокие горы, за тянучие болота, за везучие грязи. И сейчас пойдите, живите, мои слова, за темными лесами, за синими морями, за высокими горами, за тянучими болотами, за вязучими грязями» [2, с. 342].

Устойчивое выражение «бросить красоту» в свадебных причитаниях очень похоже на формулу «пускать тоску» в любовных заговорах. Тогда возможно ли

сравнить концепт тоски с концептом девичьей красоты? А.Л. Топорков пишет об образе тоски: «Тоскуют и герои других фольклорных и литературных произведений 17–18 вв., однако персонифицированный образ тоски характерен исключительно для любовных заговоров. В лечебных заговорах он встречается крайне редко. Когда от тоски желали избавиться, ее предпочитали “смыть” как нечто материальное, внешнее, наносное, подобное пыли или грязи, но заговоры, в которых бы тоску изгоняли как живое существо, единичны» [6, с. 179–180]. То есть мы видим, что в любовных заговорах «тоска» персонифицируется, представляется как женщина, а в лечебных заговорах «тоска» является неким предметом.

«Красоту» в свадебных обрядовых песнях, тоже можно смыть с тела невесты. В то же время она является и персонифицированным образом, например, может самостоятельно улетать:

«Проводили да девью красоту
Да за леси, леси темные,
Что за гороньки да за высокие
Что за реченьки да за глубокие.
Да улетаала да девья красота
Что за леси, леси темные.
Проводила я свою да девью красоту
Да за леси, леси темные» [3, с. 129–130].

В свадебных причитаниях красота, олицетворяющая девичью волю, сначала является предметом, например, лентой, потом она улетает за горы, реки, леса. То есть воля сначала является неодушевленной, а потом превращается в живое существо. А в лечебных заговорах тоска всегда является неким предметом, например, ее можно смыть или отправить в воду:

Выйти на реку, встать против течения и сказать:
«Куда вода, туда тоска.
По ветру пришла –
На ветер иди,
От людей пришла –
На люди иди. С добром пришла –
С добром уйди.
От рабы Божьей... (имярек)» [7, с. 133].

«Куда вода – туда тоска, со белого лица, с ретива сердца. Аминь”
Нужно помыться в реки и говорить так» [7, с. 133].

На тоску.
В воду надо говорить, в кружку, а кружку — надо шестком(в печи), в городе так над трубой(над батареей):
«Рыба – вода,
Отвались тоска и худоба
От рабы Божьей (имярек)» [7, с. 134].

Тоску снимают:
«Вода – водица,
Земля – землица,
Небо – пучина,
Сойми тоску-кручину
С рабы Божьей Марьи».
В воду говорят и обкатят человека. [7, с. 135].

В данных текстах заговоров тоска будто грязь, которую можно снять, чтобы избавиться от опасного состояния. Однако когда человек хочет навредить кому-то, он использует в заговорах более вредоносный одушевленный персонаж чем, просто предмет. В заговорах форма одушевленного существа имеет магическое воздействие на живую природу. Это тоже отмечается в причитаниях. Когда снимают волю у невесты, она из предмета также превращается в живое существо – птицу

Гура пишет: «Воля наделяется зооморфными чертами: ее запрыгают, она бежит лисицею, куницею, имеет крылья, улетает от невесты, летит птицей, садится “утушкой” от невесты на заводи, плавает “рыбешкой” в озеро, а жених ее вылавливает или убивает, во время мытья невесты в бане» [4, с. 429].

Образ переправы в свадебной поэзии давно и хорошо известен: еще в 60-е годы 19 в. ему посвятил специальное исследование А.А. Потебня. «Это переправа через воду – наиболее прозрачная пространственная метафора ритуального “перехода”, адекватная его тернарной структуре, где в качестве границы выступает водное пространство, которое преодолевается вброд, вправь, на лодке или на корабле, по мосту или кладке, перепрыгиваем и другим способами» [1, с. 638]. Так что воля невесты много раз оборачивается в свадебной поэзии водоплавающей птицей, лебедью. Невеста ушла от своего стада и перешла к стаду чужому, как будто ее душа рассталась со своим миром и перешла в иной.

После утраты красоты невеста приобретает лиминальный статус, который сулит опасность окружающим и самой девушки вплоть до венчания. Противоположно направлению движение одушевленного существа и воля улетает далеко, за горы, лес, море и т. д. А вот тоска приходит по желанию исполнителя заговора из далекой стороны к конкретному человеку – объекту заговора. Тоску в лечебных заговорах можно смыть водой или отправить по ветру, удалить от страдающего человека.

Анализ текстов свадебных причитаний позволяет сделать вывод, что воля невесты представляется существом живым, часто плывет или летит и имеет сверхъестественную силу. Отделенная от невесты воля в свадебных причитаниях становится опасной для людей. В лечебных заговорах образ тоски не одушевляется, поскольку она опасна и человек относится к тоске как неодушевленному предмету, когда хочет избавиться от нее. Формула удаления персонифицированного существа в свадебных причитаниях и любовных заговорах оказывается сходной.

Библиографический список

1. Гура А.В. Брак и свадьба в славянской народной культуре: Семантика и символика. М., 2012. 936 с.
2. Русские заговоры и заклинания. Материалы фольклорных экспедиций Московского государственного университета 1953–1933 гг. Под редакцией профессора В.П. Аникина. М., 1998. 478 с.
3. Русский семейно-обрядовый фольклор Сибири и Дальнего Востока: Свадебная поэзия. Похоронная причеть / Сост. Р.П. Потанина, Н.В. Леонова, Л.Е. Фетисова. Новосибирск. 2002. 551 с.

4. *Гура А.В.* Воля//Славянские древности. Этнолингвистические словарь под редакцией Н.И. Толстого. Т.1., М., 1995. С. 428–430.
5. *Смилянская Е.Б.* Заговоры и гадания из судебнo-следственных материалов XIII в. (Публикация Е.Б. Смилянской) // Отреченное чтение в России XII-XIII веков. М., 2002. С. 99–172.
6. *Топорков А.Л.* Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. История, символика, поэтика. М., 2005. 480 с.
7. Традиционная русская магия в записях конца XX века / Сост. С.Б. Адоньевой и О.А. Овчинниковой. СПб., 1993. 176 с.

References

1. *Gura A.V.* Marriage and wedding in the Slavonic culture : semantics and symbolic. Moscow. 2012. Pp. 936.
 2. The Russian charms and magic. The materials of the folk expeditions 1953–1993 years. Edition by V. P. Anikin . Moscow. 1998. Pp. 478.
 3. The Russian family -ceremonial folklore of Siberia and Russian Far East: Wedding poetry. Funeral cry/ Edition by R. P. Potanina, N. V. Leonova, L. E. Fetisova. Novosibirsk. 2002. Pp. 551.
 4. *Gura A.V.* Volya//Slavonic ancients culture. Ethanol-linguistic dictionary. Vol. 1. Moscow. 1995. Pp. 428–430.
 5. *Smilyanskaya E.B.* Charms and fortune telling from the judicial-investigative materials of the 18 th century (Publication by Smilyanskaya E. B.)// The prohibited reading in Russia 17th- 18th centuries. Moscow. 2002. Pp. 99–172.
 6. *Toporkov A. L.* The conspiracies in Russian manuscripts traditions of 15th-19th centuries. Moscow. 2005. Pp. 480.
 7. Traditional Russian magics in the records of the later 20 century/ Edition by S. B. Adonieva and O. A. Ovchinnikova. St. Petersburg. 1993. Pp. 176.
-
-

АГИБАЛОВ А.С.

магистрант ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», Курск

E-mail: aleksandr.agibaloff@yandex.ru

ЛЕБЕДЕВ А.В.

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой фармакологии, клинической фармакологии и фармации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: a1964vl@yandex.ru

ЛЕБЕДЕВ И.А.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ivlebedew@yandex.ru

AGIBALOV A.S.

Student, Kursk State University

E-mail: aleksandr.agibaloff@yandex.ru

LEBEDEV A.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pharmacology, Clinical Pharmacology and Pharmacy, Orel State University

E-mail: a1964vl@yandex.ru

LEBEDEV I.A.

Student, Orel State University

E-mail: ivlebedew@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ ФАРМАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

RELEVANT PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF MANAGEMENT AND PHARMACY ECONOMICS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION DIGITALIZATION

Данная статья подготовлена в целях раскрытия значимости подготовки специалистов в области управления и экономики фармации в условиях цифровизации высшего образования; рассмотрения онтологический подход в обучении специалистов в вузе; описания формы и методов обучения, развивающих прагматическое мышление обучающихся; обоснования необходимости приобретения будущими специалистами консультативных навыков; обоснования эффективности выработки совместной стратегии по подготовке компетентных и востребованных, на рынке труда, специалистов, кафедрами вузов и организациями фармацевтического рынка. В результате выявлены: влияние онтологического подхода на эффективность подготовки компетентных специалистов, в области управления и экономической фармации, в условиях цифровизации высшего образования; обоснованы и предложены формы и методы, организации обучения будущих специалистов, нацеленные на развитие прагматического мышления обучающихся и получение ими навыков консультативной работы; раскрыта роль партнерства вуза с организациями, представляющими фармацевтический рынок, с целью разработки совместной стратегии по обеспечению кадрами, владеющими необходимыми навыками, для решения задач фармацевтического менеджмента.

Ключевые слова: управление и экономика фармации, цифровизация высшего образования, онтологический подход в обучении специалистов, прагматическое мышление, педагогические основы консультативной работы.

The purpose of the research is to reveal the importance of specialists training in the field of management and pharmacy economics under the circumstances of higher education digitalization; to consider the ontological approach in teaching specialists at the university; to describe the forms and methods of teaching developing students pragmatic thinking; to justify future specialists acquiring advisory skills; to substantiate the effectiveness of developing a joint strategy for the preparation of competent and in-demand specialists in the labor market, university chairs and organizations of the pharmaceutical market.

As a result of the research the following aspects were revealed: the influence of the ontological approach on the effectiveness of training competent specialists in the field of management and economic formation in the context of higher education digitalization; the forms and methods of organizing the training process of future specialists aimed at developing the pragmatic thinking of students and acquiring the skills of advisory work were substantiated and proposed; the role of partnership between universities and organizations representing the pharmaceutical market to develop a joint strategy for providing the skilled personnel to solve the pharmaceutical management problems was disclosed.

Keywords: management and economic pharmacy, digitalization of higher education, ontological approach to training specialists, pragmatic thinking, pedagogical foundations of advisory work.

Введение. Данное исследование актуально в связи с развитием фармаэкономики в России и необходимостью поиска педагогических подходов, современных форм и методов, в подготовке специалистов, в области управления и экономики фармации, в условиях цифровизации высшего образования.

Цель исследования структурировала задачи:

- 1) раскрыть значимость онтологического подхода, используемого преподавателями вузов в обучении будущих специалистов;
- 2) обосновать применение современных форм и методов обучения, развивающих у студентов прагматиче-

ское мышление и консультативные навыки;

3) раскрыть роль партнерства кафедры вуза с организациями, представляющими фармацевтический рынок, с целью выработки и реализации стратегии обеспечения рынка труда, востребованными и компетентными специалистами.

В этой связи, из научно-педагогической литературы, в результате анализа, была выявлена сущность понятий «онтологический подход», «цифровизация высшего образования», «прагматическое мышление», «педагогические основы консультативной деятельности», «фармакоэкономика», «экономика фармации».

Теоретической базой исследования послужили научные публикации отечественных педагогов, психологов, философов, изучавших проблему подготовки специалистов, в современных условиях развития высшего образования, в том числе, специалистов в области управления и экономики фармации: В.М. Бехтерев, В.И. Вернадский, Н.А. Завершинская, А.О. Кошелевой, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарев, С.В. Степанов, О.К. Тихомиров, А.И. Уман и др. Научные труды отечественных ученых, раскрывающих основы онтологического подхода в обучении: Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов и др.

Практическая значимость исследования заключается в предложениях по применению онтологического подхода в подготовке специалистов в области управления и экономики фармации, в условиях цифровизации высшего образования, а также в реализации на практике форм и методов, нацеленных на развитие прагматического мышления обучающихся и получение ими навыков консультативной работы.

Основная часть. Фармацевтическим знаниям в России уделялось большое внимание на протяжении многих веков. Еще в XVII в. Главная Петербургская аптека набирала учеников, ставших известными учеными-педагогами (Т.Е. Ловиц, К. Г. С. Киргоф и др.) [6]. Над проблемами подготовки специалистов-фармацевтов трудились естествоиспытатели С.П. Крашенинников, И.И. Лепехин, магистр фармации А.В. Пель, химик-фармацевт А.С. Гинзберг и др. В 1918 г., в нашей стране, была создана фармацевтическая комиссия, в состав которой входили видные ученые В.И. Вернадский и В.М. Бехтерев. Членами этой комиссии был разработан «План высшего фармацевтического образования», эффективно примененный в отечественном образовании, в то далекое время, в целях подготовки специалистов-фармацевтов [6].

Развитие фармацевтического знания и сфер его применения в информационном обществе, предопределяет необходимость использования современных подходов, методов и форм, средств и приемов в подготовке будущих специалистов, обучающихся в вузах страны. Появилась и новая специальность 33.02.01 «Фармация» (Приказ Министерства Высшего образования и науки России от 13.07.2021 г. № 449). Обучение студентов вузов по специальности «Фармация», а также ординаторов по специальности «Управление и экономика фармации», воспринимается сегодня как настоятельная потребность времени, является отражением мировой тенденции модернизации подготовки специалистов для фармацевтической отрасли, в условиях цифровизации высшего образования.

Цифровизация высшего образования понимается ав-

торами как трансформация образовательного процесса, обусловленная внедрением инновационных технологий и обеспечивающая интеграцию образования с информационными ресурсами [3]. Широкое распространение получили в условиях цифровизации высшего образования виртуальные технологии, программы для ЭВМ, в том числе и в подготовке будущих специалистов в *области управления и экономики фармации* [7]. Их применение имеет место в разных дисциплинах (Психология, «Финансовый менеджмент», «Менеджмент фармацевтической отрасли» и др.), изучаемых студентами, которые будут работать, после получения высшего образования, в сфере фармакоэкономики. *Фармакоэкономика*, с недавних пор, заявила о себе как самостоятельное направление в науке, целью которого является изучение возможностей эффективного использования ресурсов (средств и др.) здравоохранения. Развитие, в нашей стране, фармакоэкономики, предполагает развитие нескольких отраслей, занятых производством, а также обращением лекарственных средств, изделий медицинского назначения и услуг, необходимых для поддержания общественного здоровья. В области научных и прикладных исследований фармакоэкономики ученых интересуют проблемы эффективного использования ресурсов лекарственных препаратов и изделий медицинского назначения, управления фармацевтическими предприятиями, создание специальных программ, с учетом оценки поведения людей, компаний и рынков, в связи с применением фармацевтической продукции. С помощью исследований в области фармакоэкономики возможно получить экономическую оценку фармацевтических и биоинженерных продуктов, при измерении и сравнении результатов лечения и затрат, интерпретируя их для принятия решений на разных уровнях. Например, на уровне государства – это рациональное использование ресурсов здравоохранения для обеспечения здоровья населения страны. На уровне медицинских организаций – создание национальных рекомендаций для внедрения и реализации эффективных, безопасных лекарственных средств. А также при создании формуляров для больниц, практикующих врачей, с целью обеспечения рациональной фармакотерапии и др. Следовательно, можно констатировать, что главная цель фармакоэкономики – определение медицинской технологии с оптимальным показателем «затраты–эффективность» или «затраты–полезность», что предопределяет рациональное использование финансов здравоохранения, для большего удовлетворения потребностей населения в фармакотерапии. Вузам страны необходимо осуществлять подготовку компетентных и конкурентоспособных специалистов для фармакоэкономики, владеющих знаниями менеджмента и маркетинга в условиях рыночной экономики, организации и осуществления информационно-аналитической деятельности. Специалист в области управления и экономики фармации сегодня должен действовать в рамках системы нормативно-правового регулирования сферы обращения лекарственных средств, осуществлять свою деятельность с учетом конкретных экономических, экологических, социальных факторов, в рамках системы нормативно-правового регулирования сферы обращения лекарственных средств [1]. Преподаватели кафедр активно используют, в обучении будущих специалистов, *онтологический подход*, реализуемый в условиях циф-

ровизации высшего образования. Он имеет не только большое значение, с точки зрения сущности образовательного процесса, но и с точки зрения развития личности компетентного специалиста [3, 4]. Фактически, онтологический подход в обучении будущих специалистов в области управления и экономики фармации – это формализованные концептуальные знания о предмете области, представленные в виде семантической сети данных (сущность – связь; объекты – отношения и др.), совокупности понятий, связанных между собой по правилам формальной логики. Вместе с тем, этот подход не только позволяет формировать общее понятийное пространство, обеспечивающее адекватное понимание информации, используемой в предметной области, в данном случае, в области фармакоэкономики, но и развивает личность студента. Онтологический подход, умело применяемый преподавателями вуза в обучении студентов, позволяет расширить кругозор обучающихся в области выбранной профессии, сформировать личные и профессиональные качества, нацелить на приобретение тех навыков, которые востребованы на современном рынке труда [5, 7]. Тем более что с каждым годом, наблюдаются интенсивные изменения на фармацевтическом рынке, в системе лекарственного обеспечения РФ (Стратегия лекарственного обеспечения населения РФ до 2025 года), в требованиях, предъявляемых к фармацевтическому менеджменту и к организациям, осуществляющим комплекс мероприятий по организации деятельности объектов фармацевтической отрасли.

В связи с этим, в условиях *цифровизации* высшего образования, несомненно, актуальны инновационные образовательные программы, нацеленные, в том числе, и на формирование междисциплинарного мышления будущих специалистов в области управления и экономической фармации. Внедрение таких программ в деятельность кафедр вузов требует пристального внимания преподавателей к применению современных *методов обучения* студентов. Из дидактики высшей школы известно, что лекции и лекции-семинары, практические и самостоятельные работы устойчиво занимают ведущее место в тематических планах дисциплин, с точки зрения фундаментального образования. Вместе с тем, в настоящее время, когда изменения в высшем образовании, в условиях *цифровизации*, потребовали от преподавателей и научных сотрудников вузов сосредоточения на поисках новых технологий, подходов и методов обучения, появилось множество новых методов, которые с каждым годом будут развиваться и дидактически дополняться. Например, речь идет о *семинарах-тренингах* по систематизации полученных студентами знаний, за период изучения определенного модуля той или иной дисциплины. Все шире, в условиях *цифровизации*, преподаватели кафедр управления и экономики фармации в вузах, применяют *методы интерактивного обучения*, используемые для организации оптимального взаимодействия с обучающимися, с применением компьютерных программ. *Методы моделирования жизненных ситуаций* занимают далеко не последнее место в учебном процессе. Они позволяют приобретать обучающимся в вузах, опыт действий в профессиональной сфере. *Метод кейсов* по решению задач фармацевтического бизнеса, под руководством преподавателя, позволяет студентам лучше понимать взаимодействие участников фармацевтического

рынка. *Активные методы обучения*, используемые как система методов, направленных на развитие мыслительной и практической деятельности студентов, обеспечивают диалог между преподавателем и студентами, а также микроклимат взаимопонимания, в том числе, и в условиях дистанционных занятий, с применением компьютерных программ по направлению обучения. Широко применяются в обучении специалистов, в области экономики фармации, *методы дифференцированно-группового обучения*. Учебная группа делится условно на подгруппы из трех-четырёх человек. Каждой подгруппе выдается конкретное задание, включающее алгоритм действий и отдельные позиции для поиска решений. Отводится определенное время для выполнения задания подгруппами. Каждая подгруппа, выдвинув одного представителя, предлагает свое решение задачи. Преподаватель выстраивает определенный рейтинг ответов подгрупп, а в конце занятия выделяет лучшие варианты, предлагаемые студентами, в ходе решения задачи из области управления и экономики фармации. Таким образом, для успешного решения задач подготовки специалистов в области управления и экономики фармации, в условиях *цифровизации* высшего образования, необходимо оптимальное соотношение как традиционных, так и инновационных методов, главное, чтобы применяемые методы обеспечивали актуализацию полученных студентами знаний и позволяли овладевать профессиональным опытом для действий в реальной практической обстановке. Немаловажно учитывать, что будущий работник фармацевтической отрасли должен овладеть, за период обучения, *прагматическим мышлением* [2]. От того, насколько оно сформировалось у будущего специалиста, когда он обучался в условиях *цифровизации* высшего образования, зависит организация рабочего звена конкретного предприятия, учет товаров и денежных поступлений, а в целом, разработка политики фармацевтики, которая обеспечит рентабельность производства, на основе анализа фармацевтического рынка, грамотного выделения целевой аудитории, оформления документации. То есть, специалист в области управления и экономики фармации должен быть готов к применению комплекса мероприятий по организации деятельности объектов фармацевтической отрасли. Однако, как показывает образовательная практика, для специалистов в области фармакоэкономики, актуально и изучение *педагогических основ консультативной деятельности* [1, 4]. Это подтверждается тем, что специалист в области фармакоэкономики, получивший высшее образование, владеющий цифровыми технологиями, прагматическим мышлением, обязательно должен знать как, и с помощью каких методов, описанных в педагогике и психологии, можно эффективно осуществлять консультативную работу с людьми. Причем, консультативные навыки всегда помогут специалисту в действиях на фармацевтическом рынке, когда есть необходимость разъяснения своей позиции в отношении конкретного фармацевтического предприятия или компании. А также в общении с покупателями разных групп товаров, что помогает привлечь больше покупателей, а в конечном итоге, увеличивает прибыль конкретной аптеки. Следовательно, *консультирование* вполне можно отнести к важнейшей функции организации работы специалистов в области фармакоэкономики. Нужно знать особенности консультативного процесса и структу-

ру каждого этапа консультирования. Студенты должны быть осведомлены о многообразии проблем, разрешаемых с помощью консультирования, способах их преодоления, иметь знания о специфике работы с гражданами, имеющими разное образование и уровень восприятия информации о лекарственных препаратах. Подчеркнем, что наряду со знаниями по фармацевтическому консультированию, предполагающему доведение специалистом информации о порядке применения или использования товаров аптечного ассортимента (правила отпуска, способы приема, режимы дозирования, терапевтическое действие, противопоказания, правила их хранения в домашних условиях и др.), ему необходимы знания и по организационному консультированию. Организационное консультирование – это не только организация работы предприятия, конкретного фармацевтического пункта, объекта, оно включает в себя, в том числе, информирование коллег, руководителей фармацевтических организаций о тех или иных новшествах и инновациях, в профессиональной среде. Безусловно, организационное консультирование относится к сфере практической деятельности, в которой пересекаются знания из разных научных областей: педагогики, психологии, экономики, менеджмента, философии и др. И в целом, организационное (управленческое) консультирование, на взгляд авторов статьи, явление, которое можно считать новым, в процессе подготовки специалиста, в современных цифровых условиях развития фармакоэкономики. Это обосновывается тем, что растет сеть организаций и предприятий, компаний и заводов, которые в условиях информационного общества и цифровых вызовов, накапливают управленческий опыт, который обобщается и структурируется. Таким образом, студентам, получающим высшее образование по фармации, необходимы знания в области деятельности основы консультирования, новых тенденций в развитии педагогического и психологического консультирования, интеграция знаний этических принципов деятельности специалиста в области фармации и морально-психологических аспектов консультирования. Преподаватели кафедр вузов ставят перед собой задачи разъяснения студентам требований к личности специалиста в области фармации, а также уровня профессиональной ответственности, который на них возлагает общество. Вместе с тем, будущим специалистам, тем, кто будет заниматься организационным обеспечением населения лекарственными препаратами, составлением прогнозов экономических показателей, предоставлением консультаций, так называемой, просветительской работой с населением, необходимы психолого-педагогические знания. Это знания возрастных, образовательных, профессиональных и других особенностей личности. Думается, что для достижения этих целей, преподавательскому составу кафедр необходимо расширить основу личностного и профессионального самосовершенствования обучающихся, привлекая их, к выполнению научных работ, по выбранной специальности, участию в работе научных секций кафедр, конкретной практике работы, с познанием консультативного процесса, под контролем преподавателей-наставников [3]. Очень важно понимать, что «персональная ответственность будущих специалистов зарождается в учебной деятельности, связанной с выбранной профессией, проявляется и развивается в учебно-профессиональной

образовательной среде вуза. Сформированность высокого уровня персональной ответственности у будущего специалиста выступает как базовое социальное и стержневое профессиональное важное качество, как ведущая составляющая личностной зрелости, которая интегрирует в себе желание и способности человека самостоятельно принимать обоснованные решения в сфере деятельности, значимой для него лично или социально» [3, с. 71]. Необходимость оказания консультативной помощи населению, специалистам лечебно-профилактических учреждений, фармацевтических организаций по вопросам применения лекарственных средств, их рационального использования, предполагает, что специалист, имеющий высшее образование, должен хорошо разбираться в вопросах фармакотерапии, в какой-то мере быть одновременно диагностом, психологом, менеджером, маркетологом, бизнесменом, обладать юридическими знаниями. Фармацевтическим организациям, корпорациям, объектам важно, чтобы специалистом обладал корпоративной культурой, умел быстро адаптироваться к условиям работы и требованиям, которые к нему предъявляются. Если специалист не обладает необходимыми практическими навыками работы, то в результате, снижается эффективность фармацевтического бизнеса. Чтобы достичь высоко уровня сформированности профессиональных компетенций, преподаватели вузов активно привлекают к сотрудничеству работников различных организаций, успешно осуществляющих свою деятельность на фармацевтическом рынке. Совместно с представителями фармацевтических компаний определяют векторы подготовки современных специалистов, анализируются методы и формы их обучения, в цифровых условиях высшей школы и при прохождении практики. Проводятся конференции и «круглые столы», дискуссии и диспуты на актуальные темы. Привлекает внимание студентов обсуждение презентаций на тему анализа передовых технологий для обучения сотрудников фармацевтических предприятий, с использованием виртуальной реальности и программ для ЭВМ. Более широко следует использовать в подготовке специалистов проектирование профессиональных задач, нацеленных на усвоение алгоритмов поведения в определенных ситуациях и при консультативной деятельности. В условиях цифровизации высшей школы появляется и возможность обучать сотрудников предприятия, которое еще находится на стадии проектирования. Отметим, что очень важен взгляд будущего специалиста на процесс проектирования, ощущение своего присутствия в виртуальном мире, развитие критического, проектного, прагматического мышления. Следовательно, определение путей, разработка стратегий, поиск новых методов и форм, обеспечивающих эффективность в подготовке будущих специалистов в области фармации, является важной задачей кафедр вузов.

Заключение. Таким образом, по результатам исследования сформулированы следующие *выводы*:

1. Все больше востребованы на фармацевтическом рынке труда менеджеры фармации и клинические фармацевты, что убеждает преподавателей вузов в исследовании потребности практической фармации в фармацевтических кадрах, поиска современных технологий и подходов для их подготовки, в условиях цифровизации высшего образования.

2. Преподавателям вузов целесообразно применять в обучении студентов современные подходы, в том числе онтологический, обеспечивающий развитие прагматического мышления у будущих фармацевтических работников.

3. Необходимо осуществление партнерства вуза с организациями, представляющими фармацевтический

рынок, с целью разработки совместной стратегии по обеспечению кадрами. Для этого важно разрабатывать преподавателям вузов и представителям фармацевтических организаций бизнес-сценарии и бизнес-стратегии и др.

4. Актуальны для будущих специалистов вопросы овладения навыками консультативной работы, для решения задач фармацевтического менеджмента.

Библиографический список

1. Григорьев Г.И., Ефремов Р.Е., Апросимов Л.А. Анализ основных мотивов выбора будущей профессии студентами медицинского института // Вестник Северо-восточного федерального университета имени М. К. Амосова. Серия «Медицинские науки». 2017, №2(07). С. 5–12.
2. Джакупов С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2008, № 2. С. 180–188.
3. Кошелева А.О. Профессиональное образование: инновационная функция: монография/ А.О. Кошелева, А.И. Уман. Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2018. 189 с.
4. Кошелева А.О. Психолого-педагогическое консультирование в образовании: учебно-методическое пособие/ А.О. Кошелева, О.И. Шевченко, Т.Д. Егорушкина; под общ.ред. А. О. Кошелевой. Орел, 2018. 100 с.
5. Матюшкина А.А. Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы О.К. Тихомирова, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2008, № 2. С. 102–112.
6. Степанов С.В., Завершинская Н.А., Волгушева А.О. От аптекарского приказа XVII в. до Санкт-Петербургского химико-фармацевтического университета: из истории высшего фармацевтического образования // Современные проблемы науки и образования. 2020, № 3.
7. Филина И.А. Кадровый вопрос: от Руси до России //Новая аптека. 2018, №1. С. 26–32.

References

1. Grigoriev G.I., Efremov R.E., Aprosimov L.A. The analysis of the main motives when choosing a future profession by medical students // Bulletin of the Northeastern Federal University named after M. K. Amosov. Serial “Medical Sciences”. 2017, №2(07). Pp. 5–12.
2. Dzhakupov S.M. The development of the semantic theory of thinking in the concept of joint-dialogic cognitive activity // Bulletin of Moscow State University. Ser. 14. Psychology. 2008, No. 2. Pp. 180–188.
3. Kosheleva A.O. Professional education:innovative function: monograph/ A.O. Kosheleva, A. I. Uman. Orel: OSU named after I.S. Turgenyev, 2018. 189 p.
4. Kosheleva A.O. Psychological and pedagogical counseling in education: an educational and methodological guideline/ A.O. Kosheleva, O. I. Shevchenko, T. D. Egorushkina; under the general editorship of A. O. Kosheleva. Oryol, 2018. 100 p.
5. Matyushkina A.A. Creative thinking as a subject of research in the Russian Psychology: scientific schools of O.K. Tikhomirov, A.M. Matyushkina, Ya.A. Ponomareva // Bulletin of Moscow State University. Ser. 14. Psychology. 2008, No. 2. Pp. 102–112.
6. Stepanov S.V., Zavershinskaya, N.A., Volgusheva, A.O. From the apothecary’s order of XVIII. to St. Petersburg Chemical and Pharmaceutical University: from the history of higher pharmaceutical education // Modern problems of science and education. 2020, No. 3.
7. Filina I.A. Personnel issue: from Rus to Russia //Novaya Apteka. 2018, No. 1. Pp. 26–32.

АЛЕКСАНДРОВА А.П.

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

ALEXANDROVA A.P.

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

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ИНСТИТУТОВ И ФАКУЛЬТЕТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В США 1861–1865»)

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS OF LANGUAGE INSTITUTES AND FACULTIES (ON THE EXAMPLE OF THE TOPIC "THE CIVIL WAR IN THE USA 1861–1865")

Экстралингвистические знания играют важную роль в процессе обучения иностранному языку и в процессе коммуникации. Важнейшей целью обучения иностранному языку является формирование социалингвистической компетенции. В частности, социалингвистическая компетенция формируется при изучении таких дисциплин, как «История и география стран изучаемого языка» и «Культура стран первого изучаемого языка». В этой статье рассматривается Гражданская война в США (1861–1865) с точки зрения американских историков. Данная тема является обязательной для бакалавров языковых институтов и факультетов. В статье отмечены причины и последствия этой войны, технические достижения, самые крупные битвы; боевой духи мужество солдат двух армий. Статья отвечает на вопросы, были ли у Юга хоть какие-нибудь шансы на победу; кто же выиграл эту войну; как война изменила американцев.

Ключевые слова: Экстралингвистические знания, обучение иностранному языку, социалингвистическая компетенция, история и география стран изучаемого языка, США, Гражданская война, Север, Юг, битва, армия.

Extralinguistic knowledge plays an important role in the process of teaching a foreign language and in the process of communication. The most important goal of teaching a foreign language is the formation of sociolinguistic competence. In particular, sociolinguistic competence is formed when studying such courses as "History and geography of the target-language countries" and "Culture of the first target-language countries". The article considers the American Civil War (1861–1865) from the point of view of American historians. This topic is obligatory for bachelors of language institutes and faculties. It notes the causes and consequences of that war, technical achievements, the largest battles; the morale and courage of the soldiers of the two armies. The paper answers questions about whether the South had any chance of winning; who won that war; how the war changed Americans.

Keywords: Extralinguistic knowledge, teaching a foreign language, sociolinguistic competence, History and geography of the target-language countries, USA, Civil war, North, South, battle, army.

Modern linguodidactics, highlighting the formation of communicative competence as the goal of teaching foreign languages, emphasizes the importance of its varieties, primarily linguistic competence, as well as, among others, sociolinguistic/socio-cultural competence. It is sociolinguistic competence that is the basis of cultural literacy, determines the understanding of national and cultural features of lexical units, extralinguistic characteristics of communication by foreign language learners. It includes linguistic and cultural knowledge, the study of realities, history, geography, social life, culture, traditions of the target-language countries, which is very important for the development of an internationally oriented personality.

The subject of this work is the American Civil War. The topic under consideration is specified by the academic course working program "History and geography of the target-language countries".

Americans continue to be interested in the Civil War. The understanding of the United States country is based on the understanding of the Civil War. This war defined Americans' statehood. American Revolution has contributed to this. American participation in European wars, starting with the First World War, also did its job. But the Civil War defined

who and what Americans are, it marked the beginning of what they have become, it brought out both the good and the bad in them. To understand the American character of the 21st century, one must have a clear idea of this terrible catastrophe of the 19th century. It was the crossroads of American being.

The Civil War is the central event in America's historical consciousness. While the Revolution of 1776–1783 created the United States, the Civil War of 1861–1865 determined what kind of nation it would be. The war resolved two fundamental questions left unresolved by the revolution: whether the United States was to be a dissolvable confederation of sovereign states or an indivisible nation with a sovereign national government; and whether this nation, born of a declaration that all men were created with an equal right to liberty, would continue to exist as the largest slaveholding country in the world. [6]

In 1860, two economic and cultural zones were formed in the United States: industry and the bourgeoisie were concentrated in the north, agrarian regions and slave-owning in the south. Both those and others were generally satisfied with their position, but there were a number of inconsistencies.

1. The northern and southern territories had different levels of import taxes, which complicated trade. In the

capitalist north, tax was much higher, as people sought to maintain their own industry, but the south did not think so.

2. The new Republican president, Abraham Lincoln, promoted the adoption of the so-called Homestead Act, a law according to which all migrants from the east receive Western lands as property for free. This prevented the southerners from freely expanding their wealth and wealth. There was simply no other way for them to develop.

3. The northerners were against the slave system (it was officially banned by state laws) and insisted on the development of the country at the expense of technology, while the southerners produced a sufficient amount of raw materials only at the expense of slaves. This was due to labor shortages – the Americans tried to move to a more developed north. And by that time the mentality was already very different, the Southerners took slaves for granted and were not going to abandon them.

4. Each new state of the United States was between two fires – the southerners needed territory, but the government was more willing to include the states in the social and economic policy of the north [5].

Thus, in 1861, the United States faced its greatest crisis to that time.

The Civil war was a gigantic struggle which lasted for four years. It was also the first modern war. For the first time, machine guns, railway guns, and electrically exploding torpedoes were used. The first recorded sinking of a ship by a submarine took place in the Civil War. Many of the inventions of modern science – such as ironclad ships – were used as weapons of destruction. It was also a total war – that is, the battlefields were often in the towns, the cities, and the farms of the South. Everyone was involved. As one historian noted, it seemed that after every battle, frantic parents rushed around the battlefields in horse and carriage looking for lost children. When families fled in confusion before the oncoming troops, children were often left because one family member thought another was taking care of the baby. The fighting killed more people than any other war in the world between 1815 and 1914 except for one war in China. One white man died for every six slaves who became free.

The results of the Civil War were unexpected. The South was wrecked and impoverished. The Union was “saved” but the relationship between the federal government and the states was greatly changed. Slavery came to an end but the free slaves were not truly free. Finally, despite slaughter and destruction, the United States came out of this war a more powerful nation than ever before [2, p. 336].

The Civil War changed the lives of Americans, both in the South and in the North. On both sides, the war brought grief to hundreds of thousands of families. Grief could arrive in many ways. It came with news that sons and fathers were dead, either on the field of battle or from disease in camp. It came with a man limping up the steps on crutches, with one leg of his trousers empty. It came with no news at all. Sometimes the soldier just did not come back – ever [2, p. 347].

One of the most important consequences of the Civil War is that southerners do not leave a feeling of defeat that the rest of the population does not experience. Southerners have always considered themselves superior to others. If they really had such superiority as they ascribe to themselves, they would never have got involved in that war.

One of the most important questions is why the

Americans on both sides suffered such heavy losses. This was mainly because they failed to avoid war. They failed to seek a compromise solution.

Southerners saw the election of Abraham Lincoln as a sign of radical change, a sign that the South would have to follow a path that did not suit it. At the same time, the prospect of the abolition of slavery played an important role, and the southerners, believing that they would be deprived of their property, that is, slaves, expected a complete catastrophe. Southerners would probably say that they were fighting for self-government. They believed that the concentration of power in Washington was directed against them. Another important historical factor was that the southerners would never have entered the Union if they knew that they could not leave it. And when it was time to go out, they felt they had every right to do so.

It is said that wars never resolve controversial issues, but the issue of secession was resolved by this war.

Let us see what the country was like at the beginning of the war.

Life was so simple that we could not even imagine. Many people lived in one place all their lives, not leaving it further than 100-150 km. Lincoln once said that human nature did not change. It did not change, but the simplicity of people was unusual. For example, a soldier at Gettysburg was told: “You must cross this open valley and take that height.” In his place, many people, living today, would have answered: “General, I think that this should not be done. I don’t think we can take it.” But then it was taken for granted, and they fought for four years, and it was a lengthy period. Their simplicity endured severe trials, but people did not lose it. A sense of duty and courage in the face of difficult trials were fully inherent in them.

At the beginning of the war, when numerous detachments were being formed, the militias and volunteers were seized by the feeling that great things were ahead of them. Both sides felt that they had to save their country, in fact two countries, and prepared for this with great enthusiasm and enthusiasm. This is a very characteristic aspect of that war. Civil wars are always distinguished by cruelty and bloodshed, but they have not yet thought about this. Everything seemed like a family scandal.

Historians wonder if the soldiers on both sides realized they were fighting. Once, at the very beginning of the war, a number of northerners surrounded one ragged southerner. He didn’t own any slaves, and he certainly didn’t care about the Constitution or other complex issues. The northerners asked him: “Well, what are you fighting for?” He replied: “I am fighting because you are here.” And it was a completely logical answer. It was much more difficult for Lincoln to send northerners to the South. He had to first rally them, and he did this in two ways: firstly, he told them that it was necessary to preserve the unity of the republic, to prevent its split; secondly, he set before them a great goal – to free the slaves. But neither side expected the war to last long. The few who argued that it could drag on, such as Federalist General William Sherman, were considered insane for predicting losses that, as it turned out, far exceeded all predictions.

It was a brutal war, and the heavy losses can be explained in a very simple way: weapons outstripped tactics. For instance, a rifle fired soft lead bullets. Such a bullet, when hit in the humerus not only pierced it, as modern steel-jacketed bullets do, but broke it into pieces, so that amputation became

inevitable. Those killed on the battlefield were in torn clothes, as if someone had undressed them. But it was they themselves who tore their clothes to find a wound, and they all knew perfectly well that if a bullet hit the stomach, then this was certain death.

Almost until the end of the war, it was believed that in order to take a position, it was necessary to gather people and move them forward. And so they did: they lined up and went straight to the fortified positions, and then they were mowed down by fire. "The last war fought with dignity," some say.

The Civil War showed tremendous technological advances. There were many inventions, but the main achievement of the Civil War in military science was field fortifications. They appeared in the Confederate forces of General James Longstreet, whose soldiers first built them, and then in the troops General Stonewall Jackson, who adopted the idea. General Robert Lee, commander-in-chief of the Confederate army, also used fortifications. As a result, the Confederate troops moved into position as quickly and naturally. And having occupied them, they provided overlapping sectors of fire.

As for a commonsoldier, his life was difficult even in small things. The soldiers made 40-kilometer marches. And they often made such marches, and the state-owned boots of the soldiers of the Northern Army were made on one foot – neither right nor left – so that everyone wore them in himself until they fell on the leg. And if we imagine forty-kilometer marches, and even in such shoes, if not barefoot at all, as happened with many southerners, then we have to wonder how they could fight at all.

In the Confederate Army, all officers below the rank of brigadier were elected by the soldiers. It would seem that this is a bad system, since the common soldiers are more likely to choose commanders who are more compliant than skillful. But this is not true. The soldiers chose the chiefs to whom they trusted their lives, so naturally they chose the best.

There was no term of service in the Confederate Army; people were taken for the whole war. The term of service in the Northern Army was limited, and many took advantage of this at the first opportunity. There were cases when someone expired in the midst of a battle, and he crawled out from under fire on all fours so that he would not be killed when he was no longer in active service.

There were no awards in the Confederation. It was believed that all the heroes, and one should not be distinguished in a special way.

Both of armies had a special battle cry. The northerners had their own "hooray", which sounded deep and courageous. The Confederate Army had its own "rebellion cry." It is unknown what it sounded like, but it sounded like "the cries of a fox-hunt, laced with the chilling yell with which the southerners charged into battle." Sometime after the war, at a convention of Confederate veterans, one of the old soldiers was asked to issue this cry (after all, women had never heard it). He replied that one could only scream like that on the run and, of course, not with false teeth and not on a full stomach. So no one knew what it sounded like.

The Civil War began with the Confederate attack on the Fort Sumter, on April 12, 1861. However, as terrible as this war was, it may have been the necessary evil to bring about a change that had been simmering for decades. The Union emerged victorious in the end, but there were certainly times during the course of the war where it appeared a Confederate

victory was achievable. While it is important to consider that every battle that occurred during the Civil War was influenced by events that came before it, there are still those watershed moments where had they played out differently, the Union as we know it may have been shattered. [1]. These are the most important battles of the American Civil War presented in chronological order: First Battle of Bull Run (First Manassas), Battle of Glorieta Pass, Battle of Antietam (Sharpsburg) and Battle of Gettysburg.

Shelby Foote, American Civil War historian and author of *The Civil War*, published in three volumes (3,000 pages), believes that the war in the West at that time was not inferior in its significance to the war in the East. In 1862, for example, with the victory of the northerners at Fort Donelson in Tennessee, the Confederacy lost all of Kentucky and most of Tennessee. This battle brought glory to General Ulysses Grant, who later became Commander-in-Chief of the Army of the North, and General Nathan Bedford Forrest, a brilliant commander of the Confederate cavalry. That's when the unstoppable offensive of the northerners began. A battle was fought near Shiloh in Tennessee near the border with the state of Mississippi in a desperate attempt to stop them, but it was all in vain. The battle of Shiloh was the first major bloody battle that hit everyone. Of the 100,000 participants in the battle, 20,000 were killed, wounded, captured or missing.

In that war, people were distinguished by special courage. Today people often wonder if it is possible to say that in courage one side was superior to the other. Heroism is more often attributed to the soldiers of the Confederation: they were reputed to be swift and dashing. But Shelby Foote doubts that there was someone (on either side) braver than the troops of the northerners at the battle of Fredericksburg in Virginia in 1862, where they suffered a serious defeat. To attack so many times at the foot of Mary's height after all futile attempts is an example of exceptional valour. *Aurora borealis* is very unusual in these latitudes, but the night after the battle of Frederiksberg the sky was flooded with fiery streaks of the northern lights. Southerners saw this as a sign that the Almighty himself was celebrating the victory of the South.

With the Battle of Gettysburg in Pennsylvania in 1863, the South paid for its choice of commander-in-chief, General Robert E. Lee. The first day of the battle was successful; on the second day, victory seemed almost certain. But, as General James Longstreet said, when Lee was angry, he was unstoppable. Longstreet tried to do this, but Lee replied: "We have an enemy in front of us, and I will defeat it." This turned out to be an irreparable mistake.

General George Pickett's attack was an incredible mistake, and it was clear to every more or less experienced soldier, except, apparently, Pickett himself, who was glad of the opportunity to become famous. But everyone who participated in the battle – from a sergeant to a general – understood that this was a disastrous business, that the attack was doomed to failure. Losses in killed, wounded and captured amounted to half of those participating in the attack.

William Faulkner wrote in *The Defiler of the Ashes* that any boy from the South could always imagine the early hours of a July morning in 1863, cannon muzzles aimed, troops lined up, colours taken out of their cases and ready to be unfurled. The battle is about to break out... He could mentally go back to the times when the war had not yet been lost... He could always mentally return to that past...

The Southerners won a major victory at Cold Harbor in 1864. Near Cold Harbor in Virginia, the Confederate troops dug in well. These soldiers knew how to take positions that allowed them to conduct aimed fire. An entire army had taken up the defensive line, waiting, hoping and praying for someone to come out on them. And General Grant threw three corps against them. Seven minutes later, 7,000 dead lay on the field. It was a real massacre. And that was the only time Grant admitted to making a mistake. When the war ended, he said if he had to relive that moment again, he would not have attacked Cold Harbor.

People rushed into severe attacks because everyone did everything. It was a matter of honour. Not going into battle was much more difficult than going. What courage did it take to tell General Lee: "Mr. Robert, I'm not going!" No one would have had the courage to do so.

It is hard for us to understand. These people seem extraordinary, they endured incredible hardships, especially considering the level of medical care at that time. Everything was terribly primitive, there was no anesthesia. They had to hold on year after year.

We must not forget that the regiment was then formed from the inhabitants of the same state. They marched under the same banner, on which the names of the battles in which they participated were embroidered. And, of course, they were proud of their regiment. And they mourned deeply for the fallen comrades. But everyone was united by long-term experiences in that war.

Since the units consisted of fellow countrymen from the same state, county, or even city, serious problems arose. If one of the regiments suffered heavy losses, as happened in the field near Sharpsburg in Virginia, then the whole city was left almost without young men. Such a fate befell the units from Clarksville, Tennessee. Many went to the war but few returned from the war.

Reflecting on whether the South had any chance of winning, Shelby Foote gives a negative answer. Their situation worsened every day. There was almost no family left where there would be no loss. The whole way of life was disrupted. The blockade of the South brought results. The simplest things, such as needles, were missing. Spirit sank as it became more and more clear that the South would not win.

Political leaders, most notably Confederate President Jefferson Davis, did everything they could to convince Southerners that a second American Revolution was underway and that if they were as resilient as their ancestors, victory would be theirs. But reality spoke of the opposite. It was especially difficult to realize that one could not count on recognition from other countries, without which the Americans would not have won the first revolution. All this led to the conviction that defeat was inevitable.

Southerners deserved sympathy. The South behaved courageously in the most difficult circumstances. Many of the traits of the American character that Americans are most

proud of were inherent in the southern soldiers.

They say that the South lost the war. Probably, no one won the war. At first glance, the North won. But he paid dearly for the victory with human experiences, not to mention human lives.

Northern victory in the war preserved the United States as one nation and ended the institution of slavery that had divided the country from its beginning. But these achievements came at the cost of 625,000 lives – nearly as many American soldiers as died in all the other wars in which this country has fought combined. The American Civil War was the largest and most destructive conflict in the Western world between the end of the Napoleonic Wars in 1815 and the onset of World War I in 1914 [6].

The main event of the Civil War is the liberation of oppressed people. In 1865, the famous 13th Amendment to the US Constitution was adopted, completely prohibiting slavery and any forced labor. Interestingly, Mississippi has not ratified this document until 2013. Of course, this did not solve all social problems at once, but was a significant step in equalizing the rights of ethnic groups and integrating the color population [5].

In a better world, difficult changes might occur without requiring the loss of hundreds of thousands of lives, the destruction of cities and the displacement of tens of thousands of families. In a perfect world, the situation that made those changes necessary would never have existed.

As it stands, the Civil War was a huge mountain our nation had to climb over to get to a better future. It is impossible to say where we'd be today if it had gone differently. However, it is easy to speculate that, had certain important battles not ended as they had, the mountain surely would have been much bigger [1].

The Civil War was one of the turning points for Americans. During the war, the country changed beyond recognition as the country experienced a terrible tragedy.

Before the war, people had an abstract idea of their country, but after the war, both the winners and the vanquished became convinced of its reality. They saw it. They traversed its expanses and trampled its paths. They saw the country with their own eyes and realized that that was their country. They knew with what efforts and sacrifices they had saved it. The war made their country real.

Before the war, the United States was spoken of as a collection of independent states. And after the war they began to talk about the United States as something united and whole. This was the result of the war that turned Americans into one.

Getting to know the point of view of American scientists on the Civil War ensures the acquiring of cultural knowledge by students and the formation of the ability to understand the mentality of representatives of a different national-linguistic-cultural community. The material proposed contributes to the formation of background knowledge in students and will help to minimize communicative failures in the process of foreign language communication.

References

1. Eric Dockett. 5 Most Important Battles of the Civil War. April 5, 2020. Access mode: <https://owlcation.com/humanities/Most-Important-Battles-Civil-War> (Access date: April 15, 2022)
2. The Americans. The History of a People and a Nation. McDougal, Littell & Company. Evanston, Illinois, 1985.
3. *McDuffie J., Piggrem G. & Woodworth S.E.* United States History. The Best Test Preparation for the Advanced Placement Examination. Research & Education Association. New Jersey, 2002.
4. *McPherson J.M.* Battle Cry of Freedom. The Civil War Era. New York, Oxford: Oxford University Press, 1988.

5. <https://americanbutler.ru/en/useful/history/american-civil-war>
 6. <https://www.battlefields.org/learn/articles/brief-overview-american-civil-war>
 7. <https://www.britannica.com/event/american-civil-war>
 8. <https://www.historyplace.com/civilwar/index.html>
 9. <https://www.loc.gov/classroom-materials/united-states-history-primary-source-timeline/civil-war-and-reconstruction-1861-1877/>
 10. <https://www.loc.gov/exhibits/civil-war-in-america/april-1861-april-1862.html>
 11. https://www.nationalgeographic.org/topics/resource-library-civil-war/?q=&page=1&per_page=25
-
-

УДК 378.1

UDC 378.1

АЛЕКСЕЕВА Е.Н.

кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, эксперт ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»

E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

АНИСИМОВА Т.В.

кандидат исторических наук, доцент, советник проректора ФГБОУ ВО ВАВТ Минэкономразвития России, эксперт ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»

E-mail: anistv@mail.ru

БУЛЕТОВА Н.Е.

доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры управления и экономики ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина», эксперт Дирекции проектов и программ развития ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»

E-mail: nebuletova@mail.ru

ЕФИМОВА Е.М.

кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник Института контрольно-надзорной деятельности ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», начальник отдела экспертизы и развития образовательных программ ФГБОУ ВО ВАВТ Минэкономразвития России

E-mail: efimova1960@mail.ru

ALEKSEEVA E.N.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Orel State University, expert of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Russian Academy of National Economy and public service under the President of the Russian Federation"

E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

ANISIMOVA T.V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Advisor to the Vice-Rector of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education VAVT of the Ministry of Economic Development of Russia, expert of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Russian Academy of National Economy and public service under the President of the Russian Federation"

E-mail: anistv@mail.ru

BULETOVA N.E.

Doctor of Economics, Associate Professor, Professor of the Department of Management and Economics, Moscow State Law University Named After O.E. Kutafin, Expert of the Directorate of Projects and Development Programs Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Russian Academy of National Economy and Public Service Under the President of the Russian Federation"

E-mail: nebuletova@mail.ru

EFIMOVA E. M.

Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor, Senior Researcher at the Institute of Control and Supervisory Activities, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Russian Academy of National Economy and Public Service Under the President of the Russian Federation, Head of Expertise and development of Educational Programs Department Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education VAVT of the Ministry of Economic Development of Russia

E-mail: efimova1960@mail.ru

**ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СЕРТИФИКАТА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ
НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**LIFE CYCLE OF AN EDUCATIONAL CERTIFICATE AS TOOL FOR THE DEVELOPMENT
OF THE NATIONAL SYSTEM OF ACADEMIC MOBILITY IN HIGHER EDUCATION**

В статье представлен результат исследования содержания и особенностей формирования «жизненного цикла» такого инструмента академической мобильности внутри национальной системы высшего образования.

Дается трактовка ключевых терминов по теме исследования, определены ключевые позиции теоретической и методологической характеристики образовательного сертификата и его жизненного цикла с учетом действующей нормативно-правовой базы, регулирующей способы и формы академической мобильности в РФ.

Ключевые слова: образовательный сертификат, академическая мобильность, жизненный цикл образовательного сертификата.

The article presents the result of a study of the content and features of the formation of the «life cycle» of such an instrument of academic mobility within the national system of higher education.

An interpretation of the key terms on the research topic is given, the key positions of the theoretical and methodological characteristics of the educational certificate and its life cycle are determined, taking into account the current legal framework governing the methods and forms of academic mobility in the Russian Federation.

Keywords: educational certificate, academic mobility, life cycle of an educational certificate.

Реализация в системе высшего образования новых инструментов развития внутрироссийской академической мобильности не теряет своей актуальности в современных условиях и требует детальной проработки вопроса обеспечения положительных социальных и экономических эффектов от применения образовательного сертификата для получения российскими абитуриентами возможности не только выбрать индивидуальную траекторию своего образовательного курса, но и стать активным участником академической мобильности, способствующей эффективному вовлечению российской талантливой молодежи в обучение в лучшие ВУЗы страны, в том числе с использованием сетевой формы. Через образовательный сертификат возможно обеспечение наиболее практикоориентированное, наукоемкое обучение, с хорошей материальной базой и лабораторными исследованиями. За счет такой академической мобильности растет не только миграционная активность студентов внутри страны по сети профильных ВУЗов, но и популярность региональных центров науки и высшего образования.

С учетом актуальности темы исследования определим цель исследования как необходимость детализировать теоретические и методологические характеристики образовательного сертификата как элемента академической мобильности, вовлеченного в сетевую форму реализации направлений подготовки и обеспечивающего последовательное движение участников данного процесса (прямых и косвенных) в рамках каждого этапа жизненного цикла образовательного сертификата.

Под образовательным сертификатом в данной работе понимается именной документ, обеспечивающий прием на обучение и обучение по образовательной программе высшего образования, в том числе с использованием сетевой формы реализации образовательной программы, за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета.

Для данного документа, используемого абитуриентом в национальной системе высшего образования, необходимо представить детальное описание его жизненного цикла, под которым будем понимать период обращения образовательного сертификата в рамках реализации проекта академической мобильности от момента принятия Министерством науки и высшего образования РФ решения о количестве образовательных сертификатов в соответствии с числом победителей всероссийских олимпиад, получающих право на его использование, до регистрации в реестре завершения обучения по образовательному сертификату.

При этом каждый этап жизненного цикла образовательного сертификата будет представлять собой сгруппированный набор действий, процессов (связанных между собой по содержанию, объектам и участникам), обеспечивающий управление проектом, мониторинг результатов реализации каждого этапа, установление контрольных точек и оценку эффективности реализации образовательного сертификата.

Обратим внимание, что данный сертификат актуализирует национальную систему высшего образования, ориентированную на поддержку внутренней академи-

ческой мобильности как достойная альтернатива внешней академической мобильности и экспорта российского высшего образования (как новый аспект интернационализации высшего образования на примере исследования [2]).

Концепция жизненных циклов – одни из самых мощных и наиболее часто используемых в реальной жизни. Эта модель способна дать системное представление об организационных проблемах и отношениях как на макроуровне в системе высшего образования, так и на уровне конкретной образовательной организации и участников образовательных отношений.

Во-первых, модель жизненного цикла позволяет прогнозировать развитие событий и возникновение критических ситуаций, а значит, дает возможность подготовиться к ним надлежащим образом.

Во-вторых, эта модель детально описывает то, что происходит внутри самой образовательной организации, будь то базовая организация и/или организация-участник, тем самым обнаруживая закономерные, естественные явления и отклонения, что помогает руководителю образовательной программы сосредоточиться на решении реальных проблем.

Для получения наибольших социально-экономических эффектов предлагается выделить пять этапов жизненного цикла образовательного сертификата:

- подготовительный этап;
- этап активизации образовательного сертификата;
- этап «движения» образовательного сертификата в академической среде за период обучения;
- этап завершения использования образовательного сертификата;
- этап оценки результатов применения образовательного сертификата для всех участников.

2020 год (год начала пандемии) обнажил много проблем в высшем образовании, одной из которых стала нехватка бюджетных мест для победителей и призеров заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников, которые в соответствии с законодательством Российской Федерации имеют право без экзаменов поступать на обучение в вузы на места за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета по соответствующим олимпиадам направлениям подготовки и специальностям.

Этот определило выделение двух видов образовательных сертификатов:

- сертификат для победителей и призеров заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников и членов сборных команд Российской Федерации, участвовавших в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам (далее – сертификат победителей и призеров олимпиад). Такой подход к обеспечению всех победителей и призеров бюджетными местами, может решить, как социальный вопрос обеспечения данной категории поступающих правом на получение бюджетного места в любом вузе страны, так и ряд других положительных эффектов, связанных как с полнотенденностью бюджетного планирования расходов на го-

сударственное задание в области высшего образования, так и с имиджевой составляющей высшего образования в России для талантливой молодежи по итогам участия в олимпиадах. Студенты и выпускники ведущих российских ВУЗов – это и есть научно ориентированная молодежь, кадровый потенциал национальной экономики [1];

– сертификат академической мобильности, который обеспечивает его получателю обучение на местах, финансируемых за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, по образовательным программам, осуществляемым с использованием сетевой формы реализации образовательных программ в целях обеспечения внутрироссийской академической мобильности обучающихся.

Для вовлечения наибольшего количества участников академической мобильности предлагается использовать три формы реализации сертификата академической мобильности обучающихся: пространственная (или физическая); виртуальная; смешанная (комбинированная).

Для обеспечения нормативно-правового базиса реализации сертификатов и координации прохождения сертификатов всего жизненного цикла в рамках *подготовительного цикла* необходимо регламентирование порядка формирования, использования и учета образовательных сертификатов и сертификатов победителей и призеров на федеральном уровне. Это, в свою очередь, позволит создать реестр образовательных организаций в одной из автоматизированных информационных систем, который будет доступен для всех участников реализации программы сертификатов и обеспечит открытость и информативность по всему спектру доступных образовательных программ.

Необходимо, чтобы образовательные программы, участвующие в сетевой внутрироссийской академической мобильности, были конкурентноспособными. Опыт проектирования и реализации сетевых образовательных программ свидетельствует о том, что на такие «особые» программы приходят и «особые» слушатели, которые нередко представляют «особый» интерес для предприятия как источники креативных решений, динамичных изменений и способности продвигать себя и свои инновационные идеи, что и определяет сегодня конкурентоспособность. Соответственно, эти образовательные программы в вузах имеют хорошую репутацию и достаточно востребованы [3]. В этом случае такие образовательные программы могут быть привлекательными для обладателей сертификатов победителей и призеров олимпиад и поступающих на программы, реализуемые с применением сетевого обучения и академической мобильности, обеспечивая тем самым жизнеспособность образовательного сертификата в системе высшего образования России на долгосрочную перспективу.

На *втором этапе* жизненного цикла образовательного сертификата будет осуществляться непосредственно активизация сертификата уже в конкретной образовательной организации высшего образования путем зачисления обладателя образовательного сертификата на обучение на конкретную образовательную программу с одновременным внесением данных в реестр сертификатов, выданных и реализованных сертификатов.

Для реализации сертификатов в рамках сетевой академической мобильности требуется большая предварительная работа со стороны образовательных

организаций-участников этой программы, которая заключается в согласовании и утверждении учебного плана, графика, рабочих программ дисциплин и оценочных материалов, всей методической «обвязки» по образовательной программе, внедрение системы контроля за освоением обучающимся дисциплин(ы)/модуля(ей) образовательной программы как со стороны базовой организации, так и организации-участника и т.д.

На *третьем этапе* жизненного цикла образовательного сертификата, связанного с его «движением» в академической среде в течение периода реализации образовательной программы самым главным является мониторинг качества реализации образовательных программ высшего образования с элементами академической мобильности, выявление проблемных ситуаций, которые требуют оперативного решения. Весь процесс «движения» образовательного сертификата в образовательной среде должен обеспечиваться четким административным сопровождением во всех необходимых для этого аспектах.

Четвертый этап реализации образовательного сертификата характеризуется итоговыми количественными показателями, такими, например, как общий процент окончивших обучение с использованием сертификата с детализацией всех проблемных вопросов, не позволивших достичь максимального результата.

Пятый этап жизненного цикла образовательного сертификата должен быть связан с реализацией всех экспертно-аналитических и контрольных мероприятий, направленных на своевременное выявление проблемных ситуаций, требующих оперативного и стратегического реагирования для повышения эффективности эксперимента и управление рисками проекта.

Мероприятия данного этапа носят накопительный эффект сбора и анализа данных, обеспечиваемый методами мониторинга. Ориентиры оценочных позиций могут рассматриваться в привязке к:

- этапам реализации образовательного сертификата;
- контрольным точкам реализации эксперимента, определение которых учитывает результаты оценки рисков;
- по методике оценки социально-экономических эффектов от эксперимента, ориентированной на содержание каждого этапа жизненного цикла образовательного сертификата, и сформированную систему рисков, требующую реализации отдельных мер управления.

Научно-практическое обоснование каждого этапа в процессе движения образовательного сертификата необходимо для эффективного планирования всех работ по его применению с учетом ожидаемых социально-экономических эффектов.

Управление процессом движения образовательного сертификата, кроме планирования, также позволяет через детализацию модели ЖЦ ОС реализовывать контрольную и организационную функции Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и обеспечить действенные меры по управлению риском движения образовательного сертификата по заданным трекам 1 и 2.

Сертификат победителей, призеров предоставляет право на прием без вступительных испытаний на обучение за счет бюджетных ассигнований федерального

бюджета сверх контрольных цифр приема по программам бакалавриата, программам специалитета и обучение по указанным программам победителей и призеров заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников, членов сборных команд Российской Федерации, участвовавших в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам. Повышение результативности в социализации талантливой молодежи как в системе высшего образования, так и через интеграцию через активные социальные роли в обществе, в профессиональной деятельности – такие положительные эффекты можно рассматривать в приоритете от данного вида образовательного сертификата (примеры результатов исследований [4], [5]).

Такой подход к обеспечению всех победителей и призеров бюджетными местами решает, как социальный вопрос обеспечения данной категории абитуриентов правом на получение бюджетного места в любом вузе страны, так и ряд других положительных эффектов, связанных как с полноценностью бюджетного планирования расходов на государственное задание в области высшего образования, так и с имиджевой составляющей высшего образования в России для талантливой молодежи по итогам участия в олимпиадах.

Можно рассматривать и вопрос вовлечения в эти процессы талантливой молодежи из стран ближнего и дальнего зарубежья, беженцев с Украины, повышая тем самым привлекательность самих олимпиад на международном уровне, и высшего образования России в мире.

В предстоящем учебном году для граждан Беларуси откроется больше возможностей для поступления в российские вузы: на 2022/2023 учебный год для абитуриентов из этой страны выделено 1100 мест по квоте Правительства РФ, что на 43% больше аналогичного показателя на текущий учебный год. Абитуриенты из Беларуси также смогут поступить в вузы на программы бакалавриата, специалитета, магистратуры на общих основаниях – по результатам ЕГЭ или проводимого в Беларуси централизованного тестирования (ЦТ).

С 2023 года вступают в силу изменения, которые позволят включать в число кандидатов, прошедших первый этап отбора, белорусских граждан, ставших призерами или победителями Республиканской олимпиады. При этом им не нужно будет проходить иные отборочные мероприятия.

Такие тенденции позволяют говорить о перспективном и долгосрочном характере жизненного цикла образовательного сертификата в развитии высшего образования страны и привлечении в страну необходимых будущих специалистов ряда профессий и направлений подготовки.

Сертификат академической мобильности обеспечивает его получателю обучение за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета по образовательным программам, осуществляемым с использованием сетевой формы реализации образовательных программ в целях обеспечения академической мобильности обучающихся.

Востребованность такой меры поддержки внутрироссийской академической мобильности может объясняться следующими тенденциями, которые требуют поддержки со стороны государства:

– масштабный обмен накопленными знаниями, навыками, формирующимися в отдельных регионах, научных центрах вузов страны, имеющих свою историю

накапливания фундаментальных и практических данных, результатов исследования, в этом случае использование сертификата академической мобильности направлено на активную форму приобщения, участия, погружения студентов профильных вузов в образовательную среду как лидеров по подготовке кадров соответствующего направления подготовки, так и региональных, обеспечивающих на местах (с учетом территориальных, отраслевых, исторических, культурных особенностей) доступ студентов из других вузов к содержанию их курсов, опыта преподавания, материальной, экспериментальной базе; особенно ярко это проявляется среди вузов, занимающихся подготовкой кадров для АПК страны, обрабатывающего производства (в том числе по ДПИ), в сфере гостиничного бизнеса и т.п., когда участие в сетевой форме заменяет необходимость дополнительной стажировки или культурно-образовательного обмена между вузами одной «отраслевой» принадлежности между собой;

– возможность определить для будущих специалистов траектории своей профессиональной деятельности, включая варианты внутренней трудовой миграции, определения приемлемых условий труда и проживания в другом регионе страны и т.п.;

– для возрастной группы 20–24 года типичны высокие показатели миграции, в том числе трудовой, через задействование сертификата академической мобильности у государства появляется инструмент управления внутренней трудовой миграцией, в том числе, с целью решения вопросов кадрового дефицита, адресной поддержки будущих специалистов на возможные места трудоустройства;

– также можно говорить о кадровом и финансовом выравнивании неравенства по обеспечению вузов в регионах, делая более привлекательными для профессорско-преподавательского состава работу в региональных вузах за счет перетока финансирования не в крупнейшие вузы Москвы и Санкт-Петербурга, а в иные агломерации и региональные центры профильного образования и науки.

По итогам детализации жизненного цикла образовательного сертификата и условий его формирования и обращения в условиях эксперимента важно обозначить ключевые сильные стороны такого инструмента обеспечения талантливой молодежи бесплатным и престижным высшим образованием и поддержки внутренней академической мобильности для российских студентов в условиях сложившихся ограничений международной академической мобильности через развитие сетевой формы реализации образовательной программы:

– в первую очередь, решается вопрос доступности престижного конкурентоспособного образования, будущей профессии в высокопрофессиональных вузах на уровне субъектов РФ с максимально широким географическим, отраслевым представлением такого предложения для абитуриентов;

– во-вторых, потенциально формируется инструмент финансирования обучения победителей и призеров олимпиад из стран ближнего и дальнего зарубежья, что расширяет социально-культурные сферы высшего образования РФ, формирует устойчивые культурно-образовательные и экономические связи с данными странам;

– в-третьих, обеспечивается максимальная прозрачность для участников эксперимента процессов

принятия решений о распределении дополнительных бюджетных мест и получаемых от данного эксперимента положительных социально-экономических эффектов.

К приоритетным возможностям, которые открывает перед высшим образованием в стране применение образовательного сертификата в условиях развития сетевой формы реализации образовательных программ, следует отнести:

– равномерное распределением ППС и студентов среди ведущих региональных вузов страны, речь идет о талантливой молодежи, среди которой будут те, которые заинтересованы обучаться в региональном образовательно-научном центре – опорном вузе региона, или те, которые получают возможность, не включаясь в миграционные потоки, получать престижное образование в близлежащем от постоянного места жительства вузе в рамках реализации сертификата победителя, призера олимпиад, сертификата академической мобильности (виртуальная форма реализации);

– обеспечить приток талантливой молодежи из стран ближнего и дальнего зарубежья при условии активного моделирования их участия в российских олимпиадах по тем направлениям подготовки, по которым российский рынок заинтересован в стратегическом импорте интеллектуального капитала с использованием длинного «плеча» привлечения новых человеческих ресурсов и решения дефицита отечественных специалистов.

К серьезным угрозам, которые необходимо выявлять

и обеспечивать минимизировать или не допускать возможность возникновения, в том числе негативных последствий, следует отнести:

– состояние текущего нормативно-правового регулирования применения сетевой формы реализации образовательных программ, а также его актуализация, в результате чего необходимо оценивать последствия таких нововведений для ЖЦ сертификата академической мобильности;

– недостижения социально-экономических эффектов, на реализацию которых нацелена реализация эксперимента и обеспечение его эффективности.

В заключение хотелось бы особо отметить значение тех основ моделирования жизненного цикла образовательного сертификата, которые мы приводим в статье. Во многом от изначальной теоретической концепции и определения того, что есть жизненный цикл образовательного сертификата, каковы его основные этапы движения, зависит то, как мы будем относиться к его применению и внедрению для развития национальной системы академической мобильности. Описанная концепция жизненного цикла – одна из самых мощных и наиболее часто используемых в реальной жизни. Эта модель является центральной при проведении организационной диагностики, так как действительно способна дать системное представление об организационных проблемах и отношениях в применении образовательного сертификата.

Библиографический список

1. Андреев А.И., Андриянов А.В., Антипов Е.А., Павлова С.М. К социальному портрету молодого россиянина: опыт исследования карьерных устремлений // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 103–113.
2. Buletova N.E., Sharkevich I., Stepanova E., Sokolov A. Internationalization of Higher Education in Russia: Regional Perspective // ARPHA Proceedings, 2022. Vol.5 Pp.239–256.
3. Ефимова Е.М., Ефимов Д.О. Методологические основы проектирования гибких образовательных программ в сетевом формате // Вестник Майковского государственного технологического университета. Майкоп: Издательство ФГБОУ ВО «МГТУ». 2021. Том 13. № 3. С.87–96.
4. Касаева Л.В., Яроцкая А.В., Романова Н.Г. Роль науки и образования в социализации молодого поколения // Теория и практика современной науки. 2016. № 9 (15). С. 188–194.
5. Литвинюк А.А., Гонтар Е.А. Управление профессиональной организацией талантливой российской молодежи // Лидерство и менеджмент. 2022. Т.9. №1. С. 97–112.
6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. N 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» (с изменениями и дополнениями).

References

1. Andreev A.I., Andriyanov A.V., Antipov E.A., Pavlova S.M. In addition to a social portrait of a young Russian citizen: the experience of studying the career aspirations. Znanie. Understanding. Skill. 2018. No. 2. Pp. 103–113.
2. Buletova N.E., Sharkevich I., Stepanova E., Sokolov A. Internationalization of Higher Education in Russia: Regional Perspective // ARPHA Proceedings, 2022. Vol.5 Pp.239–256.
3. Efimova E.M., Efimov D.O. Methodological foundations for designing flexible educational programs in a network format // Bulletin of the Maikop State Technological University. Maykop: Publishing house of FGBOU VO «MGU». 2021. Volume 13. No. 3. Pp. 87–96.
4. Kasaeva L.V., Yarotskaya A.V., Romanova N.G. The role of science and education in the socialization of the young generation // Theory and practice of modern science. 2016. No. 9 (15). Pp. 188–194.
5. Litvinyuk A.A., Gontar E.A. Management of the professional organization of talented Russian youth // Leadership and management. 2022. V.9. No. 1. Pp. 97–112.
6. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 5, 2020 N 882/391 «On the organization and implementation of educational activities in the network form of the implementation of educational programs» (as amended and supplemented).

АЛЕКСЕЕНКО Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lena_alex58@mail.ru

ALEKSEENKO E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University
E-mail: lena_alex58@mail.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

AN INTEGRATED APPROACH TO THE USE OF ARTISTIC AND CREATIVE TECHNOLOGIES IN THE ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

В результате исследования возможностей художественно-творческих технологий рассмотрены понятия «педагогическая технология», аспекты и принципы художественного творчества; система общих принципов, лежащих в основе преподавания дисциплин образовательной области «Искусство». Выявлены разнообразные формы и методы работы с детьми, предполагающие комплексный подход.

Ключевые слова: педагогическая технология, творчество, художественно – эстетическое образование, искусство, народные художественные традиции, проектно-исследовательская деятельность.

The article considers the concepts of "pedagogical technology", aspects and principles of artistic creativity as a result of the study of the possibilities of artistic and creative technologies, a system of general principles underlying the teaching of disciplines in the educational field of "Art". Various forms and methods of working with children involving an integrated approach are revealed.

Keywords: pedagogical technology, creativity, artistic and aesthetic education, art, folk artistic traditions, design and research activities.

Педагогические технологии являются основой педагогического творчества, сфера проявления которого определяется структурой деятельности, и, как следствие, результат творчества - научные открытия, изобретения, музыкальные и художественные произведения. Художественно-творческие технологии в образовании – научно-педагогические технологии, основанные на интегративном использовании многообразных видов искусства в целях эффективного образовательного-воспитательного воздействия на личность обучающегося. Они предполагают организацию специальных педагогических условий, которые мы понимаем как сочетание форм, активных и интерактивных методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала обучающегося средствами художественного творчества. Это и определяет актуальность данной проблемы.

Основная цель использования художественно-творческих технологий – создание условий для решения образовательных задач на основе развития творческих способностей учащихся; развитие их эмоционально-нравственного потенциала, и в целом развития личности учащегося.

В педагогической литературе понятие «творчество» рассматривается как все, созданное человеком. «Создание любых произведений искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей – творцами» [1, с. 135]. Творчество субъективируется, превращаясь из универсальной способности человека в

частичную. При включении ребенка в процесс творческой деятельности задатки его будущих творческих способностей имеют возможность реализовываться.

Здесь важно учитывать, что современные дети зачастую переполнены разнообразной информацией, которую не в состоянии адекватно перерабатывать, анализировать, структурировать, выделять существенное. У многих первоклассников не сформирована произвольная деятельность, им сложно воспринимать и выполнять требования учителя. Неудачи разрушают познавательные мотивы, отражающие стремление учащихся к самообразованию, направленность на самосовершенствование способов добывания знаний. Учебно-познавательные мотивы, развивая интерес к знаниям, любознательность, реализуют желание хорошо учиться. Начиная обучение с радости познания, можно развить способности. Творчество, как часть системы художественно-эстетического образования, является средством развития личности, и необходимым условием развития творческих способностей учащихся уже на начальном этапе систематического обучения, когда имеют наибольшее значение творческие способности общего, а не специального характера. Именно они позволяют ребенку успешно реализовываться в разных видах творческой деятельности и проявляться в продуктивной форме самостоятельности и активности. Чем старше становится ребенок, тем больше элементов обязательности, самопринуждения вводится в учение.

Многообразие видов творческой деятельности

сопоставимы с видами духовно-практической деятельности: производственно-технической, изобретательской, научной, организаторской, художественной и пр. Приоритетным видом деятельности младших школьников является художественный способ познания мира на деятельностной основе: теоретические вопросы должны решаться через опыт художественно-творческой, предметно-практической деятельности. «Художественное творчество детей – выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребенка художественной форме» [2, с. 187–190].

Одно из важных мест в художественно – эстетическом образовании занимает воспитание средствами искусства – музыки, ИЗО. Концепции, предложенные российскими учеными (Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов, Д.С. Лихачев и др.), способствовали проникновению искусства во все сферы образования. Образовательное пространство, предполагая включение в себя разных видов искусств и их взаимодействие, предполагает вариативность в создании художественного образа, где важно понимание единства смысла его содержания и способа его воплощения в материале. Это и внутрисубъектные связи (в рамках одной учебной дисциплины) и внешние межпредметные связи (структура программ и уроков включает нахождение общего в разных видах искусства: образ в музыке, в изобразительном искусстве (живописи, графике, декоративно-прикладном творчестве, дизайне), литературе и т.п. Ритм, контраст, нюанс, гармония – универсальные категории, лежащие в основе создания и эмоционально-эстетического восприятия художественного образа, в результате которого должно возникнуть сопереживание данному образу, особая художественная эмоция.

В художественной педагогике взаимодействия и взаимовлияния видов искусств имеют различные формы выражения:

- межпредметная интеграция в рамках базисного учебного плана, при освоении отдельных видов искусства (например, изобразительное искусство, музыка, литературное чтение);
- комплексный подход к полихудожественному образованию (взаимодействие искусств по содержанию и опора на возрастные особенности младших школьников в определении длительности занятий);
- интеграция дисциплин гуманитарно-эстетического цикла на основе неразрывного единства – синкретизма, – видов искусств, на основе системно-комплексного подхода (тематический круг знаний предполагает сочетание общих вопросов, раскрывающих специфику различных видов искусства. Освоение ключевых понятий происходит при изучении тем на основе определенной логики изложения.

Таким образом, комплексный подход к использованию художественных технологий в художественно-эстетическом образовании школьников понимается как единство интеллектуального, духовно-нравственного, трудового, физического развития личности. А интеграция разных видов искусств, направленная на создание возможности для раскрытия индивидуальности в творчестве каждого ребенка (здесь уместно говорить и о творческом восприятии и интерпретации художественных произведений и о воспроизведении увиденного в

собственной художественной деятельности) – взаимодействие видов художественной деятельности в рамках одного урока или занятия, – предполагает общий методологический подход, единство целей (здесь важны и мотив, и результат), стратегии, систему общих принципов (вариативность, дифференциации и индивидуализации и др.), и при этом разнообразие путей реализации при учете специфики каждого вида искусства. Использование системы многообразных, но взаимосвязанных видов искусства, различающихся возможностями материального воплощения (поэтическое слово, музыкальный звук, танцевальное движение, колорит в живописи, пластика в скульптуре и т.п.) формирует в детях способность к переводу воспринятого в пластику одного вида искусства в пластику другого, формирует представление о многогранности и специфике каждого из них.

Освоение школьниками технологических приемов работы художественными материалами рассматривается как средство достижения педагогических задач, так как оно осуществляется через исследование возможностей разных материалов, через игру с ними, через нетрадиционные комбинации и смешение техник, что приносит свободу творчества, дает новый импульс развитию, стимулирует самовыражение.

Художественная обработка материалов предполагает решение ряда вопросов. Какой именно материал (его качества) следует использовать? Какова планируемая форма? Какая цветовая гамма оптимальна для данного изделия, чтобы оно получилось красивым? Простота изготовления, несложные, выверенные столетиями приемы обработки, сохранения и выявления природной красоты материала имеют в наш век техники и урбанизации особую привлекательность. Как правило, хороший вкус – художественный вкус определяет качество изделия. Развить собственные творческие способности и художественный вкус поможет опыт многих поколений мастеров России и мира, а также творчество современных дизайнеров, художников. Созданные ими изделия, в которых назначение и форма, материал и цвет дополняют друг друга, вызывая восхищение зрителя, и называются художественными произведениями или произведениями искусства.

Для каждой локальной школы народного мастерства характерна система уникальных трудовых приемов, технологий, основывающихся на специфических особенностях обрабатываемых материалов. Искусство мастера заключалось в том, чтобы даже неудобные для обработки свойства материала превратить в художественные достоинства вещи. Первые шаги ребенка, направленные на освоение технических приемов обработки материалов при создании изделия, дают возможность овладения выразительными средствами и образно-сюжетным содержанием художественных вещей, выполненных народными мастерами. В ремесленной среде, где предметы народного творчества утилитарно-бытового назначения имели эстетическую значимость, освоение знаний, умений и приобретение трудовых и художественных навыков происходило с раннего детства. По этому поводу Н.Д. Бартрам, – художник, исследователь народного художественного творчества, – писал, что кустари, начиная с элементарных упражнений, переводят своих учеников на изготовление изделия, имеющего небольшую ценность. Все более усложняясь в своем исполнении, они

постепенно вводят ребенка в трудовой цикл, эмоционально окрашенный творческой радостью. Художественный вкус ребенка формировался именно в эстетически организованной бытовой среде, где мастер следовал представлениям о красоте, характерным для той социальной среды и общества, в котором он живет.

Осваивая народные художественные традиции, следует учитывать творческие принципы народного искусства (повтор, вариации, импровизация), а также приемы и методы развития художественного творчества, связанные с освоением народных традиций в художественной обработке материалов (технология, архетипы, орнаментика, композиция, колорит). Учащиеся познают окружающую действительность, приобретают знания о мире природы и вещей через овладение действиями с этими предметами и материалами, получают возможность создавать вещи (картины, изделия), моделируя реальные художественные вещи и явления.

Художественное творчество проявляется как результат различных видов деятельности, самостоятельной или под руководством педагога: изображения из разных материалов (рисунки, лепка, коллаж и т.п.) устное и письменное художественное слово, декоративно-прикладное творчество, кукольный театр, и т.п., а «... в статусе технологии направлено на решение терапевтических, воспитательных, коррекционных, развивающих, реабилитационных задач... Художественно-творческие технологи приобретают педагогический характер, выступая как способ организации и функционирования содержания, как система взаимосвязанных действий педагога и учащегося по освоению содержания образования» [3, с. 78–80]. По мнению доктора психологических наук, профессора А.А. Мелик-Пашаева «Важнейшая причина многих психических отклонений, преступных и саморазрушительных наклонностей – это отсутствие творчества в детском и подростковом возрасте». Тогда как активные занятия искусством не только интенсифицируют общее умственное развитие учащихся, но и выправляют искажения ценностной сферы, повышают интеллектуальную активность и их общую успеваемость.

Следует учитывать, что педагогические технологии обладают рядом специфических признаков и критериев: концептуальность; системность (комплексность, взаимосвязь и взаимозависимость компонентов образовательного процесса); управляемость (планирование, мониторинг, диагностика и коррекция); эффективность (достижение цели, гарантированы положительные результаты); воспроизводимость (возможность применения в разных условиях, в разных образовательных организациях, разными педагогами).

В системе художественного образования педагогические технологии направлены на решение задач духовно-нравственного воспитания: анализ и интерпретация произведений искусства; активизация творческой самореализации личности, побуждение к самостоятельному творчеству; учебные действия (в системе урочной и внеурочной деятельности, в допобразовании) по созданию чего-либо нового в области изобразительного искусства и культуры, участие в социальных, культурных и арт-проектах. Наблюдения за предметным миром и окружающими явлениями расширяют и обогащают запас зрительных, образных впечатлений, так называемую «насмотренность», которая создает условия для развития

словесно-понятийной базы художественного восприятия.

Возможности музейных экспозиций, включая школьные и классные музеи, неопределимы. Они обладают огромным образовательно-воспитательным потенциалом. Кроме того, следуя традиции общедоступного специализированного музея игрушки, созданного Н.Д. Бартрамом, после осмотра музейной экспозиции, дети могут играть с экспонатами, выполнять зарисовки, смотреть кукольные спектакли, заниматься исследовательской творческой деятельностью.

Современные технологии имеют возможность включить учащихся в культурно-историческое пространство как реальное, так и виртуальное, что обеспечит включение в диалог с художественными образами, поможет через художественное переживание осознать себя как субъект культуры.

Познавательная, творческая, эстетическая и социокультурная деятельность может реализовываться в выполнении разнообразных видов работ: художественных, исследовательских, проектных и т.п.

Образовательная деятельность может быть реализована в различных формах и при использовании многообразия методов. Так, в контексте повышения мотивации и эффективности учебной деятельности, следует включать младших школьников в элементарную исследовательскую работу, где дети пошагово смогут освоить решение проектных задач.

Исследовательская, поисковая, предпроектная (для начальной школы) деятельность ценна когнитивным, творческим, изобретательским началом, интеллектуальным напряжением. Поиск решения актуальной для ребенка проблемы, получение результата-ответа на актуальные вопросы стимулирует проявление инициативы и заставляет вступать в коммуникацию, вовлекая ближайшее окружение в сферу своих интересов.

В педагогике такие качества личности как любознательность, стремление наблюдать, исследовать, экспериментировать, самостоятельно искать новую информацию, новые впечатления, совершать открытия и общаться со сверстниками традиционно рассматривается как важнейшие детские инстинкты. Художественное творчество как предметно-практическая деятельность, сильная ребенка, направлена на создание эстетически оформленных продуктов, которые возможны для предъявления социуму даже в рамках выставочной деятельности, а возрастание уровня их сходства с эталоном, оригинальности и социальной значимости, способствует общественно-полезному воспитанию и позитивной рефлексии.

Важно не фрагментарное использование исследовательского метода, а его доминирование над репродуктивными. Умелое сочетание репродуктивных методов и исследовательского метода особенно актуально и педагогически эффективно на начальных этапах обучения, когда ребенка обучают самостоятельно проявлению собственных мыслей, чувств, творческих способностей.

Творческие проекты чаще осуществляются коллективно, при том, что каждый ученик может предлагать свои варианты проектных идей, демонстрируя свое уникальное видение мира. Здесь важен момент обсуждения, креативность идей, что расширяет пространство возможностей творческой группы. Учащиеся получают позитивный опыт конкурентного взаимодействия при повышении интереса и творческой активности. Отметим,

искусство с древнейших времен является для человека важнейшей формой коммуникации.

Особый интерес вызывают межпредметные проекты, выполняемые в урочно-внеурочное время. Сюда относятся и небольшие проекты, интегрирующие знания двух – трех учебных дисциплины, и достаточно объемные, продолжительные по времени, общешкольные, направленные на решение какой-либо проблемы, учебной задачи, значимой для участников проекта. В рамках

данных проектов используются межпредметные связи (интеграция).

Таким образом, обращение к современным художественно-педагогическим технологиям направлено на побуждение студента и учителя к заинтересованному анализу и оценке возможности творческого моделирования образовательно-воспитательного процесса, построенного на взаимодействии и взаимопроникновении разных видов искусств.

Библиографический список

1. *Платон*. Собрание сочинений в 4 т. / Платон; под ред. Лосевой А.Ф., Асмуса В.Ф., Тахо-Годи А.А. М.: Мысль, 2013. С. 135. 2 т.
2. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. Издательство: Питер, 2012. 434 с.
3. *Ульянова Е.В.* Художественно-творческие технологии как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов социальной работы. – Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2006. 235 с.

References

1. *Platon*. Sbranie sochinenij v 4 t. / Platon; pod red. Losevoj A.F., Asmusa V.F., Taho-Godi A.A. M.: Mysl', 2013. Pp. 135. 2 t.
 2. *Il'in, E. P.* Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – Izdatel'stvo: Piter, 2012. 434 p.
 3. *Ul'yanova E. V.* Hudozhestvenno-tvorcheskie tekhnologii kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchih special'istov social'noj raboty. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2006. 235 p.
-

АХМЕДОВА Э.М.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры общей и клинической психологии, Московская
международная академия
E-mail: arimle.ru@mail.ru

AKHMEDOVA E.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor Department of General and Clinical
Psychology, Moscow International Academy
E-mail: arimle.ru@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIFFICULTIES IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

Сегодня мы живем в эпоху глобализации, и весь мир объединен одним информационным полем. Не выходя из дома, любой обыватель способен заглянуть далеко за горизонт, за океан, получить в считанные секунды информацию, которую бы пришлось сутками добывать в библиотеках. Однако перед таким прекрасным простором возможностей предстает один серьезный барьер – языковой. В данной статье мы рассмотрим психологические трудности, с которыми сталкиваются люди, при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: психология, иностранный язык, обучающийся, темперамент, игра, трудности, языковой барьер.

Today we live in the era of globalization, and the whole world is united by one information field. Without leaving home, any inhabitant is able to look far beyond the horizon, beyond the ocean, to receive in a matter of seconds information that would have had to be obtained in libraries for days. However, before such a wonderful scope of opportunities, one serious barrier appears – language. In this article, we will consider the psychological difficulties that people face when learning foreign languages.

Keywords: psychology, foreign language, student, temperament, game, difficulties, language barrier.

Сегодня мы живем в эпоху глобализации, и весь мир объединен одним информационным полем. Не выходя из дома, любой обыватель способен заглянуть далеко за горизонт, за океан, получить в считанные секунды информацию, которую бы пришлось сутками добывать в библиотеках. Однако перед таким прекрасным простором возможностей предстает один серьезный барьер – языковой.

Языковой барьер всегда был большой проблемой, сильно ограничивающей, как и простых обывателей, так и тех, кому выход на зарубежное информационное пространство необходимо для роста в карьере. Но именно в наши дни незнание мировых языков становится, чуть ли не критическим пробелом. Помимо простой возможности познакомиться и пообщаться с носителем чужой культуры, человек, не знающий никаких языков, кроме родного, сильно ограничен в информационном поле интернета, ведь большая часть информации, существующей в сети, на английском языке. Многие прибыльные профессии требуют знания иностранного языка.

Несмотря на все это, довольно большая часть людей в нашей стране не обладают достаточным уровнем знания иностранного языка. По статистике ГК «Эфко» и АНО «Россия – страна возможностей», только 15% российских студентов способны свободно говорить на английском и может применять его в работе. По данным ВЦИОМ от 30.09.2021, всего 5 процентов опрошенных владеют свободно и 31 процент способен использовать его в быту.

Таблица 1.

Уровень знания английским языком среди россиян

Какими иностранными языками Вы владеете, а какими нет? Оцените свой уровень знания языков: свободно владею, читаю и могу объясняться в быту, знаю несколько фраз. Английский. (закрытый вопрос, один ответ, %)					
	Владею свободно	Читаю, перевожу и могу объясняться в быту	Знаю несколько фраз	Не владею	Затрудняюсь ответить
%	5	31	27	37	0

Из того же опроса известно, что подавляющая часть россиян считает необходимым изучать иностранные языки, но, при этом, владеет английским хотя бы на среднем уровне менее 50 процентов. Почему же остальные не достигли того же уровня, хотя и считают это столь важным? Помочь ответить на этот вопрос может психология.

Педагоги-психологи и методисты в области решения трудностей изучения иностранного языка отмечают ведущую роль в организации психолого-педагогической помощи (Зимняя И.А., Клычникова З.И., Бим И.Л., Ляховицкий М.В.). Ученики в группе английского язы-

ка всегда имеют разные задатки: одни схватывают язык на лету, другие хорошо разбираются в грамматике, но не могут быстро повысить свой словарный запас, третьи же наоборот хорошо запоминают слова, но не могут грамотно их сложить в одном предложении. Однако благодаря психологии стало проще объяснить те сложности, с которыми сталкиваются ученики в процессе обучения иностранного языка.

Исходя из специфики изучения иностранного языка, в отличие от других предметов, стоит учитывать особенности развития ребенка, его склонности, способности, темперамент. Темп его мыслительной деятельности, и то, как он осваивает в целом школьную программу.

Иностранному языку обладают следующими различиями по отношению к родному:

- невключенность иностранного языка в предметно-коммуникативную деятельность;
- отличная совокупность реализуемых функций;
- прямо противоположный подход к изучению языка.

Если родной язык человек усваивает неосознанно и стихийно, то иностранный – осознанно и намеренно. Еще одна сложность – абстрактность получаемых знаний об иностранном языке. Обозначаемые словом предметы иностранного языка лишены запаха, цвета, формы, материальности, что служит непрочностью сохранения новых слов в памяти.

Мотивация является главной составляющей при изучении иностранного языка, а это в свою очередь требует организованности от самого обучающегося.

Аудирование является самой сложной частью при изучении иностранного языка, так как обучающемуся сложнее всего воспринимать различие языковых структур и воспринимать язык на слух.

Общей трудностью при изучении любых иностранных языков является отсутствие четких границ между звуками в словах и словами в предложениях. Часто кажется, что темп речи иностранца слишком высок, однако подобный темп родной речи кажется совершенно нор-

мальным. Зачастую, все происходит потому, что мы не успеваем проговорить то, что слышим, а если еще и стоит задача перевести сказанное, то эта задача становится непосильной, потому слова и звуки слипаются в кашу в голове.

Однако и мгновенное понимание родной речи не является врожденной особенностью человека и развивается со временем, потому и высокая культура ощущений иностранного языка – возможна, хоть и требует специфических умений, не игравших роли при изучении родного языка. Другая трудность состоит в боязни ребенка общаться на иностранном языке. Они могут бояться совершить ошибку, быть непонятыми собеседником или не понять его сами. Усугубляется ситуация, когда ребенок стремится достигнуть идеала, что невероятно тяжело в познании иностранного языка.

Помимо всего перечисленного выше, большую роль оказывает темперамент ученика на его возможности в изучении языка. Темперамент составляет основу развития характера. Связь в развитии познавательных процессов, общей психической активности и темперамента ученика во многом оказывают влияние на скорость усвоения материала при изучении иностранного языка.

Сосредоточенность внимания при изучении новых тем, психический тем освоения материала являются главными составляющими темперамента, который играет важную роль в формировании новых знаний и умений.

Таким образом, зная психологические особенности ученика и его темперамент, является возможным сделать изучение языка более эффективным и индивидуальным при занятии с одним учеником и в малых группах. В больших группах учеников применение знаний закономерностей психологии и изучения иностранных языков куда сложнее, но все еще является возможным. Например, хорошим вариантом будет проведение игровых уроков, в которых от учеников потребуются разделиться на команды и выполнять заранее придуманные учителем правила. Или же другим примером будет служить использование физических моделей изучаемых слов.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Известия Академии пед.наук РСФСР, вып. 70, 1955.
2. *Ауэрбах Т.Д.* Зачем и как изучать иностранный язык, М.: Знание, 1961.
3. *Ахмедова Э.М.* Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе // Мир науки и культуры, образования 2020, № 2 (81). С. 310–312.
4. *Ахмедова Э.М., Позднякова И.Р., Пашина С.А.* Влияние стиля педагогического общения на эффективный уровень знаний младших школьников // Мир науки и культуры, образования – 2021, № 3 (88). С. 54–56.
5. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1991.
6. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991.
7. Иностранному языку: перспективная инвестиция?. Текст : электронный // ВЦИОМ : [сайт]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> (дата обращения: 21.12.2021).
8. *Никифорова О.А.* Анализ ошибок в письменных работах по иностранному языку, ИЯШ, 1954, №2.
9. Опрос: половина российских выпускников мечтают работать удаленно. – Текст : электронный // Россия – Страна Возможностей : [сайт]. – URL: <https://rsv.ru/news/1/1152/?mView=detail> (дата обращения: 21.12.2021)
10. *Позднякова И.Р., Шубина Ю.В.* Роль цифровых технологий в обеспечении качества преподавания иностранного языка // Вестник ГГУ. 2021. № 4. С. 44–48.

References

1. *Ananiev B.G.* Analysis of difficulties in the process of mastering children by reading and writing. Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, vol. 70. 1955.
2. *Auerbach T.D.* Why and how to study a foreign language, Moscow: Knowledge, 1961.
3. *Akhmedova E.M.* Actual aspects of using mind-map technology in the pedagogical process // World of Science and Culture, Education – 2020, No. 2 (81). Pp. 310–312.
4. *Akhmedova E.M., Pozdnyakova I.R., Pashina S.A.* The influence of the style of pedagogical communication on the effective level

of knowledge of younger students // World of Science and Culture, Education - 2021, No. 3 (88). Pp. 54–56.

5. *Belyaev B.V.* Essays on the psychology of teaching a foreign language. M.: Enlightenment,
 6. *Zimnyaya I.A.* Psychology of teaching a foreign language at school. M.: Enlightenment, 1991.
 7. Foreign language: a promising investment?. - Text: electronic // VTsIOM: [website]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investiciya> (date of access: 12/21/2021).
 8. *Nikiforova O.A.* Analysis of errors in written works in a foreign language, IYaSh, 1954, No. 2.
 9. Poll: half of Russian graduates dream of working remotely. – Text: electronic // Russia – Country of Opportunities: [website]. – URL: <https://rsv.ru/news/1/1152/?mView=detail> (date of access: 12/21/2021)
 10. *Pozdnyakova I.R., Shubina Yu.V.* The role of digital technologies in ensuring the quality of teaching a foreign language. Vestnik GGU. 2021. No. 4. Pp. 44–48.
-
-

УДК 378

UDC 378

АХУЛКОВА А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: akula76kai@yandex.ru

ЛОМОВСКАЯ О.И.

юрисконсульт правовой группы, Орловский ЮИ МВД России имени В.В. Лукьянов
E-mail: iddle@bk.ru

AKXULKOVA A.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University
E-mail: akula76kai@yandex.ru

LOMOVKAYA O.I.

Legal Adviser of the Legal Group, Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia
E-mail: woman-riddle@bk.ru

**КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОРТАЛА
(НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ЦИКЛА)**

**CRITERION-EVALUATION APPARATUS OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING
OF CADETS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS
OF RUSSIA USING AN INFORMATION AND EDUCATIONAL PORTAL
(ON THE EXAMPLE OF CIVIL LAW CYCLE DISCIPLINES)**

Авторы статьи рассматривают критериально-оценочный аппарат, позволяющий с высокой степенью достоверности провести оценку качества профессиональной подготовки курсантов образовательной организации системы МВД России. Акцент делается на использовании информационно-образовательного портала на основе комплекса методического обеспечения дисциплин гражданского-правового цикла, в целях достижения качества преподавания этих дисциплин в образовательной организации системы МВД России.

Ключевые слова: компетентностный подход, качество профессиональной подготовки, дидактические критерии и показатели, уровни профессиональной подготовки курсантов.

The authors of the article consider the criteria-evaluation apparatus, which allows, with a high degree of reliability, to assess the quality of professional training of cadets of an educational organization of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The emphasis is on the use of an information and educational portal based on a set of methodological support for the disciplines of the civil law cycle, in order to achieve the quality of teaching these disciplines in an educational organization of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: competent approach, quality of professional training, didactic tests and indicators, levels of professional training of cadets.

В настоящее время на обеспечение безопасности личности, общества и государства, правопорядка в нем, борьбу с правонарушениями востребованы сотрудники с высоким уровнем профессиональной готовности. В этой связи, профессиональная подготовка курсантов образовательной организации системы МВД (далее – профессиональная подготовка) направлена на самосовершенствование и саморазвитие будущего выпускника, на что и нацеливает компетентностный подход. То есть, ключевым вектором образовательного процесса выступает не объем полученной информации, а способность сотрудника действовать в профессиональных ситуациях, результат его профессиональной подготовки.

Современная цифровая образовательная среда наиболее рациональным средством решения многих задач по методическому обеспечению преподаваемых дисциплин в образовательной организации системы МВД России определяет порталную технологию, которая позволяет организовывать использование инфор-

мационных ресурсов в целях управления качеством профессиональной подготовки курсантов.

Проблема качества профессиональной подготовки с позиции компетентностного подхода является довольно обсуждаемой педагогами. Для ее объективного оценивания необходимо наличие критериально-оценочного аппарата, который позволит в суммарных показателях оценить уровень профессиональной готовности, динамики ее формирования, результатов измерений.

Проведенный анализ педагогических изысканий свидетельствует о неоднозначности трактовки дефиниции «критерий». Так, данное понятие, как известно, в переводе с греч. (criterion) означает средство для суждения. Именно разработка критерия позволит провести объективную оценку процессам в педагогике. Возвращаясь к данной дефиниции, отметим, что «Педагогический словарь» трактует «критерий» как обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации, основание для оценки [6,

с. 82]. «Глоссарий современного образования» определяет как отличительный признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки. Понятие «критерий» в большом толковом словаре характеризуется как признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [2, с. 256]. Следует отметить, что некоторые ученые понятие критерия отождествляют с понятием «показатель» (О.В. Евтихов, Г.М. Коджаспирова и др.). А.И. Козачок понимает под критерием совокупность показателей (как субъективных, так и объективных), которые позволяют определить, в первую очередь, качественную характеристику, а также свойства и меру проявления в профессиональной деятельности [10, с. 135]. Данная трактовка и использовалась нами при определении критериально-оценочного аппарата. Критерии, показатели и уровни подготовки в образовательном процессе отражены в научных трудах Ю.В. Бабанского, А. В. Барабанщикова, В.П. Беспалько, В.П. Давыдова, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, А.К. Маркова, В.А. Сластенина и др. Вместе с тем, на сегодняшний день в отечественной педагогике проблема определения качества профессиональной подготовки, а именно, на примере изучения дисциплин гражданско-правового цикла, не в полной мере освящена и не реализована на практике. Данное обстоятельство и послужило целью определения и обоснования основных критериев, показателей и уровней профессиональной подготовки на примере изучения дисциплин гражданско-правового цикла.

Определяющим фактором качества профессиональной подготовки является комплексное информационно-методическое обеспечение с учетом практической направленности в реализации образовательных программ (прикладная профильная подготовка). Так, целью дисциплин гражданско-правового цикла выступает овладение курсантами, как теоретическими гражданско-правовыми знаниями, практическим оперированием гражданско-правовыми нормами, использования законодательства и судебной практики, которые необходимы для профессионального выполнения ими своих должностных обязанностей.

Качество обучения, достигаемое от эффекта информационных технологий – это улучшение управляемости информационным поиском для принятия решений в профессионально-ориентированной среде.

Информационно-образовательный портал на основе комплекса методического обеспечения дисциплин гражданско-правового цикла, созданный нами в целях достижения качества преподавания этих дисциплин в образовательной организации системы МВД России, предназначен для интеграции информационных и информационно-образовательных ресурсов, хранящихся в электронном виде.

Такой портал, по данным анкетирования курсантов экспериментальных групп, позволяет внедрять педагогические инновации в образовательный процесс, улучшать восприимчивость курсантов в цифровой среде, формировать профессиональные компетенции у будущих профессионалов.

Анализ проблемы оценки уровня профессиональной подготовки показал наличие разных взглядов среди ученых на выбор критериального аппарата. Но, несмотря

на это, все они сводятся к определению сформированности каждого из ее компонентов (мотивационный, теоретический, практический и цифровой).

В результате анализа научной педагогической литературы, нами были выделены следующие критерии, показатели: *мотивационно-личностный* (информационная потребность, профессиональные интересы, познавательная активность, саморазвитие), *когнитивный* (полнота, глубина и прочность усвоения теоретических основ дисциплин гражданско-правового цикла), *операционно-деятельностный* (способность перевести основные теоретические знания в области гражданско-правовых отношений в практическую деятельность средствами информационно-образовательного портала), а также уровни по каждому обозначенному критерию. Полагаем, что обозначенные критерии и их показатели позволят дать объективную оценку уровня профессиональной подготовки.

Так, *мотивационно-личностный* критерий определяет мотивационную подготовку курсантов к решению профессиональных задач в области правоохранительной деятельности; понимание специфики профессиональной деятельности в правоохранительных органах; осознание своей значимости для общества в целом, выступая вектором соблюдения законности. Отражает способность и готовность курсантов к личностному и профессиональному саморазвитию, определяет их нравственные ориентиры, отношение к будущей профессии.

Показателем данного критерия является формирование саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования курсанта, самостоятельной активностью, творческой реализации личности, проявляемой в познавательной деятельности. На формирование мотивации курсантов оказывают организационные формы учебной деятельности на основе применения информационно-образовательного портала.

Когнитивный критерий определяет теоретическую подготовку курсантов. Характеризуется наличием знаний в профессиональной деятельности, позволяющих сформировать эффективность выполнения служебно-боевых задач, профессиональных функций на высоком уровне, развития индивидуальных возможностей, что говорит о формировании профессиональных компетенций, предполагает целостную систему знаний-представлений о профессиональных компетенциях, формируемых в процессе изучения дисциплин гражданско-правового цикла, их смыслового содержания.

Данный критерий характеризуется показателями: знание теоретических основ дисциплин гражданско-правового цикла, а также методов, средств и потенциала для обеспечения своей профессиональной деятельности; способность и готовность курсантов получать новые знания, использование имеющихся в практической деятельности.

Операционно-деятельностный критерий определяет практическую и цифровую подготовку курсантов, где приобретаются знания, идет процесс их обработки, усваивания и накопления информации в профессиональной деятельности. Способствует умению применять полученные знания, умения и владения в сфере гражданско-правовой подготовки в практической деятельности (в частности, заключения договоров,

оспаривания, подачи жалоб и пр.). Определяет эффективность использования программного обеспечения проведение системного анализа информации, безусловно, с пониманием и соблюдением основ безопасности в используемой сети. Показателями данного критерия выступают: во-первых, умение перевести основные теоретические знания в области гражданско-правовых отношений в практическую деятельность средствами информационно-образовательного портала, во-вторых, владение совокупностью теории, методики и практики, способствующих успешной реализации курсантов в выбранной профессиональной сфере.

Выделенные критерии и характеризующие их показатели позволяют выбрать методы и средства их диагностики: Оценивание профессиональной подготовки по *мотивационно-личностному* критерию проводилось посредством анкет, вопросы которых подразумевали выявление их отношения к использованию в обучении информационно-образовательного портала, степени мотивации к овладению и закреплению профессиональных компетенций, трудностей, с которыми сталкиваются в обучении курсанты, определение самых значимых навыков и умений, которыми должен обладать сотрудник.

По *когнитивному* критерию оценка уровня профессиональной подготовки проводилась посредством фонда оценочных средств в ходе проведения текущего, предварительного, рубежного, промежуточного и итогового контроля по дисциплинам гражданско-правового цикла. Диагностическим материалом выступили вопросы и задания для оценки теоретической подготовки курсантов по дисциплинам гражданско-правового цикла.

По *операционально-деятельностному* критерию уро-

вень профессиональной подготовки определялся посредством решения практических задач, которые позволили выявить деятельностно-организационные способности курсантов в практической деятельности.

Известно, что степень развития того или иного показателя характеризуется уровнем. В нашем случае уровень отражает степень профессиональной подготовки, их способность применять полученные знания и навыки в своей профессиональной сфере деятельности. Это качественное и количественное проявление обозначенных нами показателей качества профессиональной подготовки.

Обозначенные критерии и показатели позволяют дифференцировать профессиональную подготовку по следующим уровням: высокий, средний, низкий.

В этой связи, на примере изучения дисциплин гражданско-правового цикла нами были систематизированы уровни оценивания профессиональной подготовки у курсантов с описанием показателей и критериев. Наглядно это представлено в таблице 1.

По совокупности всех критериев профессиональной подготовки можно проследить положительную динамику изменений итоговых показателей, сравнение которых в контрольной и экспериментальных группах позволяет сделать вывод о том, что при почти равнозначных уровнях профессиональной подготовки по выбранным трем критериям в начале формирующего этапа эксперимента значительно большее количество курсантов показали высокий уровень в сравнении с контрольной группой; по показателям среднего и низкого уровней в экспериментальной группе с учетом обозначенных критериев отмечается значительное их снижение.

Таблица 1.

Критериально-оценочный аппарат для оценки уровня профессиональной подготовки (на примере дисциплин гражданско-правового цикла)

Наименование критерия диагностики	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
М о т и в а ц и о н н о - л и ч н о с т н ы й	Незначительная способность курсантов координировать и направлять свое профессиональное становление. Слабо выраженные проявления курсантов к закреплению ПК	Достаточная способность курсантов оценивать и управлять своими действиями в образовательном процессе по дисциплинам гражданско-правового цикла. Положительная динамика личностной мотивации к закреплению ПК	Значительная способность курсантов оценивать и управлять своими действиями в образовательном процессе по дисциплинам гражданско-правового цикла. Превалирование у курсанта мотивов к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, высокая потребность в изучении дисциплин гражданско-правового цикла
К о г н и т и в н ы й	Знания курсантов по дисциплинам гражданско-правового цикла бессистемны, логически не связаны обнаруживаются уровнем поверхностных знаний по дисциплинам	Знания курсантов по дисциплинам гражданско-правового цикла систематизированы, достаточны для осуществления гражданско-правовых отношений под контролем преподавателя	Высокая степень овладения курсантами ПК в области дисциплин гражданско-правового цикла
О п е р а ц и о н а л ь н о - д е я т е л ь н о с т н ы й	Отсутствие у курсантов способностей самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность в гражданско-правовых вопросах	Способность курсантов самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность в области дисциплин гражданско-правового цикла	Высокая способность курсантов самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность в области дисциплин гражданско-правового цикла

Так, количество курсантов, достигших высокого уровня профессиональной готовности по *мотивационно-личностному критерию* увеличилось на 5,56%; по *профессионально-ценностному критерию* – 16,7%; по *когнитивному критерию* прирост увеличился на 8,33%; по *операционально-деятельностному критерию* в экспериментальной >19,5 %, в контрольной группе >11,11 %;

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о значительном повышении уровня профессиональной готовности у курсантов в экспериментальной группе, что подтверждает актуальность и востребованность предложенной модели функционирования информационно-образовательного портала.

Таким образом, выделенный критериально-

оценочный аппарат позволит с высокой степенью достоверности провести оценку качества профессиональной подготовки при уже имеющихся в педагогике методов измерения с учетом требований компетентностного подхода, что является перспективным направлением наших дальнейших изысканий. Кроме этого, можно констатировать, что понимание коллективом кафедры, на которой проводилась экспериментальная работа, роли внедрения информационно-образовательного портала на основе комплекса методического обеспечения дисциплин гражданско-правового цикла для формирования профессиональных компетенций курсантов и постоянное внимание к вопросам развития цифровых ресурсов в образовательном процессе способствовали получению положительных результатов.

Библиографический список

1. *Бакалова Т.В.* Критерии оценки сформированности компетенций при использовании инновационных методов обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23913519> (дата обращения: 16.02.2022).
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. С. 471.
3. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А. И. Уман; под ред. В. А. Сластенина. Изд. третье. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. 270 с.
4. *Евтихов О.В.* Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов: дисс. ...доктора пед. наук. Красноярск, 2015. 424 с.
5. *Кирилова Г.И.* Развитие и саморазвитие информационной образовательной среды профессионального образования // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2012. Т. 15. № 3. С. 358–368.
6. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: «Академия», 2000. 176 с.
7. *Краевский В.В.* Основы обучения: дидактика и методика: учебное пособие для вузов / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. 346 с.
8. *Мальцева О.А., Бондарев А.А.* Совершенствование профессионального обучения в образовательных организациях МВД России: монография Орёл: ОрЮИ МВД России имени В. В. Лукьянова, 2020. 128 с.
9. *Образцов П.И., Козачок А.И.* Формирование компетентности у военных специалистов в вузе средствами профессионально-ориентированной технологии обучения: монография Орел: Академия ФСО России, 2005. 164 с.
10. Приказ МВД России от 05.05.2018 № 27 (ред. от 10.01.2022) «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 28.06.2018.
11. *Шляпина В.Г.* О критериях оценки сформированности исследовательской компетенции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://co2b.ru/docs/enj.2015.02.pdf> (дата обращения: 11.12.2021).

References

1. *Bakalova T.V.* Criteria for assessing the formation of competencies when using innovative teaching methods. [Electronic resource]. – Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23913519> (date of access: 02/16/2022).
2. Big explanatory dictionary of the Russian language / comp. and Ch. ed. S.A. Kuznetsov. St. Petersburg: Norint, 2000. Pp. 471.
3. Technology of professionally oriented education in higher education: textbook. allowance / M.Ya. Vilensky, P.I. Obratsov, A.I. Uman; ed. V.A. Slastenina. – Ed. third. Orel: GOU VPO “OGU”, 2008. 270 p.
4. *Evtikhov O.V.* Formation of professional competence of cadets in the educational environment of the university of law enforcement agencies: diss. ...doctors ped. Sciences. - Krasnoyarsk, 2015. 424 p.
5. *Kirilova G.I.* Development and self-development of the information educational environment of vocational education // Educational Technologies and Society (Educational Technology & Society). 2012. T. 15. No. 3. Pp. 358–368.
6. *Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu.* Pedagogical Dictionary: For students. higher and avg. ped. textbook establishments. M.: “Academy”, 2000. 176 p.
7. *Kraevsky V.V.* Fundamentals of education: didactics and methodology: a textbook for universities / V.V. Kraevsky, A.V. Khutorskaya. M.: Academy, 2007. 346 p.
8. *Maltseva O.A., Bondarev A.A.* Improving vocational training in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia: monograph. Oryol: Oryol Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. V. Lukyanov, 2020. 128 p.
9. *Obratsov P.I., Kozachok A.I.* Formation of competence among military specialists at the university by means of professionally oriented training technology: monograph - Orel: Academy of the Federal Security Service of Russia, 2005. 164 p.
10. Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated 05/05/2018 No. 27 (as amended on 01/10/2022) “On approval of the Procedure for organizing personnel training for filling positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation” Official Internet portal of legal information <http://www.pravo.gov.ru>, 06/28/2018.
11. *Shlyapina V.G.* On the criteria for assessing the formation of research competence [Electronic resource]. – Access mode: <http://co2b.ru/docs/enj.2015.02.pdf> (date of access: 11.12.2021).

УДК 378.011.3-051:62-027.31

UDC 378.011.3-051:62-027.31

БОЙКО Е.А.

старший преподаватель, кафедра информационных технологий, Донбасский государственный технический институт
E-mail: eaboyko@mail.ua

BOYKO E.A.

Senior Lecturer, Department of Information Technology, Donbass State Technical Institute
E-mail: eaboyko@mail.ua

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF THE READINESS
OF FUTURE ENGINEERS FOR INNOVATIVE ECONOMIC AND MANAGERIAL ACTIVITIES**

Инновационное развитие общества требует воплощения новых экономически обоснованных технологических идей с опорой на нестандартные организационные и управленческие решения. Это обуславливает необходимость формирования у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности. Автором обоснованы теоретические основы данного процесса, которые носят универсальный характер и применимы в процессе подготовки специалистов для разных отраслей инженерии.

Ключевые слова: инновационное развитие, инженер, инновационная экономико-управленческая деятельность инженера, готовность будущего инженера к инновационной экономико-управленческой деятельности, формирование готовности будущего инженера к инновационной экономико-управленческой деятельности.

The innovative development of society requires the implementation of new economically sound technological ideas based on non-standard organizational and managerial decisions. This necessitates the formation of future engineers' readiness for innovative economic and managerial activities. The author substantiates the theoretical foundations of this process, which are universal in nature and applicable in the process of training specialists for various branches of engineering.

Keywords: innovative development, engineer, innovative economic and management activities of an engineer, readiness of a future engineer for innovative economic and management activities, formation of a future engineer's readiness for innovative economic and management activities.

Переход к новому, высокотехнологичному укладу экономики, модернизация и создание новых производств является стратегическими ориентирами развития Российской Федерации, обеспечивая на мировых рынках конкурентоспособность отечественных товаров и услуг, способствуя повышению качества и уровня жизни населения, безопасности и независимости страны. Во многом рывок в социально-экономическом развитии должен быть обеспечен за счет технологических новаций, для чего в стране существуют значительные предпосылки в виде научной и знаниевой базы, технологических наработок, развитого бизнеса. Однако, как указывают исследователи, это не стало основой для роста внедрения инноваций при увеличении числа проектных разработок новых технологических продуктов [1; 2]. Причина подобного дисбаланса заключается не только в падении экономики под влиянием пандемии, плохо развитых инфраструктуре и рынке инвестиций, но и в неумелом использовании, а подчас в отсутствии у самих разработчиков новаций экономико-управленческий знаний, что изначально не позволяет на начальном этапе проектирования грамотно определить экономическую эффективность нового технологического продукта, содержание организационных решений по его внедрению в производство и реализации на рынке.

На необходимость расширенной экономико-управленческой подготовки будущего инженера указывали в своих исследованиях еще в 2013 году И.И. Фролова,

Г.Н. Ахметзянова, Н.Ш. Валеева [3]. Несмотря на разработку в период 2012–2016 годов исследователями (К.А. Грехов, Е.А. Жилкина, В.Г. Лизунков, Л.А. Попова, А.В. Чурилин, А.Е. Шастина и др.) проблемы экономико-управленческой подготовки будущих инженеров, Е.Б. Химин и в 2016 году обращает внимание на неспособность современных инженеров оценивать новые технологические решения с экономической точки зрения, организовывать процесс их производственной и коммерческой реализации [4].

Отметим также на незначительное количество работ по формированию готовности будущих инженеров к инновационной деятельности (Е.В. Володина, Н.В. Григорьева, О.О. Горшкова, И.В. Дмитриева, А.Г. Китов, И.О. Котлярова, В.В. Кузнецов, А.Я. Мельникова, С.Г. Познанская, Н.С. Пономарева), которые преимущественно относятся к периоду 2010–2015 годов и связывают развитие инновационности инженера с проектной и научной-исследовательской деятельностью.

Укажем, что новые образовательные стандарты по подготовке кадров для всех направлений инженерии предполагают более расширенное знакомство будущих инженеров с экономическими явлениями и процессами, а также получение обучающимися по отдельным направлениям инженерно-технической подготовки представлений об организации производственной деятельности. Однако этого явно недостаточно, чтобы, исходя из самой природы инноваций, оценить ту степень преобразова-

ний, которые они привнесут в производственную сферу, экономическую и социальную жизнь, определить необходимые для их разработки и внедрения ресурсы, уровень организационно-управленческих изменений.

Профессиональные стандарты, которые лежат в основе формирования профессиональных компетенций, описывают ряд трудовых функций инженера, связанных с проведением экономической оценки и обоснованием экономической эффективности технологических процессов и производственной деятельности в целом, а также организацией и управлением производственной деятельностью, технологическими процессами, производственными подразделениями и трудовыми коллективами как в текущем, плановом режиме, так и в процессе модернизации производства, разработки и внедрения новых технологий, новых технологических продуктов. При этом, как показывает анализ большого количества образовательных программ и учебных планов, требования профессиональных стандартов в части выполнения этих трудовых функций и формирования у будущих инженеров соответствующих экономико-управленческих компетенций и компетенций в сфере инновационной деятельности образовательными организациями практически не выполняются.

Эти противоречия между требованиями образовательных и профессиональных стандартов, задачами инновационного развития общества и отсутствием направленности содержания профессиональной подготовки будущих инженеров на формирование как готовности к инновационной, так и экономико-управленческой деятельности, приводит к неспособности инженеров довести спроектированные технологические продукты до производственного внедрения и конечного потребителя.

Несмотря на осознание значимости формирования у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности в последние годы продолжается аспектное исследование этой проблемы, подтверждением чему служат работы по формированию предпринимательской культуры у будущих инженеров (А.Г. Аухатшин, Е.Б. Гончарова, А.В. Шеина), их конкурентоспособности (Н.А. Тимошук), а также экономико-управленческих и предпринимательских компетенций (И.Д. Белоновская, З.В. Вдовенко, М.В. Хайруллина, О.Т. Шипкова).

Исходя из недостаточного научного осмысления рассматриваемой проблемы, ее высокой социальной и практической значимости возникает необходимость обоснования теоретических основ формирования готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности.

Опираясь на подход В.И. Загвязинского [5], мы рассматриваем теоретические основы педагогического исследования как сложный конструкт, который включает в себя социальную обусловленность проблемы исследования с выявлением сложившихся в педагогической теории и практике тенденций, определение понятийно-терминологического поля исследования с выделением базовых дефиниций и разработкой их структуры, а также направлений по решению поставленных задач исследования.

Поскольку нами обоснована актуальность исследования и отражены научные наработки, которые служат опорой для решения задач по формированию у будущих

инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности, то считаем возможным перейти к определению понятийно-терминологического поля исследования.

Прежде всего, отметим, что анализ подходов ученых, отмеченных нами выше, к пониманию сущности экономической, организационно-управленческой и инновационной деятельности инженера, выявление разных видов экономико-управленческих действий инженера при осуществлении им инновационной деятельности позволило определить сущность инновационной экономико-управленческой деятельности инженера, которую мы рассматриваем как деятельность по экономическому и организационному обоснованию новых технических решений, созданию эффективных организационно-управленческих условий их разработки и внедрения, что обеспечит производство и реализацию на рынке нового конкурентоспособного технологического продукта [1].

Данная дефиниция легла в основу определения сущности готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности, выявление которой мы также связывали с теоретическими разработками проблемы готовности личности к профессиональной деятельности таких известных ученых, как Л.И. Анциферова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др., а также современных исследователей Е.В. Ветерок, Е.А. Журавлева, С.П. Зуева, А.В. Зырянова, Н.Н. Казиева, С.В. Макарова, Т.А. Мартиросова и др. Это позволило определить сущность готовности к профессиональной деятельности и выделить базовые компоненты в ее структуре, которые во многом зависят от сущности исследуемого вида профессиональной деятельности.

Поэтому на определение сущности готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности оказывает влияние сущность инновационной деятельности, которая была выявлена нами на основе наработок О.В. Андриановой, И.В. Дмитриевой, Е.В. Иванушкиной, И.О. Котляровой, В.В. Кузнецова, С.Г. Познанской, Н.С. Пономаревой, А.С. Чурсиной и других исследователей, а также экономико-управленческой деятельности инженера, раскрыть которую нам позволили результаты работ А.Г. Аухатшина, З.В. Вдовенко, К.А. Грехова, Е.А. Жилкиной, И.В. Краснопевцевой, В.Г. Лизункова, М.Г. Минина, Л.А. Поповой, А.В. Чурилина, А.Е. Шастиной и других ученых.

Анализ и синтез подходов исследователей, а также собственный опыт педагогической деятельности в сфере экономической подготовки будущих инженеров дал возможность понимать **готовность будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности** как интегративное личностное образование, возникающее в результате углубленной экономико-управленческой подготовки и включающее совокупность знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств, позволяющих личности мотивированно и целенаправленно применять их для самостоятельного экономического и организационно-управленческого обоснования новых технических решений, создания эффективных организационно-управленческих

условий разработки, внедрения, производства и реализации нового конкурентоспособного технологического продукта, что обуславливает непрерывное саморазвитие инженера в инновационной и экономико-управленческой видах деятельности [2].

Нами творчески были переосмыслены подходы ученых к определению структуры инновационной деятельности инженера и его экономико-управленческой деятельности, что позволило выделить структурные элементы готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности к которым нами отнесены мотивационно-ценностный, когнитивный, технологический и поведенческий компоненты.

При этом, мотивационно-ценностный компонент отражает осознание будущими инженерами ценности экономико-управленческих знаний, умений и навыков в обосновании, разработке и реализации новаций, мотивирует их на формирование готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности, способствует развитию интересов и установок на осуществление продуктивной инновационной деятельности. Когнитивный компонент характеризуется знаниями о сущности инноваций, месте и роли экономико-управленческих знаний в осуществлении инженером эффективной инновационной деятельности; совокупности экономических знаний, необходимых для обоснования, разработки и реализации новых технологических решений, а также организационно-управленческих знаний, которые лежат в основе формирования и внедрения новых подходов организации производственных процессов и управления производственными подразделениями и трудовыми коллективами при осуществлении инновационной деятельности. Технологический компонент определяет умения и навыки будущих инженеров по проведению экономической оценки востребованности обществом в целом и рынком в частности новых технологических продуктов, определению необходимых для их разработки, производства и реализации ресурсов, организационных и управленческих решений, а также самооценки уровня и эффективности использования экономико-управленческих знаний для осуществления инновационной деятельности и определения путей их дальнейшего совершенствования. Поведенческий компонент отражает способность будущего инженера к принятию инноваций, организации, коммуникативному взаимодействию и командной работе для осуществления инновационной деятельности, а также такими качествами, как самостоятельность, ответственность, инициативность и креативность.

Само содержание указанных выше компонентов очерчивает направления формирования готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности.

Прежде всего, возникает необходимость совершенствования содержания профессиональной подготовки будущих инженеров за счет создания инновационного экономико-управленческого блока, который должен включать:

- фундаментальную экономико-управленческую подготовку, учитывающую требования образовательных и профессиональных стандартов;
- специальную экономико-управленческую подготовку, которая обеспечит осуществление инженером экономико-управленческой деятельности на разных эта-

пах инновационного проекта по созданию и реализации нового технологического продукта;

- интегрированную инновационную подготовку, в основе которой междисциплинарная интеграция инженерного, инновационного и экономико-управленческого знания, отражающая специфику инновационной деятельности в конкретной отрасли инженерии и нацеливающая будущих инженеров на профессиональное саморазвитие;
- проектно-исследовательскую инновационную подготовку с экономико-управленческой составляющей, которая позволит будущим инженерам получить первичный опыт по созданию экономически обоснованного и востребованного рынком нового технологического продукта, что потребует от них комплексного использования полученных инновационных экономико-управленческих знаний, умений, навыков и значимых для этого вида деятельности качеств.

Считаем, что содержательное наполнение процесса формирования у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности должно подкрепляться методами, формами, средствами и технологиями обучения, которые обеспечивают активизацию учебно-познавательной деятельности студентов, поддерживают их инициативность и самостоятельность, позволяют получить навыки проектирования и исследования, организации и ведения командной работы, выбора оптимального решения в условиях неопределенности, умений брать на себя ответственность, столь важных для разработки и реализации инноваций.

Опираясь на практику формирования у будущих инженеров и студентов нетехнических специальностей экономических и организационно-управленческих компетенций, готовности к инновационной деятельности, предпринимательской культуры и конкурентоспособности, отраженную в работах А.Г. Аухатшина, Е.А. Гасаненко, К.А. Грехова, Д.В. Гулякина, А.К. Дашковой, Л.Г. Деменковой, Е.А. Жилкиной, Н.А. Кувариной, С.В. Лавриненко, В.Г. Лизункова, Е.Ю. Литвиновой, Ю.В. Маркеловой, А.Я. Мельниковой, Р.Г. Пантелеева, Н.С. Пономаревой, Л.А. Поповой, О.А. Пучковой, Е.В. Савенковой, Н.В. Симонова, Н.А. Тимошук, А.В. Чурилина, А.Е. Шастиной, К.Е. Шахмаевой, и др., а также собственный опыт экономико-управленческой подготовки инженерных кадров считаем необходимым использовать методы активного и интерактивного обучения среди которых выделяем проектные, игровые, кейсовые, имитационные, дискуссионные, эвристические, проблемные и тренинговые.

С учетом сущности инновационной деятельности, а также тенденций цифровизации экономики считаем целесообразным применение таких технологий обучения, как информационные, обучение в сотрудничестве, обучение в команде, анализ конкретных ситуаций и др.

Традиционные формы обучения, характерные для подготовки инженеров (практика, научно-исследовательская работа, курсовые и дипломный проекты), должны подкрепляться за счет организации работы в группе, работы в паре, деловыми и ролевыми играми, проблемными лекциями, тренингами и другими формами, позволяющими выработать навыки и качества необходимые для инновационной экономико-управленческой деятельности.

Безусловно, что указанные методы, технологии и формы обучения будут требуют соответствующих

средств обучения, формирование которых должно начинаться с разработки учебно-методических комплексов тех дисциплин, которые составят блок инновационной экономико-управленческой подготовки будущих инженеров. Необходим также подбор и / или разработка комплекса ситуационных, проблемных и проектных заданий, игр, средств ИКТ, прежде всего, в виде специальных обучающих программ по экономическому моделированию, экономическому обоснованию проектов, математико-статистической обработке данных и др.

Выбор нами такого дидактического инструментария обусловлен необходимостью интеграции инженерного, инновационного и экономико-управленческого знания и сущностью самой инновационной экономико-управленческой деятельности, теми знаниями, умениями, навыками и качествами, которые лежат в основе готовности к этому виду деятельности будущего инженера.

Таким образом, задачи инновационного развития страны стремятся формированию у будущих инженеров, которым исторически отведена ведущая роль в генерировании и реализации новых технологических продуктов, готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности. Необходимость формирования у будущих инженеров готовности к такому виду деятельности обусловлена наличием сложившихся в обществе противоречий между существенным инновационным потенциалом и низким уровнем внедрения в производство новых разработанных технологических продуктов и нахождением их конкретного потребителя. Существующие образовательные стандарты и разработанные на их основе образовательные программы и учебные планы не отражают

требований общества и работодателей к инновационной экономико-управленческой подготовке будущих инженеров, что и обуславливает необходимость теоретического обоснования и методического обеспечения формирования готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности.

Проведенное нами исследование позволило определить теоретические основы поставленной проблемы, к которым нами отнесено понятийная идентификация деятельности «инновационная экономико-управленческая деятельность инженера», «готовность к профессиональной деятельности», «готовность будущего инженера к экономико-управленческой деятельности», «готовность будущего инженера к инновационной деятельности», «готовность будущего инженера к инновационной экономико-управленческой деятельности» с разработкой их структуры, а также определение направлений формирования готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности, которые заключаются в совершенствовании содержания профессиональной подготовки будущих инженеров инновационным экономико-управленческим блоком и использовании дидактического инструментария на основе методов и технологий активного и интерактивного обучения.

Предложенные нами подходы по определению теоретических основ формирования готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности являются достаточно универсальными, поскольку применимы при подготовке инженеров любых направлений, что будет отражаться при выборе форм обучения и разработке методического обеспечения исследуемого нами процесса.

Библиографический список

1. Григорьев Е.А. Состояние национальной инновационной системы России как повод к её институциональному совершенствованию // Экономика. Информатика. 2021. Т. 48, № 1. С. 34–43.
2. Гусарова М.С. Проблемы инновационного развития России: анализ факторов и институциональные решения [Электронный ресурс] // Вопросы инновационной экономики. 2021. Т. 11, № 4. URL: <https://1economic.ru/lib/113870#> (дата обращения: 26.01.2022).
3. Фролова И.И., Ахметзянова Г.Н., Валева Н.Ш. Модель инженера-менеджера для наукоёмкого производства // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 20. С. 76–79.
4. Химин Е.Б. Основные проблемы внедрения инноваций на предприятиях в современных условиях. Пути решения // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2016. №28-2. С. 122–128.
5. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 176 с.
6. Бойко Е.А. Инновационная экономико-управленческая деятельность инженера: сущность и задачи формирования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 3. С. 6–18.
7. Бойко Е.А. Сущность и структура готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 3 (92). С. 150–153.

References

1. Grigoriev E.A. State of the national innovation system of Russia as a reason for its institutional improvement // Economics. Information technologies. 2021. Vol. 48, No. 1. Pp. 34–43.
2. Gusarova M.S. Problems of Innovative Development of Russia: Analysis of Factors and Institutional Decisions [Electronic resource] // Issues of Innovative Economics. 2021. Vol. 11, No. 4. URL: <https://1economic.ru/lib/113870#> (accessed: 26.01.2022).
3. Frolova I.I., Akhmetzyanova G.N., Valeeva N.Sh. Model of an engineer-manager for science-intensive production // Bulletin of the Kazan Technological University. 2013. No. 20. Pp. 76–79.
4. Khimin E.B. The main problems of innovation implementation in enterprises in modern conditions. Solutions // Economics and governance in the twenty-first century: development trends. 2016. No 28-2. Pp. 122–128.
5. Zagvyazinsky V.I. Research activities of a teacher: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow: Publishing Center «Academy», 2006. 176 p.
6. Boyko E.A. Innovative Economic and Managerial Activity of the Engineer: Essence and Tasks of Formation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No 3. Pp. 6–18.
7. Boyko E.A. Essence and structure of readiness of future engineers towards innovative economic and management activities // Scientific notes of Orel State University. 2021. Vol. 3, No. 92.

УДК 372.881.161.1

UDC 372.881.161.1

БУРКО Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории, философии и русского языка, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»
E-mail: nbourko@mail.ru

ОРЕХОВА М.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории, философии и русского языка, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»
E-mail: m.v.orehova@gmail.com

ШИТАКОВА Н.И.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории, философии и русского языка, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»
E-mail: tasha_shitakova@mail.ru

BURKO N.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Department of History, Philosophy and Russian Language, FSBEU HE Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: nbourko@mail.ru

OREKHOVA M.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Department of History, Philosophy and Russian Language, FSBEU HE Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: m.v.orehova@gmail.com

SHITAKOVA N.I.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Department of History, Philosophy and Russian Language, FSBEU HE Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: tasha_shitakova@mail.ru

**ФРАЗЕОГРАММАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ И ИХ ИЗУЧЕНИЕ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОСВОЕНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**PHRASEOGRAMMATIC GROUPS AND THEIR STUDY AT DIFFERENT LEVELS
OF MASTERING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Статья посвящена изучению фразеологических единиц, которые включены в учебный комплекс для иностранных студентов «Дорога в Россию». Рассмотрены семантические особенности и грамматические функции фразеологических единиц, соотносящихся с самостоятельными и служебными частями речи. Проанализирована частота употребления фразеологических единиц различных грамматических групп на элементарном, базовом, I сертификационном уровнях обучения русскому языку как иностранному. Представленное исследование поможет преподавателям русского языка как иностранного выбрать верную методику работы с русской фразеологией и сделать образовательный процесс более эффективным.

Ключевые слова: фразеологическая единица, фразеограмматическая группа, русский язык как иностранный, учебный комплекс «Дорога в Россию», элементарный уровень, базовый уровень, I сертификационный уровень.

The article is devoted to the study of phraseological units that are included in the educational complex for foreign students “The way to Russia”. Semantic features and grammatical functions of phraseological units correlating with independent and service parts of speech are considered. The frequency of the use of phraseological units of various grammatical groups at levels A1, A2, B1 of teaching Russian as a foreign language is analyzed. The presented research will help teachers of Russian as a foreign language to choose the right method of working with Russian phraseology and make the educational process more effective.

Keywords: phraseological unit, phraseogrammatic group, Russian as a foreign language, educational complex “The way to Russia”, level A1, level A2, level B1.

Русская фразеология отличается необычайной яркостью, красочностью, обладает безграничными выразительными возможностями и в то же время не может не вызывать сложностей у иностранцев, изучающих наш язык. Воспроизводимые идиоматические выражения, включающие несколько компонентов и обладающие при этом смысловой цельностью, сложны для восприятия и понимания слушателей, не являющихся носителями русского языка, неверный перевод таких единиц может привести к искажению смысла устного высказывания или письменного текста. В процессе обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) преподаватель обязательно обращает внимание

студентов на фразеологические единицы (далее – ФЕ) и их специфические особенности, постепенно знакомит слушателей с русской фразеологией, последовательно увеличивая количество ФЕ, закрепляя владение ими с помощью различных заданий и упражнений и вводя новые обороты. Авторы всех учебников и пособий включают в свои работы задания, направленные на знакомство и овладение иностранцами фразеологией русского языка. В рамках данного исследования предпринята попытка рассмотреть, какие ФЕ содержатся в учебниках, составляющих комплекс «Дорога в Россию», какими семантическими и грамматическими свойствами они обладают, каково их количество в учебниках,

посвящённых освоению элементарного, базового, I сертификационного уровней. Данный учебный комплекс был выбран для рассмотрения, так как, по мнению авторов, именно издания цикла «Дорога в Россию» целесообразно использовать на занятиях со слушателями подготовительного отделения, которые никогда ранее не изучали русский язык и осваивают его для получения высшего образования в России. Анализ фонда ФЕ, которые используются в учебниках данного комплекса, позволит понять, какие единицы отобраны авторами, какова их фразеограмматическая соотнесённость и, следовательно, синтаксическая функция, в каких ситуациях они могут быть использованы, какими выразительными возможностями обладают, а также оценить, насколько полон данный перечень и есть ли необходимость использовать в процессе обучения РКИ иные ФЕ, не упомянутые в «Дороге в Россию». Глубокий анализ фразеологического фонда данного комплекса позволит преподавателю составить представление о том, какую методику лучше использовать при работе с фразеологией в практике преподавания РКИ и как сделать процесс обучения более эффективным. Этим определяется актуальность исследования.

Объектом исследования являются ФЕ, включённые в 4 части учебного комплекса «Дорога в Россию», соответствующие элементарному, базовому и I сертификационному уровням освоения РКИ, предметом – фразеограмматическая соотнесённость рассматриваемых ФЕ, частотность ФЕ разных фразеогрупп. Материал исследования – 109 ФЕ, составляющих фразеологический фонд учебного комплекса «Дорога в Россию». Все рассматриваемые ФЕ зафиксированы словарями. ФЕ могут быть представлены как отдельные языковые единицы вне контекста, а также включены в грамматические упражнения, диалоги, тексты разных жанров.

Цель работы – изучение фонда ФЕ, содержащихся в учебном комплексе для иностранных студентов «Дорога в Россию». Достижению поставленной цели способствовало решение ряда задач:

- 1) выделить ФЕ, включённые в тексты и упражнения данного комплекса;
- 2) определить количество ФЕ на каждом уровне;
- 3) рассмотреть ФЕ в их соотнесённости с частями речи.

В процессе работы были использованы следующие методы исследования: описательный метод, представленный такими приёмами, как наблюдение, сопоставление, интерпретация, обобщение; таксономический метод, позволивший выделить фразеограмматические классы, семантические группы ФЕ внутри фразеограмматических классов, при этом применялись структурный, компонентный, дистрибутивный анализ.

Изучение ФЕ в их фразеограмматической соотнесённости очень важно, поскольку, понимая общее значение ФЕ, студент сможет правильно задать вопрос к ней и включить в предложение как в устной, так и в письменной речи, учесть особенности грамматических связей конкретного устойчивого выражения с членами предложения, в котором оно используется. В учебном комплексе «Дорога в Россию» используются ФЕ, соотносящиеся с существительным, прилагательным, местоимением, глаголом, наречием, категорией состояния, предлогом, союзом, частицей, междометием,

модальными словами, т.е. ФЕ 11 фразеогрупп.

Следует отметить, что многим русским фразеологизмам свойственна категориальная полисемия, т.е. одна и та же ФЕ в различных контекстах может реализовывать значение разных частей речи. Например, ФЕ как будто [5, с. 260] и то есть [5, с. 860] могут употребляться и как фразеологические союзы, и как частицы, ФЕ в конце концов [7, с. 190] – как наречие времени и как модальные слова, ФЕ как раз [7, с. 177] – как прилагательное (платье как раз ‘хорошо’), наречие (прийти как раз вовремя ‘точно’), частица (как раз тебя хотел увидеть ‘именно’). При этом все перечисленные ФЕ в текстах и упражнениях комплекса «Дорога в Россию» используются таким образом, что реализуют значение какой-либо одной части речи. ФЕ как будто используется как частица («Он как будто плыл над Москвой» [2, с. 206]), ФЕ то есть – как союз («Например, МГУ пока не участвует в этом эксперименте, то есть не принимает от абитуриентов результаты единого государственного экзамена» [3, с. 83]), ФЕ в конце концов – как наречие времени («В конце концов он засыпает в холодной неудобной постели и знает, что у него нет лошадей, нет своего тёплого дома, в среднем ящике стола нет дорогих сигар, а в нижнем ящике – нет чековой книжки» [3, с. 32]), ФЕ как раз – как частица («Он сейчас как раз дома» [2, с. 170]). Так авторы учебников облегчают процесс изучения русской фразеологии для иностранных студентов, которым трудно понять, что одна ФЕ может использоваться в разных лексических значениях и синтаксических конструкциях. Только обладая достаточно хорошо сформированными навыками владения русским языком, обучающиеся могут верно использовать одну и ту же ФЕ в разных значениях и контекстах и понимать, в каком значении её употребляет говорящий или автор письменного текста.

Количество ФЕ, соотносящихся с разными частями речи, неодинаково. Из 109 ФЕ, составляющих фразеологический фонд учебного комплекса «Дорога в Россию», наиболее часто используются адвербиальные (32,29%) и глагольные ФЕ (26,24%). Употребительны также фразеологические союзы (14, 13%) и субстантивные ФЕ (12,13%). По 6 ФЕ (6%) соотносятся с модальными словами или имеют значение предлога. По 3 ФЕ (3%) входит в группы ФЕ, соотносящихся с прилагательным, междометием и частицей. 2 ФЕ (2%) выражают значение местоимения, 1 ФЕ (1%) – категории состояния. В таблице 1 отражено количество ФЕ разных фразеогрупп на каждом уровне изучения РКИ.

Рассмотрим более подробно фразеограмматические группы, составляющие фразеологический фонд учебного комплекса «Дорога в Россию».

Адвербиальные ФЕ наиболее часто используются в текстах и упражнениях, при этом они не употребляются в учебнике элементарного уровня. В учебниках базового и I сертификационного уровней мы выделили 32 ФЕ, образующие 8 семантических групп. Наиболее часто авторы учебников обращаются к наречным ФЕ образа и способа действия, их 3 на базовом уровне (в один голос [7, с. 107], от руки (писать) [7, с. 372], своими глазами (увидеть) [7: 98]) и 8 на I сертификационном (плечом к плечу [7, с. 301], сложа руки [7, с. 403], с рук (продавать) [7, с. 367]) и др. Такие ФЕ характеризуют образ и способ действия, называемого конкретным глаголом, отвечают на вопросы как?, каким образом?, в предложении выпол-

няют функцию обстоятельства, относятся к сказуемому.

7 ФЕ выражают значение меры и степени: 2 употребляются на базовом уровне (как две капли воды. [7, с. 181], как можно [5, с. 260]), 5 – на I сертификационном (как из ведра (лить) [7, с. 53], как собака (голодный) [7, с. 412], на волосок [7, с. 71] и др.). Все ФЕ данной группы характеризуют большую степень проявления какого-либо признака.

7 ФЕ имеют значение времени. Таких ФЕ 5 на базовом уровне (во все времена [6], и день и ночь [6], с первого взгляда [6] и др.) и 2 на I сертификационном (в конце концов [7, с. 190], только что [5, с. 802]). Адвербиальные ФЕ времени обозначают продолжительность действий, их последовательность, момент начала и завершения, т.е. имеют широкий семантический спектр.

Реже встречаются адвербиальные ФЕ со значением места, их только 3, все они используются в учебниках I сертификационного уровня: со всех концов [7, с. 190], на все четыре стороны [7, с. 427], к себе [59, с. 707]. Данные ФЕ обозначают направление движения и отвечают на вопросы куда? и откуда?.

ФЕ остальных семантических групп используются единично. На базовом уровне встречаются ФЕ на совесть (работать) [7, с. 414], характеризующая качество выполнения действия, и ФЕ на душе [7, с. 141], имеющая значение состояния. На I сертификационном уровне используются ФЕ ни разу [5, с. 640], обозначающая количество, и ФЕ от нечего делать [7, с. 122] со значением причины.

Группа адвербиальных ФЕ – самая большая по количеству примеров и очень разнообразная по их значению. Освоив данные ФЕ, иностранные студенты значительно расширят свой фразеологический запас и тем самым повысят уровень владения русским языком.

Глагольные ФЕ, составляющие вторую по количеству фразеологическую группу, как и адвербиальные, не встречаются в учебнике элементарного уровня, но активно используются на базовом (11 ФЕ) и I сертификационном уровне (15). Глагольные ФЕ условно можно разделить на две семантические группы: 22 ФЕ выражают значение действия, 4 ФЕ характеризуют различные состояния.

Среди ФЕ со значением действия также выделяется

несколько семантических групп. 7 ФЕ обозначают собственно действия, выполняемые субъектом. 2 ФЕ с этим значением используются на базовом уровне (брать / взять в свои руки [7, с. 40], брать / взять пример [7, с. 42]), 5 – на I сертификационном (делать / сделать вид [7, с. 121], накрыть стол [5: 384], держать / сдерживать слово [7, с. 127] и др.).

7 ФЕ называют действие, с помощью которого субъект так или иначе действует на другого, строит взаимоотношения с ним. 5 таких ФЕ используются на базовом уровне (кружить / вскружить голову [7, с. 200], давать / дать возможность [5: 92], выходить / выйти замуж [5, с. 212]), 2 – на I сертификационном (возвращать / вернуть к жизни [7, с. 69], одну минуту! [6]). ФЕ одну минуту!, обозначающая «просьбу немного подождать» [6], также была идентифицирована как глагольная. Несмотря на отсутствие глагольного компонента, данная ФЕ содержит просьбу подождать, т.е. выполнить действие, а в контексте может быть заменена глаголом в форме повелительного наклонения «подождите»: «Слушаю... Одну минуту... А после блинов что будете кушать?» [4: 68].

3 ФЕ, входящие в лексический объем I сертификационного уровня, обозначают различные речевые действия. Это антонимичные ФЕ брать / взять слово [7, с. 43] и давать / дать слово [7, с. 116], а также ФЕ открывать / открыть сердце [7, с. 282]. 2 ФЕ называют мыслительные действия субъекта: ФЕ представлять себе [5, с. 581], включённая в учебник базового уровня, и ФЕ выбрасывать / выбросить из головы [7, с. 83], изучаемая на I сертификационном уровне.

Единичны ФЕ со значением поведения (вести себя [7, с. 56], I сертификационный уровень), а также антонимичные ФЕ, обозначающие рождение (появляться / появиться на свет [7, с. 326], I сертификационный уровень) и смерть (уходить / уйти из жизни [7, с. 466], базовый уровень).

Каждая из 4х ФЕ, объединённых значением состояния, представляет интерес и требует отдельного рассмотрения. ФЕ чувствовать себя [5, с. 888] вводится на базовом уровне и в дальнейшем активно используется и в диалогах, и в текстах. Данная ФЕ используется для обозначения состояния в целом и в контексте уточняется

Таблица 1.

Количество фразеологических единиц, относящихся к разным фразеогруппам

Фразеологическая группа	Элементарный уровень	Базовый уровень	I сертификационный уровень	Всего ФЕ
Субстантивные ФЕ	2	2	9	13
Адъективные ФЕ	1	-	2	3
Прономинальные ФЕ	-	1	1	2
Глагольные ФЕ	-	11	15	26
Адвербиальные ФЕ	-	12	20	32
Предикативные ФЕ	-	1	-	1
Фразеологические предлоги	-	2	4	6
Фразеологические союзы	2	3	9	14
Фразеологические частицы	-	2	1	3
Междометные ФЕ	1	-	2	3
Модальные ФЕ	-	2	4	6
Всего ФЕ	6	36	67	109

с помощью второстепенных членов (Как вы себя чувствуете? Я чувствую себя хорошо / плохо). Кроме того, при употреблении ФЕ чувствовать себя в разных предложениях может изменяться порядок следования компонентов, что отличает данное выражение от подавляющего большинства изучаемых ФЕ.

На базовом уровне изучается и глагольная ФЕ сводить концы с концами [7, с. 385], которая тоже имеет значение состояния, характеризует жизнь в бедности, стеснённых условиях. В отличие от ФЕ чувствовать себя, характеризующей в первую очередь физическое состояние, самочувствие, ФЕ сводить концы с концами обозначает прежде всего состояние моральное, показывает страдания человека, живущего крайне бедно.

На I сертификационном уровне также предлагаются для освоения 2 ФЕ, раскрывающие не физическое, а психологическое состояние. К ним относятся ФЕ не верить / поверить своим глазам [7, с. 54], обозначающая сильное удивление, и не выходит из головы [7, с. 91], показывающая некое беспокойство, волнение, невозможность забыть о чём-либо.

Как видим, в группе глагольных существенно преобладают ФЕ, обозначающие действие. Такие ФЕ выполняют функцию сказуемого, глагольный компонент в их составе грамматически связан с подлежащим. Кроме того, мы видим, что данные ФЕ способны вступать в синонимические и антонимические отношения. В то же время авторы включают в учебники базового и I сертификационного уровня и ФЕ, выражающие значение состояния, тем самым знакомя иностранцев с разными семантическими оттенками глагольных ФЕ и показывая разнообразие русской фразеологии.

Субстантивные ФЕ используются во всех учебниках комплекса: по 2 на элементарном и базовом уровнях, 9 – на I сертификационном. При этом среди 13 ФЕ, соотносящихся с существительным, 9 имеют номинативный характер и не содержат элемента выразительности. К ним относятся ФЕ, называющие различные учреждения (детский дом [6], детский сад [5, с. 692]), места, приспособленные для конкретных мероприятий (птичий рынок [5, с. 630], лобное место [5, с. 330]), сами мероприятия (день открытых дверей [7, с. 120]), виды транспорта (железная дорога [5, с. 191]), специальные помещения (зимний сад [6]), особые временные промежутки (часы пик [7, с. 481]). Только одна ФЕ из числа номинативных обозначает лицо по профессии – медицинская сестра [6]. Из-за отсутствия яркой образности подобные ФЕ используются в основном не в художественных текстах, а в диалогах и статьях публицистического характера, выполняющих информативную функцию.

К числу экспрессивных относится ФЕ золотые руки [7, с. 371], а также ФЕ с близким значением на открытом воздухе [6] и под открытым небом [7, с. 254], которые обозначают место действия и могут быть заменены предложноподлежащими сочетаниями «на улице», «вне помещения». Данные выражения используются в учебниках I сертификационного уровня.

Отдельного внимания заслуживает ФЕ друг друга [5, с. 180; 6], которая изучается при освоении элементарного уровня, а затем активно используется в учебниках более сложных уровней. Она была рассмотрена как субстантивная, так как используется для обозначения

лиц и отвечает на падежные вопросы: «Мы хорошо знаем и понимаем друг друга» [1, с. 158], «Ах! Как они любят друг друга!» [1, с. 163]. Важно подчеркнуть, как изменяется эта ФЕ при употреблении в речи (друг друга, друг с другом, друг о друге и т.д.).

Субстантивные ФЕ изучаются на всех рассматриваемых уровнях РКИ, но наиболее активно – на I сертификационном. При этом среди субстантивных ведущую роль играют ФЕ, выполняющие не экспрессивную, а номинативную функцию. Такой отбор ФЕ вновь подчёркивает широту русской фразеологии и как следствие – сложность её освоения иностранцами.

ФЕ, соотносящиеся с прилагательным, употребляются только 3 раза (1 – на элементарном, 2 – на I сертификационном уровне), и во всех случаях адъективное значение определяется не на основании компонентного состава ФЕ, а в контексте конкретного предложения.

ФЕ как на ладони [7, с. 205] – первая ФЕ, с которой знакомятся иностранцы, изучающие русский язык по учебнику «Дорога в Россию». Эта ФЕ включена в маленький текст («Москва как на ладони» [1, с. 116]) и выделена особо, чтобы учащиеся обратили на неё внимание как на устойчивое выражение с переносным значением. В данном случае ФЕ можно соотнести с кратким прилагательным: она отвечает на вопрос какова?, выполняет функцию сказуемого, может быть идентифицирована с помощью слов «видна», «открыта».

Значение ФЕ на улице (оказаться) [7, с. 459] также определяется в конкретном предложении: «Правительство перестало финансировать проект по клонированию, и великие композиторы – «дети Розенталя» – оказались на улице» [4, с. 88]. В таком контексте важно показать, что предложноподлежащее сочетание на улице употребляется не в прямом значении, отвечая на вопрос где? и обозначая место, а в переносном, отвечая на вопрос какими? и обозначая признак: оказались бездомными, безработными, нищими. Такие примеры сложны для понимания, потому используются на I сертификационном уровне изучения русского языка.

ФЕ во всё горло [7, с. 109] может выражать значение разных частей речи, отвечая на вопрос как? и какой?, поэтому её фразеограмматическая соотнесённость также определяется в конкретном языковом окружении. В предложении «А при смехе во всё горло (при сильном смехе) работают 80 мышц, до самого живота, что иногда может вызывать боль» [4, с. 131] ФЕ приобретает значение признака, отвечает на вопрос каком? и выполняет функцию определения.

Изучение адъективных ФЕ вызывает затруднения из-за присущей многим из них категориальной полисемии. Поэтому количество ФЕ, выражающих значение прилагательного, минимально, и примеры их использования включены во вторую часть учебника I сертификационного уровня.

Прономинальные ФЕ используются только дважды: ФЕ ни копейки [7, с. 113] на базовом уровне и ни слова [7, с. 315] на I сертификационном. Данные ФЕ имеют одинаковую синтаксическую структуру и общее грамматическое значение, могут быть идентифицированы отрицательным местоимением ничего, но при этом различаются контекстом употребления: ФЕ ни копейки используется, когда речь идёт о

деньгах («У него больше не было ни копейки» [2, с. 69]), а ФЕ ни слова – в сочетании с глаголами, называющими речевые действия («А я ни слова ей не скажу, буду молчать...» [4, с. 30]). И та, и другая ФЕ употребляется с целью повышения выразительности и придания тексту художественного рассказа большей эмоциональности, т.е. прономинальные ФЕ выполняют экспрессивную функцию.

ФЕ в глазах потемнело [7, с. 441] является единственной ФЕ, соотносящейся со словами категории состояния. Она используется в учебнике базового уровня: «Когда Александр открыл ресторанное меню, у него потемнело в глазах – цены были огромные» [2, с. 68]. ФЕ объединяет значение физического и психологического состояния героя рассказа и потому обладает большим семантическим объёмом, является сказуемым в односоставном предложении, компонент ФЕ выражен безличным глаголом. Подобные ФЕ, безусловно, сложны для восприятия и понимания, поэтому их использование в учебной литературе единично, каждый случай требует внимательного изучения.

Заслуживают внимания ФЕ, соотносящиеся со служебными частями речи. Среди них наиболее употребительны фразеологические союзы.

ФЕ-союзы изучаются на всех уровнях освоения РКИ: 2 – на элементарном, 3 – на базовом, 9 – на I сертификационном. Преобладание фразеологических союзов на I сертификационном уровне закономерно, поскольку по мере усложнения языкового материала тексты, предлагаемые обучающимся для чтения и анализа, становятся более объёмными, они содержат сложные предложения, включающие сочинительные и подчинительные союзы.

Среди 14 изучаемых ФЕ-союзов 6 являются сочинительными, 8 – подчинительными. И сочинительные, и подчинительные союзы включают единицы с разным значением. В группу сочинительных входят 2 соединительных союза (не только ..., но и [5, с. 802], элементарный уровень, как ..., так и [5: 260], I сертификационный уровень), а также 2 присоединительных союза (да и [5, с. 150], в том числе [5, с. 885]), противительный союз чем ..., тем [5, с. 880] и пояснительный то есть [5, с. 800], изучаемые на I сертификационном уровне.

Среди подчинительных союзов преобладают ФЕ со значением причины, которые осваиваются на всех уровнях: потому что [5, с. 572] изучается на элементарном уровне, это первый ФЕ-союз, с которым знакомятся обучающиеся, так как [5, с. 787] вводится на базовом уровне, а то [5, с. 15] – на I сертификационном. 2 ФЕ-союза имеют значение времени: в то время как [5, с. 103] и как только [5, с. 260]. Оба союза изучаются на I сертификационном уровне. Каждый из них может быть заменён союзным словом «когда», однако употребление ФЕ-союзов предпочтительно, поскольку они различаются семантическими оттенками. ФЕ в то время как используется при описании событий, проходивших одновременно с другими («В то время как создавался оркестр «Виртуозы Москвы», Владимир Спиваков был уже известным музыкантом» [4, с. 70]), как только – при описании действий, начавшихся после завершения других («И как только Хозяйка Медной горы это сказала, в лесу сразу стало светло как днём, цветы каменные расцвели и появился Данила-мастер» [4, с. 39]). Использование слова «когда» было бы проще для студентов, но употребление ФЕ-союзов

даёт возможность увидеть разницу между оттенками значения.

Подчинительные союзы с другими значениями используются единично: союз следствия так что [5, с. 787] и сравнительный союз как и [5, с. 260], изучаемые на базовом уровне, а также уступительный союз несмотря на то что [5, с. 413], который осваивается на I сертификационном уровне.

Таким образом, фонд фразеологических союзов, изучаемых иностранцами, достаточно велик по объёму и разнообразен по значению. Это связано с тем, что фразеологические союзы необходимы для построения сложных предложений, без которых невозможна полноценная коммуникация, а также для дополнения текстов необходимыми семантическими оттенками.

Фразеологические предлоги употребляются на базовом уровне (2 ФЕ) и на I сертификационном (4 ФЕ). Составные предлоги редко используются в устной речи, бывают тяжелы для восприятия, поэтому их количество в учебной литературе для иностранцев невелико. Например, предлог в честь [7: 490] в учебнике базового уровня выделен особо, авторы показывают условия его употребления, приводят несколько примеров, которые призваны помочь обучающимся понять, как используется это выражение: «В честь праздника Победы 9 мая в городе был салют» [2, с. 199]. Составной предлог в течение [5, с. 797] отдельно не рассматривается, однако используется в заданиях субтеста «Чтение»: «Это дешевле, чем покупать газету в течение года» [2, с. 234], «В течение 30 лет этот человек вёл самую популярную телепередачу «Клуб путешественников» [2, с. 235].

На I сертификационном уровне обучающиеся изучают составные предлоги в знак [7, с. 163], в связи с [5, с. 705], во время [5, с. 103], несмотря на [5, с. 413]. Фразеологические предлоги, изучаемые на этом уровне, включены в тексты для чтения, чтобы студенты могли самостоятельно или с помощью словаря понять их значение: «Если Посиделкин видел на другой стороне улице нужного ему человека, он перебежал через дорогу между машинами, несмотря на опасность» [3, с. 154], «Много лет назад путешественники, приехавшие или приезжавшие в город, останавливались на Поклонной горе, чтобы посмотреть панораму города и в знак уважения поклониться ему» [3, с. 150].

ФЕ-предлоги не употребительны, однако их изучение необходимо, чтобы обучающиеся получили представление об этом пласте фразеологии и при необходимости понимали и могли использовать подобные выражения.

В учебниках комплекса «Дорога в Россию» используются 3 фразеологические частицы, 2 – на базовом уровне (как будто [5, с. 260], как раз [7, с. 177]), 1 – на I сертификационном (чуть не [5, с. 890]). Использование подобных ФЕ характерно для непринуждённой разговорной речи, поэтому их изучение готовит иностранцев к повседневной коммуникации. ФЕ как раз в значении частицы используется при передаче диалогической речи: «Как раз в среду я должна пойти к моему дорогому дяде в больницу» [2, с. 133]. Фразеологическая частица чуть не используется в тексте, однако также придаёт ему разговорный характер: «Конюхов чуть не погиб от голода и холода в Антарктиде, когда трое суток ждал самолёта, который не мог прилететь за ним из-за сильного ветра и снега» [4, с. 118].

Фразеологические частицы дополняют речь различными семантическими оттенками. Они используются в материалах учебного комплекса достаточно редко, но при этом позволяют обучающимся понять их значение для эффективной коммуникации.

Междометные фразеологические единицы используются в учебниках элементарного уровня (сколько лет, сколько зим! [7, с. 399]) и I сертификационного (Боже мой! [5, с. 54], не может быть! [5, с. 368]). В учебнике элементарного уровня ФЕ используется в диалоге, при этом приводится её толкование: «Да, русские говорят: «Сколько лет, сколько зим!», когда долго не видят друг друга» [1, с. 195]. ФЕ не может быть!, которая служит для выражения удивления, используется в текстах и диалогах без дополнительных разъяснений, поскольку, осваивая I сертификационный уровень, обучающиеся уже достаточно хорошо владеют языком и могут понять значение ФЕ самостоятельно или с помощью словаря: «... талант открылся! Не может быть!» [3, с. 31]. Данная ФЕ используется как отдельное предложение, что подчёркивает её значимость и повышает выразительность. Разговорная ФЕ Боже мой!, в отличие от других междометных ФЕ, может выражать разные эмоции, как радостные, так и негативные. В тексте учебника она используется для выражения восторга: «Боже мой, как хорошо!» [3, с. 189].

Междометные ФЕ используются нечасто, но дают представление об устной речи, её эмоциональной составляющей, что позволит обучающимся успешно осуществлять неформальную коммуникацию, используя подобные ФЕ в процессе общения.

Модальные ФЕ включены в учебники базового уровня (2 ФЕ) и I сертификационного (4 ФЕ). Их количество относительно невелико, при этом среди ФЕ с модальным значением можно выделить несколько семантических групп. 2 ФЕ служат для выражения эмоционального отношения к содержанию высказывания: ФЕ к сожалению [5, с. 743], изучаемая на базовом уровне, и антонимичная ей ФЕ к счастью [5, с. 783], входящая в учебник I сертификационного уровня. 2 ФЕ отражают порядок мыслей: анализ ситуации (с одной стороны..., с другой стороны... [6]) и вывод (таким образом [5, с. 435]). Обе ФЕ рассматриваются на I сертификационном уровне, когда студенты могут самостоятельно построить рассуждение и показать его логику читателю или слушателю. На базовом уровне изучается ФЕ может быть [5, с. 368], с помощью которой выражается значение сомнения, неуверенности, вероятности. Данная ФЕ очень распространена, её важность для осуществления коммуникации не вызывает сомнения, она включена не только в учебники, но и в лексический минимум

элементарного уровня. ФЕ как говорится [5, с. 135] используется как средство построения высказывания, она не дополняет предложение самостоятельным смыслом, а в учебнике РКИ используется для демонстрации особенностей разговорной речи: «Билет на такой поезд стоит недорого, но, как говорится, *время дороже денег*» [3, с. 126].

Модальные ФЕ используются как в устной, так и в письменной речи, поэтому их изучение в процессе освоения РКИ очень важно, без владения подобной фразеологией невозможно осуществлять эффективное общение.

Рассмотрев фразеологические группы, входящие в учебный комплекс «Дорога в Россию», мы пришли к следующим выводам.

1. На всех уровнях изучения РКИ рассматриваются ФЕ, имеющие значение как самостоятельных частей речи (существительного, глагола, наречия и др.), так и служебных (предлога, союза, частицы).

2. Наиболее употребительными являются адverbиальные ФЕ, среди которых выделяются единицы, имеющие значение образа и способа действия, меры и степени, времени, места, причины и др.

3. Среди ФЕ, изучаемых иностранными студентами, есть выражения с синонимичными и антонимичными значениями. Такой отбор фразеологического материала позволяет не только усвоить конкретные ФЕ, но и понять системные языковые связи, законы русского языка.

4. В учебный комплекс «Дорога в Россию» включены ФЕ, обладающие категориальной полисемией, их грамматическое значение определяется в конкретном предложении. Каждый случай использования подобных ФЕ требует отдельного рассмотрения и анализа.

5. Фонд изучаемых ФЕ, безусловно, представляет лишь малую часть русской фразеологии, однако данного объёма достаточно, чтобы понять специфику ФЕ, их грамматические и стилистические особенности, научиться использовать их в устной и письменной речи. Изучение ФЕ на этапе освоения элементарного, базового, I сертификационного уровней РКИ формирует базу для дальнейшей самостоятельной работы над пополнением собственного фразеологического запаса и совершенствованием владения русским языком.

Освоив ФЕ, используемые в текстах и упражнениях учебников разных уровней, студенты получают представление о специфике ФЕ русского языка, их разнообразии, особенностях использования в письменной и устной речи, стилистической дифференциации и т.д. Полноценная коммуникация невозможна без владения фразеологией, поэтому её освоение является важным шагом в процессе изучения РКИ.

Библиографический список

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2016. 344 с.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2013. 256 с.
3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. I. СПб.: Златоуст, 2013. 200 с.
4. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. II. СПб.: Златоуст, 2014. 184 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.

6. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой [Электронный ресурс]. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999 // <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 01.04.2022).

7. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2001. 512 с.

References

1. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. The way to Russia: Russian language textbook (level A1). St. Petersburg: Zlatoust, 2016. 344 p.

2. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. The way to Russia: Russian language textbook (level A2). Moscow: CIE MSU; St. Petersburg: Zlatoust, 2013. 256 p.

3. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. The way to Russia: Russian language textbook (level B1). In 2 vol. Vol. I. St. Petersburg: Zlatoust, 2013. 200 p.

4. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. The way to Russia: Russian language textbook (level B1). In 2 vol. Vol. II. St. Petersburg: Zlatoust, 2014. 184 p.

5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Explanatory dictionary of the Russian language: 80 000 words and phraseological expressions. M.: Azbukovnik, 1997. 944 p.

6. Dictionary of russian language: in 4 volumes / Ed. by A.P. Evgenieva [Electronic resource]. M.: Russian language, Polygraphresources, 1999 // <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (date of access: 01.04.2022).

7. Phraseological dictionary of russian language / Ed. by A.I. Molotkov. M.: «Publishing AST»: «Publishing Astrel», 2001. 512 p.

БЫЧКОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»

E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

ЛАПЫКО Т.П.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»

E-mail: lap_tanya@mail.ru

BYCHKOVA N.V.

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"

E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

LAPYKO T.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky"

E-mail: lap_tanya@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ВУЗЕ**

**METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR APPLYING A DIFFERENTIATED APPROACH IN THE TRAINING
OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS IN THE UNIVERSITY**

Публикация посвящена актуальной проблеме поиска методических условий применения дифференцированного подхода при обучении будущих учителей в Вузе на занятиях по дисциплинам связанным с рисунком и живописью. Авторами рассматриваются методические условия применения дифференцированного подхода среди основополагающих условий указываются: необходимость соблюдения определенных этапов организации и применения дифференцированного подхода; применения комплексов словесных и наглядных методов в обучении при различном их сочетании; использование различных вариантов дифференцированных заданий по степени трудности, по степени оказания помощи, задания основные и дополнительные, задания по объёму, а также учитывающие интересы и склонности студентов; предоставления обучающимся право выбора содержания, методов и форм обучения.

Ключевые слова: дифференцированный подход, профессиональные умения и навыки, методические условия, словесные и наглядные методы обучения, дифференцированные задания.

The publication is devoted to the current problem of finding methodological conditions for applying a differentiated approach when training future teachers in the University in classes in disciplines related to drawing and painting. The authors consider the methodological conditions for applying a differentiated approach among the fundamental conditions: the need to comply with certain stages of the organization and apply a differentiated approach; the use of verbal and visual sets of methods in teaching, with different combinations; use of various options for differentiated tasks by degree of difficulty, by degree of assistance, basic and additional tasks, volume tasks, as well as taking into account the interests and inclinations of students; giving students the right to choose the content, methods and forms of training.

Keywords: differentiated approach, professional skills methodological conditions, verbal and visual methods of training, differentiated tasks.

В процессе обучения студентов в системе высшего профессионального образования преподаватели в своей деятельности используют различные подходы в обучении, которые позволяют более качественно формировать знания умения навыки и профессиональные компетенции будущих учителей изобразительного искусства. Среди широко применяемых подходов обучения студентов является дифференцированный подход. Использование дифференцированного подхода позволяет учитывать индивидуальные особенности и способности обучающихся. Благодаря дифференциации студенты имеют возможность выполнять творческие задания на занятиях по рисунку и живописи, соответствующие их уровню раз-

вития творческих способностей. В то же время выполнив задания одного уровня сложности они переходят на следующий, тем самым достигая высокого уровня знаний умений навыков в области будущей профессии[2].

Проблема разработки и применения методического обеспечения использования дифференцированного подхода в процессе обучения студентов на занятиях по рисунку и живописи является актуальной и требует тщательного отбора методов и средств обучения, в соответствии с содержанием учебных дисциплин. Необходимость теоретического анализа и практической проработанности поданной проблемы определила выбор темы исследования

Цель исследования – выявить методические условия и средства применения дифференцированного подхода в ходе учебной деятельности со студентами Вуза.

Гипотеза – процесс применения дифференцированного подхода в ходе учебной деятельности со студентами Вуза – будущими учителями изобразительного искусства будет эффективен при соблюдении преподавателем значимых педагогических условий таких как:

- будут соблюдаться определенные этапы организации и применения дифференцированного подхода;
- будет применяться комплекс словесных и наглядных методов в обучении при различном их сочетании;
- будут применяться различные задания по степени трудности, по объёму оказания помощи, при этом учитывающие стремления и склонности студентов к освоению творческой деятельности;
- обучающимся будет предоставляться право выбора содержания, методов и форм обучения.

База эксперимента – Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского», группа студентов 3–го курса обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», «Изобразительное искусство»

В последнее время значительно усилился интерес преподавателей высшего профессионального образования к проблеме использования дифференцированного обучения студентов.

«Под дифференцированным обучением понимается такая форма организации учебной деятельности которая обеспечивает успешность усвоения профессиональных знаний, умений, навыков и формирование профессиональных компетенций у различных групп студентов» [2].

Организация обучения студентов с учётом указанных в гипотезе методических условий обеспечивает у обучающихся понимание собственного профессионального роста и значимости профессиональных умений и навыков для будущей педагогической деятельности.

Реализацию дифференцированного подхода со студентами ВУЗА можно организовать предлагая творческие задания с учетом различной степени самостоятельности при выполнении ими творческих заданий.

При этом организация деятельности будущих учителей изобразительного искусства на аудиторных занятиях в ВУЗе может осуществляться в соответствии со следующими этапами:

1. Анализ и изучение уровня сформированности профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций у студентов, в соответствии с их будущей профессиональной деятельностью
2. В соответствии с результатами анализа и диагностики выделение групп обучающихся по уровню овладения знаниями, умениями, навыками, профессиональными компетенциями, а так же продуктивностью творческой деятельности и др.
3. Разработка учебных заданий различного уровня трудности и самостоятельности.
4. Контроль и оценка результатов формирования профессиональных умений и навыков и компетенций у обучающихся.

При этом следует отметить, что, состав групп в процессе учебной деятельности студентов может меняться при увеличении темпа и объема усвоения знаний

умений и навыков у обучающихся различных групп. Опыт практической деятельности со студентами ВУЗа-будущими учителями изобразительного искусства позволил выделить такие микрогруппы студентов: первая группа для которой требуется постоянная стимулирующая, направляющая, обучающая помощь в освоении ими профессиональных умений и навыков, обеспечивающих результативность творческой деятельности; вторая группа студенты которые имеют возможность к самостоятельному решению творческих задач при выполнении учебных заданий; третья группа, к которой относятся студенты способны являться наставниками для других студентов при выполнении ими творческих учебных заданий.

Студенты относящиеся к первой группе обладают медленным темпом учебной работы, быстрой утомляемостью, не стойким интересом к творческой деятельности. Таких студентов необходимо постоянно стимулировать, мотивировать к творческой деятельности, строго контролировать временные рамки и качества выполнения творческих заданий. С такими обучающимися необходимо индивидуальная работа требующая значительного количества времени иногда за рамками учебных занятий.

Как показывает опыт педагогической деятельности в ВУЗе, большинство обучающихся относятся ко второй группе. Такие студенты отличаются добросовестным отношением к учебной деятельности, исполнительностью, высоким уровнем сформированностью интереса к будущей профессии, мотивированностью к овладению профессиональными умениями и навыками. При этом со стороны преподавателя таким студентам необходимы консультации и направляющий вид помощи.

Количество студентов, относящихся к третьей группе, как правило, не значительно. Они обладают высоким уровнем развития творческих способностей, мотивации, познавательного интереса. Они с особым желанием осваивают новые виды творческой деятельности и способны оказывать различные виды помощи в освоении профессиональных умений, навыков своим одногруппникам. Они способны самостоятельно организовывать собственную учебно-познавательную, творческую деятельность, а так же вовлекать в нее других студентов.

На различных этапах занятий со студентами ВУЗа применение дифференцированного подхода имеет некоторые особенности.

На этапе ознакомления студентов с новыми видами творческой деятельности для реализации дифференцированного подхода следует применять комплекс словесных и наглядных методов в обучении при различном их сочетании. При закреплении знаний, умений, навыков необходимо обеспечить осмысление, закрепление на продвинутом уровне посредством применения тренировочных и творческих заданий. При этом данный этап должен быть организован, как самостоятельная творческая деятельность студентов, направленный на формирование профессиональных компетенций необходимых для будущей профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства. Для этого можно применять дифференцированные задания отличающиеся по уровню сложности, по объему необходимой помощи со стороны преподавателя. Контроль за деятельностью студентов по выполнению ими творческих заданий можно осуществлять в виде просмотра итоговых заданий с анализом их выполнения по ранее указанным критериям.

Для реализации дифференцированного подхода целесообразно применение групповой формы работы.

Такая форма работы подразумевает объединение студентов в количестве 4–8 человек для выполнения общего творческого задания, например творческого проекта. Работа в группе обеспечивает возможность студентам принимать участие в выполнении творческого задания согласно их возможностям и способностям, при этом рассчитывая на помощь со стороны преподавателя и других студентов, что позволяет им овладевать профессиональными умениями и навыками более быстрым темпом. Следует отметить, что успех и качество выполняемой творческой деятельности должен зависеть от работы всех членов микрогруппы. В этом случае все студенты заинтересованы в успехе всех.

Для поддержания стойкого интереса у студентов к творческой деятельности, задания им можно предлагать по выбору, при этом выбор задания должен быть коллективным.

В процессе контроля за деятельностью студентов при выполнении заданий в группах некоторым студентам следует предлагать самостоятельные задания в рамках выполнения ими общего творческого проекта. Такие задания могут быть следующего вида: выполнения дополнительных эскизов, выполнения авторского решения предложенного задания и др.

Применяя на учебных занятиях дифференцированный подход обучения следует учитывать индивидуальные особенности студентов. Индивидуализация обучения достигается главным образом при выполнении студентами заданий в соответствии с уровнем развития творческих способностей и возможностей быстрого усвоения знаний студентами и овладения ими профессиональных умений и навыков. Для разработки таких заданий следует учитывать принцип усложнения учебного материала. Реализация такого принципа может достигаться при привлечении студентами ранее усвоенного материала, а так же за счет усложнения видов учебной деятельности.

На занятиях по методике преподавания изобразительной деятельности дифференциация может осуществляться при выполнении профильных кейс заданий различной направленности, например на совершенствование профессиональных умений и навыков, на устранение трудностей их демонстрации.

На занятиях по рисунку и живописи дифференциация и индивидуализация обучения может быть реализована при выборе студентами содержания методов и форм работы при их обучении. Например некоторые студенты предпочитают проведение преподавателями мастер-классов, а некоторые индивидуальные или групповые консультации. На занятиях по другим творческим дисциплинам таким как ландшафтный дизайн, дизайн интерьера, бумагопластика и др., дифференциация обучения может быть организована следующим образом: студентам предлагаются упражнения и задания сходного содержания, но разной формы выполнения. «Преподаватель всем студентам объявляет о разной степени сложности упражнений и заданий, предлагает каждому студенту самому выбрать то упражнение и задание, которое ему нравится, то, с которым он справится наилучшим образом» [3].

«Если задания на выбор предлагаются систематически, то у студентов вырабатываются способности не теряться в ситуации выбора, осознанно выбирать работу по

силам, умение объективно оценивать свои возможности» [3].

Все указанные формы и методы обучения позволяют преподавателю реализовывать дифференцированный подход в процессе организации учебной деятельности будущих учителей изобразительного искусства на занятиях по рисунку и живописи для получения ими новых профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы исследования опытно-экспериментальная работа проводилась на протяжении 2020–2021 учебного года в Брянском государственном университете им. акад. И.Г. Петровского.

В исследовании принимали участие студенты студентов 3 и 4-го курсов обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», «Изобразительное искусство»

Со студентами 3-го курса был применен разработанный учебно-методический комплекс для проведения занятий по дисциплинам связанных с рисунком и живописью.

К каждому занятию были разработаны содержание обучения, план-конспект, средства обучения, среди которых: комплекс дифференцированных творческих заданий, электронные презентации, видеоролики.

На диагностико-констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности профессиональных умений и навыков до посещения студентами занятий с использованием дифференцированного подхода. Студентам было дано творческое задание: выполнить эскиз натюрморта. Уровень сформированности профессиональных умений и навыков диагностировался путем анализа творческих работ студентов. Анализ работ осуществлялся с помощью определенного набора критериев:

- 1) оригинальность и неповторимость творческого решения;
- 2) грамотность конструктивного построения;
- 3) грамотность композиционного построения;
- 4) гармоничность колористического решения в работе;
- 5) соответствие общей стилистики разработки;
- 6) продуманность техники выполнения;
- 7) проработанность деталей натюрморта;
- 8) общее впечатление о работе;

По каждому критерию выставлялись баллы от 1 до 3: 1 балл соответствовал минимальному значению по критерию,

2 балла – среднему значению,

3 балла – высокому значению.

По завершению диагностико-констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по карте критериев сформированности профессиональных умений и навыков были выполнены таблицы и построены гистограммы наличия трех уровней сформированности профессиональных умений и навыков. По результатам диагностико-констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что большинство студентов обеих групп находятся на среднем уровне сформированности профессиональных умений и навыков. Данные умения и навыки являются основополагающими для будущей профессии учителя изобразительного искусства.

На формирующем этапе занятия в экспериментальной группе 3-го курса проводились в соответствии

с разработанным учебно-методическим комплексом, включающим рабочие программы: конспекты занятий, дифференцированные задания и электронные средства обучения. В процессе проведения занятий широкое применение находило использование комплекса словесных и наглядных методов обучения при различном их сочетании, при этом четко соблюдались определенные этапы организации с применением различных заданий по степени трудности, по объёму оказания помощи, при этом учитывающие стремления и склонности студентов к освоению творческой деятельности. В процессе выполнения дифференцированных заданий студентам давалось право выбора содержания, методов и форм обучения. Они могли работать индивидуально, в группах, коллективно.

В качестве эффективных электронных средств обучения применялись электронные презентации и видеоролики.

На контрольно-оценочном этапе эксперимента для выявления эффективности включения занятий по дисциплинам связанным с выполнением студентами графических и живописных работ с применением дифференцированного подхода в учебной деятельности со студентами была проведена повторная диагностика уровня сформированности профессиональных умений и навыков. Студентам экспериментальной и контрольной групп было дано задание разработать и выполнить натюрморт в любимой технике.

Анализ творческих работ проводился по критериям, указанным на диагностико-констатирующем этапе эксперимента.

Результаты, полученные на контрольно-оценочном этапе эксперимента показали, что уровень сформированности профессиональных умений и навыков, связанных с будущей профессией учителя изобразительного искусства, где проводились занятия с использованием дифференцированного подхода значительно повысился. В экспериментальной группе количество студентов с низким уровнем сформированности профессиональных умений и навыков понизилось с 50 до 14%, то есть на 36%, со средним – повысилось с 29% до 43%, то есть на 14%, с высоким – повысилось с 21% до 43%, то есть на 22%.

В контрольной группе студентов положительных изменений не наблюдалось.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение дифференцированного подхода в ходе учебной деятельности со студентами положительно влияет на процесс формирования профессиональных умений и навыков у будущих учителей изобразительного искусства. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о полном подтверждении гипотезы исследования.

Анализ и обобщение литературы по проблеме применения дифференцированного подхода в процессе работы со студентами высшего профессионального образования во время учебной деятельности, в частности на занятиях связанных с выполнением графических и живописных работ, позволили сделать вывод о необходимости учета преподавателем некоторых педагогических условий:

- соблюдение определенных этапов организации и применения дифференцированного подхода;
- применение комплекса словесных и наглядных методов в обучении при различном их сочетании;
- применение различных заданий по степени трудности, по объёму оказания помощи, при этом учитывающие стремления и склонности студентов к освоению творческой деятельности;
- обучающимся предоставляется право выбора содержания, методов и форм обучения.

Указанные педагогические условия обеспечивают эффективность реализации процесса применения дифференцированного подхода, под которым понимается такая форма организации учебного процесса, при которой преподаватель работает с группой обучающихся, составленной с учётом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса профессиональных качеств, умений и навыков.

Психолого-педагогический эксперимент, в рамках которого были организованы и проведены занятия показал, что в результате применения дифференцированного подхода в учебной деятельности у студентов повысился уровень сформированности профессиональных умений и навыков, которые являются необходимыми для профессиональной работы будущих учителей изобразительного искусства.

Все разработанные методические материалы и средства обучения были внедрены в работу со студентами Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского.

Библиографический список

1. Чуракова Р.Г. Концептуальные основы развивающей личностно-ориентированной дидактической системы обучения / Р.Г. Чуракова, А. М. Соломатин, О. А. Захарова. Москва : Академкнига/Учебник, 2014. 80 с. – ISBN 978-5-49400-112-2.
2. Руденко А.М. Основы педагогики и психологии : Учебник / А. М. Руденко, М. А. Васков, В. В. Касьянов. Москва : Феникс, 2019. 383 с. – ISBN 978-5-222-30684-0.
3. Ланыко Т.П. Формирование у будущих воспитателей готовности к применению различных технологий развития детской изобразительной деятельности и конструирования. - Педагогический журнал. 2019.Т.9.№ 1-1.С.418-424.

References

1. Churakova R.G. Conceptual foundations of a developing personal-oriented didactic learning system/R.G. Churakova, A.M. Solomatina, O. A. Zakharova. - Moscow: Akademkniga/Textbook, 2014. 80 p. – ISBN 978-5-49400-112-2.
2. Rudenko A.M. Fundamentals of pedagogy and psychology: Textbook/A. M. Rudenko, M. A. Vaskov, V. V. Kasyanov. Moscow: Phoenix, 2019. 383 p. – ISBN 978-5-222-30684-0.
3. Lanyko T.P. Formation at future tutors of readiness for application of different technologies of development of children's graphic activity and designing. – Pedagogical magazine. 2019.Т.9. No. 1-1. Pp. 418–424.

УДК 378.18:796.011.1

UDC 378.18:796.011.1

ГОРБАЧЕВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: ol8591@mail.ru

ГОРЛОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: uli1506@ya.ru

ХУДЯКОВ А.А.

Аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aleksey8798@yandex.ru

GORBACHEVA O.A.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, Orel State University
E-mail: ol8591@mail.ru

GORLOVA J.I.

Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports Orel State University
E-mail: uli1506@ya.ru

KHUDYAKOV A.A.

Graduate Student Orel State University
E-mail: aleksey8798@yandex.ru

**ЗНАЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ
В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**THE APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION
OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY**

В статье систематизируется опыт реализации физкультурно-спортивных мероприятий в рамках гражданско-патриотического воспитания как направления рабочей программы воспитательной работы факультета спорта и физической культуры Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Поддержание здорового образа жизни, регулярные занятия спортом и физической культурой, участие в спортивных соревнованиях и играх, челленджах, краеведческих походах способствуют формированию у студентов таких личностных качеств, как патриотизм, преданность коллективу, взаимовыручка, способствует активности в общественной жизнедеятельности, полноценной гражданской самореализации.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, рабочая программа воспитания в вузе, физкультурно-спортивные мероприятия.

The authors of the article systematize the experience of implementing physical culture and sports events within the framework of civil and patriotic education as a direction of the educational work program of the Faculty of Sports and Physical Culture of the Oryol State University named after I.S. Turgenev. A healthy lifestyle, regular sports and physical education, participation in sports competitions and games, challenges, local history trips contribute to the formation of such personal qualities in students as patriotism, devotion to the team, mutual assistance, promotes activity in social life, full-fledged civic self-realization.

Keywords: civic-patriotic education, working program of education at the university, physical culture and sports events.

Длительное игнорирование воспитательной функции образовательного процесса в национальной системе образования привело к тому, что многие ключевые для российского общества фундаментальные ценности стали чуждыми молодому поколению. Актуальность активизации работы по гражданско-патриотическому воспитанию студентов вуза обусловлена объективными причинами. Так, спектр наиболее значимых для российских старшеклассников как будущих абитуриентов университетов представлен следующим перечнем: права человека и гражданина (80%), мир (76%), безопасность и свобода (по 72%), справедливость (70%), порядок (63%) и законность (61%). 68% российских старшеклассников относят себя к патриотам, при этом для каждого пятого учащегося старших классов патриотизм как ценность не имеет никакого значения, еще для 23% – имеет невысо-

кое значение. Таким образом, воспитательная работа в вузе осуществляется с той когортой молодежи, у которой гражданственность только начинает формироваться, а уровень представлений о России, ее традициях, ценностях и историческом прошлом характеризуется стереотипностью, когнитивной бедностью, разрозненностью вплоть до противоречивости [5, с. 104]. Поступающие в вузы российские школьники положительно относятся к России как к стране и отрицательно – как к государству, а их патриотизм часто носит лишь декларативный характер. В этой связи гражданско-патриотическое воспитание в вузе относится к числу приоритетных направлений воспитательной работы.

В июле 2020 г. в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» были внесены поправки, направленные на активизацию воспитательной функции

в образовательном процессе. Воспитание определяется как фактор формирования личности, деятельность по созданию условий для социализации и самоопределения обучающегося. Основами воспитательной работы являются принятые в российском обществе социокультурные и духовно-нравственные ценности, поведенческие нормы в интересах человека, семьи, общества и государства. Результат воспитательной работы представлен такими личностными качествами как патриотизм, уважение к памяти защитников Отечества и их подвигам, к старшему поколению и человеку труда, соблюдение законности и правопорядка, гражданственность, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального российского народа, экологии и окружающей среде [6; 7].

В соответствии с законодательными требованиями в структуру основной образовательной программы высшего образования для бакалавриата или специалитета должны входить программа воспитания и календарный план воспитательной работы, разработанные вузом на основе примерных программы и плана. К разработке указанных локальных актов также могут быть привлечены советы родителей, советы обучающихся или иные представительные органы обучающихся.

Гражданско-патриотическое воспитание является одним из приоритетных направлений воспитательной работы в вузе. Основными задачами воспитательной работы, поставленными в данном направлении, являются задачи по развитию правовой культуры и типичных для российского общества ценностей через включение в социальную деятельность, развитие чувства неравнодушия к проблемам Отечества, его истории, настоящему и будущему для мотивации студентов к защите и реализации интересов России, формирования гражданской идентичности обучающихся [4].

Показательно, что если гражданско-патриотическое воспитание отнесено к числу приоритетных направлений воспитательной работы, то физкультурно-спортивное воспитание, направленное на формирование безопасного и здорового образа жизни, развитие способности к сохранению и укреплению здоровья, входит в состав вариативной части программы воспитания вуза [4]. Разделение физкультурно-спортивного и гражданско-патриотического направлений воспитательной работы поддерживается и в специальной научной литературе [2, с. 65]. В контексте приоритетности гражданско-патриотического воспитания в системе общеуниверситетской воспитательной работы представляется значимым использование потенциала физкультурно-спортивной работы и мероприятий для достижения воспитательных задач. Вовлечение студенческой общественности в систематические занятия физической культурой и спортом, воспитание физических и морально-волевых качеств, снижение заболеваемости и укрепление здоровья студентов входят в перечень задач, которые необходимо решить для достижения цели вуза по пропаганде здорового образа жизни [4].

Мощным стимулом для повышения уровня как гражданско-патриотической, так и физической подготовки студентов в вузе является популяризация всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО). В советское время комплекс ГТО был четко ориентирован на подготовку молодежи к несению воинской службы,

повышение боеспособности и патриотизма. Комплекс введен для формирования эффективной системы физического воспитания населения разных возрастов и является важнейшим общественным проектом федерального значения, задавая программный базис и определяя нормативные требования к физической подготовленности, в том числе и студенческой молодежи.

С 2016 г. реализация ВФСК ГТО началась в национальной системе образования. Его осуществление связано не только с физическим, но и с гражданско-патриотическим воспитанием, а выполнение требований ГТО позиционируется как почетное гражданское достижение, средство обеспечения преемственности поколений [9, с. 294]. В актуальном прочтении ВФСК ГТО стал массовой формой приобщения молодежи к физической культуре и спорту, формирования у молодых людей осознанного отношения к трудовой и воинской ролям в современном российском обществе. Про подготовке к сдаче нормативов студент вуза вовлекается в соревновательную деятельность как с другими студентами, так и с самим собой. Существование в ВФСК ГТО уровней и узнаваемых знаков отличия (значков) способствует «встраиванию» молодого человека в социум, позволяет студенту транслировать окружающим уровень заслуг в системе ГТО [8, с. 59–60]. Учитывая потребность государства и общества в здоровой и образованной молодежи, вузы начисляют за выполнение нормативов ГТО дополнительные баллы абитуриентам при поступлении, что повышает мотивацию будущих студентов к регулярным занятиям спортом и физической культурой.

Одним из форматов физкультурно-спортивной работы, способствующей достижению целей гражданско-патриотического воспитания студентов, являются военно-спортивные игры и спортивные соревнования. Традиционно начало игр сопровождается исполнением гимна или поднятием флага Российской Федерации. Распространенной является практика проведения спортивных состязаний, приуроченных к памятным датам. В Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева на постоянной основе функционируют сборные спортивные команды по мини-футболу, футболу, баскетболу, волейболу, которые принимают участие в различных Всероссийских студенческих спортивных соревнованиях. Как болельщики, так и члены спортивных студенческих команд в состязательной деятельности реализуют потребность в принадлежности к определенной социальной общности (команде, спортивному сообществу вуза), которая органично встраивается в потребности в национальной самоидентификации и гражданского самосознания как потребности более высокого уровня, источники патриотизма и гражданственности.

В самом широком понимании спорт традиционно способствует сплочению населения, формированию групповой идентичности, вызывает ощущение сопричастности к победам национальных спортивных команд. При регулярных занятиях физической культурой и спортом студент выбирает для себя наиболее значимый ценностный и поведенческий образец, ориентируясь на который он «чувствует себя на своем месте». Таким образом, обучающийся относит себя к определенной социальной группе, коллективу, территориальному, культурному, национальному сообществу [3, с. 172]. Сопричастность к университетскому сообществу по окончании вуза нахо-

дит свое продолжение в сопричастности к российскому обществу в целом.

Активная работа ведется и со спортсменами, достигшими успехов в индивидуальных видах спорта. Защищая интересы страны на международной спортивной арене в сложной геополитической обстановке, они нередко являются примером для студентов в проявлениях деятельного патриотизма, готовности прославлять государство своими спортивными достижениями. Участие в спортивных соревнованиях является важной частью гражданско-патриотического воспитания студентов факультета физической культуры и спорта ОГУ им. И.С. Тургенева. Так, ежегодно обучающиеся принимают участие во всероссийских соревнованиях по спортивному ориентированию памяти военного топографа А.В. Пастухова, которые проводятся в г. Кисловодске. Хорошей традицией стало участие студенческих команд в забеге по пересеченной местности «Тропа героев». Обучающиеся принимают участие не только в соревнованиях, но и на волонтерских началах оказывают помощь в организации этого мероприятия. Спортивно-патриотический проект «Тропа героев» призван объединить патриотичных людей, разделяющих ценности здорового и активного образа жизни, создать условия для совершенствования навыков взаимовыручки и командной работы.

Изучение истории и спортивных традиций Орловской области выступают эффективным интегративным средством патриотического воспитания студентов вуза. Популярным форматом воспитательных мероприятий являются велопоходы по территории Орловской области «Исток Оки», «Край былин и легенд». Активная работа в этом направлении позволяет также изучать историю родного края через историю спортивных достижений. Действуя по транслируемым образцам, молодое поколение включается в «социальную эстафету», в своей сопричастности к истории страны и преемственности поколений переживает спектр эмоций, осваивает в деятельности идеи патриотизма. В данном направлении проводится информационная работа по истории спортивного движения Орловщины, обеспечивается насыщение образовательной среды патриотическими знаками и символами, в том числе олицетворяющими и региональные спортивные традиции.

Организация гражданско-патриотического воспитания студентов факультета физической культуры и спорта ОГУ им. И.С. Тургенева осуществляется в тесном взаимодействии с другими организациями и учреждениями, в том числе БУ ОО «Орловский областной центр молодежи «Полёт»», РОО «Орловский областной центр волонтерства», региональным отделением «Всероссийского студенческого корпуса спасателей», «Ассоциацией студенческих спортивных клубов России». Студенты факультета ежегодно принимают участие в молодежных форумах «Память говорит», «Горизонты дружбы», акции «Мы помним!».

Особое значение в организации гражданско-патриотического воспитания имеет деятельность студенческого спортивного клуба «Орёл 57». Члены клуба могут не только участвовать в спортивных мероприятиях в составе сборных спортивных команд университета, но и имеют возможность для развития в сфере спорта, получения опыта в организации и проведении массовых спортивных мероприятий, реализации своих способностей в медианаправлении. Члены клуба активно

взаимодействуют со студентами из других регионов по линии Ассоциации студенческих спортивных клубов России, участвуют во всероссийских соревнованиях, форумах, образовательных программах. Активно развивается студенческое фан-движение, что позволило клубу «Орёл 57» стать победителем Всероссийского конкурса «Битва болельщиков». Популярным форматом воспитательной работы студенческого спортивного клуба в условиях ограничений, связанных с пандемией коронавирусной инфекции, стали челленджи. Ярким примером такого мероприятия является онлайн-челлендж «Зимний пульс России». Студенты-участники и студенческие команды соревновались в беге, катании на беговых и горных лыжах, велосипеде и коньках. Результаты прохождения дистанции фиксировались в мобильном приложении «Strava».

Особое значение в использовании физкультурно-спортивных мероприятий в гражданско-патриотическом воспитании студентов вуза имеет личность педагога, куратора, организатора. Если указанные лица не акцентируют внимание на воспитательном потенциале таких мероприятий, не ставят в процессе их подготовки и проведения задач по развитию патриотизма, формированию активной гражданской позиции молодежи, то вряд ли указанные задачи будут решены в рамках физкультурно-спортивной работы со студентами. Несмотря на то, что большинство педагогов (88%) университета считают важной воспитательную работу со студентами, только 78% опрошенных считают потенциально возможной реализацию воспитательной функции в рамках преподаваемых дисциплин, 63% фактически реализуют ее в ходе обучения, а 37% испытывают в ее реализации определенные затруднения или вовсе игнорируют ее [1, с. 4–5]. Поэтому не менее значимым фактором использования потенциала физической культуры и спорта в гражданско-патриотическом воспитании студентов вуза является организация информационной, организационной и методической поддержки университетских преподавателей.

Таким образом, приоритет гуманистической парадигмы российского образования вновь заставляет педагогов – ученых и практиков – обратить внимание на проблемы организации воспитательной работы в высшей школе. Физическая культура и спорт выступают важнейшими средствами гражданско-патриотического воспитания студентов вуза, обогащая содержание воспитательной работы университета в контексте реализации компетентностного и аксиологического подходов в педагогике. Организация работы в данном направлении ведется, в том числе и на уровне факультетов и кафедр. Наряду с традиционными форматами физкультурно-спортивных мероприятий (спортивные соревнования, спортивные и военно-патриотические игры, краеведческие походы, мероприятия с массовым участием, сдача нормативов ГТО) в условиях ограничений, связанных с пандемией коронавирусной инфекции, востребованными становятся форматы соревновательных челленджей. Опыт гражданско-патриотического воспитания студентов показывает, что ее эффективность обеспечивается также мотивацией студентов к самовоспитанию и мотивацией педагогов к реализации воспитательной функции в учебной и внеучебной деятельности.

Библиографический список

1. *Абрашина И.В., Солдатова М.А., Титовец С.В.* Основные проблемы патриотического воспитания студентов вузов в процессе занятий физической культурой // Известия ТулГУ. Физическая культура, спорт. 2020. №7. С. 3–8.
2. *Кострюков А.В.* Социально-воспитательная работа в ОГУ // Высшее образование в России. 2007. №12. С. 64–70.
3. *Мунина О.В.* Роль физической культуры и спорта в системе патриотического воспитания молодежи и механизме формирования гражданской идентичности личности // Известия Саратовского университета. Сер. Социология. Политология. 2020. Т. 20. №2. С. 171–174.
4. Рабочая программа воспитания ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» (утв. на заседании Ученого совета ОГУ им. И.С. Тургенева прот. №14 от 30.06.2021 г.) [электронный ресурс]. – URL: http://oreluniver.ru/public/file/social/training/sys/Рабочая_программа_воспитания.pdf.
5. *Селезнева А.В., Азарнова А.А.* «Рождение гражданина»: политико-психологический анализ гражданственности российских старшеклассников // Полис. Политические исследования. 2020. №5. С. 101–113.
6. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // Российская газета. 7.08.2020. №174 (8228).
7. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.
8. *Черняновская Т.Б., Антонюк С.Д.* Массовый спорт как инструмент патриотического воспитания студенческой молодежи // Вестник Тамбовского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2016. Т. 21. №7-8. С. 57–63.
9. *Яворская Е.Е., Дьяченко Ю.А., Кретов Ю.А.* Внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в высшем учебном заведении // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №2. С. 292–298.

References

1. *Abrashina I.V., Soldatova M.A., Titovets S.V.* The main problems of patriotic education of university students in the process of physical education // Izvestiya TulSU. Physical culture, sport. 2020. No. 7. Pp. 3–8.
 2. *Kostryukov A.V.* Social and educational work at OSU // Higher education in Russia. 2007. No. 12. Pp. 64–70.
 3. *Munina O.V.* The role of physical culture and sports in the system of patriotic education of youth and the mechanism of formation of the civil identity of the individual // Bulletin of the Saratov University. Ser. Sociology. Political science. 2020. Vol. 20. No. 2. Pp. 171–174.
 4. The work program of education Orel State University named after I.S. Turgenev (approved at a meeting of the Academic Council of OSU named after I.S. Turgenev, project No. 14 of 06/30/2021) [electronic resource]. – URL: http://oreluniver.ru/public/file/social/training/sys/Working_program_education.pdf.
 5. *Selezneva A.V., Azarnova A.A.* “The Birth of a Citizen”: a political and psychological analysis of the citizenship of Russian high school students // Polis. Political studies. 2020. №5. Pp. 101–113.
 6. Federal Law of July 31, 2020 No. 304-FZ of July 31, 2020 “On Amending the Federal Law “On Education in the Russian Federation” on the Education of Students” // Rossiyskaya Gazeta. 7.08.2020. No. 174 (8228).
 7. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation” [electronic resource]. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.
 8. *Chernyanovskaya T.B., Antonyuk S.D.* Mass sports as a tool for patriotic education of student youth // Bulletin of the Tambov State University. Ser. “Humanitarian sciences”. 2016. V. 21. No. 7–8. Pp. 57–63.
 9. *Yavorskaya E.E., Dyachenko Y.A., Kretov Y.A.* Implementation of the All-Russian physical culture and sports complex “Ready for Labor and Defense” (TRP) in a higher educational institution // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft. 2017. No. 2. Pp. 292–298.
-

УДК 004.9

UDC 004.9

ГРИБКОВ Д.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики и документоведения, Орловский государственный институт культуры
E-mail: bibliotekar2005@mail.ru

МАНЬКО С.Н.

старший преподаватель, кафедра информатики и документоведения, Орловский государственный институт культуры
E-mail: mankosvetlana88@mail.ru

GRIBKOV D.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Computer Science and Documentation, Oryol State Institute of Culture
E-mail: bibliotekar2005@mail.ru

MANKO S.N.

Senior Lecturer, Department of Computer Science and Documentation, Oryol State Institute of Culture
E-mail: mankosvetlana88@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 52.03.01 ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО

SPECIFICITY OF TEACHING THE DISCIPLINE «INFORMATION TECHNOLOGIES» AT THE DIRECTION 52.03.01 – CHOREOGRAPHIC ART

В работе рассматривается специфика дисциплины «Информационные технологии», описывается практика её преподавания в Орловском государственном институте культуры на направлении подготовки 52.03.01 – Хореографическое искусство. Статья анализирует актуальные вопросы использования информационных технологий в профессиональной деятельности хореографа.

Ключевые слова: хореографическое искусство, обучение информационным технологиям, веб-технологии.

The paper discusses the specifics of the discipline «Information Technology», describes the practice of its teaching at the Orel State Institute of Culture, direction 52.03.01 – Choreographic Art. The article analyzes topical issues of information technologies in the professional activities of a choreographer.

Keywords: choreographic art, information technologies, training web technologies.

В условиях цифровизации различных сфер деятельности выпускники вузов должны быть подготовлены к профессиональной деятельности с применением современных информационных технологий, включая веб-технологий.

В стандарты образовательных программ высшего образования для разных направлений подготовки вводится дисциплина «Информационные технологии», предназначенная обучить студентов основам информационных технологий, навыкам и умениям их использования. Немаловажное значение в современном образовании имеет базовая дисциплина «Информационные технологии» для подготовки хореографов.

По направлению подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство (бакалавриат) федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования предполагается, что в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии» обучающийся «должен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-3)»[1].

Основной целью дисциплины «Информационные технологии» является формирование и развитие у обучающихся представлений, практических умений и навыков в области информационных технологий, позволяющих использовать компьютер в профессиональной деятельности хореографа. Освоение разделов

вышеупомянутой дисциплины помогает сформировать у студентов-хореографов комплекс знаний и умений в области методологии, теории и практики разработки и использования средств информационно-коммуникационных технологий. В результате обучающиеся овладеют современными компьютерными технологиями организации своей профессиональной деятельности, в том числе и веб-технологиями.

Изучение дисциплины «Информационные технологии» для направления подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство предполагает изложение лекционного материала и приобретение студентами практических навыков работе на компьютерах.

В изложении лекционного материала уделяется большое внимание рассмотрению таких понятий, как информация, информационные технологии их классификация. Целесообразно применение на лекциях презентаций, что помогает переводить лекционное занятие в разряд активных методов обучения, что позволит сформировать знания, умения и навыки обучающихся путём вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, существенно улучшив процесс восприятия информации. Как показывает практика, выпускники школ, которые поступают на направление подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство, ориентированы в большей степени на знания по предметам гуманитарного цикла. Также можно наблюдать со стороны обучающихся поверхностное отношение к информационным

технологиям, как к непрофильной дисциплине, поэтому во время лекций уместно обращать особое внимание на какие-то интересные исторические факты, увлекательные видеоматериалы, касающиеся изучаемой темы. Например, авторами на лекциях используются следующие видеоматериалы:

«История создания одной вещи» – видеоматериалы об истории развития вычислительной техники;

«Microsoft» – видеоматериалы об истории успеха корпорации Microsoft и Билла Гейтса;

«Интернет» – видеоматериалы о краткой истории создания глобальной вычислительной сети Интернет;

«Социальные сети» – видеоматериалы о краткой истории социальных сетей.

Для развития самостоятельной работы обучающихся в изучении материала по дисциплине «Информационные технологии» обучающиеся должны: просматривать основные определения и факты; повторять законспектированный теоретический материал, а также дополнять его с учётом рекомендованной по данной теме литературы; подготавливать доклады по темам дисциплины.

Наряду с прослушиванием лекций по дисциплине «Информационные технологии» важное значение в образовательном процессе имеют практические занятия, которые направлены на закрепление полученных теоретических знаний. Темы практических работ нацелены на применение базовых информационных технологий в профессиональной деятельности хореографа. Перед практическим занятием обучающемуся необходимо восстановить в памяти теоретический материал по теме.

Каждая практическая работа включает в себя цели и задачи, формулировку задания и образец его выполнения, дополнительное задание. В технологии выполнения перечислены основные операции, которые обучающийся должен выполнить для получения требуемого. Дополнительно дается задание, где обучающийся должен самостоятельно описать ход выполнения с использованием прикладных программ, входящих в состав пакета MS Office.

Практические занятия проводятся в компьютерных классах. Необходимо акцентировать внимание на практическую значимость предоставления отдельного рабочего места каждому обучающемуся во время занятия: как показывает практика, если за одним компьютером выполняется работа одновременно двумя обучающимися, то у одного из них пропадает интерес к работе. В Орловском государственном институте культуры каждая компьютерная аудитория укомплектована техническим оборудованием, что позволяет избежать данной проблемы.

На занятиях обучающиеся осваивают известные и распространённые программные среды:

– программы работы с текстовой информацией Microsoft Word и Microsoft Publisher, а именно создание

буклетов, визиток, резюме и т.д. связанных с профессиональной деятельностью хореографа;

– возможности использования Microsoft Excel, построение диаграмм и графиков на основе табличной информации в профессиональной деятельности хореографа;

– система управления базами данных Microsoft Access, например, создание базы данных «Школа танцев»;

– создание презентаций с помощью программы Microsoft Power Point о творческой активности обучающихся: участие в концертах и фестивалях, о танцевальных достижениях и т.д.;

– растровые графические редакторы Paint и Adobe Photoshop: создание афиш, визиток, объявлений, связанных с профессиональной деятельностью хореографа;

– методику работы с глобальной компьютерной сетью (посещение различного рода танцевальных сайтов и их сравнительная характеристика, поиск специальной литературы и необходимой информации по хореографии).

Особое внимание при изучении дисциплины «Информационные технологии» уделяется Интернет-технологиям, которые проникают в разнообразные сферы профессиональной деятельности, включая и деятельность хореографа. Одной из составляющих данной области являются графический дизайн и верстка веб-страниц. В настоящее время совершенно бесплатно абсолютно любой человек может создать веб-сайт, а также разместить его в сети Интернет. Для хореографа создание собственного сайта в Интернете даёт возможность рассказать о своих услугах, достижениях, найти потенциальных партнеров и т.д. Таким образом, изучение раздела Интернет-технологии заканчивается созданием сайта. Выбирая темы для реализации своих идей, обучающиеся останавливаются на создании сайта ансамблей танца и творческих коллективах, которые существуют на базе кафедры хореографии в Орловском государственном институте культуры и в которых задействованы они сами. Например, создание сайта ансамбля танца «Радуга»; создание сайта ансамбля танца «Пируэт», основным направлением которого является популяризация классического танца; создание сайта лаборатории современного танца «Другое Движение»; создание сайта хореографического ансамбля «Орловский список»; создание сайта ансамбля русского народного танца «Берегиня» и других.

Изучение учебной дисциплины «Информационные технологии» формирует общее представление у хореографов о необходимости и целесообразности применения современных информационных технологий в осуществлении своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 ноября 2017 г. N 1121 // Справочно-правовая система «Гарант». - Режим доступа: локальный. - Дата обращения 29.03.2022 г.

2. Манько С.Н. Информационные технологии как объект преподавания для бакалавров направления подготовки «Народная художественная культура» // Материалы международной научно-практической конференции «Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования». Издательство: Орловский государственный институт культуры (Орел), 2014. С. 173–176.

References

1. Federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the field of training 52.03.01 Choreographic art [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated November 16, 2017 N 1121 // Reference and legal system "Garant". - Access mode: local. - Date of application 29.03.2022
 2. *Manko S.N.* Information technologies as an object of teaching for bachelors of the direction of training "Folk art culture" // Materials of the international scientific and practical conference "Formation of regional cultural policy in the context of modernization of education". Publishing house: Orel State Institute of Culture (Orel), 2014. Pp. 173–176
-
-

УДК 378.147.88

UDC 378.147.13

ГРЯДУНОВА Е.Н.

кандидат технических наук, доцент кафедры мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gryadunova65@mail.ru

ТОКМАКОВА М.А.

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

ЯКУНИНА М.А.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gryadunova65@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА В.А.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gorin57@mail.ru

GRYADUNOVA E.N.

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor Ddepartment of Mechatronics, Nechanics and Robotics, Orel State University
E-mail: gryadunova65@mail.ru

TOKMAKOVA M.A.

Graduate Student Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

YAKUNINA M.A.

Student Orel State University
E-mail: gryadunova65@mail.ru

POZDNYAKOVA V.A.

Student Orel State University
E-mail: gorin57@mail.ru

ВНЕДРЕНИЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

IMPLEMENTATION OF MOODLE TRAINING COURSES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

В статье проведен анализ онлайн-образования, рассмотрены современные образовательные платформы. Дана характеристика наиболее распространённой в Российской Федерации электронной платформы Moodle. Исследованы проблемы внедрения учебных курсов Moodle в образовательный процесс высшего учебного заведения.

Ключевые слова: онлайн-образование, электронные образовательные платформы, студент, элемент, лекция, тест.

The article analyzes online education, considers modern educational platforms. The characteristic of the most common electronic platform Moodle in the Russian Federation is given. The problems of introducing Moodle training courses into the educational process of a higher educational institution are investigated.

Keywords: online education, electronic educational platforms, student, element, lecture, test.

Введение. Анализ рынка онлайн-образования показал, что за годы пандемии он возрос в десятки раз. По данным компании Smart Ranking лидеры рынка онлайн-образования в 2021 году показывают рост выручки более чем на 100 %, что говорит о востребованности данного вида образования [1]. В таблице 1 представлены направления и контент, а также количество крупнейших образовательных онлайн-платформ, доходы которых составляли от 2-х миллионов до 2-х миллиардов рублей в 4-ом квартале 2021 года.

Таблица 1.

Компании в сфере онлайн-образования в 2021 году

Направление	Контент	Количество
Дополнительное взрослое образование	Иностранные языки/ИТ/ Бизнес-образование/ досуг	29
	Корпоративное образование/ ИТ/ Цифровые технологии/ цифровые профессии	34

Дополнительное детское образование	Школьные предметы, досуг	21
	Подготовка к ЕГЭ, ОГЭ	11
Высшее образование	Технология обучения	1

Как видно из таблицы, наиболее успешно развиваются компании представляющие платформы для организации мобильного корпоративного образования и бизнес-образования. Все больше старшеклассников переходят на онлайн-обучение при подготовке к сдаче единого государственного экзамена. И если родители еще предпочитают для своего ребенка личного репетитора, записывающего задания в тетрадь, то их дети с успехом занимаются и осваивают школьные предметы на онлайн-платформах. Стоит отметить, что в списке крупнейшей компанией по данным Smart Ranking числится единственная компания по оказанию услуг в сфере высшего образования. Большинство граждан РФ получают бесплатное высшее образование по программе бакалавриата, специалитета или магистратуры, в государственном или муниципальном образовательном учреждении, а не

* Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания.

в коммерческой организации. В настоящее время образовательные учреждения всего мира в том числе и России наряду с традиционным обучением широко внедряют электронные образовательные платформы [2, 3].

Основная часть. Образовательная платформа – это система управления обучением, которая позволяет преподавателям загрузить необходимый контент и осуществлять контроль за обучением дистанционно, а обучающимся получить доступ к учебным материалам и тестам. Организация обучения с помощью информационных технологий (ИТ), то есть совокупности аппаратных и программных средств, обеспечивающих процесс обучения в Российских высших учебных заведениях, получила название – система дистанционного обучения.

Организованная в ВУЗе система дистанционного обучения может быть основана на уже разработанной электронной платформе. В настоящее время разработаны и внедрены более десятка систем управления обучением для поддержки дистанционного учебного процесса: ILLIAS, Sakai, LAMS, A tutor, Claroline, OpenACS, OLAT, Dokeos, Edmodo, Classroom, Moodle. Самыми популярными платформами, используемые в высших учебных заведениях, являются Sakai и Moodle. Sakai – система используется для поддержания электронного обучения в сотнях университетах по всему миру, в том числе Стэнфордском, Мичиганском и Калифорнийском университетах. Moodle наиболее востребованная среди российских ВУЗов платформа. Ее используют такие ведущие учебные заведения страны, как Московский государственный университет (МГУ), Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ), Новосибирский государственный университет, Московский физико-технический институт (МФТИ). Данная платформа особенно популярна при обучении иностранным языкам и некоторым видам прикладного искусства [3–5].

Ряд вузов используют сразу несколько систем, причем не только готовые ИТ–решения, но и свои ПО. На рисунке 1 представлена структурная схема информационно-образовательной среды ОГУ им. И.С. Тургенева, которая содержит две системы дистанционного обучения: собственной разработки «Система дистанционного обучения ИВЗО» и систему электронной поддержки учебных курсов Moodle.



Рис. 1. Структура электронной информационно-образовательной среды.

Внедрение в информационную образовательную среду платформы Moodle позволяет сделать процесс обучения более индивидуальным и разнообразным. Система управления обучением Moodle разработчиком которой является доктор Мартин Дугиамас (Martin Dougiamas) развивается уже 20 лет и имеет самые широкие возможности кастомизации интерфейса и функций, поэтому востребована образовательными учреждениями [6-8]. Тем более, что программное обеспечение бесплатное. В на-

стоящее время система электронной поддержки учебных курсов ОГУ им. И.С. Тургенева содержит 500 учебных курсов по различным дисциплинам. Однако, проведенный опрос среди преподавателей показал, что процесс использования новой платформы идет не так быстро, как хотелось бы (таблица 2). Только 4,2 процента респондентов воспользовались данной системой во втором семестре 2021 года.

Таблица 2.

Использование в ОГУ им. И.С.Тургенева MOODLE

Использовали вы в учебном процессе открытые онлайн-курсы MOODLE с зачетом результат тестирования	
Текст вопроса	Количество ответов
Да, это коснулось тех курсов, на которых я преподавал (а)	11
Нет. Я не пользовался. Но знаю о существовании данной онлайн-платформы.	34
Нет. Я не пользовался. Не знаю о существовании данной платформы.	5

Созданный в ОГУ им. И.С.Тургенева Центр сопровождения электронных образовательных ресурсов осуществляет техническую поддержку процесса разработки электронных образовательных ресурсов. Сотрудники центра серьезно и профессионально подошли к настройке Moodle, чтобы сделать его оптимальным инструментом для собственной образовательной организации. Такие положительные качества данной платформы как возможность создавать дополнительные модули и расширения требуют в то же время от разработчиков СДО глубоко знания возможностей настройки Moodle путем удаления опций, добавления плагинов и т.д. В Moodle отсутствует встроенный конструктор, но платформу можно развивать с помощью новых модулей, подстраиваясь под потребителя, то есть под требования обучающего учреждения. С целью реализации развития в рамках Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» Орловский государственный университет организовал и провел курсы повышения квалификации по курсу «Системы электронного обучения, как элемент цифровой трансформации образовательного процесса в современном вузе». Обучение прошли более 200 преподавателей. Цель курсов – научить преподавателей загружать контент в систему электронной поддержки Moodle. Но несмотря на хорошо организованные курсы и квалифицированных лекторов, у пользователей платформы все равно возникают проблемы с загрузкой контента в систему на основе Moodle. В первом семестре 2022 года планируется создание более 100 учебных курсов по преподаваемым в ВУЗе дисциплинам.

Анализ уже имеющихся курсов, которые преподаватели ОГУ им. И.С.Тургенева используют в учебном процессе, показал, что курсы содержат только файлы с теоретическим материалом, задания для практической работы и банк тестовых вопросов, но не применяются такие элементы курса как глоссарий, книга, пакеты SCORM, лекция.

Для размещения материала в элемент лекция требуется существенная работа над материалом: его надо структурировать, разбить на разделы и установить между ними связи. Обычно лекция, рассчитанная на два

аудиторных часа, представляет 14–16 страниц печатного текста с рисунками. Современному обучающему прочитать на мониторе такой объем новой информации и понять его достаточно сложно. Поэтому текст лекции разбивается на разделы. По каждому разделу лекции составляются вопросы. Это может быть линейная схема лекции – последовательное изложение разделов. Когда, правильно ответив на 50% процентов вопросов, система пересылает тебя на следующую страницу. Процент правильных ответов, допускающий дальнейший переход устанавливается преподавателем, размещающим контент. На рисунке 2 представлена сложная схема лекции «структурная схема механизмов» по предмету прикладная механика. Изучая изложенный материал, студент может возвратиться на предыдущую страницу, пройти тестирование по разделу несколько раз. Таким образом, элемент «лекция» отображает учебный материал не только в интерактивной форме, но может быть адаптирован под индивидуальные особенности обучающего. Кроме того, обучающая система учитывает не только степень запоминания нового материал, путем подсчета правильных ответов на вопросы раздела, но и имеет обратную связь. То есть обучающий может оценить лекцию, записав оценку в журнал. Теперь преподаватель может быть уверен, что студент прочитал теоретический материал и усвоил его.

На создание курса в СДО Moodle требуются не только знание размещенного учебного материал, но и владение методикой дистанционного обучения. Умение правильно разбить материал на разделы и установить между разделами связи. Выбрать способ тестирования: выбор единственно правильного ответа, множественного

выбора или ввода ответа с клавиатуры. Результаты тестирования студент видит сразу после введения ответов, кроме, того он может посмотреть какие разделы курса он усвоил хуже или лучше всего остального материала. На рисунке 3 представлен фрагмент тестирования по инженерной графике, данный курс подготовлен для направления 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов и успешно внедрен в учебный процесс.

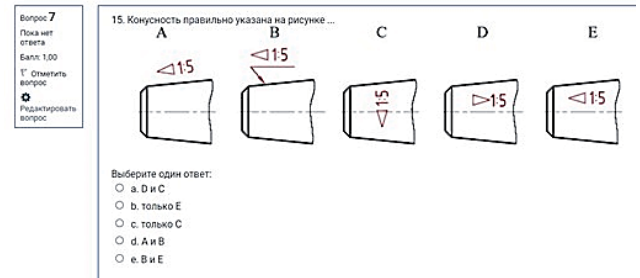


Рис. 3. Пример теста в СДО Moodle.

Система позволяет узнать статистику прохождения тестов учебной (рисунок 4), а также проанализировать результаты тестирования конкретного студента. Выявить какая часть учебного материала вызвала наибольшее затруднение у обучающихся. Это дает преподавателю возможность пересмотру данного учебного материала.

Студенты с помощью обучающей среды Moodle получают инструмент для обучения, которым они могут воспользоваться в любое удобное для них время. С учетом того, что процент пропусков аудиторных занятий по болезни составляет в данный момент до 30%, это одно из основных преимуществ электронного

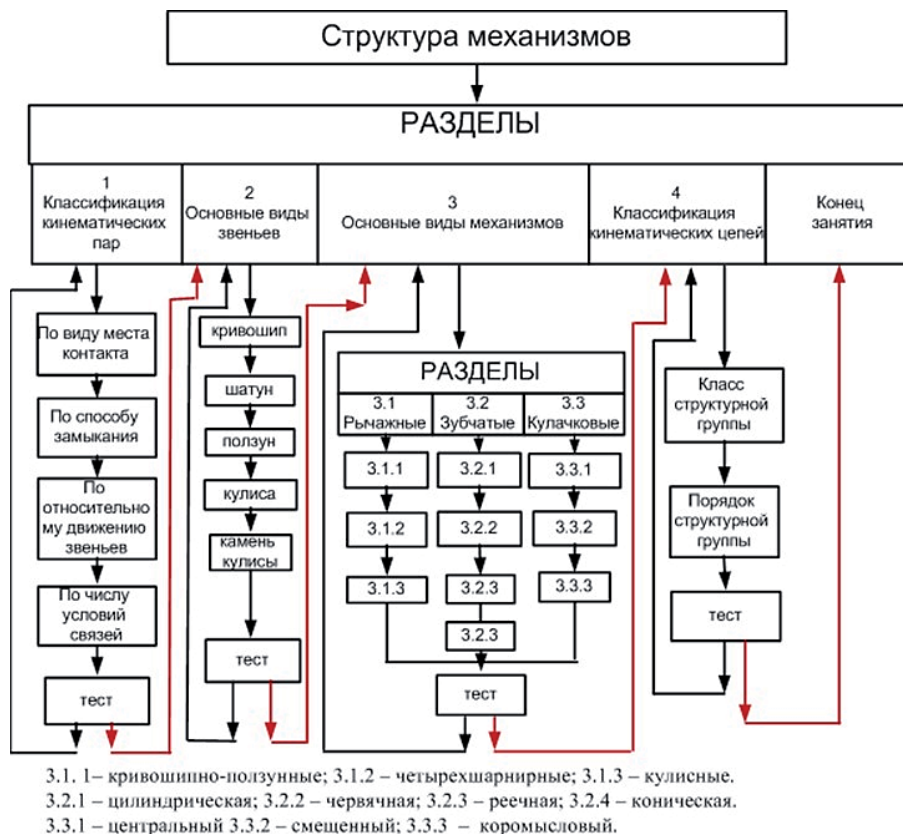


Рис. 2. Блок-схема размещения теоретического материала в элемент «Лекция».

образования. Обучающий может не только просмотреть теоретический материал, но проверить его усвоение пройдя тестирование, может сделать практическое задание или пропущенную лабораторную работу [9, 10]. Поэтому, перед преподавателями сегодня стоит задача создания новых электронных курсов по преподаваемым дисциплинам. Это большая и сложная работа также требует мотивации: моральной и материальной. Задача ВУЗа помочь преподавательскому составу в загрузке созданных ими новых учебных курсов в систему электронной поддержки Moodle.

На платформе возможно переписка с преподавателем в реальном времени, но нет видеосвязи. Для того чтобы организовать полноценное on-line взаимодействие, кроме Moodle необходимо использовать платформу видеосвязи, например Zoom. Таким образом, можно сделать

процесс онлайн-обучения комфортным и превосходящим по качеству аудиторным занятиям.

Заключение. Таким образом возможно сделать следующие выводы:

- применение виртуальной обучающей среды Moodle для организации и управления образовательным процессом делает процесс обучения интерактивным и более индивидуальным;
- в настоящее время недостаточно используются все возможные элементы Moodle, обеспечивающие реализацию принципа конструкционизма и интерактивности;
- для широко внедрения данной платформы, содержащей структурированный учебный материал, а также тесты для прохождения промежуточной аттестации и сдачи зачета, требуется дополнительные усилия как от преподавателей, так и от руководства ВУЗа.

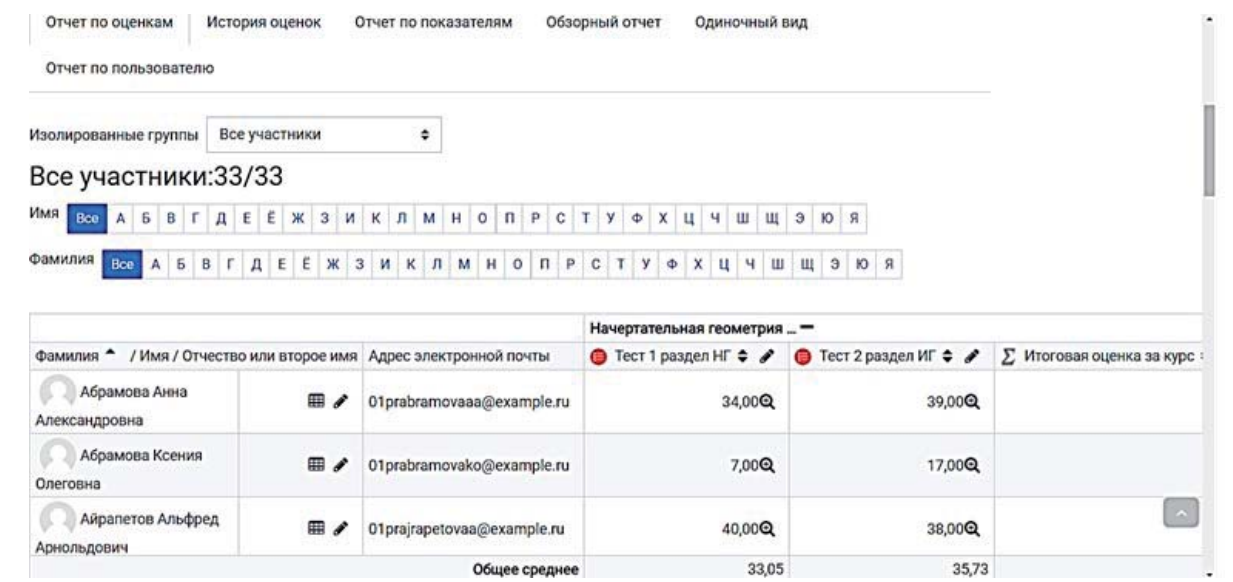


Рис. 4. Пример статистики прохождения тестов в СДО Moodle.

Библиографический список

1. Edtech-обзор: итоги 2021 года. Новости и аналитика рынка онлайн-образования [электронный ресурс: <https://edtechs.ru>]
2. Хафизова Н.Ю., Зубов М.С. Организация дистанционного обучения в образовательной организации // Вопросы педагогики. 2019. № 5-1. С. 224–228.
3. Адамович И.Ю., Сиваков В.В., Соломников А.А., Русских Т.Н. Особенности моделирования процесса тестирования обучающихся в нотации ВРМН 2.0 на основе компетентного подхода // Инновации в образовании. 2021. № 05. С. 91–98.
4. Maulenkulova M.Zh., Nurzhanova Zh.Zh. Prospects of using educational platform MOODLE in teaching foreign languages // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 11-2 (67). С. 13–18.
5. Tomaš S., Tomasović J., Kušćević D. Applying the MOODLE system in teaching contemporary art // Informatologia. 2021. Т. 53. № 3. С. 202–212.
6. Silvina Paola Hillar. Moodle Theme Development Kindle Edition // Packt Publishing, 2016. 302 p.
7. Дирксен С.В. Возможности и особенности организации дистанционного обучения студентов ККАТ в системе MOODLE: опыт и перспективы // Педагогическая наука и практика. 2020. № 3 (29). С. 110–113.
8. Документация по Moodle 2.5. Ч. 1. О системе Moodle. Пер. с англ. В.А Тунда., Е.А. Тунда под ред. Ф.П. Тарасенко. Томск, 2013.
9. Евхута О.Н., Черников Н.С. Использование дистанционной среды Moodle MOBILE в обучении математики с позиции студентов // В сборнике: наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современный аспект. Сборник статей IX Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 118–120.
10. Саиткызы А., Исмаилова Р. Использование систем управления образовательным контентом анализ Moodle платформ в университетах центральноазиатских стран. М. Рыскулбеков атындагы Кыргыз экономикалык университетинин кабарлары. 2021. № 2 (51). С. 37–45.

References

1. Edtech review: 2021 total. News and analytics of the online education market [electronic resource: <https://edtechs.ru>]
 2. *Khafizova N.Yu., Zubov M.S.* Organization of distance learning in an educational organization // *Issues of Pedagogy*. 2019. No. 5-1. Pp. 224–228.
 3. *Adamovich I.Yu., Sivakov V.V., Solomnikov A.A., Russkikh T.N.* Features of modeling the process of testing students in BPMN 2.0 notation based on a competency-based approach // *Innovations in Education*. 2021. No. 05. Pp. 91–98.
 4. *Maulenkulova M.Zh., Nurzhanova Zh.Zh.* Prospects of using educational platform MOODLE in teaching foreign languages // *Actual scientific research in the modern world*. 2020. No. 11-2 (67). Pp. 13–18.
 5. *Tomaš S., Tomasović J., Kušević D.* Applying the MOODLE system in teaching contemporary art // *Informatologia*. 2021. V. 53. No. 3. Pp. 202–212.
 6. Silvina Paola Hillar. Moodle Theme Development Kindle Edition // Packt Publishing, 2016. 302 p.
 7. *Dirksen S.V.* Possibilities and features of the organization of distance learning for students of KCAT in the MOODLE system: experience and prospects // *Pedagogical science and practice*. 2020. No. 3 (29). Pp. 110–113.
 8. Documentation for Moodle 2.5. Part 1. About the Moodle system. Per. from English. V.A. Tunda., E.A. Tunda, ed. F.P. Tarasenko. Tomsk, 2013.
 9. *Evkhuta O.N., Chernikov N.S.* Using the distance environment Moodle MOBILE in teaching mathematics from the position of students // In the collection: science, education, innovations: topical issues and modern aspects. Collection of articles of the IX International Scientific and Practical Conference. Penza, 2021, Pp. 118–120.
 10. *Saitkyzy A., Ismailova R.* The use of educational content management systems analysis of Moodle platforms at universities in Central Asian countries. M. Ryskulbekov atyndagy Kyrgyz economics university in kabarlary. 2021. No. 2 (51). Pp. 37–42.
-

ДВОЙНОВА В.А.

аспирант кафедры «Теория и методика образования»
ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»
E-mail: vika.xudobko@mail.ru

СЛЕМЗИНА А.О.

аспирант кафедры «Теория и методика образования»
ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»
E-mail: arina.slemzina@yandex.ru

ГОЛОВИН Р.Э.

аспирант кафедры «Теория и методика образования»
ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»
E-mail: romulus66@mail.ru

DVOYNOVA V.A.

Postgraduate Student of the Department “Theory and
Methodology of Education”, Tula State University
E-mail: vika.xudobko@mail.ru

SLEMZINA A.O.

Postgraduate Student of the Department “Theory and
Methodology of Education”, Tula State University
E-mail: arina.slemzina@yandex.ru

GOLOVIN R.E.

Postgraduate Student of the Department “Theory and
Methodology of Education”, Tula State University
E-mail: romulus66@mail.ru

**ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА» В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
ВТОРОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ XXI ВЕКА**

**EVOLUTION OF THE CONCEPT “TEACHER’S PROFESSIONALISM” IN SCIENTIFIC RESEARCH
OF THE LAST DECADE OF THE XXI CENTURY**

В статье исследуется эволюция понятия «профессионализм педагога», отражённая в трудах отечественных ученых второго десятилетия XXI века. Выявляется влияние преобразований в области законодательства и общественного запроса в сфере образования на изменения в содержательной составляющей понятия «профессионализм педагога», анализируются трансформации понятия «профессионализм педагога» в период увеличения доли дистанционного обучения в образовательном процессе.

Ключевые слова: педагог, профессионализм педагога, педагогическое мастерство, профессиональные компетенции, законодательные изменения в сфере образования.

The article examines the evolution of the concept of “professionalism of a teacher”, reflected in the works of Russian scientists in the second decade of the XXI century. The influence of transformations in the field of legislation and public demand in the field of education on changes in the content component of the concept of “professionalism of a teacher” is revealed, transformations of the concept of “professionalism of a teacher” are analyzed during the period of increasing the share of distance learning in the educational process.

Keywords: teacher, teacher’s professionalism, pedagogical skills, professional competencies, legislative changes in the field of education, 21st century.

Законодательные изменения, системные реформы, появление организаций нового типа – всё, что происходит в течение второго десятилетия нового века в системе образования России, заставляет по-иному взглянуть на место и роль педагога в образовательном процессе, в целом определить, как изменилось понимание сущности профессионализма учителя в сознании профессионально-педагогического сообщества.

Наше исследование нацелено на выявление трансформаций в понятии «профессионализм педагога», которые происходили на фоне изменений социально-политической, социально-экономической ситуации в России во втором десятилетии XXI века. Анализируя научный контекст заявленной нами проблемы, мы в заданных хронологических рамках попытались выявить связь между социальными трансформациями сферы образования и тем, как развивалось (дополнялось, обогащалось) понятие «педагог профессиональный» в науке и сознании педагогического сообщества.

Традиционно понятие «профессионализм педагога» включает в себя следующие личностные и профессиональные компоненты:

- 1) профессиональные знания, уровень квалификации и практический опыт в сфере деятельности;
- 2) педагогические умения, владение различными формами и методами обучения, направленными на формирование новых знаний у обучающихся;
- 3) психологические умения, знание возрастной психологии и психологии межличностного общения, умение применять на практике дифференцированный подход к обучающимся и осуществлять с ними индивидуальную работу;
- 4) профессиональная позиция, умение анализировать свои действия с точки зрения педагогической целесообразности, знание о способах профессионального самосовершенствования и готовность к непрерывному самообразованию [1];
- 5) педагогическое творчество, умение решать нестандартные педагогические задачи с учетом социально и личностно значимых целей и интересов обучающихся, склонность к инновационной деятельности в процессе воспитания и обучения [2].

Н.В. Кузьмина в качестве характеристик владения учителем педагогическими средствами реше-

ния профессиональных задач, определяющих понятие «профессионализм педагога», выделяет следующие профессиональные компетентности:

1) специальная (высокий уровень профессиональных знаний, постоянное накопление и систематизация опыта педагогической деятельности, непрерывное самообразование);

2) методическая (организация учебно-познавательной деятельности обучающихся с направленностью на педагогический результат, достигаемый путем применения различных форм, методов и средств обучения);

3) психолого-педагогическая (осуществление педагогической деятельности на основе принципов возрастной и межличностной психологии, понимание закономерностей социализации и развития личности);

4) дифференциально-психологическая (умение создавать разнообразные условия обучения с учетом личностных особенностей и внутренних установок обучающихся);

5) аутопсихологическая (высокий уровень самосознания и саморегуляции личности, направленный на профессиональное самосовершенствование, а также знание способов его осуществления) [3].

Анализируя последние исследования в области педагогического профессионализма, Н.М. Королева и И.Ю. Семенова на заре последнего десятилетия XXI в. предлагают следующее определение понятия «профессионализм педагога» – это системная и целостная личностная характеристика, включающая в себя следующие элементы:

- профессиональная, или педагогическая, компетентность;
- педагогическое мастерство;
- профессионально значимые качества;
- индивидуальная репутация учителя [4].

Принятие в конце 2012 г. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» ознаменовало переход к новым образовательным стандартам [5]. Это было обусловлено требованиями современного общества к дифференцированному и индивидуализированному обучению, в процессе которого должна проходить социализация обучающихся с учетом личностных особенностей и потенциальных возможностей каждого.

Новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Трудовой кодекс РФ (в редакции согласно требованиям федерального закона) установили требования к работникам образовательной системы, среди которых можно назвать следующие:

- образовательный ценз;
- отсутствие судимости;
- отсутствие заболеваний и медицинских противопоказаний к осуществлению образовательной деятельности, утвержденных Министерством здравоохранения РФ [6].

В связи с законодательным закреплением данных требований к педагогическим работникам целесообразно говорить о такой составляющей понятия «профессионализм педагога», как личностно-педагогический имидж. Так, А.В. Лапшова в своем исследовании отмечает, что в современных условиях развития образовательной системы личность профессионала-педагога рассматривается как одно из

условий повышения эффективности образования, а профессионально значимые качества личности занимают центральное место в имидже педагога [7].

С введением в конце 2013 г. профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования – воспитатель, учитель)» происходит концептуальное изменение ориентации образовательного процесса: теперь педагог реализует не только образовательную деятельность, но и осуществляет руководство научно-исследовательской, проектной, практической и творческой деятельностью обучающихся [8]. В этой связи можно говорить о том, что понятие «профессионализм педагога» дополняется новыми ключевыми компонентами – способностями учителя осуществлять, координировать и направлять научно-исследовательскую, проектную, практическую и творческую деятельность своих учеников.

На изменение требований к профессиональным компетенциям педагога в условиях смены образовательных ориентиров указывает и В.С. Паканова в своей диссертационной работе [9]. Анализ данного исследования показал, что методическая компетентность профессионального педагога, осуществляющего образовательную деятельность в современных информационных условиях, обязательно должна включать такие элементы, как создание и использование технологий электронного и интерактивного обучения. Также следует уделять особое внимание организации педагогического проектирования и контроля образовательных результатов.

А.В. Лапшова, исследуя критерии и показатели профессионализма педагога дополнительного профессионального образования, приходит к выводу, что педагогическое новаторство есть высшая ступень профессионализма педагога [10]. Действительно, педагогический работник, умеющий дифференцированно применять разнообразные формы, методы и средства обучения, а также способный разрабатывать новые образовательные методики и технологии, обусловленные идеями и требованиями личностно ориентированного образования, сможет на качественно новом уровне заниматься обучением и воспитанием юных граждан, в которых нуждается современное общество.

В условиях современного образовательного пространства такие категории, как инклюзивное образование и интегрированное обучение, находят свое отражение в понятии «профессионализм педагога». Обучение и воспитание людей с ограниченными возможностями здоровья с принятием нового Закона об образовании становятся юридической реальностью, что накладывает на педагога определенные профессиональные требования. Так, по мнению Н.В. Старовойт, понятие «профессионализм педагога» в условиях инклюзивного класса следует дополнять следующими характеристиками:

- индивидуально-психологические особенности личности и профессиональной деятельности педагога;
- стиль общения;
- отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья [11].

В дополнение к сказанному выше О.Д. Третьякова предлагает включать в структуру профессионализма пе-

дагога, работающего в условиях инклюзивного образования, в качестве компонента его профессиональной компетентности такие «человеческие» качества, как деликатность, тактичность и соблюдение строгой конфиденциальности и в самом образовательном учреждении, и за его пределами [12].

В конце 2014 г. Правительством Российской Федерации была принята Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. В качестве одного из ключевых принципов данного документа названа возрастающая роль человеческого капитала как фактор социально-экономического развития [13]. Данная концепция подразумевает необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы образования, которая будет отвечать обновляющимся требованиям на рынке труда, а также новым тенденциям в части образовательных программ и в вопросах материального и технического оснащения.

При этом отмечается повышение требований к педагогам в связи с изменением профессиональных образовательных стандартов, а также усложнением социокультурной среды, связанной с развитием науки и технологий, что усиливает потребность в профессиональных кадрах, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования, тем самым выдвигая новые требования к профессионализму педагогов. И в этой связи данная концепция прогнозирует увеличение дисбаланса между потребностями образовательной сферы в профессиональных работниках и реальной возможностью их подготовки и привлечения к образовательной деятельности в условиях меняющихся реалий.

Стоит отметить, что происходящие законодательные изменения потребовали переосмысления и дополнения понятия «профессионализм педагога». Так, некоторые исследователи отмечают коренные преобразования, происходящие в социальной и экономической сферах жизни общества, считая, что они накладывают свой отпечаток на требования, предъявляемые к будущим педагогам в зависимости от видов и типов образовательных учреждений. В частности, стоит обратиться к исследованию Л.В. Черниковой «Развитие профессиональной успешности педагога-воспитателя в процессе повышения квалификации», в котором отмечается смена всей парадигмы образования: переход от концепции накопления знаний, информации, методических средств и приемов к личностной парадигме развития субъектности учащегося [14]. По мнению автора, данная тенденция обусловлена социальной необходимостью воспитания человека, из чего следует вывод о том, что понятие профессионализма изменяется и дополняется новыми требованиями к адаптации к происходящим в обществе изменениям.

В дальнейшем одним из новых способов развития профессиональных качеств педагога начинает выступать обращение к ресурсам неформального профессионального образования – неформальных профессиональных сообществ, рабочих групп, интернет-сообществ и др. Данные объединения являются уникальными и исключительными, а результаты их воздействия на профессиональную деятельность педагогов сложно недооценить. В этой связи можно отметить работу О.Р. Нерадовской, посвященную использованию образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития

педагогического профессионализма [15]. Так, в данной работе исследователь обращает внимание на высокий образовательный потенциал, обусловленный возможностью взаимного дополнения образовательных возможностей, свободу выбора форм повышения квалификации педагога, совместной профессиональной деятельности педагогов, а также возможности педагогов объединяться в группы, опираясь на собственные предпочтения и интересы, а не просто следуя указанию администрации образовательных учреждений.

В качестве одной из причин, определяющих необходимость пересмотра понятия профессионализма педагога, исследователями отмечается тенденция на расширение спектра социально значимых ролей педагога, его реального вклада в жизнь социума. Это выражается в разнообразии направлений его деятельности и богатстве его профессиональных функций: образовательной, методической, воспитательной, научно-исследовательской, организаторской и др. В этой связи С.П. Свицерская в диссертационном исследовании «Научно-исследовательская деятельность как условие совершенствования профессиональной самореализации педагога», говоря о понятии профессионализма педагога, отмечает, что органической составляющей этого понятия должны стать способность к профессиональной самореализации и научно-исследовательской деятельности, что, очевидно, обогащает базовое исходное понятие [16].

В научных работах, раскрывающих понятие профессионализма педагога, некоторыми учеными отмечается изменения, происходящие в образовательной среде, призванные помочь осуществить переход к непрерывному образованию, которое человек будет получать на протяжении всей своей жизни. В этой связи необходимо отметить труд И.В. Усольцевой «Совершенствование методической компетенции педагогов общеобразовательных организаций в период введения новых стандартов» [17]. Исследователем отмечаются изменения, отраженные в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг., согласно которым школа должна получать новые образовательные результаты.

Данный аспект, по мнению автора, обуславливается возросшей значимостью инновационной активности человека в самых разных сферах деятельности. Безусловно, способность к инновационному развитию и саморазвитию в профессиональной деятельности также становится частью содержания понятия «профессионализм» относительно педагогического работника.

В новых условиях педагог уже не может следовать единым методическим рекомендациям или обращаться к методикам преподавания, полученным несколько лет назад, что отражается в тексте упоминаемого нормативного документа. Именно поэтому ФГОС общего образования требует от учителя развития не только профессиональных, но и личностных качеств, среди которых одним из важнейших является мотивация педагога к самообразованию, возможность освоения новых форм, методик и методов работы, новых образовательных технологий, а также психолого-педагогических знаний, тем самым дополняя понятие профессионализма педагога наличием определенных личностных качеств и необходимостью осуществления непрерывного самообразования.

В исследованиях О.В. Заславской [18] вводится понятие «педагогическая личность», которое расширяет наши представления о профессионализме современного педагога: «профессиональная личность педагога (педагогическая личность) – это качественное новообразование, возникающее у педагога в результате освоения им закономерностей педагогического процесса, его внутренней логики и причинно-следственных зависимостей, это результат опыта и творчества, профессионального общения и профессиональной рефлексии, профессионального поиска и анализа достигнутого» [18].

При этом необходимо помнить, что качество работы педагога есть ключевой фактор, определяющий успешность всей системы образования, а также воздействующий на качественные изменения образовательных результатов обучающихся, что подчеркивает уникальность и разнообразность труда педагога, его исключительную роль перед обществом и ответственность за итоговый результат образования. В этой связи возрастает и роль методической службы образовательных учреждений не просто в деле повышения квалификации педагога, но в деле подготовки педагога к новым образовательным условиям, поиске оптимальных путей совершенствования собственного профессионализма и методической компетенции.

В последние годы второго десятилетия века понятие «профессионализм» в педагогической теории соединилось с понятием «метакомпетентности» педагогов, что соответствует нынешним общественным реалиям и изменениям в законодательстве.

В настоящее время представления о педагогическом профессионализме сконцентрированы в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)». Впервые с деятельностью педагога связывается понятие «карьера», которое интегрируется в базовое понятие «профессионализм педагога». Модернизация понятия набирает свои темпы, появляются новые образовательные технологии, меняется отношение государства, общества к профессиональной деятельности учителя, создаются необходимые условия для раскрытия педагогического потенциала и карьерного роста учителя.

К примеру, такие федеральные целевые программы, как «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Новые возможности для каждого», которые входят в национальный проект «Образование», так или иначе связаны с этой проблематикой. Необходимо отметить, что много научных исследований посвящено формированию и развитию психолого-педагогических компетенций учителя. В них подчеркивается важность для педагога психологических знаний и навыков психологического сопровождения ребёнка в образовательном процессе, которые рассматриваются в качестве актуальных компонентов профессиональной компетентности и профессиональной зрелости учителя.

Если «двигаться» дальше по годам второго десятилетия XXI века, то можно увидеть, что государственные органы продолжают на законодательном уровне вносить изменения в понимание того, что такое профессиональный педагог. Например,

одним из главных направлений государственной политики в сфере образования в 2019 г. стала программа «Земский учитель». Целью данной программы являлось, с одной стороны, решение проблемы нехватки профессиональных педагогических кадров в отдаленных регионах РФ, с другой – материальное стимулирование педагогов.

Также, в 2019 г. в России заработал единый портал с курсами для педагогов, где собраны образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки для учителей.

В 2019 г. произошло важное событие: в ряде мировых стран (Чехии, Индонезии, Боснии и Герцеговине, Вьетнаме) открыли работу центры открытого образования на русском языке. Эти центры были призваны стать площадками для проведения крупных образовательных мероприятий, в числе которых значились курсы повышения квалификации педагогов. Так, проблема повышения профессионализма педагога получила развитие на международном уровне в условиях глобализации.

Стоит отметить, что изменения в определении понятия профессионального педагога связаны с проблемами развития профессиональной компетентности педагога при реализации ФГОС. Так, в своем исследовании Е.В. Александрова и С.С. Барбашева утверждают, что, работая по ФГОС нового поколения, преподаватель должен осуществить переход от традиционных технологий обучения к современным образовательным технологиям, направленным на личностно ориентированный подход с использованием педагогических технологий уровневой дифференциации. Таким образом понятие «профессионализм педагога» приобретает новые черты, выражающиеся в готовности преподавателя организовать учебный процесс с использованием инфокоммуникационных и интерактивных технологий обучения, а также проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [19].

В 2019 г. были подготовлены новые стандарты школьного образования (ФГОС). По проекту они должны были заработать с 1 сентября 2021 года, однако пандемия COVID-19 внесла свои коррективы, и данные требования будут введены в 2022 г. Эти стандарты касались прежде всего ведущих школьных предметов: русский язык, литература, математика, иностранный язык, обществознание, ОБЖ, информатика, технология, изобразительное искусство. Введение данных стандартов предполагало введение новых требований к педагогу, уточняющих само понятие «профессионализм» в отношении работника системы образования.

Стоит также добавить, что на практике представления о профессионализме педагогов не ограничиваются представлениями, зафиксированными в профессиональном стандарте.

Ведущие события в отечественном образовании в 2019 г. привели к изменению места и роли педагога в образовательном процессе в научных исследованиях. Изучая материалы по данной проблеме, мы можем отметить, что определение профессионализма часто сопряжено с рассмотрением креативности, творческой активности личности. М.А. Ларионова и О.А. Цибикова говорят о необходимости отнесения понятия «педагогическая креативность» к понятию «профессионализм педагога», указывая на то, что

педагогическая креативность проявляется в готовности, желании и компетентности учителя, преподавателя, в его стремлении и готовности обогащать свой методический потенциал, использовать в образовательной практике активные методы обучения и развития личности обучающегося [20].

А.С. Львова высказала мнение о том, что «в качестве приоритетной задачи общества и государства рассматривается формирование личности профессионала с высоким интеллектуально-творческим потенциалом, способного стремительно интегрироваться в мир высоких технологий, легко ориентироваться в больших информационных потоках, эффективно применять сформированные профессиональные компетенции на практике, достигать высоких результатов в различных областях деятельности и быть конкурентоспособным на современном рынке труда» [21].

Т.И. Сосновцева обращает внимание, что профессия учителя характеризуется повышенной речевой ответственностью. Четкая дикция, способность к интонационному варьированию, соблюдение ритма речи важны не только для того, чтобы донести информацию до обучающихся. Без нормативной фонетической, лексической и грамматической организации речи учителю невозможно добиться эмоционального воздействия на учащихся. Она дает ряд практических рекомендаций для совершенствования речи на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях [22].

По мнению О.Г. Красношлыковой, показателями определения профессионализма педагога являются умение проявлять инициативу, вносить коррективы в образовательный процесс, стремление к повышению квалификации и творческая организация деятельности [23].

Интеграция зарубежного и отечественного научного знания о педагоге-профессионале – одно из важных оснований для правильного понимания профессионализма педагога, путей его профессионально-личностного становления и развития.

В конце второго десятилетия века заметно вырос интерес к изучению зарубежного опыта исследования профессионализма педагога как социально-профессионального феномена. Так, в работе Е.В. Астапенко «Идеал школьного учителя в трудах американских мыслителей XX – начала XXI века» прослеживается эволюция представлений об идеальном учителе, а также и требований к его профессиональной деятельности. В данной работе исследователь делает вывод о том, что базовым элементом в определении понятия «профессионализм педагога» в настоящее время должен стать баланс между исторически сложившимися, традиционными ценностями и новыми ценностями, появляющимися под воздействием современных тенденций в развитии общества [24].

Пандемия коронавируса внесла свои коррективы в образовательный процесс в целом и в понимание места и роли педагога в нём – в частности. Понятия «дистанционное обучение» и «педагог, работающий в онлайн-режиме» стали признаком профессиональной повседневности школы.

Крупные российские IT-корпорации – «Mail.ru Group» и «Ростелеком» – в 2020 г. сообщили, что специально для школьников совместно разработали платформу для дистанционного обучения «Сферум». По функцио-

налу сервис немного похож на международный Zoom, популярность которого резко возросла после введения ограничений в связи с пандемией коронавируса, но функционал отечественного продукта оказался шире.

По проекту разработчиков «Сферума», предварительное тестирование площадки планировалось осуществить в 2021 г. в ряде регионов России. Данный сервис планировался к запуску на персональных компьютерах и как мобильное приложение для проведения групповых видеоконференций до 100 участников, каждый из которых сможет виртуально «поднимать руку» или включать демонстрацию экрана.

Особенность работы данной платформы заключается в том, что в «Сферуме» используется отдельный профиль учителя, и ученики не смогут увидеть страницу пользователя в социальной сети. Также заявлено, что новый сервис будет интегрирован с платформой «Моя школа» от Министерства просвещения, что должно обеспечить пользователям доступ к верифицированным учебным материалам.

Так, мы видим, что в 2020 г. в условиях неблагоприятной эпидемиологической обстановки, складываются новые условия осуществления профессиональной деятельности педагогов, находящие свое отражение в самом определении педагогического профессионализма.

Особенность 2021 года в сфере педагогики состоит в том, что дистанционные уроки являются неотъемлемой частью образовательного процесса и требуют от учителя максимального вовлечения и совершенствования мастерства в данном направлении. Следует отметить также, что государство не стремится резко перекраивать образовательные программы в сторону «дистанта» и «цифровизации», что, безусловно, правильно. Реалии сегодняшнего дня определяются тем, что учителю, сохраняя приверженность классическим педагогическим принципам и ценностям, необходимо быть компетентным в области разработки собственных моделей онлайн-уроков, геймификации учебного процесса, поиска «лайфхаков» для актуализации дидактических и воспитательных задач.

И это направление продолжит развиваться далее, независимо от позитивных изменений в эпидемической обстановке.

Обобщая сказанное выше, отметим, что, претерпев эволюцию, понятие «профессионализм педагога» сохранило свою сущностную характеристику как феноменологическое свойство профессионала сферы образования, обогатившись при этом новыми содержательными компонентами, такими как информационная компетентность, регулятивная компетентность, интеллектуально-педагогическая компетентность, операциональная компетентность [25].

Таким образом, представленный краткий обзор основных научных исследований убедительно показывает, что данная проблема является предметом пристального внимания научного сообщества. Анализ научно-педагогической литературы второго десятилетия XXI века, посвященной современному педагогу, показывает, что понятие профессионализма педагога избежало смысловых редуций, наоборот – оно прирастает и обогащается новыми компонентами, также как обогащается социальная жизнь современного человека, важной частью которой является образование.

Библиографический список

1. Андропова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Андропова Наталья Владимировна. Казань, 2000. 30 с.
2. Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителя в процессе гуманизации и демократизации школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Костылева Надежда Егоровна. Казань, 1997. 252 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
4. Королева Н.М., Семенова Ю.И. К вопросу определения профессионализма личности педагога в условиях современного образовательного пространства // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2010. № 12. С. 346-350.
5. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53. Ст. 7598.
6. Трудовой кодекс Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 30 декабря 2001 г. N197-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2002. № 1. Ст. 3.
7. Лапинова А.В. Современное определение сущности профессионализма педагога в условиях модернизации образования // Вестник Мининского университета, 2013. № 4. С. 12–15.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н // Российская газета, 18 декабря 2013. № 285.
9. Паканова В.С. Непрерывное развитие педагогического профессионализма преподавателя инженерного вуза в условиях дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Паканова Валентина Сергеевна. Москва, 2014. 160 с.
10. Лапинова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования // Вестник Мининского университета, 2014. № 4. С. 31–39.
11. Старовойт Н.В. Педагог инклюзивного класса: социально-психологический контекст профессиональной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки, 2018. № 4. С. 147–154.
12. Третьякова О.Д. О профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования // Sciencetime, 2016. № 3. С. 490–492.
13. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 N 2765-р<О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016. 2020 г.
14. Черникова Л.В. Развитие профессиональной успешности педагога-воспитателя в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Черникова Лариса Викторовна. Омск, 2018. 211 с.
15. Нерадовская О.Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нерадовская Ольга Размазановна. Томск, 2018. 177 с.
16. Свидерская С.П. Научно-исследовательская деятельность как условие совершенствования профессиональной самореализации педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Свидерская Светлана Петровна. Калининград, 2016. 239 с.
17. Усольцева И.В. Совершенствование методической компетенции педагогов общеобразовательных организаций в период введения новых стандартов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Усольцева Ирина Владимировна. Йошкар-Ола, 2016. 171 с.
18. Заславская О.В., Жарких Н.Г. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы // Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (75). Орел, 2017. С. 236–242
19. Александрова Е.В., Барбаиёва С.С. Роль самообразования в развитии профессиональной компетентности педагога в современных реалиях при реализации ФГОС ВПО // АНИ: педагогика и психология. 2021. №2 (35).
20. Ларионова М.А., Цибукова О.А. Креативность как личностно-профессиональное качество современного педагога // МНКО. 2021. №1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-kak-lichnostno-professionalnoe-kachestvo-sovremennogo-pedagoga> (дата обращения: 13.12.2021).
21. Львова А.С. Развитие профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре: дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.08 / Львова Анна Сергеевна. Москва, 2020. 401 с.
22. Бурцева М.Н., Сосновцева Т.И. Особенности формирования речевой компетенции учителя английского языка. // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации. Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Под редакцией Г.А. Никитиной. 2020. С. 41-47.
23. Красношлыкова О.П. Развитие профессионализма педагогических работников в условиях реализации мероприятий ФЦПРО 2016–2020 гг. Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 3. С. 15–19.
24. Астапенко Е.В. Идеал школьного учителя в трудах американских мыслителей XX – начала XXI века: дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.01 / Астапенко Елена Владимировна. Тверь, 2019. 362 с.
25. Гоголина Н.Г., Насырова Э.Ф. Соотношение содержания категорий понятий компетентность и компетенция как основы профессионализма современного педагога // МНКО. 2020. №3 (82).

References

1. Andronova N.V. The ability to develop psychological and pedagogical recommendations as a component of the teacher's psychological competence: author. dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Andronova Natalya Vladimirovna. Kazan, 2000. 30 p.
2. Kostyleva N.E. Psychological and pedagogical conditions for the effectiveness of managing the development of the teacher's professional competence in the process of humanization and democratization of the school: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / KostylevaNadezhdaEgorovna. Kazan, 1997. 252 p.
3. Kuzmina N.V. Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training. M.: Higher school, 1990. 119 p.
4. Koroleva N.M., SemenovaYu.I. On the issue of determining the professionalism of a teacher's personality in the conditions of modern educational space // Actual problems of philology and pedagogical linguistics, 2010. No. 12. Pp. 346–350.
5. On education in the Russian Federation: Feder. law Ros. Federation of December 29, 2012 N 273-FZ // Collection of Legislation of the Russian Federation. 2012. No. 53. Art. 7598.
6. Labor Code of the Russian Federation: Feder. law Ros. Federation of December 30, 2001 N 197-FZ // Collection of Legislation of the Russian Federation. 2002. No. 1. Art. 3.
7. Lapshova A.V. Modern definition of the essence of the teacher's professionalism in the conditions of education modernization // Bulletin of the Minin University, 2013. No. 4. Pp. 12–15.
8. On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic gen-

eral, secondary general education) (educator, teacher)”: order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n // Russian newspaper, December 18, 2013. No. 285.

9. *Pakanova V.S.* Continuous development of pedagogical professionalism of an engineering university teacher in conditions of additional professional education: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / PakanovaValentinaSergeevna. Moscow, 2014. 160 p.

10. *Lapshova A.V.* Criteria and indicators of teacher professionalism in the system of additional education // Bulletin of Minin University, 2014. No. 4. Pp. 31–39.

11. *Starovoit N.V.* Teacher of an inclusive class: socio-psychological context of professional activity // Bulletin of the Cherepovets State University. Pedagogical Sciences, 2018. No. 4. Pp. 147–154.

12. *Tretyakova O.D.* On the professional activity of a teacher of inclusive education // Science time, 2016. No. 3. Pp. 490–492.

13. Decree of the Government of the Russian Federation of December 29, 2014 N 2765-р “On the Concept of the Federal Target Program for the Development of Education for 2016–2020

14. *Chernikova L.V.* Development of professional success of the teacher-educator in the process of advanced training: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Chernikova Larisa Viktorovna. Omsk, 2018. 211p.

15. *Neradovskaya O.R.* Using the educational potential of the informal professional community to develop the professionalism of teachers: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Neradovskaya Olga Razmazanovna. Tomsk, 2018. 177p.

16. *Sviderskaya S.P.* Research activity as a condition for improving the professional self-realization of the teacher: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Sviderskaya Svetlana Petrovna. Kaliningrad, 2016. 239p.

17. *Usoltseva I.V.* Improving the methodological competence of teachers of educational organizations during the introduction of new standards: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / UsoltsevaIrinaVladimirovna. Yoshkar-Ola, 2016. 171p.

18. *Zaslavskaya O.V., Zharkikh N.G.* Professional personality of a teacher: interpretations and hypotheses // Scientific notes of the Orel State University. №2 (75). Eagle, 2017. Pp. 236–242.

19. *Aleksandrova E.V., Barbasheva S.S.* The role of self-education in the development of professional competence of a teacher in modern conditions in the implementation of the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education // ANI: Pedagogy and Psychology. 2021. No. 2 (35).

20. *Larionova M.A., Tsibikova O.A.* Creativity as a personal and professional quality of a modern teacher // MNKO. 2021. No. 1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-kak-lichnostno-professionalnoe-kachestvo-sovremennogo-pedagoga> (date of access: 12/13/2021).

21. *Lvova A.S.* Development of the professionalism of the teacher in the conditions of the system-modular organization of the educational process in the magistracy: dis. ... dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Lvova Anna Sergeevna. Moscow, 2020. 401 p.

22. *Burtseva M.N., Sosnovtseva T.I.* Features of the formation of speech competence of an English teacher. // Foreign languages: problems of teaching and risks of communication. Scientific research of teachers and students of the faculty of foreign languages and linguistics of SSU named after N.G. Chernyshevsky. Edited by G. A. Nikitina. 2020. Pp. 41–47.

23. *Krasnoshlykova O.P.* The development of the professionalism of pedagogical workers in the context of the implementation of the measures of the Federal Center for Educational and Prevention 2016 - 2020. Bulletin of the Kemerovo State University. 2017. No. 3. Pp. 15–19.

24. *Astapenko E.V.* The ideal of a school teacher in the writings of American thinkers of the 20th – early 21st centuries: dis. ... dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Astapenko Elena Vladimirovna. Tver, 2019. 362 p.

25. *Gogolina N.G., Nasyrova E.F.* The ratio of the content of the categories of the concepts of competence and competence as the basis of the professionalism of a modern teacher // MNKO. 2020. No. 3 (82).

УДК 378

UDC 378

ДЕМЬЯНКОВ Е.Н.

кандидат педагогических наук, профессор кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kafbotany17@mail.ru

МАКЕЕВА И.Ю.

кандидат биологических наук, и.о. заведующего кафедрой ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: makeevainna@inbox.ru

ВЕРИЖНИКОВА Н.В.

учебный мастер кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: arhipova1.92@mail.ru

DEMYANKOV E.N.

Candidate of Pedagogy, Professor of the Department Plant Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State University
E-mail: kafbotany17@mail.ru

MAKEEVA I.YU.

Candidate of Biology, Acting Head of the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State University

E-mail: makeevainna@inbox.ru

VERIZHNIKOVA N.V.

Educational Master of the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State University

E-mail: arhipova1.92@mail.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «УГЛУБЛЕННАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ БИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК»

EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT «IN-DEPTH TRAINING OF STUDENTS IN THE FIELD OF BIOLOGICAL SCIENCES»

В статье рассмотрен опыт разработки и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Углубленная подготовка обучающихся в области биологических наук» с целью формирования дополнительных профессиональных компетенций педагогов, связанных с углубленной подготовкой школьников и работой с одаренными детьми по биологии.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная программа, учитель биологии, дополнительные профессиональные компетенции, углубленная подготовка.

The article considers the experience of developing and implementing an additional professional advanced training program «In-depth training of students in the field of biological sciences» in order to form additional professional competencies of teachers associated with in-depth training of schoolchildren and work with gifted children in biology.

Keywords: additional professional program, biology teacher, additional professional competencies, in-depth training.

Современная образовательная ситуация в России требует высокой профессиональной подготовки учителя биологии, владение современными достижениями биологических наук, инновационными педагогическими технологиями и систематическим личностным ростом. Значительное место в докладах и дискуссиях педагогического научного сообщества занимает обсуждение путей развития базового и углубленного школьного биологического образования, вопросов совершенствования системы подготовки учителей биологии и обеспечение их современными методическими учебными материалами. Немаловажная роль в развитии педагогами способностей и талантов каждого ребенка при этом отводится программой дополнительного профессионального образования.

Повышение статуса учителей, акцентирование внимания к их профессиональному росту – реальность современной действительности. Биологическая грамотность системного уровня в профессиональной деятельности современного учителя биологии – необходимость, которая является важнейшим условием для развития его личности а именно формирования компетенций, разви-

тия системного мышления, и следовательно, целостного мировоззрения.

Подходом к решению проблемы совершенствования подготовки учителей биологии является реализация программ дополнительного образования учителей биологии. Преподавателями Института естественных наук и биотехнологии Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» реализуется обучение по программе повышения квалификации «Углубленная подготовка обучающихся в области биологических наук» в объеме 72 часов под руководством к.п.н., профессора кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений Демьянкова Е.Н. К разработке и реализации данной программы привлекались ведущие ученые-биологи университета. Целью реализации программы является совершенствование профессиональных компетенций учителей, их готовность для углубленной подготовки школьников в области биологических наук, в том числе для участия в олимпиадах различного уровня по биологии. Дополнительная профессиональная про-

грамма ориентирована на педагогических работников основного общего и среднего (полного) образования, педагогов дополнительного образования; преподавателей вузов, обеспечивающих профильную, профориентационную подготовку школьников и подготовку одаренных детей к интеллектуальным состязаниям по биологии; педагогов региональных центров по работе с одаренными детьми в области биологии [1].

Программа разработана на основе профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации [2]. При создании профессиональной программы повышения квалификации учитывалась необходимость развития дополнительных профессиональных компетенций педагогов, в частности, способность реализовывать образовательные программы, связанные с углубленной подготовкой школьников в области биологических наук, в том числе, для участия в предметных олимпиадах по биологии (ДПК-1); готовность к осуществлению деятельности по проектированию научно-методических и учебно-методических материалов при [3] углубленной подготовке школьников по биологии, в том числе, для участия в предметных олимпиадах (ДПК-2).

Слушатели по итогам освоения данной программы повышения квалификации должны:

– знать: преподаваемый предмет, психолого-педагогические основы и современные образовательные технологии, особенности организации образовательного процесса [3] при углубленной работе со обучающимися по подготовке к олимпиадам по биологии, требования и подходы к проектированию и созданию научно-методических и учебно-методических материалов, порядок разработки и использования научно-методических и учебно-методических материалов, примерных или типовых образовательных программ [3], связанных с углубленной подготовкой школьников, в том числе, для участия в предметных олимпиадах по биологии;

– уметь: использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные образовательные технологии, создавать образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся образовательных результатов [3] при углубленной подготовке школьников к участию в предметных олимпиадах по биологии, разрабатывать новые подходы и методические решения в области проектирования научно-методических и учебно-методических материалов, разрабатывать [3] или обновлять примерные или типовые образовательные программы, примерные рабочие программы учебных курсов, дисциплин (модулей) [3] в работе со школьниками при углубленной подготовке в области биологических дисциплин, в том числе, для участия в предметных олимпиадах по биологии;

– владеть: профессиональной деятельностью по реализации программ [3], связанных с углубленной подготовкой школьников по биологии, в том числе для участия в предметных в предметных олимпиадах по биологии, осуществлять деятельность по проектированию научно-методических и учебно-методических материа-

лов при [3] углубленной подготовке школьников, в том числе к участию в олимпиадах и других интеллектуальных состязаниях [1] различного уровня [1] по биологии.

Содержательная часть программы включает в себя две части: базовую и профильную. Базовая часть посвящена методическим аспектам углубленной подготовки школьников по биологии, рассматривается специфика содержания олимпиадных заданий, особенности подготовки школьников к участию во всероссийской олимпиаде по биологии. Также рассматриваются нормативные документы и методические материалы, регламентирующие деятельность образовательных организаций в условиях осуществления образовательной деятельности, направленной на подготовку школьников к участию во всероссийской олимпиаде по биологии и других интеллектуальных состязаниях различного уровня [1]. Данный раздел, наряду со всем вышеперечисленным, включает в себя методику составления и решения заданий по биологии с междпредметным содержанием. Профильная часть содержит основные разделы биологии, объединенные в шесть модулей: ботанику, зоологию, микробиологию, анатомию и физиологию человека, биохимию и клеточную биологию и генетику. Каждый модуль предполагает современные и углубленные теоретические материалы по основным разделам школьной программы. Важно отметить, что каждый модуль включает также практические занятия, имеющие целью методически помочь педагогам при подготовке и развитии талантов школьника в области биологии. При изучении модуля «Ботаника».

Учебная деятельность по освоению программы предусматривает различные способы информационно-коммуникационных технологий. Занятия осуществлялись с применением дистанционных образовательных технологий посредством электронной информационно-образовательной среды ОГУ имени И.С.Тургенева. В частности, проводились адаптированные к школьной программе теоретические и практические занятия «Задания по биологии с междпредметным содержанием» (к.п.н., проф. Демьянков Е.Н.), «Задания по анатомии растений и морфологии цветка практического тура олимпиад» (д.б.н., проф. Державина Н.М.) и «Физиология растений: задания теоретического и практического тура олимпиад» (д.б.н., проф. Пузина Т.И., к.б.н. Макеева И.Ю.) и т.п. Дополнительно всеми преподавателями программы проводилось консультирование по всем интересующим учителей вопросам, предоставлялись авторские медиаматериалы и методическая литература [4-7].

Итоговая аттестация по программе повышения квалификации – зачёт – проводился в форме тестирования на платформе ЭСДО и включал тестовые задания определённого содержания, позволяющие провести объективный контроль знаний, а также оценить структуру и определить сформированность компетенций слушателей.

По отзывам слушателей программы повышения квалификации «Углубленная подготовка обучающихся в области биологических наук», успешно завершившим обучение, среди которых были учителя биологии школ г. Орла и Орловской области, преподаватели вузов Орловской области, педагоги дополнительного образования образовательного центра «Созвездие Орла» и детского технопарка «Кванториум», большинство уже используют освоенный теоретический и практический

материал в педагогической практике. Полученные знания используются также при разработке методических материалов при работе с одаренными детьми по биологии.

Перспективой рассматриваемой программы повышения квалификации может являться ее реализация для студентов выпускных курсов педагогических специальностей, что позволит расширить функциональные возможности будущих учителей и их профессиональный кругозор [8].

Одним из путей решения актуальных проблем совре-

менного биологического образования в России считается поддержка педагогов и наставников одаренных школьников посредством формирования региональных систем биологической подготовки и развития талантов школьника в области биологии вузами и региональными центрами. Потребность скорейшего приведения в соответствие с вызовом времени системы базовой и углубленной подготовки по биологии и необходимость обеспечения достаточными биологическими знаниями необходима для успешной самореализации учителя в современном мире.

Библиографический список

1. Научно-методические основы подготовки обучающихся к участию во Всероссийской олимпиаде школьников по биологии. Url: <https://sochisirius.ru/obuchenie/pedagogam/smena332/1657> (дата обращения: 16.05.2022)
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Url: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 07.11.2020)
3. Url: http://kipu-rc.ru/oop/2019/440401DO/OPOP_44.04.01_DO_Preodavatel_19.pdf (дата обращения: 09.03.2021)
4. Демьянков Е.Н., Королева Н.Н., Макеева И.Ю., Верижникова Н.В. Задачный подход в изучении биологии с учетом возможностей дополнительного образования // Естественнонаучное и географическое образование в условиях обновления учебного содержания и цифровой трансформации процесса обучения : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 17–19 февраля 2022 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ПРИНТИКА», 2022. С. 95–99.
5. Демьянков Е.Н. Учебные познавательные задачи по биологии и возможные подходы к их решению // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 2(71). С. 217–222.
6. Демьянков Е. Н., Соболев А.Н. Биология. Сборник задач и упражнений. 10-11 классы: углубленный уровень. Москва : Просвещение, 2018. 159 с.
7. Демьянков Е.Н., Соболев А.Н., Иванеско С. В. Биология. Человек и его здоровье. 8–9 кл. Сборник задач и упражнений : учеб. пособие для общеобразоват. орг. Москва : Просвещение, 2021. 192 с.
8. Лапшина М.В. Из опыта реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Методика репетиторства по биологии» // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2(22). С. 37–40.

References

1. Scientific and methodological foundations for preparing students for participation in the All-Russian Olympiad for schoolchildren in biology. Url: <https://sochisirius.ru/obuchenie/pedagogam/smena332/1657> (date of access: 16.05.2022)
2. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n “On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”. Url: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (date of access: 07.11.2020)
3. Url: http://kipu-rc.ru/oop/2019/440401DO/OPOP_44.04.01_DO_Preodavatel_19.pdf (date of access: 09.03.2021)
4. Demyankov E.N., Koroleva N.N., Makeeva I.Yu., Verizhnikova N.V. Task approach in the study of biology, taking into account the possibilities of additional education // Natural science and geographical education in the context of updating educational content and digital transformation of the learning process: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Moscow, February 17–19, 2022. Moscow: Limited Liability Company “PRINTIKA”, 2022. Pp. 95–99.
5. Demyankov E.N. Educational cognitive tasks in biology and possible approaches to their solution. Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. No. 2(71). Pp. 217–222.
6. Demyankov E.N., Sobolev A.N. Biology. Collection of tasks and exercises. 10-11 grades: advanced level. Moscow: Education, 2018. 159 p.
7. Demyankov E.N., Sobolev A.N., Ivanenko S.B. Biology. Man and his health. 8–9 cells Collection of tasks and exercises: textbook. allowance for general education. org. Moscow: Education, 2021. 192 p.
8. Lapshina M.V. From the experience of implementing an additional professional advanced training program “Methods of tutoring in biology” // Humanitarian sciences and education. 2015. No. 2(22). Pp. 37–40.

ДРЯГИН С.В.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия
Федеральной службы охраны Российской Федерации
E-mail: nadejda.dryagina@yandex.ru

DRYGIN S.V.

Candidate of Pedagogical Science, Associate, The Academy
of the Federal security service of the Russian Federation
E-mail: nadejda.dryagina@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

ACTUAL PROBLEMS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF UNIVERSITY YOUTH AND WAYS TO SOLVE THEM

В статье анализируются проблемные аспекты духовно-нравственного воспитания будущих специалистов. В подходах к их научному осмыслению учитывались изменения, происходящие в нравственном облике студенческой молодежи в последние десятилетия. Автор, опираясь на многолетний личный опыт профессиональной деятельности, излагает видение путей совершенствования работы педагогического сообщества в рассматриваемой области. Тема представляет научный интерес для понимания как особенностей трансформации нравственного мира вузовской молодежи, так и важности решения задачи профессиональной подготовки морально зрелых граждан страны.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, ценностные ориентации, социокультурная среда, нравственный мир, нормы морали и нравственности.

The article analyzes the problematic aspects of the spiritual and moral education of future specialists. The approaches to their scientific understanding took into account the changes taking place in the moral image of students in recent decades. The author, relying on many years of personal experience of professional activity, sets out a scientific vision of ways to improve the work of the pedagogical community in the field under consideration. The topic is of scientific interest for understanding both the peculiarities of the transformation of the moral world of university youth and the importance of solving the problem of professional training of morally mature citizens of the country.

Keywords: spiritual and moral education, value orientations, socio-cultural environment, moral world, norms of morality and morality.

Важное значение заявленная тема приобретает в переломные моменты истории. Сегодня заметно возросли требования не только к уровню профессиональной подготовки выпускников вузов, но и к их нравственным качествам. Это связано с тем, что процесс девальвации многих моральных человеческих ценностей в российском обществе в последние десятилетия усложнил решение образовательных задач. В учебно-воспитательной работе сейчас нельзя не учитывать происходящих изменений в психологии, стиле мышления, системе ценностных ориентаций молодых людей, поступающих в вузы. Сегодня иными становятся и качественные характеристики духовно-нравственного мира личности российского студента, его общей культуры. Нужно признать, что наблюдается изменение жизненных нравственных ориентиров и у тех, кто непосредственно организует и проводит воспитательную работу со студентами.

Автор рассматривает духовно-нравственное воспитание будущих специалистов как специфический целенаправленный и организованный процесс формирования и развития культуры их нравственного сознания, нравственных чувств и навыков высоконравственного поведения, образующих в единстве моральные основы повседневной их жизни и деятельности. Он выступает составной частью целостной системы воспитательной работы в вузе. В данном процессе проявляются в той или иной степени общие закономерности воспитания, реали-

зуются его принципы, применяются разнообразные формы и методы

Нужно учитывать, что духовно-нравственное воспитание человека происходит в течение всей жизни. Особый период в данном процессе занимает время обучения в вузе. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» зафиксировано: «Высшее образование имеет целью... удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии...» [10]. В этой связи осмысление проблем духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи совпадает с логикой задач, которые необходимо решать высшей школе в новых исторических условиях.

В последние три десятилетия мы являемся свидетелями перехода России к информационному обществу, который стал необратимым процессом и повлек за собой существенные изменения системы образования. В ходе такой трансформации заметно повысились статус, роль образования в жизни человека и общества в целом. В сознании людей все более прочно утверждается мысль о том, что образование должно сопровождать человека с момента обучения в школе вплоть до пожилого возраста (life-long education). Это объясняется частыми изменениями характера трудовой деятельности, необходимостью постоянного повышения уровня профессиональной квалификации ввиду перманентного процесса технологического обновления производства. Вполне очевидно, что

решение такой задачи связано с обеспечением качества образования. В этой связи научный сотрудник Рязанского государственного университета Н. Ф. Расторгуева отмечает: «Разработка и внедрение... системы менеджмента качества... рассматривается нами как гарантия соответствия предоставляемых образовательных и научно-исследовательских услуг требованиям потребителя...» [8, с. 90].

С аксиологической точки зрения, общественная трансформация в России стала существенным фактором влияния на духовно-нравственный мир молодых людей. Вот почему сегодня важен учет происходящих изменений в социокультурной среде, рассматриваемой в качестве важного фактора воспитания личности будущего специалиста. В научной литературе феномен «социокультурная среда» применительно к деятельности вуза рассматривается следующим образом: «Это часть локального социально-экономического и культурного пространства, с помощью которого осуществляется социализация и инкультурация личности обучающегося в ходе образовательного процесса» [6, с. 68]. Понятие «социокультурная система» по своей сути и содержанию имеет более широкий смысл. Применительно к характеристике общества оно трактуется как совокупность действующих социальных институтов, складывающихся отношений, связей между людьми на определенной культурно-исторической основе. В качестве такой основы в различных научных школах рассматриваются «интересы», «потребности», «установки», «ценности» индивидов и групп людей, «нормы» их поведения.

Общество как динамическая социокультурная система пребывает в постоянном движении. Многие её элементы не статичны. По оценке автора, «действительно, вступив в третье тысячелетие, мы переживаем достаточно сложный период своей истории. Перемены, произошедшие в материальном способе производства, привели не только к изменению системы экономических отношений, но и самым непосредственным образом сказались на духовном климате российского общества. В духовной сфере все нагляднее проявляется кризис нравственности. Чрезвычайно возросло влияние психологии индивидуализма и стяжательства. Коммерциализация пагубно сказывается на состоянии науки, образования и культуры. Заметно, что в последние десятилетия различные средства массовой информации навязывают обществу стереотипы и штампы не лучших образцов западной идеологии и психологии» [4, с. 29]. Президент РФ В. В. Путин в этой связи отмечал: «Мне больно об этом говорить, но сегодня российское общество испытывает дефицит духовных скреп, милосердия и сочувствия, сострадания друг к другу, поддержки и взаимопомощи, дефицит того, что во все исторические времена делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились» [7]. В полной мере такая оценка касается и молодежной среды.

Результаты научных исследований последнего времени свидетельствуют о том, что на историческую арену выходят молодые люди, имеющие иные представления о смысле и целях жизни. Вполне очевидно, что сегодня ценности и нормы утилитарно-прагматической морали, где коллективистские установки были доминирующими, российская молодежь замещает иными идеалами в духе морали начальной стадии капиталистической формации.

Автор глубоко убежден в том, что «нравственные

ориентации студенческой молодежи сегодня являются чрезвычайно сложной противоречивой системой, где одновременно существуют различные, порою даже взаимоисключающие представления о том, что такое добро и зло, долг и безответственность, совесть и равнодушие. Имеются все основания говорить о том, что отличительной чертой этой системы выступает полицентризм ценностей, который делает духовно-нравственную жизнь молодого человека исключительно напряженной, не лишённой оттенка трагичности. Можно предположить, что в перспективе наличие разнонаправленных регулятивных будет неизбежной реальностью» [5, с. 92–93]. По мнению автора, «это чревато появлением серьезных проблем, ибо создаёт условия для возникновения поля нравственного релятивизма, позволяет молодому человеку выбирать нравственные ориентиры применительно к конкретной ситуации, не испытывая при этом никаких моральных санкций ни со стороны окружающих, ни со стороны своей собственной совести» [5, с. 93].

Можно утверждать, что в российском общественном пространстве появилась особая разновидность морали. По сути, она близка к той, которая существовала на Западе в период первоначального накопления капитала. Хотя по ряду признаков отличается от типа морали, описанного Марксом и Вебером в избранном произведении «Протестантская этика и дух капитализма» [1]. В большей степени девальвированная мораль проникла в сознание современной молодежи. Как уже подчеркивалось, менталитет этой части российского общества стал базироваться главным образом уже не на традиционных нормах морали и нравственности старших поколений. Личностные отношения в молодежной среде заметно приобретают все более отчужденный характер.

Сложившаяся ситуация позволяет судить о кризисном состоянии духовно-нравственной культуры молодого поколения. В то же время, думается, не стоит драматизировать её. Необходима разработка новой стратегии духовно-нравственного развития молодых людей. По мнению автора, в научно-педагогическом сообществе должно измениться мировоззренческое понимание основного вопроса морали – соотношение личного и общественного. Суть изменения – в их гармонизации. На самом деле это означает: наиболее полное удовлетворение нравственных потребностей обучающихся, создание благоприятных условий для нравственного саморазвития и самосовершенствования, что и фиксирует, как уже отмечалось, новая редакция Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [10].

Требует переосмысления цель духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи. Она сегодня представляется как формирование и развитие на основе лучших отечественных традиций общеэтических и профессионально-нравственных качеств личности будущего специалиста, способного к проявлению культуры нравственного сознания, нравственных чувств и поведения в условиях морального выбора.

В современной стратегии духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи необходимо предусмотреть отказ от императивного подхода, при котором воспитанник воспринимался в виде пассивного объекта преобразования, а не как творческая личность. Представляется, что сегодня больше нуждаются в осмыслении и развитии внутренние возможности молодого

человека, его нравственный мир, а не только ролевые, сугубо заданные обществом функции.

Автор считает, что современная вузовская модель духовно-нравственного воспитания будущих специалистов должна исключать чрезмерную централизацию воспитательной работы, обеспечивать демократический стиль её организации и проведения на основе равноправия и тесного сотрудничества обеих сторон учебно-воспитательного процесса.

Важная функциональная роль в реализации задач духовно-нравственного развития личности выпускника вуза несомненно принадлежит этике преподавателя. Это объясняется, во-первых, тем, что педагог четко представляет и прогнозирует модель будущего специалиста, его мировоззренческий, нравственный и профессиональный уровень. Во-вторых, сама личность наставника в глазах воспитуемых представляется реальным воплощением такого уровня нравственной культуры, который достигается благодаря нравственному авторитету педагога. Актуальна в этом отношении мысль К.Д. Ушинского, который считал, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он не был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [9, с. 63–64].

Решение научно-педагогической задачи связывается с целесообразностью активного использования исторического опыта духовно-нравственной подготовки будущих специалистов в вузах России. Автор в монографической работе отмечает: «Ценность для современной учебно-воспитательной практики представляет подход педагогов дореволюционной высшей школы к определению целей и задач духовно-нравственного воспитания с таким расчётом, чтобы постепенно увеличивать нравственную нагрузку на обучающегося» [2, с. 235–236]. Поэтому необходим учет возрастных нравственных по-

требностей будущих специалистов и реализация принципа их поэтапного развития.

Многолетний опыт педагогической деятельности доказывает важность продуктивного использования в воспитательной работе с вузовской молодежью и историко-культурного наследия каждого субъекта РФ. По оценке автора, «в нашем регионе накоплен солидный опыт работы с вузовской молодежью в данном направлении. Знакомство с ним может осуществляться через различные каналы научно-педагогического и методического взаимодействия – научно-практические конференции регионального, всероссийского и международного уровня, межвузовские научно-методические семинары, командировки с посещением образовательных учреждений области» [3, с.78].

В целом, успешное выполнение ответственной миссии по духовно-нравственной подготовке будущих специалистов в современных условиях представляется на основе консенсуса подходов вузовского педагогического сообщества к выбору стратегии воспитания, критического переосмысления устоявшихся стереотипов в учебно-воспитательной практике, создания здоровой нравственной атмосферы в вузовской среде.

Автор полагает, что многие сложные для современного периода проблемы духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи должны быть зоной повышенного внимания со стороны кураторов высшей школы федерального и регионального уровня.

Представляется, в дальнейшем исследовании проблем духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи можно осуществлять по следующей перспективной тематике: методологические аспекты управления процессом развития духовно-нравственного мира студентов; социологический анализ деятельности различных субъектов воспитательной системы вуза по развитию духовно-нравственной культуры личности будущего специалиста; механизмы гармонизации личностных отношений в образовательной среде.

Библиографический список

1. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / Избранные произведения: Пер. с нем. / Сост., общ. ред. Ю. Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
2. Дрягин С.В. Духовно-нравственное воспитание молодежи в образовательной среде: исторический опыт и современные проблемы // *Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития: монография* / Под общей ред. проф. О.И. Кирикова. Воронеж: ВГПУ, 2009. 279 с.
3. Дрягин С.В. Тема патриотизма в современных научных дискуссиях о национальной идее России // *Сборник материалов Всероссийской научной конференции «Патриотическое воспитание как условие возрождения России»*. 19 февраля 2003 года. – Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2003. 312 с.
4. Дрягин С.В. Научные подходы к решению проблемы духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи в современных условиях // *Социальная политика и социальное партнерство*. 2018. № 12. С. 28–32.
5. Дрягин С.В. Актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи в условиях новой социокультурной среды общества // *Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография* / Под общ. ред. проф. В.В. Шигурова. Воронеж: ВГПУ; Москва: Наука информ, 2018. 169 с.
6. Краткий педагогический словарь / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2005. 180 с.
7. Путин В.В. Послание Федеральному собранию РФ. 12.12.2012 // *РИА новости*. 2012, 12 декабря.
8. Расторгуева Н.Ф. Качество образования – залог конкурентоспособности выпускника // *Высшее образование в России*. 2009. № 2.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т.2. М.: Педагогика, 1988. 494 с.
10. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022). Ст.69.

References

1. *Weber M.* Protestant Ethics and the spirit of capitalism / Selected works: Trans. From it. / Comp., total. Ed. Yu. N. Davydova. M.: Progress, 1990. 808 p.
 2. *Dryagin S.V.* Spiritual and moral education of youth in an educational environment: historical experience and modern problems // Philosophy, faith, spirituality: origins, position and development trends: monograph / Under the general editorship of prof. O. I. Kirikov. Voronezh: VSPU, 2009. 279 p.
 3. *Dryagin S.V.* The theme of patriotism in modern scientific discussions about the national idea of Russia // Collection of materials of the All-Russian scientific conference «Patriotic education as a condition for the revival of Russia». February 19, 2003. Yekaterinburg: Publishing House of the Humanities University, 2003. 312 p.
 4. *Dryagin S.V.* Scientific approaches to solving the problem of spiritual and moral education of university youth in modern conditions // Social policy and social partnership. 2018. Pp. 28–32.
 5. *Dryagin S.V.* Actual problems of spiritual and moral education of university youth in the conditions of a new socio-cultural environment of society // Scientific research, analysis, forecast: monograph // Under the general editorship of prof. V. V. Shgurova. Voronezh: VSPU; Moscow: Nauka inform, 2018. 169 p.
 6. Brief pedagogical dictionary / G. A. Andreeva, G. S. Vyalicova, I. A. Tyutkova. M.: In-t General Humanitaratian. Research, 2005. 180 p.
 7. *Putin V.V.* Message to the Federal Assembly of the Russian Federation. 12.12.2012 // RIA Novosti. 2012, December.
 8. *Rastorgueva N.F.* The quality of education is the key to the competitiveness of the graduate // Higher education in Russia. 2009. № 2.
 9. *Ushinsky K. D.* Pedagogical essays: In 6 volumes, vol. 2. M.: Pedagogy, 1988. 494 p.
 10. Federal Law of the Russian Federation of 29.12.2012 № 273-FZ (as amended on Education in the Russian Federation (with amendments and additions, intro. Effective from 01.01.2021). Article 69.
-

ДУГИНА С.Ю.

ассистент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

DYGINA S.Y.

Assistant, Department of Vocational Training and Business, Orel State University
E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ MOODLE

PRACTICE-ORIENTED MODEL OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MOODLE

В статье рассматривается моделирование организации самостоятельной работы студентов вуза в образовательной среде Moodle. Основные направления применения информационных технологий, в частности, образовательной среды электронного обучения Moodle в сфере профессионального образования достаточно обширны и охватывают весь спектр осуществления педагогической деятельности: от преподавания до мониторинга эффективности профессионального обучения.

Ключевые слова: практико-ориентированная модель, самостоятельная работа, образовательная среда Moodle.

The article discusses the modeling of the organization of independent work of university students in the educational environment of Moodle. The main directions of application of information technologies, in particular, the educational environment of Moodle e-learning in the field of vocational education are quite extensive and cover the entire spectrum of pedagogical activity: from teaching to monitoring the effectiveness of vocational training.

Keywords: practice-oriented model, independent work, educational environment Moodle.

Моделирование делается день ото дня могучим преобразующим инструментом изучений в области образования. Академическая модель - это мысленно изображенная или материально реализованная система, тождественно отражающая вопрос изучения и способная заменить его таким образом, что изучение модели дает вероятность извлечь новую информацию про этот объект.

Обращение к концепции прогнозирования учебной деятельности, которую открывали С. Архангельский, А. Новиков и др. Появилась возможность организовать моделирование в процессе организации самостоятельной работы обучающихся с помощью электронной системы Moodle.

Потребность разработки модели в нашем исследовании показала новые обстоятельства для организации обучения студентов вузов, при которых модифицируется статус самостоятельной деятельности и требования к ней.

Следовательно, независимая работа обучающихся прогрессивного университета - это индивидуализированная, проактивная учебно-образовательная деятельность будущих специалистов, которая исполняется в интегративном пространстве новоиспеченных информационных и коммуникационных технологий и ориентирована на обновление позиции специалиста и уровень компетентности образовательной ответственности каждой личности в данной системе. Электронная сфера обучения, построенная на основе программного продукта Moodle и располагающая огромным просветительным потенциалом, и обширными техническими навыками, представляется действенными средствами помощи образовательного хода в университете и содействует решению его проблем.

Применение сферы электронного обучения Moodle в системе обучения университета предполагает порядок активного, целевого взаимодействия между преподавателями, студентами и электронными тренировочными материалами в рамках построенного преподавателем курса, на основе которого обучающийся сформировывает необходимые знания, навыки, опытповедения, и ряд профессиональных и личных качеств.

Независимая деятельность обучающегося университета в системе Moodle обуславливается как субъективный тип учебной, познавательной и утилитарной деятельности новых специалистов, ориентированной для систематизации учебных вопросов и проблем в процессе диалогового взаимодействия с развивающимися компонентами в системе Moodle.

Созданная нами модель упорядочения самостоятельной деятельности обучающегося университета в системе Moodle складывается из ряда ее компонентов: цели, элементов самостоятельной работы, координационных принципов, уровней, критериев оценки успеваемости. Модель исследует педагогические обстоятельства ради действенной организации самостоятельной деятельности в системе электронного изучения Moodle. Итогом введения предоставленной модели стала успешная самостоятельная работа в электронной обучающей сфере Moodle (рис.1).

В контексте предоставленной модели обучающийся обозначается как субъект независимой образовательной деятельности, что предполагает установку его сознания, целей и деятельности в учебном процессе на совершенствование данного хода для достижения достаточного результата.

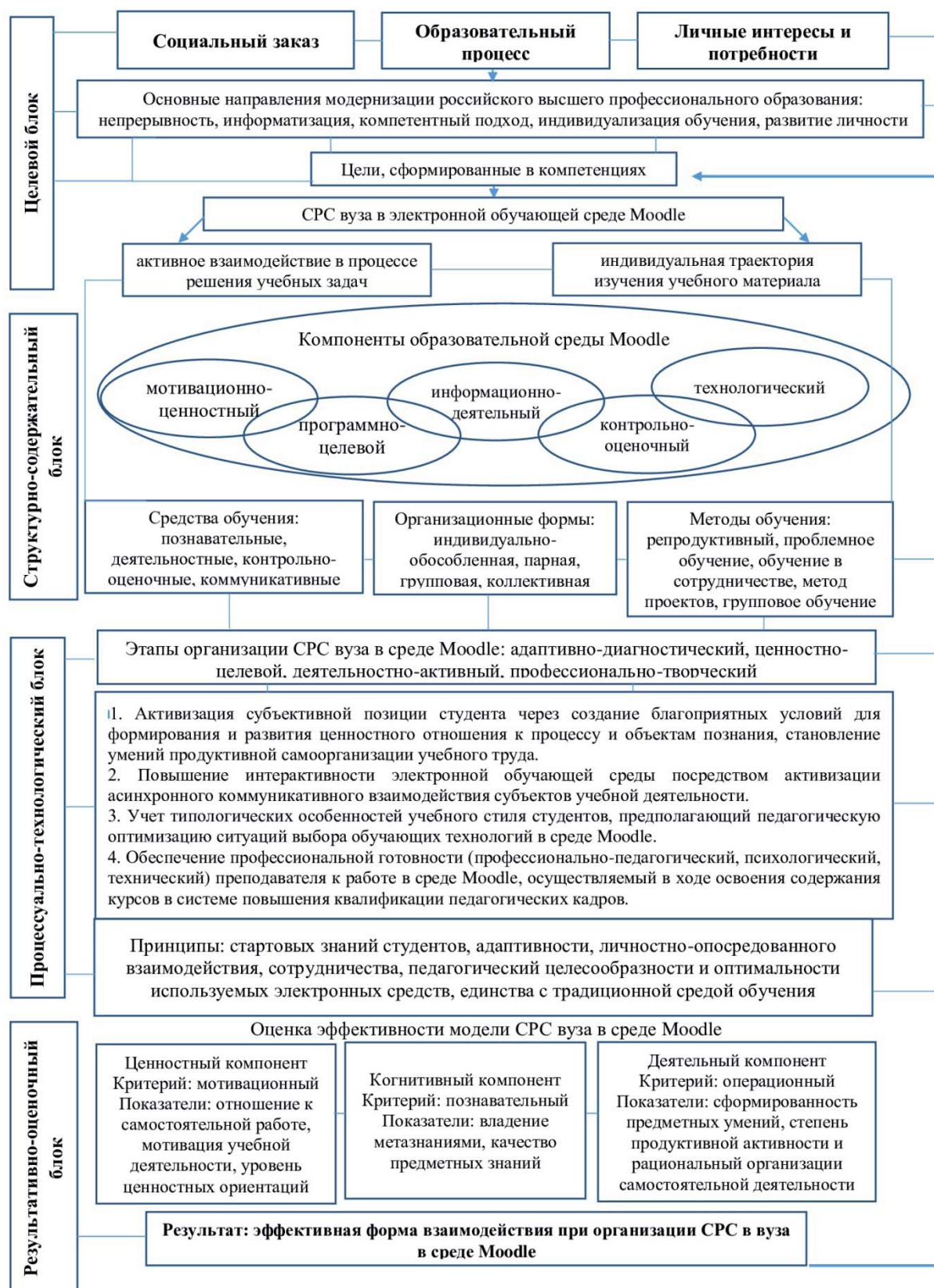


Рис. 1. Практико-ориентированная модель организации самостоятельной работы студентов вуза в образовательной среде Moodle.

Обучающийся является субъектом учебной деятельности, понимает установку данной деятельности и воспринимает задачу образовательной деятельности, дает ей собственное значение, образует время учебной деятельности, реализовывает самоконтроль при выполнении задачи.

Разработка практико-ориентированной модели самостоятельной деятельности обучающегося в области электронного обучения Moodle требует тщательного отбора ее ключевых принципов. Позиция обучения (дидактические принципы) в высшем образовании безоговорочно определяются методическими положениями, какие определяют взаимосвязь между подготовкой специалистов в образовательном процессе и моделями, устанавливающими преподавательскую практику в университете.

Созданная модель есть система, которая складывается из конструкций-блоков и охватывает последующие взаимозависимые компоненты:

Блок целей презентуется целями образовательного процесса и целями порядка самостоятельной деятельности обучающегося университета, которые мы рассматриваем в контексте ключевых течений модернизации отечественного высшего образования.

Процедурно-технологический блок охватывает элементы сферы электронного обучения Moodle, вероятные формы организации, состояния и средства методов обучения, и рубежи порядка самостоятельной деятельности в сфере электронного обучения Moodle;

Блок оценки отображает результат, аспекты оценки и показатели степени производительности организации самостоятельной деятельности обучающихся университета в сфере электронного обучения Moodle;

В организации самостоятельной деятельности обучающегося посредством применения электронного обучения Moodle разработана практико-ориентированная модель следующими компонентами:

Мотивационная значимость – содержит в себе умножение мотивационной базы дисциплинированности обучающегося, установление ценностной связи к процессу и предмету познания, увеличение ответственности обучающихся за результат независимой работы;

Программно-ориентированный – сообщает обучающимся о целях и задачах, структуре и содержании самостоятельной образовательной деятельности, ее сроках, выдает информацию о вероятных когнитивных стратегиях;

Информационный – обеспечивает обучение и развитие общепедагогических и технических знаний, навыков и познаний ради разумной организации самостоятельной деятельности, и представлено в электронной сфере обучения порядком самостоятельной работы, включая в себя всевозможные варианты вопросов (репродуктивных, продуктивных, творческих);

Коммуникативная – гарантирует сообщение всех участников образовательного процесса;

Контроль и оценка – реализует порядок контроля и самоконтроля за течением самостоятельной работы, сбор информации об эффективности деятельности обучающихся, предоставление статистической информации по конечным результатам самостоятельной работы, увеличивающая рефлексию обучающегося, создание у студента готовности к самооценке и управлению самооценки;

Технологический – технически поддерживает порядок самостоятельной образовательной деятельности обучающихся и позволяет расширить функции программного продукта Moodle как свежей разработки программного обеспечения.

Организация самостоятельной деятельности в сфере электронного обучения Moodle протекает один за другим в несколько этапов: адаптационная диагностика, целевое значение, активное и творческое.

Работа обучающегося университета в сфере электронного обучения Moodle:

- активизация студентом своей позиции как будущего специалиста;
- продвижение интерактивности сферы электронного обучения;
- формирование некоего протокола персональной манеры обучения студентов;
- обеспечение профессиональной готовности преподавателя к занятию в сфере Moodle.

В конечном итоге, порядок самостоятельной деятельности обучающегося университета в сфере электронного обучения Moodle требует определение ее эффективности. Под эффективностью в образовательном контексте подразумевается степень реализации образовательных целей сравнительно с установленными или возможными целями (например, ход обучающегося в процессе обучения), если соблюдают условие, что основные моменты воздействуют не столько на преподавателя, сколько на достижение цели обучения [4].

Признаками аспекта мотивации являются:

- расположенность обучающихся к самостоятельной деятельности (интерес к самостоятельной работе, присутствие необходимости в независимой работе, представление и авторитетность самостоятельной деятельности ради профессионального развития);
- наличие мотивации к образовательной деятельности (характер мотивов учебной деятельности, установка мотивации к познаниям);
- уровень ценностных ориентаций (ценностной связи с объектами познания);

Признаками когнитивного аспекта являются:

- 1) владение метазнаниями (потребность в метазнаниях, существование метазнаний, знание и понимание собственных стратегий учебной деятельности);
- 2) качества эксперта (широта, объем, последовательность, сила, гибкость знаний).

Рабочий аспект охватывает последующие критерии:

- формирование технических навыков и умений (уровень образования);
- результативная активность самостоятельной учебной деятельности (конструктивно-творческая установка учебной деятельности, размер сделанных заданий);
- степень рационального порядка самостоятельной учебной деятельности (умение устанавливать цели, результативность самоорганизации, грамотный порядок работы, преждевременное завершение заданий, рефлексия).

В общей сложности подобранные аспекты разрешают установить результативность самостоятельной деятельности обучающегося в университете в электронной сфере обучения Moodle, воздействие на формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций обучающегося.

Использование электронных ресурсов в самостоятельной работе студентов, посредством образовательной среды Moodle позволяют в качестве средств помогающих автоматизировать процесс деятельности обучающихся, осуществлять проверку и использовать для обработки результатов профессионального обучения. Это позволяет дополнительно задействовать систему прогнозирования, планирования, управления деятельностью, так как повышается их точность, и исключаются возможные ошибки.

Программное средство внедрения технологии образовательной среды Moodle инструментального характера представляет собой комплексный программный продукт, который можно применять для моделирования и разработки средств учебного назначения. В профессиональном обучении эти средства программно-педагогической направленности представляют собой программы, в которых отражена предметная область и описание технологий ее реализации в учебно-тренировочном процессе.

Пришли к выводу, что используемый контент учеб-

ных курсов в практико-ориентированной модели создания электронной среды является благоприятным фактором, позитивно влияющим на динамику применения полученных знаний обучающимися в решении поставленных задач, продуктивной активности и рациональной организации самостоятельной учебной деятельности. Организация самостоятельной работы в вузе позитивно влияет на саморазвитие личности и необходимо как можно больше разрабатывать и внедрять креативных, развивающих учебных и внеучебных курсов, с применением электронных ресурсов.

Актуальность исследования обусловлено происходящими масштабными техническими инновациями в развитии общества, что определенным образом является необходимостью применять практико-ориентированной модели образовательной среды электронного обучения Moodle в организации самостоятельной работы обучающихся.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 27.07.2006 N 149-ФЗ (ред. от 18.12.2018) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»//Первоначальный текст документа опубликован в изданиях «Российская газета», N 165, 29.07.2006, «Собрание законодательства РФ», 31.07.2006, N 31 (1 ч.), ст. 3448, «Парламентская газета», N 126-127, 03.08.2006. – URL: <http://government.ru/docs/28653/>.
2. Распоряжение Правительства РФ от 01.11.2013 N 2036-р (ред. от 18.10.2018) «Об утверждении Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года».
3. Распоряжение Правительства Орловской области от 29 октября 2018 года N 524-р «О Концепции реализации мероприятий, направленных на внедрение целевой модели цифровой образовательной среды в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях на 2019 - 2021 годы в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование».
4. *Александрова Ю.Н.* Анализ профессиональной пригодности кандидата на основе нейронных сетей. / Ю.Н. Александрова. // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №1 (20). 10 с.

References

1. Federal Law No. 149-FZ of 27.07.2006 (as amended on 18.12.2018) «On Information, Information Technologies and Information Protection»//The original text of the document was published in the publications «Rossiyskaya Gazeta», No. 165, 29.07.2006, «Collection of Legislation of the Russian Federation», 31.07.2006, No. 31 (1 part), Article 3448, «Parliamentary Gazette», No. 126-127, 03.08.2006. – URL: <http://government.ru/docs/28653/>.
2. Order of the Government of the Russian Federation dated 01.11.2013 N 2036-p (ed. from 18.10.2018) «On the approval of the Strategy for the Development of the information Technology industry in the Russian Federation for 2014-2020 and for the future until 2025».
3. Decree of the Government of the Orel Region dated October 29, 2018 No. 524-r «On the Concept of implementing measures aimed at introducing a target model of the digital educational environment in general education organizations and professional educational organizations for 2019 - 2021 within the framework of the federal project “Digital Educational Environment» of the national project «Education».
4. *Alexandrova Yu.N.* Analysis of the candidate’s professional suitability based on neural networks. / Yu.N. Alexandrova. // Online Journal of Science Studies.– 2014. №1 (20). 10 p.

ДУЛЕПОВА Ю.В.

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО Российской Федерации
E-mail: juldulepova@ya.ru

DULEPOVA Y.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, FSS Academy of the
Russian Federation
E-mail: juldulepova@ya.ru

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

THE APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

В первые десятилетия XXI века организация образовательного процесса в университетах России претерпела значительные изменения как в законодательном аспекте, так и с точки зрения ее методологических обоснований. На основе нормативных правовых актов и специальной научно-педагогической литературы по теме исследования в статье охарактеризованы современные методологические подходы к образованию в высшей школе, обоснованы их теоретическая и практическая значимость и взаимосвязь. Обозначенные в исследовании личностный, компетентностный и аксиологический подходы в интегральном, комплексном взаимодействии формируют «методологическое триединство» как основу организации образовательного процесса в современном вузе.

Ключевые слова: методология педагогики высшей школы, традиционные и инновационные подходы в педагогике, принципы организации образовательного процесса в вузе

In the first decades of the 21st century, the educational process at Russian universities has undergone significant changes. This was reflected both at the legislative and methodological levels. On the basis of normative legal acts and special scientific and pedagogical literature on the topic of research, the article characterizes modern methodological approaches to education in higher education, substantiates their theoretical and practical significance and interconnection. The personal, competence-based and axiological approaches outlined in the study form a “methodological trinity” as the basis for organizing the educational process in a modern university in an integral, complex interaction.

Keywords: methodology of higher education, traditional and innovative approaches in pedagogy, the principles of organizing the educational process at a university.

Современные подходы к организации образовательного процесса в вузе основаны на теоретико-методологических предпосылках гуманистической парадигмы образования, которая зафиксирована в документах по стратегическому управлению и безусловно принимается в отечественной педагогике. Одной из приоритетных национальных целей развития до 2030 г. является обеспечение условий для развития талантов и самореализации человека, воспитание гармоничного, социально-ответственного гражданина на основе культурно-исторических традиций и духовно-нравственных ценностей [8]. Гуманистическая парадигма, с одной стороны, ориентирует систему высшего образования на формирование разносторонне развитой целостной личности, с другой, возлагает на личность ответственность за результат образовательного процесса.

Изменение парадигмы российского образования привело к трансформации его методологических основ и принципов. Педагогическая методология относится к третьему – конкретно-научному методологическому уровню знания по классификации И.В. Блауберга – Э.Г. Юдина [1, с. 69–70], представляя собой совокупность теоретических основ, принципов, методов и процедур исследования объектов, процессов и явлений в педагогике. Педагогические подходы направлены не только на специфичную для данной предметной области проблематику, но и изучение свойственных более высоко-

ким уровням (философской методологии и общенаучной методологии) вопросов сквозь призму педагогической науки, например, реализация системного подхода или педагогического моделирования.

Типология подходов в педагогике сегодня находится в стадии активного формирования, что связано с поиском оптимальной модели национальной системы образования и ее реформирования, активным взаимодействием и попытками адаптации зарубежного опыта, значительным эвристическим потенциалом кадров российских университетов. Число и состав подходов, формирующих конкретно-научную педагогическую методологию, в специальной литературе варьируется (от 7 до 15 подходов). На уровне ведомственных рекомендаций спектр методологических подходов как концептуальной базы для разработки локальных актов вуза также расширен. Так, основа для разработки Примерной рабочей программы воспитания в вузе формируется в рамках системного (в том числе системно-деятельностного), ценностно-ориентированного, проблемно-функционального, здоровьесберегающего, культурологического, научно-исследовательского, ресурсного, проектного, информационного подходов, что явно свидетельствует об определенном несоответствии юридической терминологии с общепринятой методологией педагогической науки. Наиболее распространенной является предложенная В.А. Сластениным с соавтора-

ми система педагогических подходов, представленная целостным, личностным, деятельностным, полисубъектным, культурологическим, этнопедагогическим, антропологическим подходами [7, с. 100]. Актуальными дополнениями к данному перечню в современных условиях являются аксиологический и компетентностный подходы [6, с. 12], которые в начале XXI века стали основой не только педагогических исследований, но и государственных образовательных реформ.

В 2003 г. Россия стала участницей Болонского процесса, направленного на формирование основанной на общих фундаментальных принципах европейской зоны высшего образования. Несмотря на многократные «колебания» системы высшего образования как в России, так и за рубежом, она постоянно балансирует в трех плоскостях, ориентированных на социум (обеспечение общественных потребностей в кадрах определенной квалификации), культуру (воспроизводство и развитие типичных для конкретного общества ценностей, духовных и интеллектуальных традиций) и человека (антропоцентризм, ориентация на развитие гармоничной личности, ее ответственность за результат образования). По нашему мнению, сохранение баланса системы высшего образования в указанной системе координат обеспечивается реализацией в ней компетентностного, аксиологического и личностного подходов.

Личностный подход является логичным продолжением гуманистической парадигмы, предопределяющей концептуальные основы высшего образования в России. В его рамках образовательный процесс обращен к личности обучающегося, равноправной по отношению к другим его участникам и так же ответственной за собственное развитие [4, с. 134]. Однако, если нормативная дефиниция образования, в первую очередь, предусматривает ориентацию на интересы человека и устанавливает в качестве цели образовательного процесса удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей (ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»), то при определении высшего образования законодатель выдвигает на первый план потребности общества и государства, конкретизируя цель образовательного процесса в высшей школе как подготовку кадров по разным направлениям общественно полезной деятельности (ст. 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») и отводя удовлетворению разносторонних потребностей личности в развитии вторичную роль [9].

В современной педагогике личностно-ориентированный подход часто находит свое продолжение в интегрированном личностно-деятельностном подходе [2, с. 210], в рамках которого эффективная целенаправленная деятельность трактуется шире, чем приобретенные знания, навыки и умения, и учитывает также характер мотивации, оценку субъективной значимости и прочие параметры образовательного процесса, отражающие его субъективный и личностный характер. Личностно-деятельностный подход, таким образом, помещает в центр образовательного процесса личность обучающегося, побудительные мотивы его деятельности, субъективно значимые цели, психологический склад и личностные особенности. Развитие данных идей закономерно приводит к утверждению в высшем образовании компетентностного подхода.

Компетентностный подход является основой высшего образования в России, что закреплено не только в положениях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», но и в федеральных государственных стандартах высшего образования по различным направлениям подготовки. Определенная путаница в используемой в законодательных актах терминологии компетентностного подхода, отсутствие в официальных документах дефиниции понятий «компетентность» и «компетенция», породили в профессиональных педагогических кругах бурные дискуссии. Анализ специальной литературы позволяет выделить две основные точки зрения на указанную проблематику. С одной стороны, наблюдается неприятие компетентностного подхода, в том числе по причине заимствования не свойственной отечественной высшей школе терминологии и методологии в попытке скрыть за ним проблемы отечественного образования и создать видимость качественных реформ. Если в российской практике на начальном этапе реформирования высшего образования компетенция определялась как способ деятельности в отношении объекта, то в зарубежной практике компетенция отражала действие профессионала по отношению к ситуации или проблеме. С другой стороны, закрепление компетентностного подхода в нормативных правовых актах способствовало развитию отечественных исследований и привело к формированию отечественной школы, изучающей его как фундамент закономерного создания и развития единого европейского образовательного пространства. В методологическом аспекте важно, что реализация в высшем образовании компетентностного подхода характеризуется усилением не только гуманитарной, но и прагматической направленности образовательного процесса.

Ценность высшего образования сводится не столько к усвоению основ для будущей высококвалифицированной профессиональной деятельности как типичной базой самореализации и социального благополучия личности, сколько к формированию у личности готовности и способности к эффективной адаптации и саморазвитию в условиях динамичного изменения требований к профессии, частой смене профессий, решению нетрадиционных профессиональных задач. Реализуемая, таким образом, в образовательном процессе вуза культуuroобразующая функция смещает свой фокус с воспроизводства культуры на ее развитие.

Реализованный в законодательстве подход к оценке результатов высшего образования, в частности, его направленность на формирование не только профессиональных, но и общекультурных компетенций, трансляцию в воспитательном процессе традиционных для российского общества ценностей также способствует сохранению баланса в высшей школе на основе гармонизации потребностей общества, государства и личности. Компетентностный подход не отменяет академического образования, но нацеливает его на формирование наряду со специфичными для каждой профессиональной области компетенциями и универсальных готовностей и способностей, обеспечивающих успех самообразовательной деятельности, возможность переквалификации и изменения профессии. Образовательный процесс трансформируется не только в части формы и содержания, но и в контексте организации обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей и личностных осо-

бенностей обучающихся. В продолжение личностного подхода, компетентностный подход предполагает значительную ответственность самого студента за результат образовательного процесса, а также расширение требований к его самостоятельной работе. Это особенно актуально в связи с активным использованием дистанционных образовательных технологий в высшем образовании, вызванных связанными с пандемией коронавирусной инфекции ограничениями.

Одной из методологических основ образовательного процесса в вузе является аксиологический подход, позволяющий конкретизировать совокупность ценностей, приоритетных в организации образовательного процесса вуза. Целесообразность его применения обусловлена возвращением воспитательных целей в число приоритетов развития национальной системы образования. Так, одной из целей реализации национального проекта «Образование» является воспитание на основе традиционных, обусловленных историей и культурой России духовно-нравственных ценностей социально-ответственной, гармоничной личности [3]. В 2020 г. возвращение воспитательной функции в систему образования было закреплено на уровне федерального законодательства об образовании. В соответствии с внесенными изменениями в Федеральный закон «Об образовании» теперь содержится определение воспитания как деятельности, направленной на развитие личности обучающихся, формирование условий для их социализации и самоопределения [9]. Базовые ценности, на которых должен быть основан воспитательный процесс в национальной системе образования, в законе не только указываются в общем виде по аналогии с национальным проектом «Образование» (традиционные для российского общества духовно-нравственные и социокультурные ценности в интересах человека, его семьи, общества и государства), но и конкретизируется состав таких ценностей: патриотизм, гражданственность, уважение к героям Отечества и совершенным ими подвигам, уважение к представителям рабочих профессий и представителям старшего поколения, бережное отношение к российским традициям и культурному наследию, окружающей среде

и природе [9]. В Стратегии национальной безопасности приведен перечень традиционных духовно-нравственных ценностей, немного отличающийся от закреплённого в законодательстве образовании и включающий в себя приоритет духовного над материальным, защиту жизни, прав и свобод человека, семейные ценности, ценности созидательного труда и служения Отечеству, морально-нравственные нормы, милосердие, справедливость, гуманизм, коллективизм, взаимопомощь, историческое единство народов и преемственность российской истории.

Основой реализации воспитательной функции конкретной образовательной организации с сентября 2021 г. является программа воспитания, содержащая характеристику объединённых в модули конкретных направлений воспитательной работы. Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования – это методологическая, ценностно-нормативная, методическая и технологическая основа организации воспитательной работы в вузе. В соответствии с новыми законодательными требованиями в каждом вузе должна быть разработана рабочая программа воспитания, комплексно характеризующая весь спектр направлений воспитательной работы в вузе, рабочие программы воспитания как часть реализуемых вузом образовательных программ и календарный план воспитательной работы. Организация воспитания в вузе основывается не только на принципах аксиологического подхода, но и продолжают принципы личностного подхода, в том числе субъект-субъектное взаимодействие, гуманизации воспитательного процесса [5].

Таким образом, идеальная модель образовательного процесса в вузе обеспечивает гармоничное удовлетворение потребностей общества, государства и самой личности. В этой связи компетентностный, аксиологический и личностный подходы на конкретном уровне педагогической методологии образуют базовую триаду, принципы которой позволяют оптимизировать процессы обучения, воспитания и саморазвития обучающегося в высшей школе.

Библиографический список

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
2. Воронова Л.С., Карпович И.А. Подготовка квалифицированных специалистов в вузе: гуманистическая парадигма образования // Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века. СПб.: Издательство СПбГУиЭ, 2018. С. 208-212.
3. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол №16 от 24.12.2018 г.) [электронный ресурс]. – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalny-proekt-obrazovanie>.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
5. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования. М.: Министерство высшего образования и науки, 2021. 14 с.
6. Пургина Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2015. 275 с.
7. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / Под ред. В.А. Слостенина. М.: ИЦ»Академия», 2002. 576 с.
8. Указ Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Российская газета. – 22.07.2020 г.
9. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.

References

1. *Blauberg I.V., Yudin E.G.* Formation and essence of the system approach. M.: Nauka, 1973. 270 p.
 2. *Voronova L.S., Karpovich I.A.* Training of qualified specialists at the university: the humanistic paradigm of education // The role of intellectual capital in the economic, social and legal culture of the society of the XXI century. St. Petersburg: SPbSUME Publishing House, 2018. P. 208-212.
 3. Passport of the national project “Education” (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects, protocol No. 16 of December 24, 2018) [electronic resource]. – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>.
 4. Pedagogical encyclopedic dictionary / Ed. *B.M. Bim-Bad*. M.: Great Russian Encyclopedia, 2002. 528 p.
 5. Exemplary work program of education in an educational organization of higher education. M.: Ministry of Higher Education and Science, 2021. 14 p.
 6. *Purgina E.I.* Methodological approaches in modern education and pedagogical science. Yekaterinburg: Publishing house of the Ural State Pedagogical University, 2015. 275 p.
 7. *Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N.* Pedagogy / Ed. *V.A. Slastenin*. M.: PC “Academy”, 2002. 576 p.
 8. Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474 “On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030” // Rossiyskaya Gazeta. – 07/22/2020
 9. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation” [electronic resource]. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.
-

УДК 168.4

UDC 168.4

ЗУБРИЛИН К.М.

кандидат педагогических наук, декан, художественно-графический факультет, Московский педагогический государственный университет

E-mail: km.zubrilin@mail.ru

РАЗДОБАРИНА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания изобразительного искусства, Московский педагогический государственный университет

E-mail: lidia.ra@mail.ru

ПОДИСОВА О.И.

доцент, кафедра живописи, Московский педагогический государственный университет

E-mail: oi.podisova@mpgu.su

ZUBRILIN K.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Art and Graphics, Moscow Pedagogical State University

E-mail: km.zubrilin@mail.ru

RAZDOBARINA L. A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: lidia.ra@mail.ru

PODISOVA O. I.

Associate Professor of the Department of Painting of Moscow Pedagogical State University

E-mail: oi.podisova@mpgu.su

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
РОССИИ И КИТАЯ**

**THEORETICAL ANALYSIS OF TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS
IN RUSSIA AND CHINA**

В данной статье рассмотрены теоретический анализ тенденций развития совместных образовательных программ России и Китая. В исследовании использовался анализ научных статей, диссертационных исследований философской и психолого-педагогической направленности. В результате исследования были рассмотрены тенденции и предпосылки развития совместных образовательных программ в историческом и ракурсах. Выявлены и проанализированы особенности развития отношений между Россией и Китаем в разные временные периоды.

Ключевые слова: диалог культуры России и Китая, культура, российско-китайские отношения, культурное взаимодействие.

This article discusses the theoretical analysis of trends in the development of joint educational programs in Russia and China. The study used the analysis of scientific articles, dissertation research of philosophical and psychological-pedagogical orientation. As a result of the research, the trends and problems of the development of Joint educational programs in historical and perspective were considered. The features of the development of relations between Russia and China in different time periods are identified and analyzed. The relevance is determined by the central elements of the global coexistence of cultures is the dialogue of cultures, which includes the recognition of the otherness of cultures and equality, which is a powerful factor in the cultural genesis of any country. The dialogue of cultures highlights the special national characteristics of any country, and also emphasizes the global properties of any national culture, which is an important part of the entire world process, which is typical for both China and Russia.

Keywords: cooperation between Russia and China, dialogue of culture between Russia and China, culture, Russian-Chinese relations.

XXI век был ознаменован тем, что на мировой арене возникли два супер-государства, активно выстраивающие партнерские отношения – это Россия и Китай, перед которыми стоят схожие задачи модернизации. Современные культурные вызовы позволяют существенно минимизировать глобальные угрозы, стоящие перед странами, и облегчить решение задач, с которыми они столкнулись.

Большое значение для культурного развития между странами имеет обмен, который позволяет выстроить коммуникационный диалог, охватывающий все больше сфер взаимопроникновения. Линия соприкосновения между странами, которую олицетворяет огромная общая граница, накладывает определенные обязанно-

сти по укреплению дружественных межсоседских отношений, что является по меткому замечанию Наполеона приговором для развития крепких экономических связей и тесного культурного обмена. Отношения России и Китая становятся гарантом стабильности во Азиатско-Тихоокеанском регионе и в целом полушарии

2017 год стал важной вехой для развития культурного сотрудничества России и Китая. Ровно четверть века назад было принято первое в истории новой России соглашение о культурном сотрудничестве с Поднебесной. За прошедший период была проделана огромная работа, имели место множество знаковых культурных событий и заключено большое количество договоров в области культуры. Количество людей в России, изучающих и го-

ворящих на китайском языке, значительно возросло. В Китае, в свою очередь интерес к овладению русским языком, также увеличился.

В 2017 году организован крупнейший международный проект в области художественно-педагогического образования Московский институт искусств, который создан на базе двух Вузов Московского педагогического государственного университета (Россия) и Вэйняньский педагогического университета (КНР). В рамках него реализуется совместная образовательная программа 44.03.01 Педагогическое образование профиль Изобразительное искусство.

Китай и Россию связывает огромная общая история и географическая сопряженность, что является важной причиной тесного культурного взаимодействия. Интенсивный экономико-политический и социокультурный обмен является необходимой предпосылкой сближения обеих стран в последнее время.

Внешнеполитические отношения между Китаем и Россией развиваются по возрастающей траектории: укрепляются экономические связи, идет обогащение по политической линии. Еще 16 июля 2001 года был заключен Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой, ставший фундаментом развития обеих стран. В 16-й статье Договора прописана необходимость тесного культурного взаимодействия: «Договаривающиеся Стороны всемерно способствуют развитию обменов и сотрудничества в области культуры, образования, здравоохранения, информации, туризма, спорта и права». Договор открыл новую страницу в отношении двух стран в сфере развития связей в культурной сфере.

С точки зрения Г.А. Аванесовой активно начался процесс культурного взаимодействия между странами. Акцент в межкультурном взаимодействии был поставлен на «изменение состояний, качеств, областей деятельности, ценностей той и другой культуры, порождение новых форм культурной активности, духовных ориентиров и признаков образа жизни людей под влиянием импульсов, идущих извне».

А.С. Кармин, ведущий отечественный культуролог, пришел к выводу, что в настоящее время роль культурных факторов, влияющих на развитие страны, резко усиливается, межкультурный обмен играет все большую роль сегодня. Процесс культурного взаимообогащения на фоне глобальной коммуникации открывает новые горизонты для социального и экономического развития. Интенсивный информационный обмен дает возможность видеть мир в его бесценном разнообразии, наполняя инновациями контактирующие общественные системы. «Культурные достижения других народов – добываемые ими продукты сельского хозяйства, ремесленные и промышленные изделия, производственная техника и технологии, изобретения и открытия, художественные ценности, философские, нравственные, правовые, политические идеи» – все выше перечисленные компоненты обогащают национальную культуру, приобретая черты всеобщего достояния.

Еще в 1990-е годы в Китае наблюдался всплеск интереса к российской культуре, было опубликовано масса исследований многочисленных китайских ученых. В эти годы были изданы труды по вопросам истории китайско-

российских отношений, особый интерес вызывала культура соседних стран. Большой вклад в исследование российской культуры внесли Ван Силун (王喜龙), Гэу (戈武), Ли Минбинь (李民斌).

Целью настоящего исследования является включение в научный оборот работ современных китайских культурологов, так Ван Кэин (王克婴), изучая проблематику взаимопроникновения культур Китая и Запада в период с XIX в. и до настоящего времени, сделал вывод о том, что данное культурное явление оказывает значительный положительный эффект на современную культуру его страны. Ван Кэин (王克婴) обращает внимание на то, что в условиях межкультурного взаимодействия с необходимостью возникает потребность присвоения элементов другой культуры, которые могут дополнить или конфликтовать с иной культурой. Например, в условиях конфликта культур, противостоящие друг другу элементы иных культур могут нивелироваться. Подобное явление имело место при соприкосновении западной культуры и национальной китайской на протяжении последних ста лет [1, р. 3].

Процесс мировой глобализации, набирающий в последнее время темп, демонстрирует, как национальные культуры принимают мировые тренды, присваивают их. С другой стороны, возникает тенденция, усиливающая значение отдельной национальной культуры и значимость процесса культурного сосуществования. Центральным элементом глобального сосуществования культур становится диалог культур, который включает в себя признание инаковости культур и равноправия, что является мощным фактором культурного генезиса любой страны.

Равноправие культур – элемент, лежавший в основе культурного диалога между разными государствами. Едва ли возможно оценить культуру на основе уникальных, присущих только отдельной культуре критериев, тем более сложно для этой цели использовать культурные стереотипы носителей другой культуры.

Диалог культур шире любых рамок, тем более тех, в основе которых лежит теория прогресса или одновекторности одномерности восприятия сосуществования разных культур. Исключительно направленности сферы конкретной реализации позволяют рассматривать диалог культур как феномен, обогащающий и развивающий процесс взаимодействия культур. Представление о том, что одна культура может доминировать и подавлять другую приводит к конфликтному взгляду на процесс взаимодействия культур. Однако парадигма диалога культур помогает увидеть сложность процесса взаимодействия культур, его неоднозначность и купировать негативные представления о культурной коммуникации.

Наиболее существенной предпосылкой, влияющей на развитие диалога культур, является экономическая составляющая взаимодействия. Так источником доминирования стран Запада над Китаем стала определенная социально-экономическая отсталость. Борьба Китая за национальный суверенитет, сохранение культурной идентичности и государственных институтов шла на протяжении всего XX века.

В настоящее время Китай завоевал для себя одно из ключевых мест в мировой экономической системе, что существенно повысило значимость китайской культуры в целом, а также конкретно на мировой арене обозначи-

лись типичные черты китайской культуры, для которой характерно применение «мягкой силы».

Диалог культур оттеняет особые национальные характеристики любой страны, а также подчеркивает глобальные свойства любой национальной культуры, которая является важной частью всего мирового процесса, что характерно как для Китая, так и для России.

Только опираясь на национальные свойства культуры, можно зримо отследить развитие страны, однако контекст мировых культур позволяет понять и осознать глобальные процессы трансформации государства. Ключевым фактором современных государственных изменений является национальная культура, без осознания ее уникальности самобытности невозможно сделать шаг вперед. С другой стороны, тесные контакты с другими национальными культурами служат катализатором любых процессов развития. Влияние культурного многообразия является подспорьем в развитии национальных традиций и собственно выбора приоритетов развития. Конфликт и сосуществование разнообразных культур служат источником развития разных стран и народов.

Определяющим фактором развития современного человечества, по мнению Ван Кэин, является культурная среда, которая черпает энергию из диалога культур, из области широкого культурного взаимодействия [2, р. 1].

Огромное внимание в современном Китае уделяется изучению проблематике русской культуры. Китайские ученые опубликовали большое количество работ по вопросам социального, экономического и культурного взаимодействия двух стран. Китайские исследователи стремятся затрагивать не только содержательную сторону специфики русской культуры, но и обращают внимание на методологические основания ее изучения, при чем во внимание берутся многочисленные факторы, детерминирующие русскую культуру – это политические, исторические, географические, социально-экономические, лингвистические и многие другие.

Цзинь Дунсю (金冬旭) изучал влияние географии на русскую культуру, особое внимание он обратил на корреляцию ментальности с географическими особенностями русского пространства, полагая, что именно они оказали существенное влияние на особенности русского характера, культуру русского человека. Цзинь Дунсю уверен, что географическое расположение России – в Европе и в Азии, создает неповторимый национальный колорит, специфическое сочетание человеческих качеств, присутствующих западным и восточным народам. При чем, Цзинь Дунсю утверждает, что природные богатства могут стать негативным фактором развития России. Огромные ресурсы страны могут источником отрицательных свойств человека, таких как лень, разгильдяйство, излишняя самоуверенность [1, 2].

Выводы Цзинь Дунсю следуют в русле традиционалистского понимания русской ментальности, однако, на фоне специфических китайских представлений о тесной связи с окружающей средой (идеи даосизма) и обусловленности народного характера от природного пространства, его исследование раскрывает особенности китайского менталитета.

Вызывают интерес наблюдения Цзинь Дунсю о том, на какую часть китайской культуры влияет русская, какие факторы воздействия наиболее мощные, что детерминировано географической средой, идеологическими

установками, социальными практиками. Процесс взаимопроникновения культур очень сложен и многоаспектен, затрагивает сферу образования и искусства, идеологию и культуру повседневности, лингвистики и ментальной сферы, организации окружающей среды – архитектуры и дизайна и многое другое.

Еще один китайский ученый Чжоу Ли (周力) исследует традиционную русскую культуру, применяя типологический подход, системообразующий анализ. Чжоу Ли, интерпретируя философские работы Н. Бердяева, вместе с ним обращает внимание на такие системообразующие свойства русской культуры как соборность, религиозность, склонность к крайностям и неумеренность, в сочетании со сдержанностью и терпением, «вселенской отзывчивостью». Чжоу Ли выделил «срединность» и «совместимость», как способность к сочетанию черт культур Востока и Запада), «биполярность», которая находит выражение в наличии и столкновении этих западных и восточных культурных черт, как присущие русской культуре. В тоже время он отметил, что российская культурная среда порождает конфликт между культурой элитарной и народной, культур высшего слоя общества и низшего.

Труды Чжоу Ли носят синтетический характер к пониманию российской культуры, и он приходит к выводу, что для нее в большей мере характерен восточный уклад. Он причисляет русскую культуру преимущественно к восточному типу цивилизации.

Китайский ученый обращает внимание на то, что восприятие русской культуры других культурных ценностей, не уничтожает отечественной специфики, русская культура гибко реагирует на влияния извне. Чжоу Ли полагает что специфика русской культуры, не затрудняет диалог с ней со стороны Китая, и даже напротив, ее уникальность вызывает интерес со стороны Китая [3, р. 2].

Заемствование установок и ценностей других культур – это многоплановый сложный процесс постижения других культур, в ее разнообразных проявлениях. Данное явление отражается во всех сферах взаимодействия и затрагивает как духовные, так и материальные практики, как повседневную жизнь, так и нормативную природу государства, как образование, так и искусство.

О.И. Круто в исследовании генезиса российско-китайских отношений был сторонником использования социологического подхода. Исследование заявленной проблематики О.И. Круто предлагал начинать с 80-х годов XIX века, когда можно было говорить о появлении большой русской диаспоры в Китае и реальном интересе по отношению к китайской культуре, восприятию ее своеобразия.

В своих трудах О.И. Круто представил историю отношений русских мигрантов с Китаем разделенную на пять периодов.

Первый период появления русских мигрантов в Китае связан с религиозными конфликтами, которые заставили, например, духоборов выехать из России и трудовой экспансией русских на востоке.

Второй период был следствием русской революции, появлением «белой эмиграции», осевшей в китайской приграничной территории.

Третий период охватывает годы Второй мировой войны и связан с различными группами эмигрантов, нашедшими пристанище в Китае, например, «перемещенные лица» и другие.

Четвертый период начинается сразу после Второй мировой войны и обусловлен политическими причинами, появились различные категории «инакомыслящих», так называемых отказников и других оппонентов советской власти, которые искали убежище в Китае.

Пятый период связан с крахом советской политической системы, которая открыла дорогу для экономической миграции, образовательной и индивидуальной. Миграция была детерминирована новыми политическими и экономическими условиями, которые подняли железный занавес и завязали в крепкий узел торговые отношения между странами [4, р. 2].

О.И. Круто пришел к выводам, что Китай довольно долго не проявлял интереса к культуре России, ввиду определенных типологических свойств присущих Китаю, во-первых, ее культура носит относительно замкнутый характер, во-вторых, китайское религиозно-философское мироощущение имеет некоторые инертные черты «познавать мир по-китайски можно не покидая своего дома», в-третьих, Россия принадлежит к иному типу семиотического пространства и духовной культуре,

что в итоге не способствует сближению двух стран.

Исторические представления, обычаи и традиции оказывают довольно сильное влияние и канализирует индивидуальное творческое устремление, можно утверждать, что национальные произведения искусства едва ли могут преодолевать семиотические преграды, которые создает тот или иной тип культуры.

Таким образом, проанализировав работы ведущих китайских специалистов в области истории и культурному взаимодействию между Россией и Китаем, можно сделать вывод, что наиболее адекватным и эффективным методом исследования являются семиотический, типологический, сравнительно-исторический, социологический.

Используя сравнительно-культурологический подход, удалось установить общее и особенное в описании проблематики культурной среды двух стран, выявить разницу в периодизации, описании характерных свойств соседних стран, это и дает предпосылки для развития совместных образовательных программ в области художественно-педагогического образования изобразительного искусства и живописи России и Китая [4, р. 2].

Библиографический список

1. Ван Хунцзянь, Юань Баолин. Введение в изящные искусства [М]. Пекин: издательство «Гаодэн цзяюу чубаншэ», 1994., 455 с.
2. Ву Цзяфэн. Переосмысление западного искусства [М]. Пекин: издательство «Чжунгуо веньянь чубаншэ», 1998,- С.390-391
3. Зубрилин К.М. Роль Российско-Китайского сотрудничества в становлении художественно-педагогического образования Китая /К.М. Зубрилин, Ван Мэй/ Право и практика. 2016 №3: С. 166–169.
4. Хворостов Д.А., Мартынова Н.В., Чжан Лу. Россия и Китай в эпоху образовательно-экологической реформы XXI века / Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 197–204.

References

1. Fan Hongjian, Yuan Bao lin. Introduction to the Fine Arts [M]. Beijing: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe Publishing House, 1994, 455 p.
2. Wu Jiafeng. Rethinking Western Art [M]. Beijing: Zhongguo Wenlian Chubanshe Publishing House, 1998, pp.390-391
3. Zubrilin K.M. The role of Russian-Chinese cooperation in the formation of artistic and pedagogical education in China /K.M. Zubrilin, Wang Mei/ Law and Practice. 2016 No.3: pp. 166-169.
4. Khvorostov D.A., Martynova N.V., Zhang Lu. Russia and China in the era of educational and environmental reform of the XXI century / Scientific Notes of the Orel State University. 2020. № 4 (89). Pp. 197–204.

ИВАШОВА И.А.

кандидат педагогических наук, профессор кафедры
библиотечно-информационной деятельности
Орловского государственного института культуры
E-mail: ivashova20@bk.ru

СЕМЕНОВА Л.М.

кандидат биологических наук, доцент
E-mail: semenova03@yandex.ru

IVASHOVA I.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the
Department of Library and Information Activities of the
Orlyol State Institute of Culture
E-mail: ivashova20@bk.ru

SEMENOVA L.M.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
E-mail: semenova03@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИЧЕСТВА РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, СО СТУДЕНТАМИ
В УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID - 19**

**FEATURES OF COOPERATION OF PARENTS, HAVING CHILDREN WITH DISABILITIES WITH STUDENTS
IN EDUCATION AND INDUSTRIAL ACTIVITIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

В статье рассматриваются основные формы сопровождения родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Показаны направления этой работы во взаимодействии образовательных учреждений, учебных центров и библиотек в условиях пандемии.

Ключевые слова: родители, особые дети, образовательные учреждения, учебные центры, библиотеки, сотрудничество, формы сопровождения, пандемия.

The article discusses the main forms of accompanying parents with children with disabilities. The directions of this work in the interaction of educational institutions, training centers and libraries in a pandemic are shown.

Keywords: parents, special children, educational institutions, educational centers, libraries, cooperation, forms of support, pandemic.

Сопровождение «особого» ребенка, следует понимать как комплексную технологию поддержки и помощи ребенку и его родителям в развитии, обучении, воспитании со стороны специалистов различного профиля. Поддержка родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), повышение общей грамотности родителей в вопросах нарушенного развития их ребенка является важным направлением в деятельности образовательных учреждений в период пандемии. Это определяет актуальность данного исследования.

Вопрос социальной адаптации таких детей и подростков является приоритетным направлением государственной образовательной политики. Образовательные учреждения, учебно-методические центры работают с «особенной» категорией детей и их родителями в рамках федеральных, региональных, муниципальных и инклюзивных программ и проектов. Эта деятельность в России регламентируется законодательными и нормативными документами [7, 11].

Целью данного исследования является изучение опыта сопровождения родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, в их обучении и семейном воспитании. Задачи исследования заключаются в том, чтобы показать основные направления этой работы в рамках взаимодействия образовательных учреждений, учебных центров и библиотек.

За последние годы сложились устойчивые партнерские связи образовательных учреждений города Орла при поддержке родителей, имеющих детей с ограни-

ченными возможностями здоровья. В рамках данного направления вузы активно развивают сотрудничество с религиозными и информационными организациями, учреждениями культуры, благотворительными фондами, общественными и профессиональными ассоциациями и др. Образовательные учреждения выступают одной из научных площадок в области изучения проблем социальной реабилитации родителей, имеющих детей с ОВЗ [9, 10].

В учебно-методическом центре «Семейный лад» при кафедре технологий психолого-педагогического и специального образования Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева был проведен анализ работы с родителями, имеющими детей с задержкой развития. В задачу исследования входило выявление приемлемых и возможных направлений работы с родителями особых детей, обсуждение научных и практических вопросов нормализации жизни детей с нарушениями на разных этапах социального и образовательного пути в процессе взросления. Дискуссионная площадка «Особое детство» в университете объединила профессиональные и родительские сообщества, заинтересованные в совершенствовании системы предоставления социальных, реабилитационных, образовательных и иных услуг особым детям и подросткам [1].

Исследование показало, что социальная реабилитация родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, – одна из наиболее важных и трудных задач социальной помощи и социального об-

служивания. Она направлена на восстановления здоровья, трудоспособности, социального статуса родителей, их морально-психологического равновесия, уверенности в себе. Решение проблемы такой семьи требует специальной адресной помощи как родителям, так и детям. В этой связи необходимо обеспечить комплексное сопровождение семьи, проводить обучение родителей для повышения их компетенции по вопросам реабилитации и психолого-педагогической коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вынужденное ограничение и самоизоляция семей детей с ОВЗ в период пандемии не позволяли родителям очно общаться с педагогами. В этой связи студенты и преподаватели университета перешли на дистанционное консультирование и онлайн беседы.

Какие вопросы рассматривались:

– Как оказывает на детей психо-травмирующее воздействие вынужденного ограничения общения, самоизоляции, активного отдыха, прогулок, развлечений.

- Правила организации режима дня;
- Чем занять ребенка в домашних условиях?
- Как организовать и проводить прогулку детей?
- Как проводить физические упражнения?

Используя аудио и видео материалы, подготовленные студентами, дети получали задания по рисованию, лепке, конструированию. Студенты знакомили их с играми, игровыми упражнениями для самостоятельной работы в условиях пандемии. Они нацеливали каждого из родителей на систематическую и длительную работу с ребенком. Родители продолжали работу дома и выполняли вместе с детьми рекомендованные задания.

В ходе дистанционного консультирования педагоги имели возможность индивидуально отвечать каждому родителю на все возникающие вопросы. Кроме того, родители могли позвонить по телефону, задать вопрос по электронной почте. Такое комплексное сопровождение родителей и детей с ОВЗ в период пандемии вселяла уверенность в свои силы, возможность полноценного восстановления и максимальной реализации творческого потенциала детей.

В учебно-методическом центре было уделено большое внимание консультированию родителей и детей для разрешения конкретной проблемы. Родители имели возможность задать любой вопрос и получить исчерпывающий ответ, так как на консультации приглашались врачи, студенты медицинского института, психологи, учителя. Исследование показало, что психо-травмирующее воздействие на родителей и детей оказывает вынужденное ограничение общения, активного отдыха, прогулок, развлечений и самоизоляция. Выявлено, что при нарушении психоэмоционального состояния у родителей появились жалобы на тревогу за безопасность близких, особенно детей, состояние страха, раздражительность, тоскливое настроение, ощущение одиночества и др. В этой связи мы стали уделять особое внимание психологическому консультированию родителей для разрешения конкретной проблемы и восстановления эмоционального равновесия. Беседы, убеждения, разъяснения и рекомендации были направлены на воспитание навыков по снижению уровня стресса, способам контроля стрессового поведения, эмоционального напряжения и формирования правильного отношения к нему. Родителям получали не-

обходимую квалифицированную поддержку и практически всегда находились под наблюдением. Они могли отправлять педагогическое количество СМС, текстовых сообщений через электронную почту, скайп на любые интересующие их вопросы. Оказание адекватной помощи путем диагностического консультирования с дальнейшей поддержкой родителей и детей свидетельствуют о значительном влиянии теленаблюдения и дистанционного консультирования в работе с детьми с ОВЗ и их родителями в условиях пандемии.

На наш взгляд, в современных условиях проблема организации и обеспечения доступности пространства информационных систем и библиотечного обслуживания родителей и детей с ограниченными возможностями очень актуальна. Библиотеки нового поколения в своей деятельности адаптируются под запросы разных категорий пользователей. Солидный практический опыт работы с детьми с ОВЗ и их родителями накоплен в библиотеках региона. Библиотеки оказывают информационную, организационную помощь оказывают библиотеки отдельным родителям и родительским группам в построении образовательного, реабилитационного маршрута для ребенка с ОВЗ. Представители регионального библиотечного сообщества отмечают в публикациях, что инновационные формы библиотечной работы открывают новые возможности для социально-культурного обогащения особых категорий пользователей в чрезвычайных условиях [4, 6].

Орловский государственный институт культуры и региональные библиотеки совместно осуществляют поиск оптимальных методов подготовки библиотечных кадров для работы с особыми детьми и их родителями. Современный образовательный процесс в вузе по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» обеспечивает подготовку специалистов для управления библиотечно-информационной деятельностью и обслуживания различных категорий пользователей. В основной профессиональной образовательной программе бакалавриата по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» представлены учебные курсы, например: «Детская литература», «Семейное чтение в детской библиотеке», «Детская библиотека в современном мире», «Организация работы детских и школьных библиотек», «Инновационная и методическая деятельность библиотеки» и др. Обучаемые знакомятся с основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими обслуживание детей с ограниченными возможностями здоровья; формами библиотечного обслуживания «особых» детей и подростков; особенностями организации и создания внутреннего пространства библиотек для данной категории пользователей; этикой их обслуживания; интерактивными формами работы с детской аудиторией. Студенты осваивают основные понятия, новые формы взаимодействия библиотекарей и пользователей, учатся строить свое общение с особыми детьми и их родителями.

Сотрудничество специалистов библиотечно-информационной сферы и преподавателей выпускающей кафедры в подготовке высококвалифицированных кадров является взаимовыгодным и активно проявляется на всех этапах вузовского обучения. Библиотечная среда активно используется преподавателями и обучающимися для апробации полученных в вузе знаний. Библиотеки

являются площадкой проведения информационно-образовательной деятельности, способствующей пониманию необходимости поддерживать особых детей и их родителей. Важная задача библиотек – это помощь детям с ОВЗ через обучение родителей эффективным научно доказанным стратегиям поддержки, а также методам развития коммуникации, анализа и коррекции поведения. Научные исследования в вузе опираются на практику библиотечно-информационных учреждений региона и большая часть из них выполняется по их заказам [3].

В условиях пандемии, как показывает исследование, библиотеками проводится работа по обеспечению информационной поддержки родителей в воспитании особого ребенка. Библиотеки помогают родителям особых детей общаться друг с другом, объединяться, знакомят их с другими организациями и сообществами для эффективной помощи ребенку с ОВЗ. Преподаватели кафедры библиотечно-информационной деятельности и лучшие студенты успешно участвуют в реализации библиотечных инновационных проектов, направленных на обслуживание особых категорий пользователей: «Особый ребенок», «Работа с особыми детьми и их семьями», «Работа с родительским сообществом», «Как организовать досуг для детей с нарушениями в развитии», «Особое детство», «Взаимодействие с семьей, воспитывающей особого ребенка» и др.

В современных условиях библиотеки, занимающиеся работой с детьми с ОВЗ, перестраивают свою деятельность, развивают новые варианты взаимодействия с данной категорией пользователей. Под воздействием цифровой трансформации библиотек расширяются границы библиотечно-информационного сервиса, активно проводятся мероприятия в режиме онлайн, внедряется дистанционный формат, видеоконференции, интернет-консультирование, создаются системы обслуживания в режимах локального и удаленного доступа к информации, используется виртуальное справочное обслуживание и др.

Виртуальный формат работы библиотек знакомит с информационными и методическими материалами родителей, воспитывающих детей с особенностями развития. В задачи учебно-производственной практики студентов института культуры входит разработка виртуальных выставок для данной категории пользователей. В библиотеках на сайтах размещаются выставочные проекты, например: «Путешествие в мир особого ребенка», «Книги для семейного чтения», «Книга спешит на помощь», «Детские ресурсы Интернет» и др.

Муниципальные библиотеки города Орла проводят вебинары, на которых обсуждаются актуальные вопросы воспитания, развития и образования детей с ОВЗ, пути помощи семье, практические советы и рекомендации для

родителей. Специфика деятельности библиотек по обслуживанию особых категорий пользователей предполагает включение студентов в процесс оцифровки наиболее спрашиваемых печатных изданий, формирования электронных коллекций, создания видеоматериалов на темы, связанные с социальной реабилитацией особых детей. Все это способствует оптимизации детско-родительских отношений, формирует положительные установки у родителей. Родители и дети чувствуют постоянную связь с библиотекой во время пандемии.

Кроме того, в работе библиотек города Орла используется реабилитация творчеством, проводятся терапевтические занятия. Библиотечная практика направлена на развитие социализации и адаптации «особых детей» в обществе, приобретение культуры общения со сверстниками. В библиотечной работе с детьми с ОВЗ используются практические методы работы, такие как: библиотерапия, сказкотерапия, арт-терапия и др. В организации и проведении таких мероприятиях принимают активное участие педагоги и студенты вуза культуры. Мероприятия проходят в режиме онлайн, на платформе ZOOM, с промежуточными выполнениями домашних заданий.

Следует также отметить роль студентов-волонтеров в проведении мероприятий, которые имеют педагогическое значение для особых категорий пользователей. В рамках проекта «Волонтерское движение студентов как средство социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья» волонтеры проводят различные занятия в школах, детских больницах по поддержке и развитию читательского интереса у детей [2].

Таким образом, проведенная работа с родителями в условиях взаимодействия с образовательными учреждениями, способствует повышению их компетенции, включению в решение коррекционно-воспитательных задач в условиях семьи и социализации детей в общество. Известно, что социальная реабилитация родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из наиболее важных и трудных задач социальной помощи и социального обслуживания. Она направлена на восстановления здоровья, трудоспособности, социального статуса родителей, их морально-психологического равновесия, уверенности в себе, особенно в период пандемии. Решение проблемы такой семьи требует специальной адресной и комплексной помощи, как родителям, так и детям. Проведенное исследование показало, что только комплексное сопровождение семьи, с использованием цифровых технологий позволяет проводить обучение родителей, а также способствует повышению их компетенции по вопросам реабилитации и психолого-педагогической коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья в чрезвычайных условиях.

Библиографический список

1. Ахулкова А.И., Семенова Л.М. Развитие научно-исследовательской работы на кафедре технологии психолого-педагогического и специального образования Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева// Ученые записки Орловского государственного университета : научный журнал. Орел: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева». 2019. №1 (82). С.158–161.
2. Беляева Н.Е., Естилов А.Л. Волонтерская деятельность в библиотечно-информационной сфере: региональный аспект // Ученые записки Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева : научный журнал. Орел: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2017. № 4 (77). С. 168–171.
3. Иваишова И.А., Белошицкая Н.В. Сотрудничество специалистов библиотечно-информационной сферы в подготовке квалифицированных кадров// Восемнадцатые Денисьевские чтения : материалы международной научн.-практ. конф. по библиотековедению, библиографоведению, книговедению и проблемам библиотечно-информационной деятельности. Орел: Орловский

гос. ин-т культуры. 2022. С. 26–32.

4. *Ивашова И.А., Платонова Т.В.* Библиотечное обслуживание детей с ограниченными возможностями здоровья: современные подходы // Архивы, библиотеки, музеи в интерактивном мире: сборник с докладами (София – Орел, 15 мая 2020г.). София: Университетское издательство «Св. Климент Охридски». 2001. С. 162–167

5. *Казьминг А. М., Словохотова О.В.* Дистанционное консультирование родителей в ранней помощи: компетентностный подход // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 159–184.

6. Муниципальные детские библиотеки Орловской области в 2021 году информационно-аналитический и статистический сборник / БУКОО «Библиотека им. М. М. Пришвина»; сост. Т. Н. Чупахина, Е. Г. Аболмазова, И. А. Карлова и др. Орел. 2022. 53с.

7. Руководство по библиотечному обслуживанию детей в России: рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, местного самоуправления, специализированным детским библиотекам, общедоступным библиотекам, обслуживающим детей / Министерство культуры Российской Федерации, Российская государственная детская библиотека; научно-методический отдел. Москва. 2019. 35 с.

8. *Саркисян Л.И.* Социализация и интеграция в общество детей с особенностями психофизического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. №1. С. 20–24.

9. *Семенова Л.М., Ивашова И.А.* Взаимодействие библиотек и образовательных учреждений с родителями, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, как средство повышения их компетенции // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: сборник материалов международной науч. конф. Москва. Когито-Центр. 2019. С. 39-43.

10. *Семенова Л.М., Ивашова И.А., Мукашева М.Б.* Психолого- педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями развития, в период пандемии Covid - 19 // Будущее системы образования в условиях COVID-19: сборник материалов международного форума. Алматы. 2021.

11. Социокультурное развитие современного города: проблемы и перспективы // Материалы международной науч.-практ. конф./гл. ред. Н. А. Паршиков; науч. ред. и сост. И. А. Ивашова. Орел: Орловский гос. институт культуры. 2016. 154 с.

References

1. *Akhulkova A.I., Semenova L.M.* Development of research work at the Department of Technology of Psychological, Pedagogical and Special Education of the Oryol State University named after I.S. Turgenev // *Uchenyeyzapiski Oryol State University: scientific journal*. Orel: Publishing house of FSBEI HE “Orel State University named after I. S. Turgenev”. 2019. No. 1 (82). Pp.158–161.

2. *Belyaeva N.E., Esipov A.L.* Volunteer activity in the library and information sphere: a regional aspect. *Uchenyeyzapiski Oryol State University named after I.S. Turgenev: scientific journal*. Orel: Publishing house of FSBEI HE “Orel State University named after I. S. Turgenev”. 2017. No. 4 (77). Pp.168–171.

3. *Ivashova I.A., Beloshitskaya N.V.* Cooperation of specialists in the library and information sphere in the training of qualified personnel. conf. on library science, bibliography, book science and problems of library and information activities. Eagle: Orlovsky state. Institute of Culture. 2022. Pp. 26–32.

4. *Ivashova I.A., Platonova T.V.* Library service for children with disabilities: modern approaches // Archives, libraries, museums in an interactive world: a collection of reports (Sofia – Orel, May 15, 2020). Sofia: University Publishing House “St. Kliment Ohridski. 2001. S. 162-167

5. *Kazming A.M., Slovohotova O.V.* Remote counseling of parents in early care: a competency-based approach // *Clinical and Special Psychology*. 2019. Volume 8. No. 2. Pp. 159–184.

6. Municipal children’s libraries of the Oryol region in 2021, information-analytical and statistical collection / BUKOO “Library named after. M. M. Prishvin”; comp. T. N. Chupakhina, E. G. Abolmazova, I. A. Karlova and others. Eagle. 2022. 53 p.

7. Guidelines for library services for children in Russia: recommendations to the executive authorities of the constituent entities of the Russian Federation, local self-government, specialized children’s libraries, public libraries serving children / Ministry of Culture of the Russian Federation, Russian State Children’s Library; scientific and methodological department. Moscow. 2019. 35 p.

8. *Sarkisyan L.I.* Socialization and integration into society of children with special needs of psychophysical development // Education and training of children with developmental disorders. 2015. No. 1. Pp. 20–24.

9. *Semenova L.M., Ivashova I.A.* Interaction of libraries and educational institutions with parents of children with disabilities as a means of increasing their competence // Innovative methods for the prevention and correction of developmental disorders in children and adolescents: interprofessional interaction: collection of materials of the international scientific. conf. Moscow. Cogito Center. 2019. Pp. 39–43.

10. *Semenova L.M., Ivashova I.A., Mukasheva M.B.* Psychological and pedagogical support for parents with children with developmental disabilities during the Covid-19 pandemic // The future of the education system in the context of COVID-19: collection materials of the international forum. Алматы. 2021.

11. Socio-cultural development of the modern city: problems and prospects // Materials of the international scientific-practical. conf. / Ch. ed. N. A. Parshikov; scientific ed. and comp. I. A. Ivashova. Orel: Orlovsky state. cultural institute. 2016. 154 p.

УДК 378.016

UDC 378.016

КОНОКОТИН А.А.

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

ГРОМЫКИН О.Н.

сотрудник Академии ФСО России

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

ЛАВРИКОВ В.И.

сотрудник Академии ФСО России

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

KONOKOTIN A.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Federal Guard Service
Academy

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

GROMYKIN O.N.

Federal Guard Service Academy

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

LAVRIKOVA V.I.

Federal Guard Service Academy

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE MAIN DIRECTIONS OF HUMANIZATION OF THE MODERN SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

В статье рассматриваются теоретические аспекты гуманизации системы профессионального образования в современном мире. Сегодня мир представлен большой палитрой культур, и от того как они развиваются и взаимодействуют между собой зависит целостность и будущее всей цивилизации. Именно искусству принадлежит ведущее значение во взаимопонимании народов, так как оно базируется на общечеловеческих и национальных ценностях и смыслах. В российском образовательном пространстве современное этнокультурное воспитание формирует и развивает у молодых людей миропонимание и мировосприятие своей культуры, храня традиции своего народа, включающие в себя познания, умения и способности. Публикуемый материал предназначен для студентов гуманитарных вузов, а также может быть рекомендован работникам социально-культурной сферы, всем интересующимся вопросами образования и развития народного художественного творчества.

Ключевые слова: культура, воспитание, образование, ценности, народ.

The article discusses the theoretical aspects of the humanization of the vocational education system in the modern world. Today the world is presented by a big palette of cultures, and from that as they develop and interact among themselves the integrity and the future of all civilization depends. Art possesses the leading value in mutual understanding of the people as it is based on universal and national values and meanings. In the Russian educational space modern ethnocultural education forms and develops outlook and attitude of the culture at young people, keeping the traditions of the people including knowledge, abilities and abilities. The published material is intended for students of liberal arts colleges and also can be recommended to workers of the welfare sphere, all interested in issues of education and development of amateur and folk arts.

Keywords: culture, education, education, values, people.

Российское сообщество вступило в новый период своего возрождения. Наше государство многонационально, поэтому взаимоотношение между разными народами и этносами, проживающих на единой территории, одно из главных. Эффективность решения современных этнических конфликтов сегодня зависит от отождествления молодого человека с представителями того или иного этноса, т.е. в какой степени сформировалось его этническая самоидентификация.

Именно искусству принадлежит ведущее значение во взаимопонимании народов, так как оно базируется на общечеловеческих и национальных ценностях и смыслах.

Этнокультурное воспитание в современном мире постоянно находится во взаимодействии и противостоянии как традиционного, так и современного бытия сущности человека.

Культурная политика нашего государства направлена на сохранение и поддержку региональных традиций и культур, на саморазвитие и реализацию творческого потенциала молодых людей, а также на сохранение и по-

пуляризацию духовно-нравственных начал. Эти позиции в настоящее время являются приоритетом в российском образовании.

Разносторонние мнения на проблемы воспитания представлены в разных научных областях человеческого познания, таких как философия, культурология, педагогика и т.д.

Роль культуры в формировании и развитии народа нашли свое отражение в отечественных работах следующих ученых: Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.Я. Данилевский, А.Ф. Лосев и другие.

Искусствоведы: П.Г. Богатырева, И.Я. Богуславской, Г.К. Вагнера, В.М. Василенко, В.С. Воронова, М.А. Некрасовой, Б.Н. Путилова, С.Б. Рождественской и т.д. анализируют педагогический потенциал народной культуры и искусства в контексте этнокультурного образования.

Влияние народной художественной культуры на духовно-нравственное развитие личности получили освещение в трудах Т.Н. Баклановой, Г.Н. Волкова,

Н.М. Сокольниковой, Л.А. Рапацкой, Т.Я. Шпикаловой, С.Н. Новикова, Т.И. Петраковой, С.А. Ермоловой и других авторов.

Проблемам этнокультурного обучения и воспитания подрастающего поколения в современных условиях посвящены исследования Т.Н. Баклановой, М.Ю. Новицкой, Л.А. Рапацкой, А.С. Хворостова, Т.Я. Шпикаловой и т.д.

Цель исследования – рассмотреть направления гуманизации современной системы профессионального образования.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие и сущность «этнокультурное воспитание».

2. Рассмотреть особенности его существования в современном мире.

Сегодня в современном мире происходят наисильнейшие процессы глобализации, которые затрагивают как экономическую сторону жизни, так и духовную, то есть трансформации подвергаются культурные ценности народов и этносов. Сегодня в мире бушует множество культур, и от того как они будут развиваться и взаимодействовать между собой зависит целостность всего мира и будущее цивилизаций.

Этот немаловажный факт подчеркивается и документально. Например, в распорядительных документах ООН. «Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном многообразии» (2001 г.) отмечает, что все культуры являются достоянием человечества и выступают успехом существования цивилизации.

В нашей стране существует ряд документов, которые регламентируют в настоящее время вопрос существования и развития этнокультурного воспитания. Среди таких документов можно отметить:

– Закон РФ «О языках народов РСФСР» (1991 г.), гласит о сохранении и равноправии всех языков России;

– Закон РФ «Об образовании» (1992 г.), предоставляет возможность каждому субъекту государства построить свою модель образовательной среды, основываясь на этнических особенностях региона;

– Закон РФ – Конституция (1993 г.), отражает парадигму нашей страны в мультиэтническом контексте;

– Закон «О культуре» (1992 г.) – реализует межнациональное культурное сотрудничество и создание уникальных учреждений культуры, т.е. этнокультурных центров, ассоциаций, сообществ.

Актуальным документом по этнокультурному воспитанию у нас в стране является Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. (одобренной постановлением правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. за № 751). Именно в этом документе зафиксирована одна из ведущих задач нашей страны в сфере образования «сохранение и поддержку этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культуры» [8].

Сегодня многие образовательные учреждения в разных уголках нашей страны реализуют свою детальность с этнокультурной направленностью. Содержание такого вида практики выражено в следующих аспектах:

– реализация соответствующей культурной политики, связанной с развитием национальной культуры;

– сохранение и популяризация историко-культурного наследия России;

– воспитание патриотов своей страны;

– становление моральных устоев человека;

– открытость и прозрачность многонациональных связей в сфере культуры и т.д. [9]

Итак, российские образовательные учреждения, имеющие предметную область «Искусство», определяют ее приоритетной, востребованной и значимой, так как она имеет большой воспитательный потенциал, способствует духовно-нравственному обогащению молодого поколения. В связи с этим, появляется необходимость исследования этнокультурного воспитания детей в современном мире, что определяет это общественное явление политическими, экономическими и духовными трансформациями.

Формированием этнокультурного подхода в развитии и становлении человека ученые начали заниматься давно.

Одним из первых ученых-педагогов, заинтересовавшихся данным вопросом, был Д.К. Ушинский. «У каждого народа – говорил Ушинский – своя особенная национальная система воспитательных систем. Опыт других народов в деле воспитания – это неоценимое наследие для всех, но воспитывать по чужой педагогической системе нельзя» [4].

Эта проблема исследовалась в разных областях людского познания, включая в философии, педагогике, психологии и социологии. Основанием данного понятия выступают такие категории как этнос, культура, воспитание.

В исторических и педагогических научных трудах воспитание рассматривается как организованный и устремленный порядок развития личности (К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий), который сознательно контролируется социализацией. Поэтому воспитанию присущи две главные функции: упорядочение полного комплекса воздействий (физических, социальных, психических и др.) на личность и творение критерий для ускорения процессов социализации с целью развития личности [5].

Обучение и развитие этнокультурной направленности представляет собой адресную, структурированную и контролируемую педагогическую практику, которая осуществляется с помощью этнохудожественных ценностей, средств, методов и форм.

В теоретических концепциях гуманно-ориентированного и личностно-ориентированного образования (В.А. Беликов, Г.Н. Сериков, О.А. Сиротин, И.С. Якиманская), человек рассматривается как наивысшая ценность, имеющая в системе воспитания уникальные потребности и интересы, способствующие саморазвитию, самореализации и самотворчеству личности.

Рассмотрим различные подходы в исследовании данного вопроса.

С точки зрения культурологического подхода (Н.Б. Крылова) этнокультурное воспитание представляет собой сохранение, содействие и поддержка человека результатами и шедеврами культуры. Этот методологический подход позволяет раскрыть культуру как фундамент для этнокультурного воспитания молодых людей с его целями и задачами, специфическими свойствами и структурой.

Формирование этнокультурного воспитания с по-

мощью средств декоративно-прикладного искусства рассматривает аксиологический подход (А.М. Булынин, Е.Н. Шиянов и др.). Именно он раскрывает этнопедагогический потенциал такого вида человеческого творчества. Генератором эволюции личности в данной методологии является творение, созидание и творческий процесс.

С позиций системно-деятельностного методологического подхода (В.П. Беспалько, Л.В. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др.), этнокультурное воспитание молодых людей трактуется как слаженная целеполагающая практическая деятельность становления и потенциального раскрытия качеств и способностей личности.

Важное место и значение в раскрытии сущности этнокультурного воспитания отводится этнопедагогике (Г.Н. Волков, Л.Н. Толстой и др.), которая изучает специфику этнического воспитания, отражает единство норм и ценностей человечества, определяет взаимосвязь всех культур цивилизации.

Чтобы сформировать и развить в молодом поколении национальное достоинство и самосознание, доброту и терпимость к другим народам, привить духовные ценности и нормы, необходимо постоянно использовать и реализовывать в образовательной и воспитательной практике всевозможные формы, средства и виды народного искусства [13].

По мнению ученого этнографа А.И. Губы, «этнокультурное воспитание – это деятельность, направленная на увеличение этнической компетентности, формирование гражданской сознательности и положительной этнической идентичности через овладение ценностных ориентаций своего этноса, и обеспечивающая эффективную инкультурацию молодого человека в мировую культуру» [11, с. 6].

Матис В.И. трактует этнокультурное воспитание как «этнопедагогический процесс, направленный на воспитание этнической культуры личности, формирование и развитие этнокультурной компетентности, владеющий огромным педагогическим потенциалом и исполняющий эстетическую, психологическую, физиологическую функции для многостороннего развития личности» [7].

Исходя из вышеизложенного материала, этнокультурное воспитание мы будем понимать, как педагогический процесс, включающий в себя знания, умения и способности по части этнической культуры; а она состоит из вещественной (одежда, утварь, предметы быта и так далее) и духовной (басни, легенды, традиции, обычаи, фольклор и так далее) культуры.

Целью современного этнокультурного воспитания у нас стране является желание и умение молодых людей вступать в контакт с другими культурами и успешно взаимодействовать на равных правах.

Этнокультурное воспитание ориентирует нас на следующее:

- воспитание доброты и толерантности;
- формирование и развитие эстетического вкуса;
- помогает в социализации молодых людей средствами народной культуры [10].

Этнокультурное воспитание в российском современном образовательном пространстве воплощается на нескольких уровнях, начиная с внешкольных образовательных учреждений эстетической направленности, заканчивая учебными

заведениями профессиональной ориентации [12].

Современное этнокультурное воспитание в Русской системе образования зависит от многого:

1. Это социально-педагогические критерии, которые строятся на содействии семьи, школы, СМИ и учреждений культуры;
2. Применение в учебно-воспитательном процессе разных доступных национальных форм и методов работы с детками;
3. Активной деятельностью во всевозможных культурно-досуговых программах (народные праздники, фестивали, выставки и так далее);
4. Семейное воспитание, т.е. осведомленность родителей в данном виде воспитания.

По этой причине практически во всех современных русских образовательных учреждениях по развитию и формированию детей в области этнокультурного воспитания разрабатываются и внедряются различные образовательные программы и проекты по исследованию этнокультурных истоков.

Непосредственно сама стратегия этнокультурного воспитания в образовательных учреждениях разного уровня содержится в следующем:

- а) формирование в сознании детей этнической самоидентификации и этнического самосознания [3];
- б) осознание этнокультурного воспитания как технологические процессы всестороннего развития личности.

Для реализации этих 2-ух направлений в современном этнокультурном воспитании детей могут применяться в педагогической практике разные средства, в том числе:

- фольклор;
- специалитература;
- народная игрушка;
- керамика, резьба, вышивка, вязание, макраме и т.д.
- живопись;
- музыка;
- культурно-досуговые программы, праздники и т.д. [2].

Поэтому, этнокультурное воспитание в современном мире нацелено на освоение юными людьми тех национально-культурных традиций, в каких воплощены высшие духовно-добродетельные ценности. Это затрагивается, как раздельно взятых этносов, так и всего населения земли. Общечеловеческие ценности сейчас имеют необыкновенную значимость для духовно-порядочного воспитания и штатского становления юного человека. Они позитивно оказывают влияние и консолидируют современное российское сообщество, также позволяют встраиваться в мировое общество. Таковой уникальный сплав сформировывает, систему ценностей народа и общечеловеческую.

Необходимость преподавания народного творчества в критериях поликультурного общеобразовательного места актуальна и значима потому, что без знания своей культуры невозможно познать и почувствовать иную. Это приводит к конфликтам и разногласиям в ходе реализации межкультурного диалога.

Способность ориентироваться в сфере других культур, уметь правильно интерпретировать аргументы и факты различных национальных сообществ и меньшинств, знать культурные традиции этносов, находить адекватные пути разрешения сложных ситуаций в ходе

реализации межкультурной коммуникации – это и есть суть этнокультурного воспитания на современном мире.

Этнокультурное воспитание в современном мире реализует следующие задачи:

- формирует у молодых людей чувство национальной гордости и ценности за свою родину, историю, народ;
- воспитывает культуру межнационального взаимодействия и взаимоотношения;
- развивает эстетические и нравственные качества личности;
- этнокультурное воспитание подсобляет в социализации малышей и подростков средством современных методик фольклорной терапии и прочих видов арт-терапии средствами народной культуры и искусства [1].

В ходе реализации этих задач этнокультурного воспитания, происходит инкультурация молодых людей в современную культуру.

Этнокультурное воспитание – как педагогический

процесс, включающий в себя знания, умения и способности в области этнической культуры; а она состоит из вещественной (одежда, утварь, предметы быта и так далее) и духовной (басни, легенды, традиции, обычаи, фольклор и так далее) культуры.

Целью современного этнокультурного воспитания у нас в стране является желание и умение молодых людей вступать в контакт с другими культурами и успешно взаимодействовать на равных правах.

В российском образовательном пространстве современное этнокультурное воспитание формирует и развивает у молодых людей миропонимание и мировосприятие своей культуры, храня традиции своего народа, включающие в себя познания, умения и способности.

Поэтому этнокультурное воспитание в современном мире не прекращает быть креативной и значимой составляющей жизнедеятельности нации. Оно формирует национальную гордость, небывалое чувство любви и почтения к собственной культуре и к культурам иных государств.

Библиографический список

1. *Бакланова Т.И.* Педагогика народного художественного творчества как отрасль педагогической науки и учебная дисциплина // Новое слово в науке: перспективы развития. 2016. № 1-1(7). С. 160–163.
2. *Богомолова М.И.* Межнациональное воспитание детей : учеб. пособие [Электронный ресурс] / М.И. Богомолова, Л.М. Захарова. 4-е изд., испр. и доп. Москва : ФЛИНТА, 2021. 176 с.
3. *Воробьева Т.П.* Воспитание этнохудожественной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования детей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Воробьева Татьяна Петровна. Челябинск, 2006. 22 с.
4. *Гонтаренко Ж.Н.* К.Д. Ушинский о национальном характере воспитания / Ж. Н. Гонтаренко // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 45–51.
5. *Горлова Е. Б.* Культура как социальный и воспитательный феномен // Вестник университета. 2013. № 5. С. 201–204.
6. *Котельников В.А.* Общесистемная координация предоставления высшего образования / В.А. Котельников, Н.И. Лаврикова, Е.А. Никитина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2(91). С. 232–237.
7. *Лаврикова Н.И.* Специфика обучения в высшей школе / Н. И. Лаврикова // Российская наука: тенденции и возможности : сборник научных статей. Москва : Издательство «Перо», 2020. С. 83–87.
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Правительство РФ. Постановление от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва [Электронный ресурс]. URL: <https://gart62.npi-tu.ru>
9. О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении // Министерство РФ. Письмо от 2 апреля 2002 года N 13-51-28/13 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901828952>
10. *Павлова И.Ю.* Этнохудожественное воспитание личности как актуальная проблема в современном образовании / И.Ю. Павлова, И.Г. Иванова // Вестник Чувашского университета. 2009. №3. С. 357–360.
11. *Пивторак Е.В.* Теория и методика этнокультурного образования : учебно-методическое пособие по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура», квалификация выпускника – бакалавр, форма обучения – очная, заочная ; Алтайский государственный институт культуры, кафедра художественной культуры и декоративно-прикладного творчества. Барнаул : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный институт культуры», 2018. 95 с.
12. *Фадеева М.А.* Актуальные проблемы этнокультурного образования. Учебно-методическое пособие для студентов. – Саратов: СГУ имени Н. Г. Чернышевского, 2017. 66 с.
13. *Шпикалова Т.Я.* Система непрерывного и преемственного этнохудожественного образования в России: опыт разработки / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 93–98.

References

1. *Baklanova T. I.* Pedagogy of folk art as a branch of pedagogical science and academic discipline // New word in science: development prospects. 2016. № 1-1(7). Pp. 160–163.
2. *Bogomolova M. I.* Interethnic education of children : studies. manual [Electronic resource] / M. I. Bogomolova, L. M. Zakharova. 4th ed., ispr. and add. - Moscow: FLINT, 2021. 176 p.
3. *Vorobyova T. P.* Education of the ethno-artistic culture of adolescents in institutions of additional education of children : speciality 13.00.01 “General pedagogy, history of pedagogy and education” : abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Vorobyova Tatiana Petrovna. Chelyabinsk, 2006. 22 p.
4. *Gontarenko Zh. N. K. D.* Ushinsky on the national character of education // Problems of modern education. 2014. No. 3. Pp. 45–51.
5. *Gorlova E. B.* Culture as a social and educational phenomenon // Bulletin of the University. 2013. No. 5. Pp. 201–204.
6. *Kotelnikov V. A.* System-wide coordination of higher education provision / V. A. Kotelnikov, N. I. Lavrikova, E. A. Nikitina // Scientific notes of the Orel State University. 2021. № 2(91). Pp. 232–237.
7. *Lavrikova N. I.* The specifics of higher education / N. I. Lavrikova // Russian science: trends and opportunities : collection of scientific articles. Moscow : Publishing House “Pero”, 2020. Pp. 83–87.
8. National doctrine of education in the Russian Federation // Government of the Russian Federation. Resolution of October 4, 2000

N 751 Moscow [Electronic resource]. URL: <https://gart62.npi-tu.ru>

9. On increasing the educational potential of the educational process in a general education institution // Ministry of the Russian Federation. Letter dated April 2, 2002 N 13-51-28/13 [Electronic resource]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901828952>

10. *Pavlova I. Y.* Ethno-artistic education of personality as an actual problem in modern education / I.Y. Pavlova, I.G. Ivanova // Bulletin of the Chuvash University. 2009. No. 3. Pp. 357–360.

11. *Pivtorak E. V.* Theory and methodology of ethno-cultural education: educational and methodical manual in the direction of training 51.03.02 “Folk art culture”, graduate qualification - bachelor, form of study - full-time, correspondence / E. V. Pivtorak ; Altai State Institute of Culture, Department of Artistic Culture and Decorative and Applied Creativity. Barnaul : Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Altai State Institute of Culture”, 2018. 95 p.

12. *Fadeeva M. A.* Actual problems of ethno-cultural education. Educational and methodical manual for students. Saratov: N.G. Chernyshevsky SSU, 2017. 66 p

13. *Shpikalova T.Ya.* The system of continuous and continuous ethno-artistic education in Russia: development experience / T.Ya. Shpikalova, L.V. Ershova // Higher education in Russia. 2012. No. 10. Pp. 93–98.

УДК 372.853, 378.147.88

UDC 372.853, 378.147.88

КОРОСТЕЛЕВ Д.А.

кандидат физико-математических наук, старший преподаватель, кафедра «Общая физика», ФГКВБОУ ВО «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации»
E-mail:dimedrol85@list.ru

KOROSTELEV D.A.

Candidate of physico-mathematical sciences, senior lecturer, department of general physics, The Academy of Federal Security Guard Service of the Russian Federation
E-mail:dimedrol85@list.ru

**ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ТРЕНАЖЕРА
ПО ДИСЦИПЛИНЕ ОБЩАЯ ФИЗИКА, НА ПРИМЕРЕ ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЫ –
МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОСТАТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ**

**EXPERIENCE IN DEVELOPING AN INTERACTIVE COMPUTER SIMULATOR
IN THE DISCIPLINE OF GENERAL PHYSICS, USING THE EXAMPLE OF LABORATORY WORK -
MODELING OF ELECTROSTATIC FIELDS**

В статье рассматриваются методические аспекты использования интерактивных компьютерных тренажеров в системе физического образования. Представлен опыт разработки и внедрения систем компьютерного моделирования в лабораторный практикум на примере лабораторной работы по моделированию электростатических полей.

Ключевые слова: интерактивный компьютерный тренажер, компьютерное моделирование, виртуальный лабораторный практикум по физике, моделирование электростатических полей.

The article deals with the methodological aspects of the use of interactive computer simulators in the system of physical education. The experience of developing and implementing computer simulation systems in a laboratory workshop is presented on the example of laboratory work on modeling electrostatic fields.

Keywords: interactive computer simulator, computer simulation, virtual laboratory workshop in physics, simulation of electrostatic fields.

Виртуальный компьютерный практикум по физике расширяет возможности проведения экспериментальных работ по изучению различных физических явлений и законов. В качестве примера рассмотрим типичную методику проведения лабораторной работы по моделированию электростатических полей и покажем как для данного занятия, благодаря компьютерным технологиям, можно разработать интерактивный компьютерный тренажер (ИКТ). В качестве физического оборудования обычно используют источник тока, электролитическую ванну или электропроводящую бумагу с фиксированным набором электродов, вольтметр и соединительные провода. Традиционно в описании лабораторной работы обосновывается теоретический аспект и особенности изучения выбранного явления или процесса. Как известно, экспериментальное исследование электростатического поля трудноосуществимо, так как в непроводящей среде не может происходить автоматическое выравнивание потенциала точки поля и введенного в него зонда. Поэтому целесообразно использовать метод изучения электростатического поля путем создания другого эквивалентного ему поля. Такой способ называется методом моделирования. В этом случае поле зарядов, расположенных на поверхности электродов, должно совпадать по своей структуре с исследуемым электростатическим полем. Опытным путем доказано, что возникающее, например, в электролите поле потенциально и распределение потенциалов в нем совпадает с распределением потенциалов

в электростатическом поле. Обычно исследование поля в электролитической ванне производят с помощью электродов, форма которых воспроизводит исследуемое поле. Поданное на электроды напряжение создает между ними поле тока, совпадающее по конфигурации с электростатическим полем этих электродов.

Принципиальная схема электрической цепи в таких установках имеет вид, как на рисунке 1, а внешний вид типичных лабораторных установок изображен на рисунке 2. Опишем суть физического исследования с использованием электролитической ванны. В нее помещены электроды *B* и *C*, поле между которыми изучается. Ванна

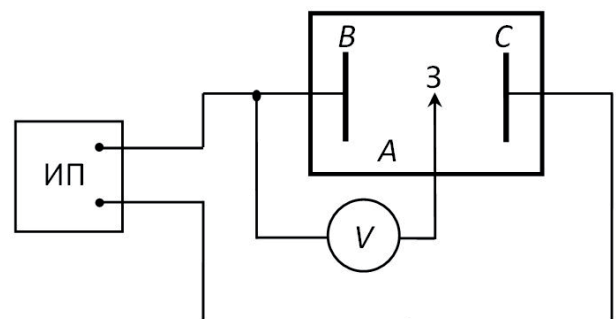


Рис. 1. Принципиальная схема электрической цепи.

На первом этапе результатом исследования является фиксация в бланке отчета положение контура (формы) электродов, а так же их потенциала. На втором этапе за-

даются семейства исследуемых потенциалов и осуществляется их поиск в пространстве между электродами. С помощью системы координат, изображенной на дне ванны, определяются положения точек равного потенциала и переносятся на координатную сетку в бланке отчета. На третьем этапе идет работа с бланком отчетности. Соединив точки равного потенциала плавными линиями, получают семейства эквипотенциальных поверхностей в двумерном пространстве. Учитывая, что линии напряженности электростатического поля перпендикулярны эквипотенциальным поверхностям, проводятся несколько силовых линий, которые дадут картину электростатического поля для любой конфигурации электродов. Учитывая градиентную зависимость между напряженностью и потенциалом электрического поля при переходе с одной эквипотенциальной поверхности на другую, рассчитываются средние значения напряженности электрического поля в определенных точках. Обучающийся, используя набор дополнительных электродов различной формы (например, плоский конденсатор, точечный заряд и плоскость) проводит моделирование электростатических полей аналогичным образом.

К основным недостаткам при проведении эксперимента можно отнести следующее. Во-первых, при использовании электролитических ванн происходит непрерывное окисление поверхности электродов, которое приводит к искажению силовых линий поля или к потере электрического контакта на их поверхности. Во-вторых, испарение электролита с поверхности ванны требует непрерывного контроля уровня электролита, а при проведении эксперимента обязательно соблюдение техники безопасности, которая требует не допускать замыкания моделирующих электродов. При использовании макетов с электропроводящей бумагой необходимо обеспечить целостность ее поверхности, особенно это бывает трудно при большом учебном потоке. Кроме того, количество исследуемых электродов обычно ограничено, что не позволяет создавать большое разнообразие моделируемых систем.

Решение этих потенциальных недостатков можно преодолеть с помощью математического моделирования с применением ЭВМ. В свободном доступе существует достаточное количество разработанных программ от самых простых, до профессиональных систем моделирования электромагнитных полей, которые позволяют осуществить моделирование электростатического поля

произвольной конфигурации [1]. Однако применение таких систем не всегда целесообразно на занятиях. Эти системы не могут быть внедрены в единую конструкцию ИКТ, так как не удовлетворяют принципам их построения [4-7]. В процессе создания ИКТ педагог расширяет функционал и возможности спроектированных виртуальных систем, непрерывно их дополняя, хотя многие идеи и подходы часто заимствуются из других (похожих) проектов. При этом ИКТ оптимизируется всегда под определенные нужды и потребности практики преподавания учебной дисциплины и ожидаемого результата при внедрении в учебный процесс [8, 9]. Корректировка и его последующая перенастройка, а так же оптимизация определяются только после апробации на практике с достаточно большим количеством обучающихся, что является неотъемлемой частью конечного этапа разработки ИКТ.

В основу разрабатываемого ИКТ должна быть положена такая система, которая бы обеспечила точное численное моделирование электрических полей любых конфигураций, обладала интерактивным взаимодействием с пользователем и обеспечивала высокую визуальную составляющую при воспроизведении результатов моделирования. Особенности проектирования и общие принципы построения ИКТ были рассмотрены в работах [8-9]. Учитывая опыт разработки ИКТ, много лет применяемых на практике, при реализации данного тренажера можно выделить 2 дополнительных этапа, характерных для этой моделирующей системы:

1 этап посвящен выбору и построению математической модели для решения задачи о расчете потенциала в регулярной двумерной сетке с произвольным набором электродов, заданных с помощью дискретных точек потенциала;

2 этап – разработка системы интерактивного взаимодействия пользователя с системой и визуализация результатов моделирования.

Рассмотрим подробнее реализацию этих шагов проектирования.

Задача для математического моделирования может быть сформулирована следующим образом. Пусть имеется система неподвижных проводников, помещенных в вакуум, при этом каждый проводник подсоединен к батарее. В заданной ограниченной области определить величину потенциала для каждой точки этого пространства. Эту задачу можно было решить достаточно просто, если



Рис. 2. Варианты макетов лабораторной работы по моделированию электростатических полей.

каждый проводник разбить на систему точечных зарядов и, используя принцип суперпозиции рассчитать результирующее поле. Величину потенциала проводника во всех его точках всегда можно измерить, при этом используя свойства идеальных проводников, можно считать, что поле на их поверхности и внутри всегда совпадает. Однако определить положение зарядов на каждом проводнике не так просто, поскольку их местоположение и величина определяется сложным неоднородным распределением, которое зависит от геометрии и формы тела. Приближенное решение такой задачи можно позаимствовать из книги Х. Гулда [3], которая поясняет численный метод расчета уравнения Лапласа для дискретной сетки. Поэтому задачу по моделированию электростатического поля необходимо переформулировать. Так как в реальных лабораторных установках исследование поля производится в плоскости электростатической ванны (электропроводящей бумаги), то задача решается в двумерном пространстве. Поэтому положение электродов в пространстве необходимо задавать в сечении этой же плоскости. На рассматриваемую область наносится дискретная сетка с определенным шагом. Далее для каждой точки этой сетки (узла) определяются значения потенциалов электродов, а все остальные принимаются равные нулю. На следующем этапе идет расчет пустых (нулевых) точек методом, описанным Х. Гулдом. Идея данного метода заключается в том, что среднее значение потенциала по четырем соседним ячейкам (узлам сетки) должно равняться потенциалу центральной ячейки. Осуществляя усреднения по всем точкам сетки кроме тех, где находятся электроды, добиваются определенной точности в разности между начальными и расчетными значениями в этой точке. Такие итерации повторяют много раз для всего пространства сетки до тех пор, пока эта точность не будет достигнута во всех точках. Таким образом, результатом моделирования будет дискретное поле определенных значений потенциала в центре узлов этой сетки. Очевидно, что достоверность полученного результата будет зависеть от величины шага дискретизации и заданной точности расчета для каждого шага итераций в этом методе. Но благодаря современным мощностям ЭВМ этот способ нашел практическое применение. При этом он не требует глубокого знания в области математического моделирования и может быть реализован на любом доступном языке программирования. Благодаря интерфейсу взаимодействия ИКТ всегда можно управлять точностью моделирования.

Приступим ко второму этапу. В качестве программно-аппаратной платформы для разработки ИКТ обычно выбирается платформа *Win32*, поскольку в настоящее время она используется на всех компьютерах, применяемых в учебном процессе большинства учебных заведений. Однако в ближайшем будущем планируется переход на собственное российское программное обеспечение, которое в перспективе будет использовать *Unix* подобную платформу. Поэтому, при проектировании программной оболочки ИКТ необходимо учитывать этот вариант. Для отображения графических данных с помощью видеокарт обычно используют *DirectX* или *OpenGL*. Поэтому, наиболее перспективным программным интерфейсом является *OpenGL*. Он относительно гибок в проектировании и наиболее прост в освоении, особенно на начальной стадии знакомства с системами графического отображения.

В рамках школьного обучения программированию часто используют язык паскаль и его разновидности (*Free pascal, Lazarus*). Поэтому для многих педагогов, разрабатывающих собственные ИКТ, можно порекомендовать в качестве системы программирования использовать интегрированную среду разработки *Delphi*.

Обозначим особенности, которыми должен обладать разработанный продукт:

- удобный и понятный интерфейс для обучающихся;

- максимальная производительность при отображении графических данных на любых платформах и операционных системах, чтобы обеспечить возможность переноса на различные ПК;

- использование *3D* графики для отображения результатов компьютерного моделирования с целью повышения наглядности восприятия и приближения к реальности физической системы;

- «безотказная работа» лабораторных приборов в процессе исследований физических явлений и возможность ввода реальных данных в процессе выполнения исследований, а так же согласование результатов с реальными экспериментами в физической лаборатории.

Алгоритм разработанной программы ИКТ можно описать следующим образом:

- загрузка базы данных о пользователях;
- идентификация пользователя;
- выбор виртуальной сцены из нескольких возможных;

- инициализация графической системы *OpenGL* и установка начальных параметров;

- загрузка визуальных моделей и текстур;
- настройка виртуальных моделей и подготовка к отображению;

- цикл до завершения программы: обслуживание команд пользователя и взаимодействия с элементами моделей; обновление параметров модели; подготовка моделей к отображению; отработка механизма столкновений виртуальной камеры и объектов в 3-х мерном пространстве; отображение виртуальной страницы и всех моделирующих компонентов.

При проектировании внутренних структур желательно применять объектно-ориентированный подход. Кроме того, при работе с виртуальной камерой желательно реализовать механизм контроля соприкосновения объемов для тел и камеры.

Рассмотрим более детально как на практике мной реализованы концепции ИКТ на примере рассматриваемой лабораторной работы.

Запуск программы осуществляется стандартными средствами *Windows*. После запуска программы появляется окно для инициализации пользователя рисунок 3.

Параметр «Статус» содержит две категории – «Студент» и «Преподаватель». Для типа «Студент» заполняются поля «Группа» и «ФИО». Для типа «Преподаватель» заполняются «ФИО» и «Пароль». Если пользователь отсутствует в активном списке, то после входа в программу он добавится автоматически при активации «Войти как...».

Опишем режим работы при выборе статуса «Студент». При его инициализации появляются три активных блока: «Активность пользователя», «Лаборатория» и «Настройки» (рис. 4).

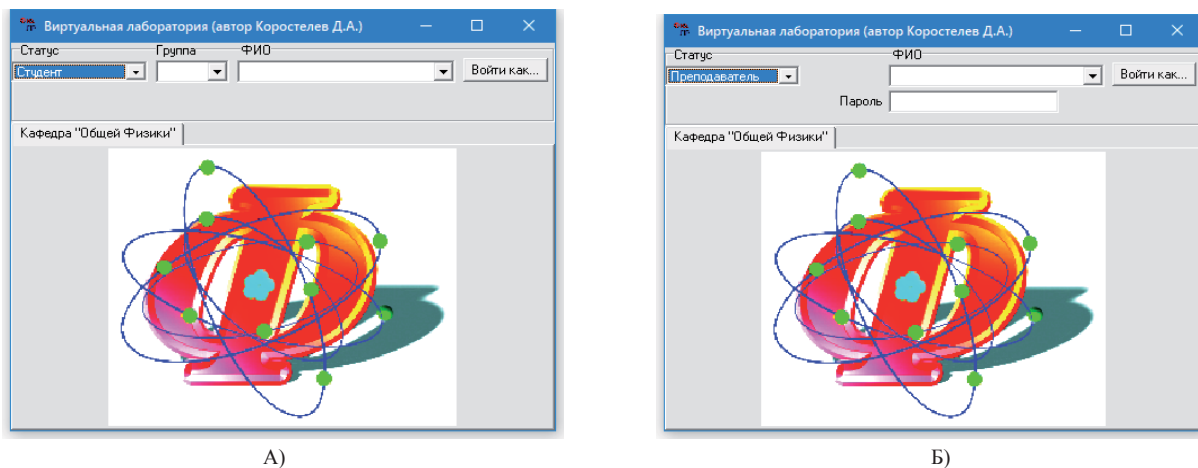


Рис. 3. Вход в виртуальную лабораторию.

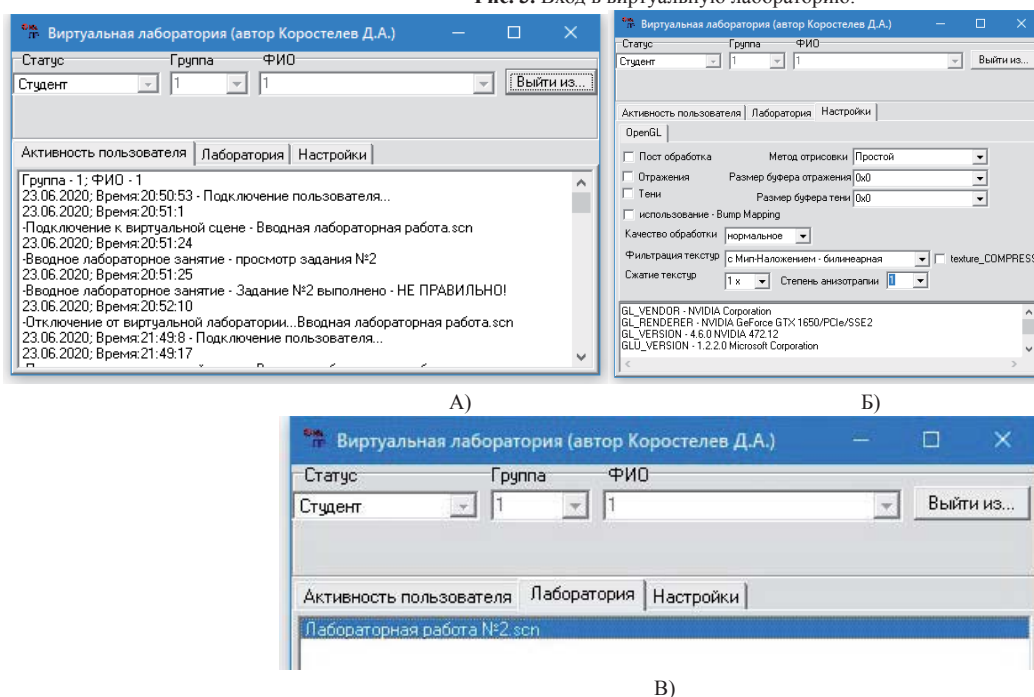


Рис. 4. Вход для статуса «Студент».

Пункт «Активность пользователя» содержит историю (дата, время, действие или результат) типовых действий пользователя и результаты работы в виртуальной лаборатории. Пункт «Настройки» содержит набор параметров для работы с *OpenGL* и описание расширений, поддерживаемых видеокартой. Некоторые из параметров видеокарты можно отключать программно для обеспечения аппаратной совместимости на разных ПК.

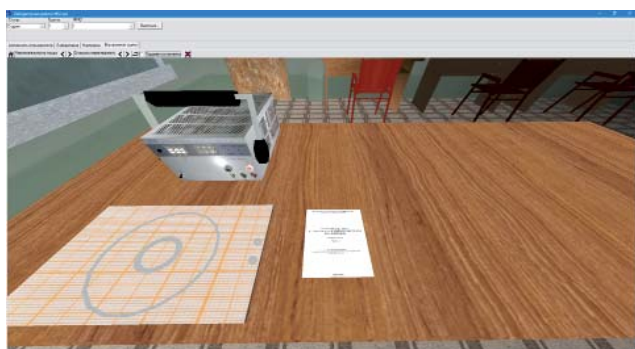


Рис. 5. Сцена виртуальной лаборатории.

Пункт «Лаборатория» содержит список виртуальных сцен. Активация сцены осуществляется двойным нажатием левой клавиши мыши. После удачной загрузки перед пользователем появляется интерактивная сцена виртуальной работы рисунок 5. В качестве модели окружающей среды было взято помещение одной из лабораторий, в котором проводился цикл лабораторных занятий по дисциплине общая физика. На рисунке 6 представлена реальная фотография этого помещения.

Реалистичность создаваемой сцены – это вопрос творческий. Любой преподаватель или обучающийся, вовлеченный в научную работу, владея минимальными навыками 3D моделирования, сможет создавать аналогичные сцены. Качество сцены зависит от количества используемых полигонов, детализации созданных отдельных объектов и размера накладываемых текстур. Программа использует современные алгоритмы визуализации и обработки данных. В ней реализованы различные системы оптимизации, например, по принципу разбиения пространства, отсечение пирамидой видимости, многоэтапные проходы и т.д. Архитектура предусматривает использование полной аппаратной под-

держки при передаче и отображении объектов с помощью видеокарты. Как известно, скорость визуализации и качество итогового изображения во многом зависит от производительности и настроек видеодрайвера, а также от количества отображаемых элементов. В большинстве случаев нет необходимости создавать многополигонные окружения в пространстве, но необходимо уделить особое внимание созданию самих приборов или макетов. Некачественные модели могут сильно исказить восприятие сцены, и само компьютерное моделирование потеряет смысл. Любая модель должна быть максимально близкой к действительности, в тоже время количество треугольников, используемых для ее создания, может сильно снизить производительность системы в целом. Поэтому у проектировщика виртуальной сцены стоит задача максимально приблизить ее к реальности, но при этом не потерять быстродействие при ее воспроизведении. В создании предложенной сцены использовался именно такой подход.



Рис. 6. Фотография моделируемой аудитории.

В верхней части пункта «Виртуальная сцена» рисунок 7 находится строка параметров: возврат в точку входа в виртуальную сцену, чувствительность мыши, скорость перемещения, сброс настроек, подсветка элемента, выход из виртуальной сцены и статус работы с прибором.

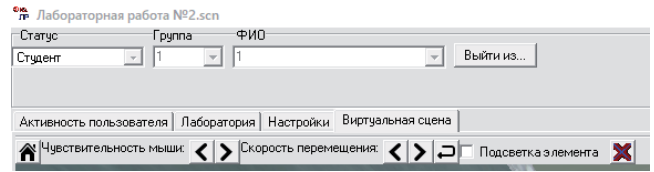


Рис. 7. Параметры для работы в виртуальной сцене.

Рассмотрим визуализацию математической модели лабораторной работы по моделированию электрических полей. Трехмерная модель лабораторной установки представлена на рисунке 5. Макет содержит источник питания, электропроводящую пластину с набором моделирующих электродов, инструкцию к лабораторной работе. Объекты внутри лаборатории могут обладать своими свойствами и интерфейсом взаимодействия, как например, на рисунке 8, которые активизируются двойным нажатием левой кнопки мыши на выбранном элементе. Чтобы приступить к выполнению моделирования электростатических полей, необходимо воспользоваться инструкцией к лабораторной работе. Для этого требуется включить ее интерфейс, выбрать пункт «Задание – Моделирование электрического поля», активировать систему моделирующих электродов из «Коллекции электрических полей», настроить параметры макета и выбрать пункт «Создать поле» (рис. 9). Реализованная модель решения задачи по моделированию электрического поля на конечной дискретной сетке позволяет показать промежуточные результаты, обеспечить заданную точность и оценить степень сходимости результатов.

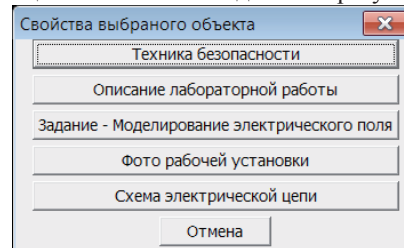
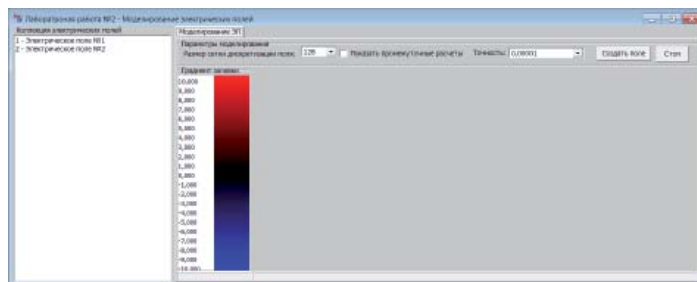
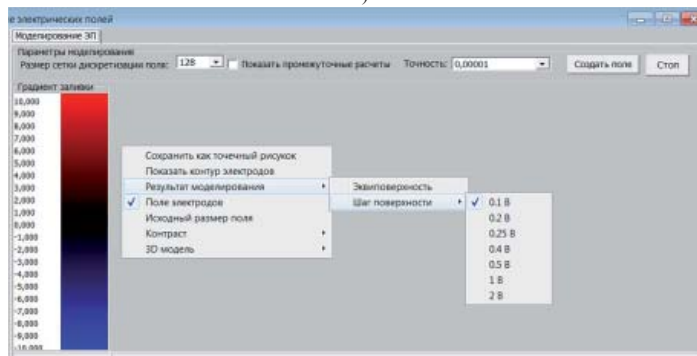


Рис. 8. Интерфейс активного элемента лабораторной работы.



А)



Б)

Рис. 9. Интерфейсы активных элементов лабораторной работы.

При необходимости процесс моделирования можно приостановить на произвольном шаге используя кнопку «Стоп». Для вызова дополнительного контекстного меню используют правую клавишу мыши на области моделирования. Результат моделирования может быть представлен в виде «Эквиверхности» с заданным шагом, а так же в виде «3D модели».

При выборе режима работы в статусе «Преподаватель» появляется дополнительный блок «Преподаватель» (рис. 10), который содержит вкладки: «Рабочие группы», «Списки всех групп», «Фильтр поиска активности студента». Эти элементы помогают настроить проверку результатов работы с программой для различных преподавателей. Кроме того, появляется возможность настроить виртуальную сцену, используя режим «Конструктор».

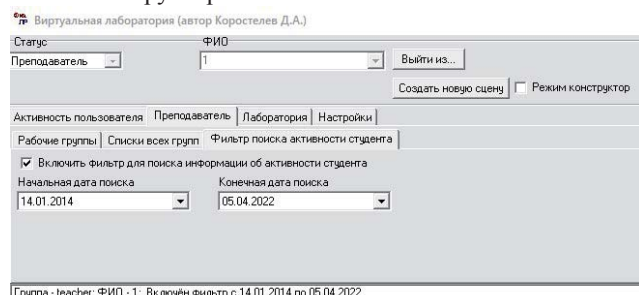


Рис. 10. Интерфейс статуса «Преподаватель».

На рисунке 11 приведен пример результата моделирования с помощью ИКТ. Кроме того в статусе «Преподаватель» в системе моделирования имеется инструмент «Конструктор поля», позволяющий редактировать «Коллекцию электрических полей».

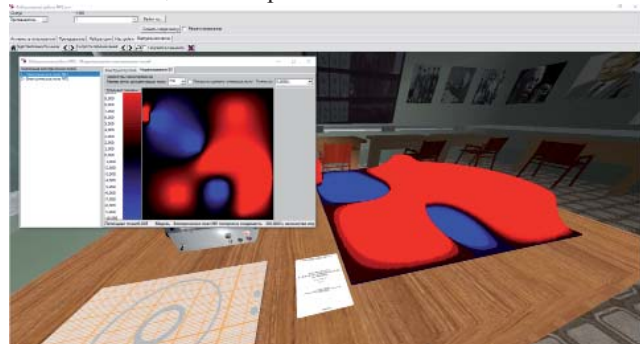


Рис. 11. Выполнение лабораторной работы.

Особенностью данной виртуальной модели по изучению электростатических полей является возможность создания произвольной геометрии поверхности исследуемых электродов и величины потенциалов, а также отображение результатов в интерактивном трехмерном пространстве.

Лабораторное занятие в нашем учебном заведении проводится в самом начале изучения курса дисциплины общая физика, при этом у многих обучающихся еще нет опыта проведения самостоятельного эксперимента. Поэтому многие из них зачастую испытывают трудности с выполнением опытов на реальном оборудовании. Такого рода компьютерные модели реальных макетов позволяют обучающимся быстрее адаптироваться к условиям лабораторного эксперимента, не опасаясь сломать или вывести из строя физическое оборудование. Разработанная программа используется в образовательном процессе, а также в системе дистанционного обучения. Внедрение ИКТ в учебный процесс будет способствовать формированию и развитию исследовательских навыков у обучающихся, а так же стимулировать познавательную активность и формировать творческий подход при изучении дисциплины общая физика.

Рассмотренный опыт разработки подобных ИКТ может помочь молодым специалистам развивать данное направление в современной педагогике и использовать в своей повседневной практике.

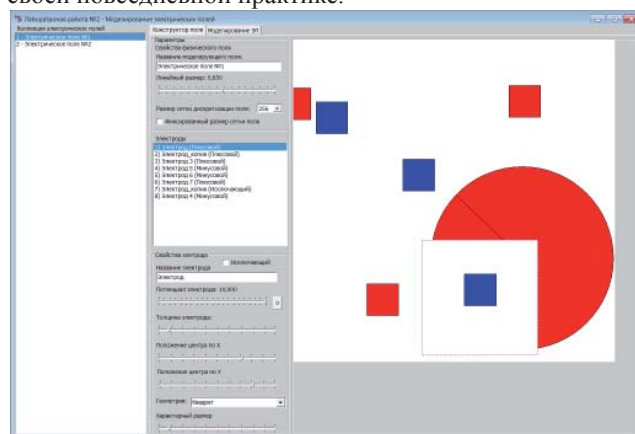


Рис. 12. Конструктор электрических полей для лабораторной работы.

Библиографический список

1. Воронин А.В. Применение программного пакета ELCUT для моделирования потенциальных электрических полей: учеб.-метод. пособие для студентов электротехнических специальностей. Гомель : БелГУТ, 2010. 70 с.
2. Электричество и магнетизм.: лабораторный практикум по курсу общей физики для 1-2 курсов РЭФ, ФЭН, ФТФ, ИДО всех направлений подготовки и всех форм обучения. Ч. 1. / сост. В. Ф. Ким, Э. А. Кошелев. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2006.
3. Гулд Х., Тобочник Я. Компьютерное моделирование в физике. М.: Мир, 1990. 752 с.
4. Зубов М.Е. Математическое и программное обеспечение новых технологий проектирования виртуальных тренажеров : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.11 / Зубов Максим Евгеньевич; МГАПИ; науч. рук. О. М. Петров. Москва, 2003. 107 с.
5. Клыков В.В. Интерактивные компьютерные тренажеры по математическим дисциплинам : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.18 / Клыков Виктор Викторович; ТУСУР; науч. рук. А.А. Мицель. Томск, 2005. 157 с.
6. Ревинская О.Г. Методика проектирования и проведения компьютерных лабораторных работ для изучения теоретических моделей явлений и процессов в курсе общей физики технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ревинская Ольга Геннадьевна; ТПУ; науч. рук. В. А. Стародубцев. Томск, 2006. 229 с.
7. Стародубцев В.А. Компьютерные и мультимедийные технологии в естественнонаучном образовании. Томск: Дельтаплан, 2002. 224 с.
8. Долотин Ю.Г., Коростелев Д.А. Концепция проектирования интерактивных компьютерных тренажеров и их применение в учебном процессе // Ученые записки Орловского государственного университета, 2021. № 3(92). С. 176–184.
9. Коростелев Д.А. Опыт разработки интерактивных компьютерных тренажеров для лабораторного практикума по дисциплине общая физика в инженерном вузе // Ученые записки Орловского государственного университета, 2021. № 3(92). С. 224–230.

References

1. *Voronin A.V.* Application of the ELCUT software package for modeling potential electric fields: textbook.- method. manual for students of electrical engineering specialties. Gomel : BelGUT, 2010. 70 p.
 2. Electricity and magnetism : laboratory workshop on the course of general physics for 1-2 courses of REF, FENG, FTF, IDO of all areas of training and all forms of education. Part 1. / comp. V. F. Kim, E. A. Koshelev. Novosibirsk : NSTU, 2006.
 3. *Gould H., Tobochnik Ya.* Computer modeling in physics. M.: Mir, 1990. 752 p.
 4. *Zubov M. E.* Mathematical and software support of new technologies for designing virtual simulators: dis. ... candidate of technical sciences : 05.13.11 / Zubov Maxim Evgenievich; MGAPI; scientific hands O.M. Petrov Moscow, 2003. 107 p.
 5. *Klikov V.V.* Interactive computer simulators in mathematical disciplines: dis. ... candidate of technical sciences : 05.13.18 / Klikov Victor Victorovich; TUSUR; scientific hands A. A. Michele. Tomsk, 2005. 157 p.
 6. *Revinskaya O.G.* Methods of designing and conducting computer laboratory work for the study of theoretical models of phenomena and processes in the course of general physics of a technical university : dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Revinskaya Olga Gennadievna; TPU; scientific hands B.A. Starodybchev. Tomsk, 2006. 229 p.
 7. *Starodybchev B.A.* Computer and multimedia technologies in natural science education. Tomsk: Hang Glider, 2002. 224 p.
 8. *Dolotin U.G., Korostelev D.A.* The concept of designing interactive computer simulators and their application in the educational process // Scientific notes of Orel State University, 2021. № 3(92). Pp. 176–184.
 9. *Korostelev D. A.* Experience in the development of interactive computer simulators for a laboratory workshop in the discipline of general physics in an engineering university // Scientific notes of Orel State University, 2021. № 3(92). Pp. 224–230.
-
-

УДК 37.014.6

UDC 37.014.6

КОТЕЛЬНИКОВ В.А.

кандидат педагогических наук, доцент сотрудник
Академии ФСО России

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

СТЕПАНЕНКОВ Д.В.

кандидат педагогических наук сотрудник Академии
ФСО России

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

НИКИТИНА Е.А.

сотрудник Академии ФСО России

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

ЛАВРИКОВ В.И.

сотрудник Академии ФСО России

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

KOTELNIKOV V.A.

Candidate of Pedagogical Sciences associate professor,
Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy employee

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

STEPANENKOV D.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Russian Federation
Security Guard Service Federal Academy employee

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

NIKITINA E.A.

Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy employee

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

LAVRIKOV V.I.

Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy employee

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**QUALITY MANAGEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION BASED
ON THE MONITORING OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

В статье доказано, что беспрецедентная динамика изменений, происходящих сегодня на рынке труда, миграция взрослых и молодежи внутри страны потребовала адаптации системы образования, интегрирующаяся в новую ситуацию. В эпоху развивающегося информационного общества и вытекающей из этого потребности в обучении, на протяжении всей жизни особое значение приобретает системная проверка уровня компетенций обучающихся. Это тем более важно, поскольку позволяет динамично адаптировать образовательное предложение к изменяющимся потребностям рынка труда. Цель статьи состоит в разработке концепции управления качеством образования в высшей школе, основанной на мониторинге компетенций студентов и выпускников. Исследованные механизмы основаны на данных внутреннего и внешнего мониторинга компетенций.

Ключевые слова: профессиональное образование, управление, оценка, мониторинг, высшее образование, образовательный процесс.

The article proves that the unprecedented dynamics of changes taking place today in the labor market, migration of adults and youth within the country required the adaptation of the education system, integrating in a new situation. In the era of the developing information society and the resulting need for training, throughout life, a systematic check of the level of students' competencies is of particular importance. This is all the more important because it allows you to dynamically adapt the educational offer to the changing needs of the labor market. The purpose of the article is to develop a concept of quality management of education in higher education, based on monitoring the competencies of students and graduates. The studied mechanisms are based on data from internal and external monitoring of competencies.

Keyword: professional education, management, assessment, monitoring, higher education, educational process.

Открытие инновационных рынков труда создало настоятельную необходимость обеспечения признания квалификаций, а темпы изменений в структуре занятости потребовали подготовки учащихся к обучению на протяжении всей жизни. В инновационной деятельности, направленной на обеспечение конкурентоспособности нашей страны на мировых рынках, возникла необходимость интеграции знаний, умений и навыков, которые зачастую выходят за рамки учебных дисциплин. Эти обстоятельства создали предпосылки для системных изменений в рамках всех ступеней образования, в том числе и высшего.

Сегодня университет – социальный институт и

ресурс, демонстрирующий тенденцию системного развития, в том числе благодаря инвестициям из государственных и частных источников. Современное состояние высшего образования определяется быстро меняющимися внешними факторами, связанными с развитием информационных технологий и развитием всех отраслей экономики, как в технологическом, так и в социальном аспектах, например, усилением конкуренции на рынке труда, развитием системы частных университетов или демографическим кризисом. Указанное обстоятельство влияет на изменение структуры спроса и предложения образовательных услуг на разных уровнях образования. Увеличение темпов научно-технического прогресса

са в мире и быстрая смена средств и методов решения поставленных задач в различных сферах деятельности требуют от человека новых компетенций, что приводит к необходимости получения широкого спектра знаний [2]. Все это порождает потребность в совершенствовании и к условиям внешней среды.

Университет стремится к развитию в служении гражданам каждого города, региона и страны в целом, принимает комплексные действия в пользу науки и образования в соответствии с потребностями граждан и целями государства [4]. Принимая участие в мировом обмене знаниями, развивает научные исследования и образование для будущего в защиту свободы науки, а также человеческого достоинства и социальной справедливости. В частности, это касается сформулированных стратегических государственных целей:

1. Обеспечение высокого качества образования,
2. Доступность образования для всех слоев общества;
3. Эффективное управление профессиональным образованием.

Основной целью образования является получение знаний, навыков и компетенций, необходимых в профессиональной деятельности. Качество образования в высшей школе – это определенный уровень компетенций, которых достигают студенты, адаптированные к требованиям рынка труда. В новых условиях функционирования вузы выступают как хозяйствующие субъекты, оказывающие широкий спектр образовательных услуг, что обуславливает необходимость повышения эффективности и качества управления ими [9]. Поэтому управление университетом должно основываться на инновационных и эффективных инструментах, позволяющих ему быть конкурентоспособным на рынке образовательных услуг.

Результаты обучения по конкретной специальности строятся на основе результатов обучения в данной области, уровня и профиля образования. Запас знаний, умений и социальных компетенций, входящих в состав результатов обучения, определяется с учетом условий, позволяющих обучающемуся достичь всех предполагаемых результатов обучения, что является обязательным условием для завершения студентами обучения на определенном уровне и профиле образовании. Всем результатам обучения присваиваются критерии оценки, по которым определяется степень овладения студентом предполагаемых компетенций.

Результаты обучения определяются с участием внутренних стейкхолдеров и корректируются с учетом потребностей рынка труда за счет участия внешних стейкхолдеров¹ в процессе создания образовательных программ и учебных планов. Подробная и тщательная процедура, ведущая к определению результатов обучения служит для цели достижения высококачественного образования. Независимо от результатов этой оценки вузы стараются применять инновационный инструментальный мониторинг, который позволил бы модифицировать некоторые результаты обучения, являющиеся основой для дальнейшей разработки учебных программ [3, 6, 8].

«Мониторинг качества образования – это постоянное наблюдение и контроль за состоянием и эффективностью образовательного процесса, обеспечивающий прогнозирование и коррекцию развития обучающихся с учетом требований рынка труда» [7]. Понятие «педа-

гогический мониторинг» возникло с развитием информационных технологий, когда появилась возможность беспрепятственного доступа к различным информационным ресурсам и источникам знаний, проведения анализа и оценки различных образовательных средств и систем, возможность дистанционно осуществлять образовательный процесс, а также проводить исследования и автоматизированный тестовый контроль полученных знаний.

Оценка качества профессионального образования на основе комплексного мониторинга компетенций обучающихся, включающего самодиагностику и самооценку компетенций, имеет ключевое значение для достижения максимально возможного уровня знаний. Самооценка является одним из основных источников информации в управлении собственными профессиональными компетенциями. Однако такие меры качества образования очень трудно измерить количественно. Наиболее простым, и в то же время эффективным, методом измерения знаний и умений студента в вузе является тестовый контроль. Он позволяет количественно оценить уровень компетенций студента с использованием методов математической статистики и информационных технологий. Тесты являются наиболее объективным и алгоритмичным методом измерения, позволяющим использовать их на всех этапах обучения. Как и любой другой инструмент измерения, тест должен содержать эталон качества, методы сопоставления достигнутого уровня образования с образцом и методы оценки качества [5].

В рамках традиционных педагогических измерений реализация идеи оперативного обследования уровня усвоения знаний, умений и компетенций каждым обучающимся в полном объеме практически не работает, поскольку при разных врожденных способностях обучающемуся необходим системный контроль со стороны преподавателя. Работа педагога еще более усложняется при адресном подходе к каждому ученику, нуждающемуся в оперативной коррекции темпа и уровня сложности излагаемого дидактического материала. «Снижение точности и достоверности педагогических измерений обусловлено тем, что на субъекты контроля и его результаты могут в той или иной степени оказывать влияние различные внешние (определяемые образовательной средой) и внутренние (определяемые свойствами предмет управления) факторы» [1].

На рисунке предложена концептуальная структурную схему системы оценки качества образования на основе внутреннего, внешнего и комплексного мониторинга различных уровней образования. Комплексная оценка качества образования в вузе состоит из двух блоков, составляющих внутреннюю систему обучения и контроля компетенций каждого обучающегося и внешнюю систему обучения и контроля компетенций каждого выпускника за время его профессиональной деятельности. Информация из этих двух блоков отправляется в базу данных оценки качества обучения. Внутренняя информация контролируется преподавателями, а внешняя информация дополняет данные выпускников и их работодателей. Выпускники и их работодатели имеют доступ к собственным данным. Внутренняя комплексная оценка качества образования по каждому предмету состоит из двух блоков. В каждом из них осуществляется интерактивный контроль и оценка компетенций студентов, а также контроль и оценка компетенций студентов препода-

вателем. Внутренний интерактивный контроль и оценка компетенций обучающихся по каждому предмету состоит из двух блоков: постоянный и итоговый интерактивный контроль компетенций обучающихся, включающие в себя собственную работу, проводимую во внеурочное время. Эта оценка является основой для интерактивной внутренней оценки его компетентности. Интерактивная внутренняя оценка компетенций студента по всем учебным предметам направляется в Министерство науки и высшего образования.

Внутренний мониторинг и оценка компетенций учащихся преподавателями по каждому предмету состоит из двух блоков. В каждом из них осуществляется постоянный и итоговый контроль компетенций студента преподавателем в отношении работы в рамках учебного часа. Проверяется уровень знаний и умений по всем учебным предметам каждого студента. Оценка уровня знаний и умений студента является основой для внутренней оценки его компетенций преподавателями.

Внешний интерактивный мониторинг и оценка компетенций выпускников состоит из двух блоков. В каждом из них осуществляется постоянный и итоговый интерактивный мониторинг компетенций выпускником, где проверяется уровень знаний и умений по каждому предмету, которые выпускник использует в работе. Оценка уровня знаний и умений студента является основой интерактивного внешнего оценивания его компетенций. Внешний контроль и оценка компетенций выпускника работодателем состоит из двух блоков, в которых используется

непрерывный и итоговый контроль компетенций выпускника работодателем, где проверяется уровень знаний и навыков каждого выпускника, исходя из таких показателей, как, например, количество выполненных проектов, патентов, опубликованных статей, книг, выступлений на конференциях и семинарах и т.д.

Предлагаемая система оценки качества образования в вузе позволяет количественно оценить компетенции студентов и выпускников после прохождения каждого предмета обучения и результаты, полученные в ходе профессиональной деятельности. Также содержит механизмы управления качеством образования с целью совершенствования образовательного процесса, формирования долгосрочной стратегии и бенчмаркинга в управлении человеческими ресурсами, совершенствования форм взаимодействия школы с внешней социальной и производственной средой.

Таким образом, предполагается, что благодаря внедрению структурной системы оценки качества образования на основе внутреннего, внешнего и комплексного мониторинга различных уровней образования удастся привлечь в профессиональное образование высококвалифицированных педагогов и раскрыть их творческий потенциал. Целесообразно заметить, что это своеобразный эволюционный отход от традиционного иерархического управления профессиональным образованием в пользу сетевого управления, которое больше соответствует вызовам, стоящим перед школами как учебная организация.

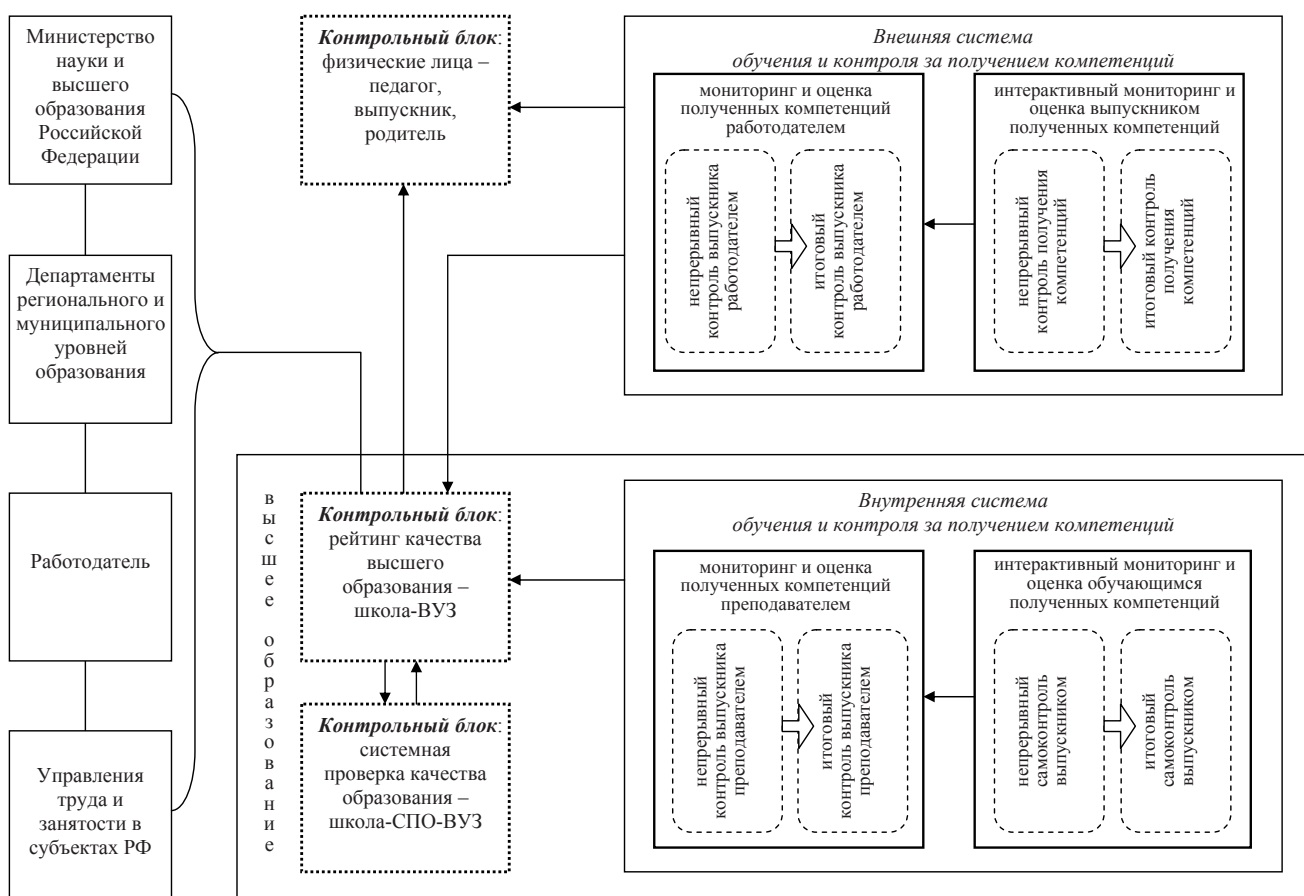


Рис. Структурная схема системы оценки качества образования на основе внутреннего, внешнего и комплексного мониторинга различных уровней образования.

Примечание

1. Люди, группы или организации, которые могут влиять на систему или на которых может повлиять система

Библиографический список

1. *Ефимова Е.М.* Качество высшего образования в Российской Федерации: системный подход и современный взгляд / Е.М. Ефимова, Д. О. Ефимов // *Znanstvena Misel*. 2021. № 58(58). С. 30–36.
2. *Кошелева А.О.* Междисциплинарный аспект проблемы информационно-психологической безопасности личности в современном обществе / А.О. Кошелева, Д.В. Степаненков // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2013. Т. 4. № 24. С. 21–26.
3. *Лапыко Т.П.* Управленческие аспекты образовательной деятельности преподавателя вуза / Т.П. Лапыко, А.П. Тонких, Т.В. Данилова // *Управление образованием: теория и практика*. 2020. № 3(39). С. 57–65.
4. *Марченко Г.В.* Профессиональная подготовка педагога как фактор управления качеством образования // *Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки*. 2020. № 1. С. 210–216.
5. *Поletaeva Н.М.* Анализ профессиональных затруднений педагогов как механизм управления качеством образования / Н.М. Поletaeva, А.В. Волков // *Педагогический журнал*. 2020. Т. 10. № 3-1. С. 362–372.
6. Управление качеством профессионального образования на основе создания целевых программ / П.С. Атаманчук, Р.Н. Билык, В.В. Мендерецкий [и др.] // *Spirit Time*. 2019. № 1-2(13). С. 13–15.
7. *Уткина Т.И.* Управление качеством в общем и профессиональном образовании / Т. И. Уткина // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2019. № 3(221). С. 73–78.
8. Descriptive Analysis of Benchmarking in Respect to SMART/UNI-Q Systems' Intellectual Integrations within the European Higher Education Area / I. Sibgatullina-Denis, O. R. Riabov, E. E. Merzon, A. Vancova // *Integration of Education*. 2020. Vol. 24. No. 4(101). Pp. 532–551.
9. *Polupan K.L.* Categories of Digital Quality Management in Higher Education / K. L. Polupan // *Высшее образование сегодня*. 2019. No 12. Pp. 34–39.

References

1. *Efimova E.M.* Quality of higher education in the Russian Federation: a system design approach and a modern view / E. M. Efimov, D. O. Efimov // *Znanstvena Misel*. 2021. № 58(58). Pp. 30–36.
 2. *Kosheleva A.O.* Interdisciplinary aspect of the problem of information-psychological security of the individual in modern society / A.O. Kosheleva, V.D. Stepanenko // *Psychology of education in the multicultural environment*. 2013. Vol. 4. No. 24. Pp. 21–26.
 3. *Lapyko T.P.* Managerial aspects of educational activity of a university teacher / T.P. Lapyko, A.P. Tonkikh, T.V. Danilova // *Education management: theory and practice*. 2020. № 3(39). Pp. 57–65.
 4. *Marchenko G.V.* Professional training of a teacher as a factor of quality management of education / G.V. Marchenko // *Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities*. 2020. No. 1. Pp. 210–216.
 5. *Poletaev N.M.* occupational difficulties of teachers as a mechanism for quality control of education / N.M. Poletaev, A.V. Volkov // *Pedagogical journal*. 2020. T. 10. № 3-1. Pp. 362–372.
 6. Quality management professional education through the creation of targeted programmes / P.S. Atamanchuk, R.N. Bilyk, V.V. Penderecki [et al.] // *Spirit Time*. 2019. № 1-2(13). Pp. 13–15.
 7. *Utkin, T. I.* quality Management in General and vocational education / T. I. Utkin // *Bulletin of Orenburg State University*. 2019. № 3(221). Pp. 73–78.
 8. Descriptive Analysis of Benchmarking in Respect to SMART/UNI-Q Systems' Intellectual Integrations within the European Higher Education Area / I. Sibgatullina-Denis, O. R. Riabov, E. E. Merzon, A. Vancova // *Integration of Education*. 2020. Vol. 24. No. 4(101). Pp. 532–551.
 9. *Polupan K.L.* Categories of Digital Quality Management in Higher Education / K. L. Polupan // *Высшее образование сегодня*. 2019. No 12. Pp. 34–39.
-
-

УДК 372.854

UDC 372.854

КОЧЕРГИНА Н.И.

кандидат технических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: niko4ergina@yandex.ru

ЗВОНАРЕВА Е.А.

кандидат химических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: zvolena@yandex.ru

ХУДОБИНА И.Н.

студент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: khudobinairishka@yandex.ru

KOCHERGINA N.I.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Departments of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: niko4ergina@yandex.ru

ZVONAREVA E.A.

Candidate of Chemistry, Associate Professor, Departments of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: zvolena@yandex.ru

KHUDOBINA I.N.

Student, Department of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: khudobinairishka@yandex.ru

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ХИМИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

RESEARCH ACTIVITIES IN CHEMISTRY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS

В последнее время в образовательном процессе наиболее актуальным считается привлечение учащихся на уроках химии к исследовательской деятельности, что способствует их творческому развитию и самоопределению в современном социуме.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, биомасса, биогаз, анаэробное разложение, брожение, метаногенез, творческие способности.

Recently, in the educational process, the most relevant is the involvement of students in chemistry lessons in research activities, which contributes to their creative development and self-determination in modern society.

Keywords: research activities, biomass, biogas, anaerobic decomposition, fermentation, methanogenesis, creativity.

Основной задачей школы в настоящее время является не просто формирование гражданина-патриота с достаточным уровнем образования, но и воспитание в нем высокоинтеллектуального человека. Это невозможно сделать без учебной программы, предполагающей включение учеников в научно-исследовательскую работу. Именно творческий подход учителя дает школьнику возможность раскрыть свой потенциал в научно-исследовательской работе [1].

Так, творческое исследование является одним из базовых типов исследовательской деятельности, которое требует от учащихся обобщения известных ему фактов и явлений, а также позволяет формулировать основные выводы.

Развитие поисково-творческого потенциала ребенка является важнейшей задачей обучения подрастающего поколения.

Базой для проведения исследований выступил Воронежский государственный педагогический университет. Научно-исследовательская деятельность проводилась с учащимися МБОУ СОШ №98 г. Воронежа.

Однако не все школьники, интересующиеся научно-исследовательской работой, самостоятельно проявляют инициативу участвовать в подобной деятельности. Именно поэтому для выявления заинтересованности учащихся, сначала проводилось анкетирование, а потом

беседа, в которой досконально раскрывался смысл планируемой деятельности.

Одним из наиболее приоритетных направлений в науке является разработка возобновляемых источников энергии. Это и легло в основу данной научно-исследовательской работы. Она посвящена получению биогаза из отходов сельского хозяйства и животноводства, которые в самостоятельном виде, чаще всего оказывают отрицательное влияние на природную среду и как следствие негативно на человека.

Поэтому утилизация биологических отходов и обеспечение населения биогазом, являющегося потенциальным источником энергии – одна из главных сырьевых и энергетических проблем человечества. Этим и обусловлена актуальность выбранного исследования.

Перспективность биогаза заключается в относительной простоте его получения за счет водородного и метанового брожения биологической массы в простейшей биогазовой установке.

Получение биогаза полностью безотходно – на выходе получают два продукта: газ и биоудобрения. Состав и объем получаемого газа зависит от используемых отходов и способа переработки, а также от создаваемых условий.

Процессом анаэробного превращения органических веществ с образованием биогаза является метаногенез

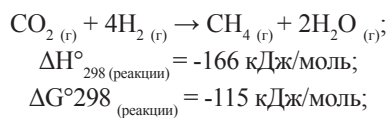
(метановое брожение), основным продуктом разложения которого является метан. Метановое брожение биоматерии происходит последовательно под воздействием трёх видов бактерий: гидролизных, кислотообразующих, метанообразующих. Основой для начала процесса брожения является наличие условий для образования биогенного метана в желудочно-кишечном тракте животных и в перегное почвенно-растительного слоя земли [2].

В ходе исследовательской работы проведен эксперимент по получению биогаза. Наблюдения велись на протяжении длительного времени. Такие условия позволили уделить достаточное внимание исследованию, повышая качество выполняемой работы.

Целью данного эксперимента стало изучение возможности получения биогаза в лабораторных условиях.

Эксперимент проводился с тремя субстратами: смесь вареных круп (гречка, пшено, овсянка, горох), растительное подсолнечное масло и очистки овощей и фруктов (картофель, морковь, яблоки, кабачки, огурцы и др.). В качестве источника бактерий использовали свежий коровий навоз. В двух литровые пластиковые бутылки помещали по 87 – 88 г субстрата и 80 г навоза, разведенного в 100 мл воды, в каждую бутылку добавили 200 мл водопроводной воды. На каждую бутылку надели обыкновенный резиновый шарик и пронумеровали бутылки: 1 – с крупами, 2 – с маслом, 3 – с отходами овощей и фруктов. Поставили ёмкости при постоянной температуре 28°C. Уже через сутки заметили, что шарик на 3 бутылке немного надулся, два других оставались без изменений, пустыми. Очевидно, что именно в третьей бутылке раньше всего начался процесс брожения. На третьи сутки наблюдали, что надулся второй шарик и лишь на пятые сутки начал надуваться первый. Таким образом, наблюдали, что наиболее эффективно выделение газа происходит в той бутылке, где в качестве субстрата использовались отходы (очистки картофеля, огурцов, яблока, кабачка), менее эффективно в бутылки с крупами и практически не протекает в ёмкости с растительным маслом.

Согласно литературным данным, при протекании процессов в бутылках выделяется первоначально углекислый газ, по мере создания анаэробных условий начинается процесс образования метана. Для его синтеза необходимо наличие углекислого газа. Источником углерода и энергии метаногенов служит смесь углекислого газа и водорода, которые являются единственной основой роста для некоторых бактерий [8]:



при этом реакция является экзотермической, а процесс – самопроизвольным.

По мере проведения опыта с течением времени наблюдалось увеличение объема шаров, максимальный объем наблюдался на 11 сутки с субстратом из овощных отходов. В двух других случаях объем шаров был значительно меньше. По окончании эксперимента был измерен диаметр всех трех шаров, он составлял соответственно: 1 – 6 см, 2 – 10 см, 3 – 14 см. Объем шара равен $4/3\pi r^3$. Используя эту формулу, вычислили объем каждого шара, что соответственно составило: шар 1 имеет объем 522,025 см³; шар 2 – 112,7 см³; шар 3 – 1432,44 см³.

В дальнейшем было проведено исследование по

определению концентрации метана в каждом из шаров. Для определения концентрации выделившегося метана использовали аспиратор НП-4, к которому присоединяются индикаторные трубки для экспресс-контроля различных газов (углекислый газ, сероводород, метан и др.). В эксперименте использовали индикаторные трубки для определения метана. Шары завязали ниткой, чтобы газ не выходил. Индикаторная трубка присоединяется к аспиратору, после чего набирается газ из шарика в объеме 100 см³ (два – три прокачивания проб газа). Затем индикаторная трубка освобождается от аспиратора. В течение 1 – 2 мин наблюдается изменение окраски на индикаторной трубке, желтый цвет переходит в зеленый. Определить концентрацию газа можно приложив индикаторную трубку к специальной шкале на упаковке аспиратора НП-4, начало изменения окраски совмещают с нулевой точкой шкалы. Совместив индикаторную трубку со шкалой, установили, что на индикаторной трубке для шара 1 показатель 200 мг/см³, на индикаторной трубке для 3 шара 1400 мг/см³. Используя полученные данные, можно определить содержание метана в шарах. Используя простейшие расчеты, определили массу метана в шарах, получив следующие результаты: 1 – 1044,05 мг, 2 – 225,4 мг, 3 – 2864,88 мг.

Следует отметить, что количественный состав биогаза сильно варьируется, однако качественный состав остается постоянным. Это смесь метана и углекислого газа с небольшими примесями сероводорода, водорода, азота: $w(\text{CH}_4) = 65 - 70\%$; $w(\text{CO}_2) = 25 - 30\%$ [4, 6, 7].

Следовательно, метаногенные микроорганизмы чувствительны к составу питательных сред. Метаногенному сбраживанию легче всего подвергаются моно-, олиго- и полисахариды, такие как крахмал. Достаточно хорошо гидролизу подвергается целлюлоза. Что касается масла, по всей видимости, требуется достаточное количество энергии и времени для разрушения длинных углеводородных цепей карбоновых кислот, а времени для проведения эксперимента с маслом было недостаточно.

Дальнейшее проведение эксперимента показало, что постепенно объемы шаров уменьшаются, а через 27 – 30 дней начинают деформироваться: пластиковые бутылки и шарики втягиваются внутрь. Очевидно, что процесс синтеза биогаза прекращается. Но четкого объяснения этому процессу нигде в литературных источниках не было найдено.

Конечно, исследовательский эксперимент достаточно прост и требует дальнейшей доработки. Например, надо попробовать различные концентрации навоза, использовать разнообразные ёмкости, попробовать в процессе метаногенеза добавлять субстрат и навоз (источник бактерий) и др.

«Поскольку CH_4 , O_3 , CO_2 и N_2O относят к парниковым газам, именно они способствуют глобальному потеплению климата на Земле, то биогаз формирует противоречивое отношение общества. 1) Биогаз, бесконтрольно выделяющийся на свалках, фермах, полях и в осадках производственных стоков, рассматривается как нежелательное явление, которое требуется взять под контроль. 2) Биогаз, вырабатываемый искусственно с помощью реакторов, является ценным возобновляемым топливом» [5]. Однако анаэробное сбраживание является не только источником энергии, но и позволяет очищать окружающую среду переработкой отходов. Твердый про-

дукт метаногенного сбраживания может служить удобренным и содержать витамин B12.

Полученные учащимися результаты исследования позволяют формировать и развивать интеллектуальный потенциал личности: от аккумуляции предметных компетенций к творческому и научному самовыражению. Реализация исследовательских проектов способствует тому, что мышление учащихся становится независимым, свободным и креативным, а сами обучающиеся становятся более организованными, целеустремленными и любознательными.

Перед проведением научно-исследовательской работы был оценен уровень развития творческих способностей учащихся с помощью методики «Самооценка творческих способностей» (Вильямс Ф.Е., адаптация Туник Е.Е.). Данная методика позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р) [3].

Анализ результатов показал, что из группы детей, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, 16,67% оценивают свой уровень развития творческих способностей как высокий, также 16,67% оценивают

свой уровень развития творческих способностей как низкий, а средний уровень развития творческих способностей определен у 66,66% учащихся.

После участия учащихся в научно-исследовательской деятельности было проведено контрольное тестирование, целью которого являлось определение динамики развития творческих способностей учащихся с использованием той же методики.

Участие в исследовательском проекте, несомненно, оказало положительный результат на развитие творческих способностей учащихся. Результаты тестирования показали. Что 33,34% учащихся оценивают свой уровень развития творческих способностей как средний, высокий уровень самооценки креативных способностей определен у 66,66% школьников, а низкий – полностью отсутствует. Таким образом, у обучающихся повысился уровень самооценки развития творческих способностей.

Полученные данные начального и контрольного тестирования позволили нам сделать выводы о положительном влиянии научно-исследовательской деятельности на формирование творческого потенциала учащихся при обучении химии.

Библиографический список

1. *Афанасьев В.В.* Методология и методы научного исследования : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / В.В. Афанасьев, О.В. Грибкова, Л.И. Уколова. Москва : ООО «Издательство ЮРАЙТ», 2017. 154 с.
2. *Миндубаев А.З., Белостоцкий Д.Е., Минзанова С.Т., Миронов В.Ф., Алимova Ф.К., Миронова Л.Г., Коновалов А.И.* Метаногенез: биохимия, технология, применение // Ученые записки Казанского Государственного Университета. Серия: Естественные науки. 2010. Казань. Т. 152, кн. 2, С. 178–191.
3. *Туник Е.Е.* Лучшие тесты на креативность : диагностика творческого мышления. Москва : Питер, 2013. 315 с.
4. *Daniels L.* Biological methanogenesis: physiological and practical aspects // Trends Biotechnol. 1984. V. 2. № 4. Pp. 91–98.
5. *Huang J., Crookes R.J.* Assessment of simulated biogas as a fuel for the spark ignition engine // Fuel. 1998. V. 77, I. 15. Pp. 1793–1801.
6. *Kendall K., Finnerty C.M., Saunders G., Chung J.T.* Effects of dilution on methane entering an SOFC anode. / K. Kendall and C. Finnerty and G. J. Saunders and J. T. Chung. // Journal of Power Sources. 2002. V. 106. Pp. 323–327.
7. *Van Herle J., Marechal F., Leuenberger S., Favrat D.* Energy balance model of a SOFC cogenerator operated with biogas. // J. Power Sour. 2003. V. 118 (1 – 2). Pp. 375–383.
8. *Zehnder A.I.B., Ingvorsen K., Marti T.* Microbiology of methane bacteria: Anaerobic digestion, 1981. // Proc. 2nd Intern. symp. on anaerobic digestion,. Travemünde, Sept. 6–11. Amsterdam etc., 1981. Pp. 45–67.

References

1. *Afanasyev V.V.* Methodology and methods of scientific research : textbook. handbook for undergraduate and graduate studies / V.V. Afanasyev, O.V. Gribkova, L.I. Ukolova. Moscow : LLC «YURAYT Publishing House», 2017. 154 p.
2. *Mindubaev A.Z., Belostotsky D.E., Minzanova S.T., Mironov V.F., Alimova F.K., Mironova L.G., Kononov A.I.* Methanogenesis: biochemistry, technology, application // Scientific notes of Kazan State University. Series: Natural Sciences. 2010. Kazan. Vol. 152, book 2, Pp. 178–191.
3. *Tunik E.E.* The best tests for creativity: diagnostics of creative thinking. Moscow : Peter, 2013. 315 p.
4. *Daniels L.* Biological methanogenesis: physiological and practical aspects // Trends Biotechnol. 1984. V. 2. № 4. P. 91–98.
5. *Huang J., Crookes R.J.* Assessment of simulated biogas as a fuel for the spark ignition engine // Fuel. 1998. V. 77, I. 15. Pp. 1793–1801.
6. *Kendall K., Finnerty C.M., Saunders G., Chung J.T.* Effects of dilution on methane entering an SOFC anode. / K. Kendall and C. Finnerty and G. J. Saunders and J. T. Chung. // Journal of Power Sources. 2002. V. 106. Pp. 323–327.
7. *Van Herle J., Marechal F., Leuenberger S., Favrat D.* Energy balance model of a SOFC cogenerator operated with biogas. // J. Power Sour. 2003. V. 118 (1 – 2). Pp. 375–383.
8. *Zehnder A.I.B., Ingvorsen K., Marti T.* Microbiology of methane bacteria: Anaerobic digestion, 1981. // Proc. 2nd Intern. symp. on anaerobic digestion,. Travemünde, Sept. 6–11. Amsterdam etc., 1981. Pp. 45–67.

УДК 796.29

UDC 796.29

ЛОГВИНОВ М.В.

аспирант, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail: babaika1212as@gmail.com

СОЛОМЧЕНКО М.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
теории и методики физической культуры и спорта,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: marin69@yandex.ru

ГОРЛОВА Ю.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
теории и методики физической культуры и спорта,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: uli1506@yandex.ru

LOGVINOV M.V.

Graduate Student, Orel State University
E-mail: babaika1212as@gmail.com

SOLOMCHENKO M.A.

Candidate of Pedagogical, Associate Professor, Department
of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports,
Orel State University
E-mail: marin69@yandex.ru

GORLOVA YU.I.

Candidate of Pedagogical, Associate Professor, Department
of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports,
Orel State University
E-mail: uli1506@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS OF PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING

В данной статье дается характеристика игровой технологии как средства физической подготовки студентов педагогических направлений. Рассматриваются особенности использования подвижных игр и спортивных игр как метода игровой технологии. Раскрыты основные особенности игры как средства физического воспитания студентов с педагогической направленностью. Сделан вывод о том, что игровая технология как средство физической подготовки студентов с педагогической направленностью оказывает быстрое освоению основных правил игры и повышает уровень технической подготовки и общей физической подготовки. Можно достичь общего уровня физической силы и технической мощи.

Ключевые слова: игровые технологии, средство, физическая подготовка, студенты педагогических направлений, подвижные игры, спортивные игры.

This article characterizes game technology as a means of physical training of students of pedagogical directions. The features of the use of movement games and sports games as a method of game technology are considered. The main features of the game as a means of physical education of students with pedagogical orientation are revealed. It is concluded that game technology as a means of physical training of students with pedagogical orientation has a quick mastering of the basic rules of the game and increases the level of technical training and general physical preparation. The overall level of physical strength and technical power can be achieved.

Keywords: game technologies, means, physical training, students of pedagogical directions, outdoor games, sports games.

На сегодняшний день, в связи с изменениями стандартов содержания образования, процесс формирования профессиональной компетентности профессиональных педагогов нуждается в быстром изменении. В частности, происходит фокусирование на разработку технологий обучения, которые позволяют учащимся свободно выбирать свои знания, такие как проектирование, распространение, распределение, профориентация и дополнительное образование. Усилия по повышению профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального образования считаются необходимым шагом для повышения эффективности образования.

Для подготовки педагогических кадров, важным условием повышения качества, является введение в учебный процесс активных способов обучения. Деловая игра и учебно-развивающие игры, занимают важное ме-

сто в процессе подготовки студентов педагогических направлений.

Игровые технологии обучения предполагают поместить студента в определенные обстоятельства с заданной ситуацией, используя социальный опыт. Все это позволит контролировать свое поведение в этой ситуации и развивать новые качества в игре [10].

В социуме стало принято подчеркивать некоторые важные особенности, называемые основными миссиями, при применении игровых технологий:

1. Занимательные. Направлена на то, чтобы пробудить, развлечь и вызвать интерес к процессу.
2. Коммуникативные. Цель задания – разговор, ведущий к общей цели. Это отличное поле для отработки основных навыков.
3. Игротерапевтические. Назначен уровень сложно-

сти каждого этапа в соответствии с ситуацией игры.

4. Распознавательные. Поиск и производство новых знаний в ходе игровой деятельности.

5. Корректировочные. Участники этого процесса пытаются найти наилучшее возможное развитие и внести позитивные изменения в ситуации.

6. Международные общения. Основана на социокультурных ценностях человечества.

7. Социальная адаптация. Можно привести в качестве примера – общежитие. Участников всевозможных игр помещают в условия, где им приходится контактировать друг с другом и создавать определенные взаимоотношения.

Игра может мотивировать студентов любым способом. Мотивация – это ключ к успеху в обучении. «Сам Альберт Эйнштейн считал, что игры являются наиболее возвышенной и продуктивной формой исследования. По его мнению, игровое изучение дает возможность более глубоко погрузиться в тему и приобрести практический опыт» [9].

На основании вышеизложенного, игровая технология в педагогике – это действие, состоящее из нескольких основных шагов. Это постановка целей, планирование и исполнение. Если работа продвигается успешно, то в обязательном порядке необходимо просмотреть и проанализировать весь процесс.

Следует рассмотреть возможность использования физических упражнений и спортивных игр в качестве одного из методов игровой технологии.

Подвижные игры – это универсальные физические упражнения, которые одновременно влияют на психику студента, эмоции, волю, двигательную систему, координационные способности и способность приспособляться. Важной особенностью является выбор поведения в условиях постоянно меняющихся игр, необходимо включать в процесс контроля и регуляции широкий спектр механизмов сознания, которые способствуют усилению и подвижности нервных процессов. Игры повышают нестабильность центральной нервной системы.

Сочетая подвижные и спортивные игры с другими физическими нагрузками, можно эффективно тренировать личные качества студентов педагогических направлений. Известный советский ученый А.С. Макаренко, говорил, что игра – это та же работа: «Она приучает к тем физическим и психологическим условиям, которые необходимы для работы» [5].

Применение эстафет на занятиях по физической культуре является важным средством для повышения общей физической подготовки у студентов педагогических направлений, так как эстафета одна из разновидностей подвижных игр. И может быть использована для эффективного развития и совершенствования необходимых двигательных навыков, способностей, физических и умственных качеств.

Следует отметить, что использование игровых технологий эффективно в предотвращении различных негативных явлений: психологического стресса, постоянного статического напряжения во время лекций, страха, стресса, негативного настроения. Игровой метод всесторонне улучшает движение в сложных изменяющихся условиях.

На занятиях по физической культуре в высших учебных заведениях игры, в первую очередь, направлены на развитие всех основных двигательных качеств, таких как

физическая сила, координация движений, скорость (быстрота), а также тактическое мышление и сила воли.

Учитывая особенности игровой технологии, могут возникнуть следующие методические аспекты на занятиях по физическому воспитанию со студентами:

1. Игровой метод отвечает за повышение интереса студентов к своей двигательной активности.

2. Подвижные игры играют определенную роль в минимизации умственной усталости по сравнению с обычными монотонными упражнениями.

3. Игровая технология заключается в всестороннем развитии способностей и в том, чтобы улучшить двигательные навыки, которым научились ранее.

4. Задача состоит в том, чтобы понять личностные особенности студента и показать эффективное влияние на формирование нравственных, нравственных волевых и интеллектуальных характеристик личности студента.

Преподавателю для достижения результатов в игровой деятельности необходимо хорошо знать структурные компоненты игры, их применение в педагогическом процессе, используя разнообразные приемы руководства студенческой аудиторией [5].

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А. Шмакову):

– свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата («процедурное удовольствие»);

– творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

– эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

– наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [4].

Уровни образования в нашей стране, начиная с детского сада и заканчивая 11 классом, учебная программа физического воспитания включает спортивные игры, где используются элементы спортивных игр и командных видов спорта, таких как баскетбол, волейбол, футбол, лыжный спорт, теннис и игры на их основе [6]. Игры и спорт – это инструменты, которые всесторонне развивают моторику, общительность, умственные и психологические качества и т.д. [3]. При поступлении в высшее учебное заведение студенты выбирают свой любимый вид спорта, но возникают трудности из-за того, что у каждого человека разный физический, технической и тактической подготовленности.

Когда мы рассматриваем подвижные игры в обучении студентов педагогических направлений, то можно с уверенностью сказать, что, имитируя условия обычных подвижных игр, в зависимости от цели обучения, воспитания и отдыха, можно быстро решить проблему изучения основных элементов технологии выбранного вида спорта [2].

Также можно решить задачу постепенного овладения основными правилами спорта, интерпретируя правила игр с упражнениями. Например, правила игры, основанные на метке площадки, такие как баскетбол, волейбол, гандбол, хоккей и т.д., правила взаимодействия с судьей

(жест судьи), правила игрового времени и т.д. [1].

Если позволяют соответствующие условия и время, то спорт и игры могут быть включены в содержание физической подготовки учебной и повседневной деятельности. При выборе и проведении игры учитывается влияние на развитие особых качеств и навыков, необходимых учащимся.

Занятия спортом и физическими упражнениями в процессе физической подготовки должны выполняться в перерывах между занятиями. Игры проводятся простым способом, не требующим от педагога какой-либо специальной методики и не требующим строгого и точного соблюдения правил игры [7].

Естественно, перед экзаменами или во время экзаменационного периода хорошей идеей будет включить занятия спортом и подвижные игры в содержание занятий физическими упражнениями (плавание, волейбол, теннис, шахматы, шашки и т.д.). Занятия обычно проводятся при слабой интенсивности около пяти или пятнадцати минут (частота пульса – 120–140 уд/мин). Для более длительного обучения, в игру играют по упрощенным правилам с учетом местоположения (ограниченная территория, поле, зал, строительная площадка), оборудования, времени и т.д.

Включение спорта и подвижных игр в повседневную учебную деятельность, оказывает положительное влияние на уровень физической подготовки учащихся, функциональное состояние и эмоциональное равновесие [9].

Одной из современных игровых технологий является виртуальная реальность (VirtualReality). VirtualReality становится все более совершенным инструментом обучения. С помощью этой технологии студенты-медики, которые могут точно моделировать 3D-модели скелетов с помощью очков виртуальной реальности. Это облегчает освоение многих движений на занятиях по физической культуре. Использование технологии виртуальной реальности (VR) становится все более и более привычным. В то же время его использование очень привлекательно для студентов, поэтому оно может увеличить эффект обучения. Это и говорит о том, что использование виртуальных технологий стало выгодным для университетов и современной системы образования в целом. Появление и разработка более современных средств обучения в формате 3D – остается лишь вопросом времени.

Еще одной тенденцией в использовании игровых технологий является геймификация обучения. Термин геймификация – это построение образовательного процесса с применением игровой механики, который помогает студентам мотивировать их в игре, быть лояльными в конкурентном состязании. Элементы геймификации

включают очки, таблицы лидеров, прямую конфронтацию и использование наклеек и значков. Существуют также более существенные материальные и нематериальные вознаграждения (призы), например, за хорошие оценки. Кроме того, геймификация фокусируется на групповом обучении, а не на индивидуальном обучении, что способствует сплочению команды и может развивать коммуникативные навыки студентов. Этот метод позволяет очень значительно повысить скорость и качество усвоения новых знаний и надолго привлечь внимание студентов. Вот почему геймификация так популярна не только в школах, но и в высших учебных заведениях.

В общем и целом, анализируя изучение функций и структур различных типов игр, а также анализ опыта их использования способствуют следующему:

- получение более новых знаний, навыков, установок, формирование когнитивной мотивации, усиление когнитивной активности, повышение успеваемости и успешности обучения;
- увеличивает активность учащихся, вызывает положительные эмоции и способствует воспитывать желание к педагогической деятельности;
- процесс максимально близко приближается к реальному обучению в практической деятельности;
- открывается возможность проявить личный творческий потенциал в нестандартных ситуациях.

Таким образом, игровые технологии в образовании являются одним из важнейших аспектов интерактивного обучения для студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки. Со временем игровые технологии превращаются из учебной деятельности в общественно-полезную и профессиональную. Игровая технология позволяет студенту-будущему педагогу усваивать и запоминать больше информации, накладывая отпечаток на процесс ее освоения и формирования. Оптимальное сочетание игровых методов с другими областями обучения может быть трудным для педагога.

Эффект заключается в том, что игровая технология сочетает в себе несколько важных элементов. Свободное действие и четкое разделение ответственности, напряжение и веселье, реальность и мистика, эмоции и рациональное мышление. Игровые технологии в образовании позволяют студентам развивать чувство ответственности, привлекая их лично и практикуя их навыки командной работы. Одной из задач педагогов является развитие «мотивации». Студенты мотивированы целями, которые ставят во время игры. Другими словами, студент в любом случае будет запоминать материал, представленный во время игры, потому что ему это необходимо.

Библиографический список

1. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Мокрова А.А. Применение игровых технологий в обучении студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и с внедрением. 2019. №1 (35). С. 58–62.
2. Зайцев В.С. Игровые технологии в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие. Челябинск: Издательство «Библиотека А. Миллера», 2019. 23 с.
3. Зароднюк Г.В., Ларионова М.Н. Спортивные игры: Спортивные игры: учеб.пособие для студентов технических вузов / Г.В. Зароднюк, Н. Ларионова. СПб.: Изд-во Политехнич. ун-та, 2016. 32 с.
4. Кривов С.И. Профессиональное воспитание студентов вуза: управление и организация процессом / С.И. Кривов, О.Н. Прокофьева, С.В. Кибикина // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53. С. 85–90.
5. Мостовая Т.Н., Донцов В.В. Подвижные игры на занятиях физической культурой в вузе // Наука-2020. 2017. №2 (13). С. 216–222.
6. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. Орел: Горизонт, 2013. 330 с.
7. Паршиев О.Т. Использование игровых форм при подготовке студентов к педагогической деятельности // Молодой ученый.

2020. № 24 (314). С. 424–426.

8. Педагогическое проектирование физкультурно-спортивной деятельности: учебное пособие / С. П. Миронова [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 147 с.

9. Рожнов А.А., Соломченко М.А., Баркатова А.Е. Формирование профессиональных качеств будущих педагогов посредством игровой технологии на занятиях по физическому воспитанию в вузе // Современное педагогическое образование. - 2021. №3. С. 73–79.

10. Соломченко М.А., Рожнов А.А., Бойко В.В. Совершенствование процесса обучения волейболу студентов вузов с помощью игровых технологий // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. №4 (85). С. 281–284.

References

1. *Vaganova O.I., SmirnovaZh.V., Mokrova A.A.* The use of gaming technologies in teaching students // Innovative economics: prospects for development and with implementation. 2019. No. 1 (35). pp. 58–62.

2. *Zaitsev V.S.* Game technologies in professional education: an educational and methodical manual. - Chelyabinsk: A. Miller Library Publishing House, 2019. 23 p.

3. *Zarodnyuk G.V., Larionova M.N.* Sports games: Sports games: studies. manual for students of technical universities / G.V. Zarodnyuk, N. Larionova. - St. Petersburg: Publishing House of the Polytechnic. un-ta, 2016. 32 p.

4. *Krivov S.I.* Professional education of university students: management and organization of the process / S.I. Krivov, O.N. Prokofieva, S.V. Kibikina // Problems of modern pedagogical education. 2016. No. 53. Pp. 85–90.

5. *Mostovaya T.N., Dontsov V.V.* Outdoor games in physical education classes at the university // Nauka-2020. 2017. №2 (13). Pp. 216–222.

6. *Obraztsov P.I.* Fundamentals of professional didactics: a textbook. Orel: Horizon, 2013. 330 p

7. *Parpiev O.T.* The use of game forms in preparing students for pedagogical activity // Young scientist. 2020. No. 24 (314). Pp. 424–426.

8. Pedagogical design of physical culture and sports activities: a textbook /S. P. Mironova [et al.]. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Prof.-ped. University, 2018. 147 p

9. *Rozhnov A.A., Solomchenko M.A., Barkatova A.E.* Formation of professional qualities of future teachers through game technology in physical education classes at the university // Modern pedagogical education. 2021. No. 3. Pp. 73–79.

10. *Solomchenko M.A., Rozhnov A.A., Boyko V.V.* Improving the process of teaching volleyball to university students using gaming technologies // Scientific notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences. 2019. No.4 (85). Pp. 281–284.

УДК 378

UDC 378

МАРТЫНОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Декоративно-прикладное искусство, дизайн и этнокультура» Педагогического института Тихоокеанского государственного университета
E-mail: natalmart@mail.ru

АБДУРАЗАКОВА Е.Р.

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой изобразительного искусства и дизайна, Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема
E-mail: elenaab79@mail.ru

ДЬЯЧКОВА Л.Г.

доктор педагогических наук, профессор кафедры «Дизайн архитектурной среды» Тихоокеанского государственного университета, кафедры «Строительные конструкции, здания и сооружения» Дальневосточного государственного университета путей сообщения
E-mail: izo_khstu@mail.ru

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

MARTYNOVA N.V.

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Decorative and Applied Arts, Design and Ethnoculture Pedagogical Institute of the Pacific State University
E-mail: natalmart@mail.ru

ABDURAZAKOVA E.R.

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts and Design, Amur State University named after Sholom Aleichem
E-mail: elenaab79@mail.ru

DYACHKOVA L.G.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department «Design of the architectural environment» Pacific State University, Department «Building structures, buildings and structures» Far Eastern State Transport University
E-mail: izo_khstu@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

doctor of pedagogical Sciences, Corresponding Member of RAO, head of the Department of design, Orel State University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

**ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВО»
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

**EXPERIENCE IN DESIGNING THE EDUCATIONAL PROGRAM «URBAN PLANNING»
IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION**

Публикация посвящена обзору уникального педагогического опыта разработки образовательной программы, реализуемой в условиях перехода к цифровым технологиям в области высшего образования. Особенности ее реализации предусматривают работу со студентами, у которых опыт очного оффлайн-обучения не определяется. В силу особенностей преодоления последствий пандемии-2019 образовательная программа для бакалавриата по направлению «Градостроительство», требующая больших усилий от педагогов и студентов в области визуализации учебного контента, была разработана с использованием многомерных дидактических средств обучения, реализуемых с помощью различных сетевых технологий. В публикации приводятся примеры реализации образовательной программы, творческий компонент которой традиционно не воспринимается многими представителями педагогического сообщества как формируемый с помощью интерактивных инструментов сети. Тем не менее, авторы придерживаются иной позиции и доказательно свидетельствуют о том, что пространственные представления, сформированные на начальных этапах обучения, являющиеся его целевым результатом, способны развиваться в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: цифровизация, педагогические технологии, мотивация, градостроительство, пространственные представления, инструменты проектирования образовательной программы, целевые компоненты, стандарт.

The publication is devoted to an overview of the unique pedagogical experience of developing an educational program implemented in the context of the transition to digital technologies in the field of higher education. The specifics of its implementation provide for working with students whose experience of full-time offline training is not determined. Due to the peculiarities of overcoming the consequences of the pandemic-2019, the educational program for bachelor's degree in Urban Planning, which requires great efforts from teachers and students in the field of visualization of educational content, was developed using multidimensional didactic teaching tools implemented using various network technologies. The publication provides examples of the implementation of an educational program, the creative component of which is traditionally not perceived by many representatives of the pedagogical community as being formed with the help of interactive network tools. Nevertheless, the authors adhere to a different position and prove that spatial representations formed at the initial stages of training, which are its target result, are able to develop in the conditions of distance learning.

Keywords: digitalization, pedagogical technologies, motivation, urban planning, spatial representations, educational program design tools, target components, standard.

Введение. Постепенное освоение инструментов моделирования учебных курсов для дистанционного обеспечения обучения в высшей школе позволяет рассматривать проблемы, связанные с ними не только содержательно, но и методически, поскольку два года, проведенных в условиях пандемии-2019, определили уникальный опыт работы со студенческими группами, сформированными онлайн. Анализируя существенный опыт создания и продвижения интеллектуальных продуктов, определивших возможность открытия направления 07.03.04 «Градостроительство» в Дальневосточном государственном университете путей сообщения, авторы полагают, что отчасти преодолели сомнения по поводу возможности формирования полного цикла онлайн-обучения по направлениям, требующим творческого компонента в деятельности студентов. Создание модулей предметных дисциплин на основании концептуально сформированного учебного плана, позволяющего будущим выпускникам работать в области градостроительного проектирования, выявило его сущностный, структурообразующий компонент – пространственные представления. На основании того, что у обучающихся в бакалавриате к моменту поступления не определялся какой-либо серьезный опыт изобразительной деятельности, но в рамках требований к компетентностному обеспечению обучения и фонового профессионального стандарта 10.006 «Градостроитель» [6], проверка уровня сформированности пространственных представлений предполагала саму возможность обучения студентов, вступительное испытание творческой направленности было разработано в форме многоуровневого тестирования. Последующие действия разработчиков образовательной программы, вовлекающей студентов в профессиональное пространственное проектирование, определились за счет методологии системного подхода [3], что позволяет рассматривать образовательную программу и ее внутренние модульные компоненты с помощью структурного анализа системного объекта.

Уникальность опыта осуществления полного цикла онлайн-обучения пока остается обсуждаемой, но сам акт проектирования образовательной программы как системного объекта, предполагающего сугубо сетевое использование, позволяет предпринять ряд движений, обусловленных логикой ФГОС ВО 3++ и профессиональным стандартом по направлению, так как оценить результативность явления можно трижды: с точки зрения методологии, содержательного наполнения и методических предложений.

Сама возможность формирования образовательной программы онлайн, в рамках которой необходимы творческие компоненты обучения, стандартно не предусматривающие их освоения в условиях удаленного доступа, позволяет считать **актуальной темой**, определяемую попыткой алгоритмизации действий разработчиков образовательных программ для обеспечения высшего образования дистанционно. Полагая **целью публикации** доказательство возможности разработки и обеспечения образовательной программы, содержащей компоненты творческой деятельности в инженерном направлении обучения, без снижения качества образовательных продуктов, авторы предлагают **гипотезу**, в рамках которой сопоставляют ряд предметных дисциплин и определяют ключевые для их освоения компетенции, гарантирующие необходимый выпускнику формат функци-

ональной грамотности планировщика-градостроителя. Следовательно, нормативно-правовое обеспечение концепта образовательной программы, обнаруживает целевое формирование учебного плана и его наполнения, определяемого ценностными характеристиками создаваемых знаний. В таком случае, **задачами**, решение которых определяет достижение цели, являются: структурирование предметных дисциплин профессиональной направленности в зависимости от степени сформированности пространственных представлений у обучающихся и постепенное усложнение их по мере продвижения от базовой функциональной грамотности к профессиональной, что и обнаруживает логику моделирования учебного процесса.

Методология системного подхода позволяет анализировать процесс разработки образовательной программы на уровне каркасной модели и ее предметное наполнение, свидетельствующее о становлении градостроительного мышления у студентов, сформированного осознанием потенциальной необратимости принимаемых решений. **Методы исследования**, определяемые как: теоретические (анализ нормативно-правовой документации, профильных исследований), эмпирические (педагогическое наблюдение, тестирование) и статистические (обработка полученных результатов) позволяют сформировать положительный ответ на предположение возможности становления профессиональной функциональной грамотности выпускников бакалавриата по направлению «Градостроительство» в условиях дистанционного обучения.

Основная часть. Повседневные наблюдения городского пространства, общее впечатление, производимое застройкой, заставляют задумываться о том, насколько рациональной может оказаться работа градостроителя, занятого планированием населенных мест. Достаточное количество примеров, обнаруживающих проблемы, выявляемые со временем, свидетельствует о необходимости комплексного проектирования и нового осмысления привлекательности территорий, поскольку города изменяются и ранее не предназначенные для «капсулирования» территории, обрастают новыми кварталами, превращаясь в постепенно вычеркиваемые из землепользования фрагменты.

Исходя из сущности задач, связанных с формированием нового облика индустриальных районов, уплотнения застройки в историческом центре города и т.п., определилась задача комплексного проектирования, развитие которого смогло бы качественно преобразовать традиционную структуру образовательных программ университета, поскольку к строительству уникальных зданий и сооружений, и промышленно-гражданскому строительству, добавилось градостроительство. Закрывая таким образом, возможные пробелы в перечне предоставляемых университетом населению программ обучения, разработчики не предполагали полной цифровизации процесса обучения, но поскольку данная задача определилась тактически [4], в стратегии обеспечения образовательной деятельности возникли новации: было принято решение сформировать программу, которая бы, соответствуя требованиям ФГОС ВО и профессиональному стандарту в области градостроительства, позволила результативное обучение в условиях удаленного доступа.

Разработка учебного плана, предполагающая дости-

жение студентами к 6 семестру базового уровня функциональной грамотности по направлению обучения, и к 10 семестру – профессиональной функциональной грамотности градостроителя, была сформирована модульным способом и определила возможности: допустимости перевода на другую программу по завершению первого семестра тех, кто усомнился в принятом решении обучаться там, где требуются творческие решения и необходима визуализация результатов труда. Таким образом, оставаясь в программе, студент осознавал, что уровень сформированности его пространственных представлений станет предметом публичных обсуждений и потребует овладения культурой графического предоставления данных. Следовательно, руководствуясь принципом постепенности в обучении, разработчики усилили нагрузку в профессиональных областях знания и сопроводили ее контекстной специализацией предметных дисциплин.

Таким образом, наметилась структура, определяющая изучение истории искусств во втором семестре и усиление данного процесса с помощью визуализации проекта, результаты чего свидетельствовали об изменении в познавательной деятельности студентов. Кроме того, первая учебная (ознакомительная) практика, будучи инструментом проверки сформированности начальных знаний по направлению, объединила результаты обучения по дисциплинам: геодезия, начертательная геометрия, компьютерные технологии в строительстве (моделирование), визуализация проекта, история искусств.

Переходя к 3 семестру, студенты получали возможность сопоставлять ранее полученные знания с необходимостью их качественного преобразования с помощью архитектурного рисунка, объемно-пространственной композиции, теории архитектуры и дизайна, истории градостроительства, цифровых технологий в градостроительном проектировании и т. п. Завершая обучение на втором курсе, студенты, выразившие желание участвовать в отборочных мероприятиях WorldSkills Russia, смогут предоставлять свои разработки, связанные с преобразованием пространств придомовых территорий и скверов. Тем более, что завершающий второй курс пленэр – производственная (художественная) практика, направлена на закрепление опыта, полученного в процессе обучения.

Продвигаясь дальше, к третьему курсу и занимаясь проектированием ландшафта, озеленения, благоустройства территорий, организации безбарьерной среды, колористических работ в градостроительстве, студенты получают возможность реализоваться в реальном проектировании, общаться с предполагаемым заказчиком. К этому моменту у них формируется фоновое понимание основ социологии (брендинга территорий, в том числе) и психологии в отрасли профессиональной деятельности. Студенческая научно-исследовательская работа в семестре, определяемая с помощью курсового проектирования, свидетельствует о том, что осознание студентами профессиональной ориентации предполагает результативное продолжение обучения.

Разработка структуры, формы и наполнения содержательными компонентами электронных платформ обучения определяют самостоятельные образователь-

ные комплексы, благодаря чему становится возможной индивидуализация учебных достижений студентов. Возможность выбора уровня и инструментов трансляции, реализуемых с помощью инструментов Google (тестирования, опроса и анкетирования по каждой учебной теме, фоновое размещение видеофрагментов, объясняющих изучаемые материалы и мгновенно получаемые «подсказки» в отношении уточнения статуса нормативно-законодательной базы изучаемого) формируют уверенность обучающихся и возможность использования адаптивных обучающих технологий [1].

Создание аккаунтов для поддержки процесса обучения, кроме базово определяемых университетом и становящихся «личными кабинетами» студентов, предоставляемых платформой Google, позволяет ежедневную проверку индивидуальных учебных достижений студентов, ранжирование материалов по уровням доступности, скорости ознакомления с заданиями, качественных показателей обучения в группе, возможности возобновления трансляции с любой минуты в записи, и возможности привлечения внешних профессиональных экспертов на уровне оценки учебных действий.

Учитывая тот факт, что для обучения на удаленном доступе необходимо поддерживать мотивацию к учебной деятельности и направленность внимания у студентов, авторы перечисленных выше учебных курсов разработали их содержательное наполнение, определяемое единой логической структурой материалов курса и обеспечили соблюдение принципа преемственности при переходе от одной дисциплины к другой, что легко выявляется за счет транслирования 10 % материала, пройденного ранее, в каждом последующем курсе на уровне входного контроля и материалов домашних заданий. Поэтому, распределение теоретических компонентов изучаемых дисциплин оценивается количественно (в буквальных повторах и цитатах курса), и качественно (на уровне интерпретации полученных данных в творческом процессе проектирования), обеспечивая интерактивные формы проведения занятий.

Например: в курсе визуализации проекта определяющим результатом является сформированный у студента опыт использования цифровых инструментов в преподнесении информации об объекте потенциальному заказчику (преподавателю и др.), что подразумевает работу в браузере. Тем не менее, адекватность выбора и применения технологий определяется гораздо раньше, когда обучающиеся знакомятся с историческим опытом становления пространственных представлений, отображаемых выразительными средствами искусств; освоение знаний в области геодезии и картографии становится необходимым при переносе проектных предположений в условия реального проектирования. Освоенность рисунка предполагает естественность работы над эскизом и авторским решением учебного проекта. Знания в области композиции позволяют сводить все мыслимые в производстве действия к поиску логики, схемы, сюжета события, благодаря чему появляется проект (Диagr.1.), который, несмотря на определенную наивность, свидетельствует об обучаемости студентов, ранее не занимавшихся рисунком.

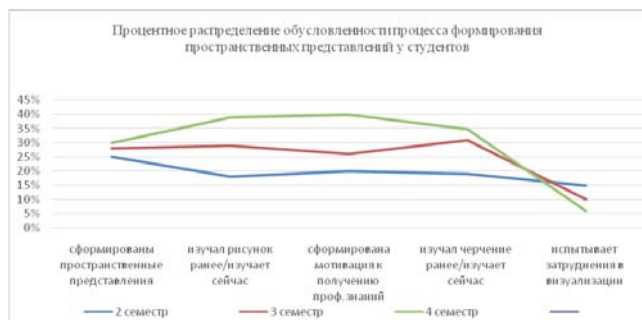


Диаграмма 1. Процентное распределение условий формирования пространственных представлений у студентов 2 курса «Градостроительство» ФГБОУ ВО ДВГУПС, обучающихся в условиях дистанционного доступа (по семестрам)

Следовательно, для формирования интерактивного курса по любой дисциплине образовательной программы необходимым является учет целевого компетентностного компонента, определяемого ФГОС ВО 07.04.03 «Градостроительство» и соответствующего профессионального стандарта «Градостроитель» 10.006 (ОПК-1. – способность представлять проектные решения с использованием традиционных и новейших технических средств изображения на должном уровне владения основами художественной культуры и объемно-пространственного мышления; ОПК-2. – способность осуществлять комплексный предпроектный анализ и поиск творческого проектного решения; ОПК-3. – способность участвовать в комплексном проектировании на основе системного подхода, исходя из действующих правовых норм, финансовых ресурсов, анализа ситуации в социальном, функциональном, экологическом, технологическом, инженерном, историческом, экономическом и эстетическом аспектах; ОПК-4. – способен применять методики определения технических параметров проектируемых объектов) [5, 6] (Диагр.2.)

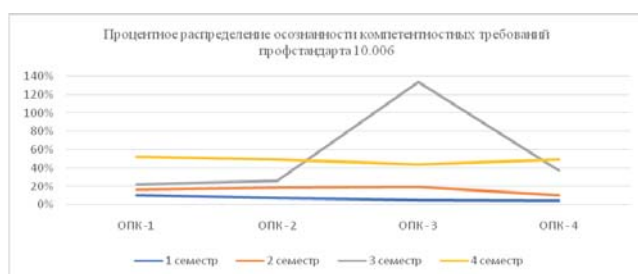


Диаграмма 2. Процентное распределение компетентностных требований, определяемых профстандартом «Градостроительство», осознаваемых студентами младших курсов ФГБОУ ВО ДВГУПС (по семестрам)

Идеология, смысловая направленность целевого компонента образовательной программы предполагает выбор интерактивных технологий, с помощью которых становится возможным объяснение и оценивание, как в массовой, так и в индивидуальной реализации учебного процесса [2]. По мере выполнения каждого задания, студент может видеть его логическую структуру, обеспечиваемую цифровыми инструментами комментирования и коррекции изложения. Особенностью учебного «личного кабинета» является возможность оценивания процесса формирования знаний пошагово, поскольку ведущий педагог может использовать процентное или балловое

оценивание, что позволяет студенту осмысливать свои достижения на фоне остальной учебной группы. Кроме того, явной новацией в разработке инструментов контроля самостоятельной работы студентов является возможность синхронизации (с помощью инструментов персонального рейтинга обучающегося) проверки выполнения заданий по другим дисциплинам, формирующим профессиональную компетентность.

Поскольку итоговое достижение функциональной грамотности профессионального уровня, предполагаемой на выходе студента из образовательной программы, определяется многими показателями, то дальнейшее освоение проектных курсов обучения сформировано по схеме: предпроектный анализ, определение авторского решения учебного проекта (в том числе и учебно-исследовательского характера), эскизы, разработки, рабочее предложение, акт выполнения задания, макетирование и защита проекта, интроспекция. С точки зрения обеспечения целостности педагогических условий, определяющих возможность достижения профессиональной функциональной грамотности, авторы программ дисциплин отслеживают выполнение междисциплинарного, логически объединяющего учебные действия метакомпонента, который можно как комплекс ключевых компетенций (Рис.1–4, свидетельствующие об уровне обученности к 4 семестру). Эти компетенции редактируются вместе с базовым ФГОС ВО на основании учета адаптации к условиям рынка труда. Отчасти этот процесс можно полагать динамическим, т.к. условия современного рынка труда часто противоречат устоявшимися моделями обучения.



Рис. 1, 2. Студенческие проекты (1 – 4 семестр, 54.03.01 «Дизайн» ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», задание «автовокзал», (2. – 4 семестр, 07.03.04 «Градостроительство» ФГБОУ ВО ДВГУПС, задание «автобусная остановка»).

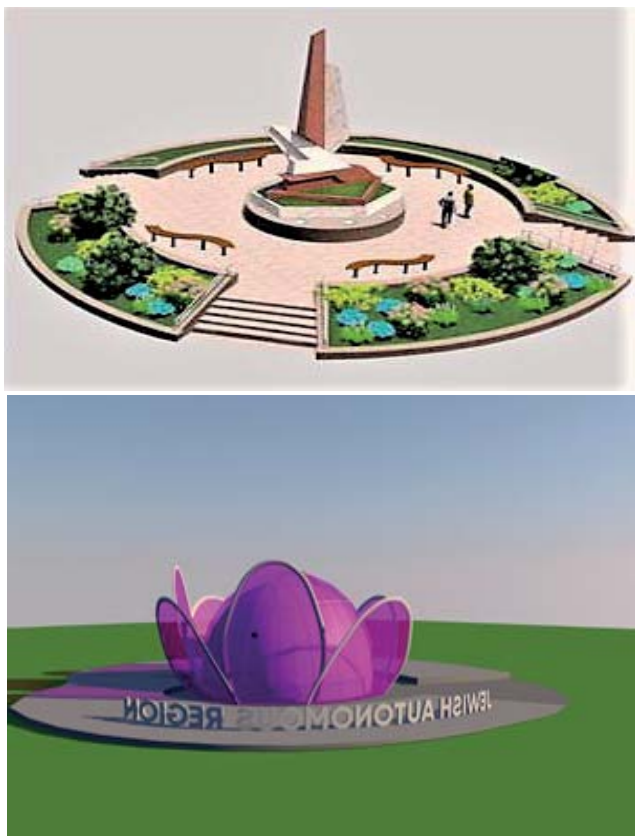


Рис. 3, 4. Студенческие проекты (4 семестр, 54.03.01 «Дизайн» ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема»), соответствующие заданиям «сквер», «мотель». Работы выполнены с помощью интерактивных приложений Krita, Miro, позволяющих совместное проектирование в реальном времени в сети.

Поэтому, обладая статистикой, которую можно рассматривать как получаемую в условиях длительного эксперимента обучения студентов онлайн, (поступили в вуз онлайн и продолжают обучение в сети с небольшими перерывами, не превышающими по общим подсчетам пяти недель за оба года), можно допустить ряд предварительных выводов, делимых в равных долях на вселяющие уверенность и вызывающие неудовольствие по поводу достижимости качественных результатов дистанционного обучения.

Начиная с позитивных, можно видеть, что самостоятельное определение уровня и темпа освоения дисциплины студентами, позволяет им осознавать ценности системы образования и видеть в необходимости создания «цифрового следа» признание индивидуальности каждого студента. Кроме того, работа педагога, определяемая явным инструктивным характером, позволяет студентам осознавать акты педагогического стимулирования, вне которых возможны проблемы мотивационного характера и оценивать действия педагогов как дружественные.

Тревожащими показателями можно признать: необходимость взаимооценки, требуемого технологией «перевернутого урока», поскольку для такой работы студентам требуются ранее усвоенные знания, отсутствие которых обнаруживается в некоторых ситуациях.

Тем не менее, создание образовательной программы, обнаруживающей ведущую роль интерактивных коммуникаций в образовательном процессе и использования в сетевых формах профессионального консультирования оценок внешних экспертов повышает ценность самой идеи становления метапредметных компетенций и возможности получения уникального опыта социализации в рамках профессионального сообщества. Так же стоит отметить безусловно успешный опыт мультимедиа-сопровождения всех элементов образовательной программы, поскольку онлайн способен усиливать возможности визуализации и тем улучшать акты восприятия материала. Гибкая система оценивания учебных результатов, также, может оцениваться как одно из динамических условий рынка труда.

Все перечисленные моменты преобразования базового уровня функциональной грамотности в профессиональную могут описываться как действия, направленные на демонстрацию качественных показателей уровня сформированности пространственных представлений у студентов. Поэтому, учитывая, что последующая работа в области градостроительства должна исходить из осознания студентом личной ответственности за принимаемые решения, принципы обучения, реализуемые с помощью цифровых технологий, полагаются авторами основанием развития мотивации в процессе учебной деятельности студентов, выявления уровня сформированности мотива: от случайного до определяемого ценностного стабильно проявляемого в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2018. № 2. С. 81–98. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144863086/05%20Janelli.pdf> (дата обращения: 21.02.2022)
2. Кейек-Франсен Д. Практики успешности студентов: от очного обучения к масштабному и обратно // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 4. С. 116–138. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144864614/07%20Keyek-Franssen.pdf> (дата обращения: 23.02.2022).
3. Крашенинникова Л.В. Педагогический дизайн образовательных программ по подготовке специалистов в области тьюторства // Вестник РМАТ. № 2. М., 2018, С. 90–97.
4. Ларри Деброк. Новая эра очного образования. Инновации и подрыв традиционной системы образования в цифровую эпоху // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2018. № 4 С. 44–58. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144863279/03%20DeBrock.pdf> (дата обращения: 22.02.2022).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 07.03.04 Градостроительство. Утв. от 8 июня 2017 г. N 511(в ред. Приказов Минобрнауки России от 26.11.2020 N 1456, от 08.02.2021 N 83). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_219050/9452825721f1c03b636ff9c18828337f71bf78e6/ (дата обращения: 20.02.2022).
6. Профстандарт: 10.006. Градостроитель. Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 17 марта 2016 г. N 110. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/10.006-gradostroitel.html> (дата обращения: 20.02.2022).

References

1. *Gianelli M.* E-learning in theory, practice and research // Educational Studies / Educational Studies Moscow. 2018. No. 2. Pp. 81–98. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144863086/05%20Janelli.pdf> (date of access: 02/21/2022)
 2. *Keyek-Fransen, D.* Practices of student success: from full-time to large-scale education and vice versa // Educational Studies Moscow. 2018. No. 4. Pp. 116–138. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144864614/07%20Keyek-Franssen.pdf> (date of access: 02/23/2022).
 3. *Krashennnikova L.V.* Pedagogical design of educational programs for the training of specialists in the field of tutoring. Vestnik RMAI. No. 2. M., 2018, Pp. 90–97.
 4. *Larry, Debrock.* A new era of face-to-face education. Innovations and Undermining the Traditional Education System in the Digital Age // Educational Studies/Educational Studies Moscow. 2018. No. 4 - S. 44 -58. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144863279/03%20DeBrock.pdf> (date of access: 02/22/2022).
 5. Federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the direction of preparation 07.03.04 Urban planning. Approved dated June 8, 2017 N 511 (as amended by Orders of the Ministry of Education and Science of Russia dated November 26, 2020 N 1456, dated February 8, 2021 N 83). circulation: 20.02.2022).
 6. Professional standard: 10.006. Urban planner. Approved Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 110 dated March 17, 2016
-

НАПСО М.Д.

доктор социологических наук, профессор, кафедра гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия
E-mail: napsso.marianna@mail.ru

NAPSO M.D.

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Department of Humanities Sciences, North-Caucasus State Academy
E-mail: napsso.marianna@mail.ru

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

TO A QUESTION ABOUT DIGITALIZATION OF EDUCATION

В статье рассматриваются некоторые аспекты развития системы образования в условиях ее цифровизации. Акцентируется внимание на анализе происходящих в образовательной среде трансформаций, анализируются их воздействие на специфику ее функционирования и основные тренды развития. Исследуется характер воздействия процессов диджитализации на взаимоотношения в системе «педагог-обучающийся». Показываются положительные и отрицательные последствия применения цифровых технологий в образовании.

Ключевые слова: образование, цифровизация, цифровые технологии, цифровая грамотность, образовательный продукт, онлайн-сообщество, информатизация, компетенции.

In article some aspects of development of an education system in the conditions of digitalization are considered. The attention is focused on the analysis transformations occurring in the educational environment, their influence on specificity of its functioning and the basic trends of development is analyzed. Character of influence of processes digitalization it on mutual relations in system “pedagog-trained” is investigated. Positive and negative consequences of application of digital technologies in education are shown.

Keywords: education, digitalization, digital technologies, digital literacy, educational product, online-community, informatization, competencies.

Развитие цифровых технологий ставит современное образовательное пространство перед необходимостью использования современных методик в учебном процессе. Это тем более необходимо, что процессы цифровизации и информатизации охватили своим воздействием весь спектр социальных процессов, а также механизмы функционирования социальных институтов. Игнорирование происходящих технологических трансформаций чревато негативными последствиями, в том числе и с точки зрения развития индивида и определения различных форм его самоидентификации. Ранее люди «идентифицировали себя и свою жизнь по определенной местности, этнической группе, конкретной культуре или даже языку. Возникшая вовлеченность в онлайн-взаимодействия и большая возможность соприкосновения с идеями других культур означает, что идентичность в настоящее время стала более многосторонней, чем прежде. Люди сейчас испытывают гораздо меньше неудобств при использовании и управлении своими множественными идентичностями» [5].

Процессы цифровизации охватили своим влиянием все пространство общественной и личной жизни, они создали условия для возникновения новых технологических сред. Бытие современного человека протекает в новом технологическом и информационном формате, в «реальной» и виртуальной реальности, в социальных сетях, которые придают новый импульс социальным взаимодействиям, технологии визуализации стали частью человеческого существования. С одной стороны, они упростили жизнь, а с другой – усложнили ее. Возникшая виртуальная реальность становится реаль-

нее реальной, и без нее трудно представить современную жизнь. По мнению исследователей, цифровизация обеспечивает непрерывность, доступность и качество образования, она является не только совершенно новой парадигмой мышления и специфическим способом взаимодействия, но и инструментом решения многообразных проблем различного характера – от управленческих до культурно-образовательных. Использование технических достижений современной цивилизации является основой прогресса, с чем трудно не согласиться, поэтому неслучайно ведут речь о цифровизации экономики, образования, культуры и т. д. Цифровизация – как термин и как явление – трактуется по-разному. В самом общем виде она знаменует качественный скачок в технологической и социальной эволюции, вызывает к жизни новые способы социального общения и взаимодействия. Степень и качество процессов цифровизации свидетельствуют об уровне технического и технологического развития социума, без чего современный прогресс развитие невозможен. В сфере образования она позволяет обеспечить его непрерывность, благодаря чему индивид находится в процессе постоянного обучения и обновления знаний, компетенций и умений, требуемых ритмами современной жизни.

Важность учета цифровых технологий заключается в том, что они формируют совершенно новый спектр ценностей, ориентирующих индивида на поиски соответствующих времени креативных решений, благодаря которым становится возможным вырабатывать стратегии развития, способствующие более успешному вхождению в мир современных технологий. Процессы

цифровизации системы образования с необходимостью требуют определенного уровня цифровой грамотности, основу которой составляют множественные факторы, в том числе понимание специфики социокультурного контекста, содержащегося в пространстве Интернета, владение навыками общения в онлайн-сообществе, использование контент-материала для выполнения определенных задач. Одновременно происходит формирование информационной культуры как одной из важнейших характеристик современного общества. Достижение этих и многих других целей возможно на основе модернизации системы образования, приведения ее в соответствие с требованиями цифровой экономики, повышения уровня профессиональной подготовки, освоения современных образовательных компетенций, обеспечивающих более успешное вхождение системы образования в глобальный контекст. Глобализация образования требует высокого реального (а не декларируемого) развития цифровых технологий и их широкого применения на практике. Это позволяет, с одной стороны, выстраивать собственную образовательную политику, а с другой – ограждает систему образования от слепого копирования чужих образцов. В противном случае, по мнению специалистов, образовательные организации будут вынуждены «выстраиваться в очередь», чтобы занять место сателлитов в международных образовательных хабах, и в итоге превратятся в очередные «сборочные площадки» транснациональных корпораций» [4, с. 11]. В такой ситуации возникают риски технологического отставания, чреватые и для развития системы образования.

Развитие технологий, произошедшее в середине XX века, было названо экономистом К. Швабом первой цифровой, или четвертой промышленной, революцией в связи с широким распространением интернета и мобильных устройств, которые значительно изменили привычный уклад жизни. Значительно возросли темпы развития и использования информации, она стала более доступной, привела к возникновению т. н. «цифрового» человека, пространство жизни которого протекает в быстро меняющейся цифровой среде. Его трудно представить без современных гаджетов, которые являются инструментами, без которых трудно обойтись как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности, не говоря о сферах досуга и развлечений. Под влиянием цифровых технологий, а также социальных сетей возникают совершенно иные ценности, которыми руководствуется молодое поколение. Можно сказать, что новые технологии являются условиями успешной социализации и адаптации, «окном» в мир.

«Цифра» изменяет и систему образования, предъявляя к ней повышенные требования, адекватные технологическому времени. Образовательные цифровые технологии, обладая, с одной стороны, важным педагогическим потенциалом, а с другой – содержат несомненные плюсы. Они повышают уровень мотивации преподавателя и обучающегося, развивают навыки и умения работать с цифровыми инструментами, без которых «работать» и жить в реальном и виртуальном образовательном пространстве становится все сложнее. Современное образование – это в значительной степени самообразование, его качество во многом зависит от применяемых цифровых методик. Широкое их использование способствует усилению процессов межличностной

и внутригрупповой коммуникации, обмена достижениями как личного, так и общественного характера. Так образовательная среда становится более доступной, в том числе и с точки зрения качества обучения, универсальной и одновременно индивидуальной, создаются условия для выбора различных образовательных ресурсов. Все это требует определенного уровня знаний, а также умений собирать и анализировать различную информацию. Поэтому совершенствование педагогических технологий, основывающихся на использовании средств информатизации, становится актуальным и объективно необходимым.

Переход к онлайн-формату вовсе не означает отказа от классических форм обучения. Но следует признать, что цифровизация, с одной стороны, «подрывает унаследованную из прошлого методическую основу школы, а с другой, порождает доступность информации в различных ее формах, не только в текстовой, но и звуковой, визуальной... Цифровизация образования ведет к его коренной, качественной перестройке. Педагог обязан научиться применять новые технологические инструменты и практически неограниченные информационные ресурсы... Технологии мобильного обучения позволяют учиться в любое время и в любом месте» [1, с. 109]. Кроме того, в ходе процессов информатизации образование становится более доступным – об этом свидетельствуют процессы, связанные с увеличением объема и степенью охвата онлайн-обучением. Образование (в особенности качественное) становится более доступным и для представителей различных социальных слоев, и это минимизирует риски, связанные с процессами социальной дифференциации. Происходят глубокие изменения и на рынке труда, в производственной сфере, в функционировании социальных институтов и т. д., которые обусловлены различными факторами, в том числе и растущей диджитализацией образования, предполагающей умение применять на практике «цифровые» инструменты. Несомненно, онлайн-образование содержит «значительный потенциал развития, гибкость, способность привлекать технологии из смежных отраслей (рекламы, психологии, педагогики и т.п.), создавать различные гибридные формы, в том числе с классическим университетским образованием, зачастую помогая ему повысить качество и эффективность учебного процесса» [3].

Цифровые технологии являются важнейшей составляющей современной жизни, в пространстве их влияния находится буквально все. Они изменили и изменяют не только самого человека, но и характер его взаимодействий с окружающим социальным и физическим миром. Это увеличивает возможности выполнения встающих перед ним задач, связанных с процессами растущей информатизации и технизации. Цифровой трансформации подвергается как производственная, так и социальная сферы, включая, естественно, и образование. Нынешнее поколение молодых людей мыслит и действует в «цифровых» категориях, мир воспринимается через призму процессов цифровизации, чему в значительной мере способствует использование современных артефактов – от интернета до компьютерных игр. Виртуальный и реальный мир сосуществуют в противоречивом единстве. Возникают новые «цифровые» профессии, а значит – и потребности в соответствующих специалистах, владеющих образовательными компетенциями, которые

соответствуют образовательной культуре нового тысячелетия. Использование цифровых инструментов расширяет возможности образовательного процесса, кроме того, их применение обогащает научно-образовательный потенциал всех участников педагогического процесса, позволяет быстрее реагировать на происходящие изменения и успешнее адаптироваться к новым реалиям.

Формируемая цифровая образовательная среда предъявляет повышенные требования к педагогическому сообществу: речь идет о необходимости внесения изменений не только в подходы к обучению и воспитанию, но и о переориентации мышления, менталитета преподавателей, нацеленности на развитие образования в русле современных технологий. Важнейшей становится проблема выработки информационно-компьютерных навыков и обучающимися, тем более что процент лиц, владеющих ими, остается достаточно низким, что затрудняет процессы обновления сферы образования. В таких условиях особенно возрастает роль педагога, который призван не только «образовывать» (обучать) и воспитывать, но и формировать соответствующие технологическому времени навыки – уметь работать в виртуальном пространстве, осуществлять выбор конкретных образовательных программ из многообразия существующих. Образовательных продуктов более чем достаточно, и в этой связи возникают сложности, связанные с выбором качественных образовательных продуктов, тем более что поставщики таких программ рекламируют их доступность с точки зрения качества и финансовых возможностей для потребителей образовательных услуг.

Развитие онлайн-образования ставит образовательное сообщество перед необходимостью решения множества вопросов социального, юридического, финансового характера. Использование правовых механизмов позволяет, с одной стороны, регулировать систему онлайн-образования, а с другой – более четко определять статус образовательных программ. Процессы цифровизации обеспечивают доступ к образовательным и информационным ресурсам, вследствие этого повышается информационная и цифровая активность, позволяющая мыслить нестандартными категориями, а значит – принимать соответствующие решения. Кроме того, совершенствуются навыки «креативной работы», «аналитического, критического и гибкого мышления», «работы с «облачными» и web-технологиями, цифровыми платформами», формируется «способность к разнообразной и эффективной онлайн-коммуникации» [2, с. 86]. В ходе этих процессов социальные контакты получают новое – более качественное – измерение, существенно изменяющее мышление и мировоззрение индивида.

Проникновение цифровых технологий в систему образования приводит к глубоким изменениям ее содержания и структуры, способствует совершенствованию новых способов обучения – дистанционных, сетевых, смешанных, а интерактивность и наглядность становятся составными частями современного образовательного процесса. Расширяется и спектр используемых образо-

вательных программ – от обучающих до игровых, и это обогащает учебно-воспитательный процесс. Синтез индивидуализированного и смешанного типов обучения позволяет придать им более дифференцированный и персонализированный характер, выявлять образовательные мотивации каждого обучающегося в отдельности, формировать навыки продуктивной и самостоятельной работы с электронными ресурсами.

Диджитализация образования является следствием современных процессов информатизации, которые оказывают глубокое воздействие на функционирование образовательной среды, ее содержание и направленность развития. Но цифровизация ради самой цифровизации имеет своим результатом не улучшение сферы образования, не приведение ее в соответствие с требованиями времени, а возникновение негативных явлений, связанных, с одной стороны, с процессами социализации, а с другой – с воздействием на психические, физические и эмоциональные состояния обучающихся. Исследователи отмечают такие недостатки дистанционного обучения, как *имитации образования, в особенности очного, результатом чего становится ухудшение качества копии по сравнению с оригиналом, невозможность осуществления полного контроля* качества образовательных продуктов, а также низкая интерактивность и примитивизация компетенций [4, с. 6].

Сказанное свидетельствует о противоречивом влиянии процессов цифровизации на сферу образования: с одной стороны, они являются условием ее совершенствования, а с другой – порождают множество проблем различного характера – теоретико-методологического, методико-дидактического, социального. Особо стоит сказать и о степени подготовленности педагогического сообщества к происходящим трансформациям в образовательной среде и о готовности воспринять новые форматы обучения и осваивать образовательные технологии. Это представляется крайне важным, поскольку для работы с «цифровым» поколением, поколением XXI века, погруженным в мир цифр и компьютерных технологий, необходимо владеть IT-знаниями, уметь применять современный технологический инструментарий, а также владеть цифровыми компетенциями. В такой ситуации педагог становится наставником тогда, когда сам обладает цифровой грамотностью, благодаря которой он может оказывать всестороннюю помощь обучающимся, руководить и направлять вектор их индивидуальных устремлений, создавать условия, нацеливающие на получение необходимых образовательных результатов. Этот процесс затрагивает обе стороны – и педагога и обучающегося, происходит обмен знаниями и умениями, формируются основы научного мировоззрения и соответствующего восприятия процессов, происходящих во внешней среде. Нельзя не сказать и о том, что в ходе этих процессов минимизируются риски цифровой некомпетентности, следствием которой нередко становится цифровое неравенство.

Библиографический список

1. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. №8. С. 107–113. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-i-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-ponyatiya-tehnologii-upravlenie>(дата посещения: 07. 03. 2022).
2. Стрелкова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История,

педагогика, филология. 2019. Т. 25. №2. С. 84–88. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vnedreniya-tsfrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanie>(дата посещения: 07. 03. 2022).

3. Студент и профессор: встретимся в онлайн? // Российская газета. 2020. 19.05. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://rg.ru/2020/05/19/igor-barcic-onlajn-obrazovanie-eto-dopolnenie-zhivogo-obrazovaniia.html> (дата посещения: 10. 03. 2022).

4. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. 2018. № 1 (97). С. 3–12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnoy-sredy-vozmozhnosti-i-ugrozy>(дата посещения: 10. 03. 2022).

5. Шваб К. Четвертая промышленная революция. 2016. 138с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://k_shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016\[1\].pdf-Adobe](https://k_shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016[1].pdf-Adobe) (дата посещения: 12.03.2022).

References

1. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizatsiya i cifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. №8. Pp. 107–113. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-i-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-ponyatiya-tehnologii-upravlenie>(data poseshcheniya: 07. 03. 2022).

2. Strekalova N.B. Riski vnedreniya cifrovyyh tekhnologiy v obrazovanie // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2019. Т. 25. №2. Pp. 84–88. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vnedreniya-tsfrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanie>(data poseshcheniya: 07. 03. 2022).

3. Student i professor: vstretimsya v onlajne? // Rossijskaya gazeta. 2020. 19.05. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa:<https://rg.ru/2020/05/19/igor-barcic-onlajn-obrazovanie-eto-dopolnenie-zhivogo-obrazovaniia.html> (data poseshcheniya: 10. 03. 2022).

4. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. Cifrovizatsiya obrazovatel'noj sredy: vozmozhnosti i ugrozy // Vestnik REU im. G. V. Plekhanova. 2018. № 1 (97). Pp. 3–12. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnoy-sredy-vozmozhnosti-i-ugrozy>(data poseshcheniya: 10. 03. 2022).

5. SHvab K. CHetvertaya promyshlennaya revolyuciya. 2016. 138s. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [https://k_shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016\[1\].pdf-Adobe](https://k_shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016[1].pdf-Adobe) (data poseshcheniya: 12.03.2022).

НИКОЛАЕВ В.А.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

ГРИНЕВА Е.А.

старший преподаватель кафедры методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ea.grineva@mail.ru

NIKOLAEV V.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Methods and Technology Social Pedagogy and Social Work, Orel State University
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

GRINEVA E.A.

SENIOR LECTURER, Department of Methods and Technology Social Pedagogy and Social Work, Orel State University
E-mail: ea.grineva@mail.ru

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

ESSENCE AND STRUCTURE OF ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURES OF THE FUTURE TEACHER

В статье доказывается гуманистическая направленность этнопедагогики в современной педагогической практике. Наиболее эффективны этнопедагогические средства в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении. Они обеспечивают позитивный эмоциональный психологический климат в ходе коррекционно-реабилитационных занятий. Проанализирована история исследования этнопедагогики в отечественной науке. Раскрыта сущность понятия этнопедагогическая культура учителя в широком и узком смысле, представлена ее структура. Разработана программа формирования этнопедагогической культуры будущего учителя в условиях обучения в вузе.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнопедагогические средства, народная педагогика, этнопедагогическая культура.

The article proves the humanistic orientation of ethnopedagogy in modern pedagogical practice. Ethnopedagogical means are most effective in working with children with developmental and behavioral deviations. They provide a positive emotional psychological climate during correctional and rehabilitation classes. The history of the study of ethnopedagogy in domestic science is analyzed. The essence of the concept of ethnopedagogical culture of a teacher in a broad and narrow sense is revealed, its structure is presented. A program has been developed for the formation of the ethnopedagogical culture of the future teacher in the conditions of study at the university.

Keywords: ethnopedagogics, ethnopedagogical means, folk pedagogy, ethnopedagogical culture.

В исследованиях выдающихся отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) доказано, что в сознании ребенка сказочные, фантастические сюжеты переносятся на реальные картины мира. Дети часто представляют себя в образах сказочных персонажей, насыщают фантазиями реальную жизнь.

Согласно данным исследований фольклористики, психолингвистики, произведения фольклора, детская речь, произведения для детей имеют близкую словесно-игровую ритмическую организацию. Как для детских произведений, высказываний так и для народных произведений «характерны фрагментарность, цепочность композиций, условность рифм» и др. [4, с. 26]. Реальный опыт, результаты исследований убеждают в успешности использования этнопедагогических источников (игр, фольклорных произведений и др.) в работе с детьми разного возраста. Языковое единство народной культуры и культуры детства создает особые условия для органичного освоения детьми наиболее распространенных слов, понятий, словесных выражений.

Фольклорно-игровые формы этнопедагогических источников имеют «образный, эмоциональный, дина-

мический характер, адекватный психологическим особенностям детей: образности мышления, конкретности восприятия, специфике речевого развития» [7, с. 86]. Это делает этнопедагогические средства оптимальными, высоко гуманистичными воспитательными, коррекционно-реабилитационными средствами.

Использование этнопедагогических источников (игровых, фольклорных, магических, обрядовых и др.) в процессе освоения новых знаний, умений оптимизирует этот процесс. Так как усвоение нового посредством игры, сказки происходит вначале на эмоциональном, то есть более доступном детям уровне, а в дальнейшем подтверждается на более осознанном, когнитивном уровне. Коррекционно-реабилитационные упражнения, представленные в форме словесных, дидактических подвижных игр, опирающиеся на эмоционально насыщенные стихотворные игровые приговоры или припевы, являются для ребенка с различными отклонениями в поведении или развитии более естественными и доступными, чем стандартные коррекционные упражнения.

Ребенку с отклонениями в развитии или поведении, из-за недостаточной произвольности поведения, для вы-

полнения коррекционных упражнений, требуются значительные волевые усилия. «Для многих из них это связано со значительными энергетическими затратами, что порой приводит к психоэмоциональной перегрузке. Если же задание предлагается от имени сказочного героя, в контексте фольклорного произведения, органично включено в игровую ситуацию, такие задания адекватны их психологическим особенностям. Их выполнение не требует дополнительной мотивации, оно аналогично погружению ребенка в игру или сказку, в результате им тратится гораздо меньше психологических усилий» [7, с. 85]. У дошкольника и даже младшего школьника игровая деятельность выступает в качестве ведущей и определяет все основные новообразования ребенка. Коррекционные упражнения, построенные в форме игры, проводимые в сказочной атмосфере, адекватны ведущей деятельности и ребенок включается в них естественно, без дополнительных стимулов. Тем самым облегчается работа педагога в плане создания дополнительных мотивов включения ребенка в упражнения. Ребенку также не приходится излишне напрягаться для выполнения упражнений.

По данным исследований (О.И. Давыдова, Т.А. Пескишева и др.), существенным стимулом для развития ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте является создание благоприятного эмоционально-привлекательного психологического климата в процессе взаимодействия с педагогом. В домашних условиях его обычно создает, так называемая, «материнская культура», то есть «благоприятная, эмоционально комфортная атмосфера. Воспроизведение этой культуры в работе коррекционного или социального педагога обеспечивается применением этнопедагогических средств (фольклор, игры, игрушки, обычаи, традиции и т.п.), что дает возможность объединить ребенка и педагога в единую «энергоинформационную систему» [1]. Деловые отношения, которые обычно доминируют в педагогическом процессе, при использовании этнопедагогике заменяются отношениями похожими на отношения близких людей. То есть отношения, «окрашенные любовью, гуманностью, симпатией друг к другу» [7, с. 85]. Превращение педагогических, сугубо деловых отношений, имеющих субъект-объектную направленность в доверительные, эмоционально привлекательные отношения обеспечивает достаточный уровень сформированности у учителя этнопедагогической культуры.

Русский народ, как и другие народы создал свою, уникальную педагогическую культуру – «народную педагогику, адекватную национальной психологии народа, историческим и природным условиям жизни, быту, традициям, доминирующим общественным отношениям» [6, с. 371]. Педагогические идеи, традиции, ценности сконцентрированы в разнообразных фольклорных произведениях, в прикладном искусстве, многочисленных играх, обычаях, обрядах и т.п.

Высокую значимость использования народной педагогики в воспитательной, коррекционно-профилактической работе, сформулированные в ней прогрессивные педагогические идеи, адекватные менталитету русского народа отмечали многие русские философы, писатели, педагоги (Н.А. Бердяев, В.П. Вахтеров, В.И. Водовозов, Ф.М. Достоевский, И. Ильин, В.В. Зеньковский, И.В. Киреевский, Н.О. Лосский, М.В. Ломоносов, Н.И. Пирогов, В.С. Соловьев и др.).

Закладывание основ этнопедагогике, началось благодаря усилиям отечественных ученых, писателей (В.И. Водовозов, А. Духнович, П.Ф. Каптерев, Е.А. Покровский, И. Сенигов, А. Терещенко, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.А. Чарушин и др.). Им удалось обобщить воспитательные идеи, заложенные в народной педагогике и экстраполировать их на педагогическую практику.

Один из первых научных трудов о народной педагогике принадлежит перу русского педагога-практика, переводчика, детского писателя В.И. Водовозова. В 1861 г. в журнале «Отечественные записки» №9 была опубликована его статья «Русская народная педагогика», в которой в основном говорилось о книгах и руководствах для народного чтения. Вместе с этим он отмечает важность использования в учебной и воспитательной работе сказок, народных песен, пословиц и т.п.

Одним из первых изучать народную педагогику стал известный русский этнограф Г.С. Виноградов. С позиций гуманистического принципа, то есть с позиции ребенка, он изучал детский фольклор (колыбельные песни, потешки, пестушки, детские игры, сказки, детский народный календарь, детская сатирическая лирика, заклички, приговорки, сечки и т.п.). Им дано определение «народной педагогики как совокупности взаимодействия народных представлений, взглядов на жизнь, на воспитание и обучение, ее цели, задачи, средства и пути воздействия» [2, с. 7]. Он начал систематизировать и выделять педагогические идеи, заложенные в народной педагогике.

Всплеск исследований в области этнопедагогике приходится на 60-70-е годы XX в. В это время складываются несколько подходов в исследованиях, связанных с народной педагогикой. Первый подход ориентирован на рассмотрение воспитательных влияний на ребенка со стороны родителей, сверстников, ближайшего окружения. Основателем этого подхода стал академик РАО Г.Н. Волков. Согласно его взглядам, народная педагогика складывается в результате функционирования многообразной жизни и быта крестьянской семьи. Г.Н. Волков определяет народную педагогику 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. 11–12]. Отношение к ребенку со стороны родителей, родственников, характер взаимоотношений, доминирующих в семье, распределение трудовых обязанностей, степень включения в дозированный труд детей определяло степень формирования у них необходимых в дальнейшей жизни умений, личностных качеств.

Г.Н. Волковым введены в научный оборот фундаментальные понятия: «этнопедагогика», «этническая педагогика». Этнопедагогике он трактует достаточно обобщенно, «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.18]. Несмотря на значительное число исследований, посвященных этнопедагогике, ее чаще относят к одному из разделов педагогической науки, предметом которой является народная педагогика.

По мнению Г.Н. Волкова, основные идеи народной педагогики сходны для большинства народов и их педагогических культур. Этническая педагогика представ-

ляет собой интеграцию педагогических представлений какого-либо одного народа. Этнопедагогика обобщает педагогические взгляды, традиции различных народов, теоретически их интерпретирует.

Исследования, выполненные в русле первого подхода, опираются преимущественно на этнографические данные. В рамках данного подхода особый интерес представляют труды М. Дибирова, Б.А. Кадырова, Т.И. Мацейкива, Ш.А. Мирзоева, Т.Т. Мунзук, В.М. Петрова, К. Пирлиева, Н.С. Сафарова, И.А. Шорова, С.С. Щекиной, и др.

Второй подход исследований народной педагогики основан на работах Я.И. Ханбикова. Под народной педагогией он понимает «область народных эмпирических знаний, в которых находят отражение цели, задачи, совокупность народных средств и навыков воспитания» [8]. В рамках этого подхода народное воспитание представляет собой процесс воздействия взрослых на ребенка посредством разнообразных народных средств: фольклора, игр, традиций и т.п.

Исследования, проведенные в рамках второго подхода, опираются на данные в области народной культуры, фольклористики. Это публикации В.А. Алексеева, И. Арабова, Х.Х. Багчаевой, Г.В. Луниной, Л.С. Малик, Ю.А. Рудя, М.И. Стельмаховича, Е.И. Сявакко, Х.А. Тагировой, Т.Г. Тимошиной, З.П. Тюменцевой и др.

В 90-х годах XX в и по настоящее время складывается третий подход к исследованиям в области этнопедагогике благодаря работам В.А. Николаева и его учеников (Е.С. Калинина, Е.В. Усольцева, М.А. Шошина и др.). В этих публикациях этнопедагогика начинает приобретать черты самостоятельной науки. В них сформулированы цель, задачи, противоречия, ведущие идеи, закономерности, принципы, средства, методы, которыми пользовались в народном воспитании, даны трактовки «ведущих этнопедагогических понятий: воспитание; быт; состав, структура семьи, условия жизни; этикет и этноэтикет; оценка; норма; нравы; идеал» и др. [5, с. 43]. Кроме названных понятий в народной педагогике использовались специальные термины, ориентированные на соционормативное регулирование и коррекцию поведения: страх, стыд, совесть, грех, доброта, добродетель, гуманизм, милосердие и др.

В рамках данного подхода активно разрабатываются пути использования этнопедагогике в современных условиях. Важнейшим условием эффективного внедрения этнопедагогике в учебно-воспитательную работу современных образовательных организаций является формирование у учителей этнопедагогической культуры.

В последние годы выполнен ряд исследований, касающихся этнопедагогической культуры будущего учителя (О.И. Давыдова, Ю.М. Махмутов, В.А. Николаев, С.Я. Ооржак, Т.Н. Семенова, С.Г. Тишулина, Е.В. Усольцева, М.Г. Харитонов, В.Ю. Штыкарева и др.). Однако специалисты не пришли к единому мнению о существовании данного понятия. Анализ, различных подходов к ее определению свидетельствует о сложности и многообразности данного понятия. Его невозможно трактовать однозначно. Проведенные нами исследования позволяют трактовать этнопедагогическую культуру в узком и широком смысле.

В узком смысле «этнопедагогическая культура – социально-педагогический феномен, характеризующий

меру освоения педагогом народной педагогики, понимания воспитательно-образовательного потенциала ее материальных и духовных культурных ценностей, активную этнопедагогическую направленность педагога, адекватное использование этнопедагогических источников, рационализирующее процесс решения педагогических задач. В широком смысле – это сформированное на основе лучших черт национальной психологии интегративное личностное качество, основу которого составляет этнопедагогическое мировоззрение, гуманизирующее отношения с детьми, что проявляется в бесконфликтной организации педагогической деятельности, оптимизации коррекционно-развивающего взаимодействия, обеспечении способности к творческому развитию этнопедагогике, этнопедагогическому саморазвитию, этнопедагогической рефлексии, готовности к этнокультурной идентификации» [7, с. 89].

Анализ и обобщение предшествующих публикаций по данной проблеме позволили представить этнопедагогическую культуру, с позиций системно-структурного подхода, в виде интегрированной модели. Данная модель включает в себя ряд компонентов и составляющих их элементов: 1) «когнитивно-познавательный компонент (этнопедагогическое сознание, мышление, взгляды, убеждения, мировоззрение); 2) мотивационно-ценностный компонент (этнопедагогические чувства, отношения, ценностные ориентации); 3) деятельностно-технологический компонент (мотивы, установки, умения по использованию этнопедагогических технологий)» [7, с. 89].

Как показывают результаты исследований, для формирования этнопедагогической культуры необходима предварительная разработка модели ее формирования. Анализ публикаций по данной проблеме позволил создать такую модель. Она включает три составляющих: когнитивно-познавательная, мотивационно-ценностная, деятельностно-технологическая, которые ориентированы на формирование соответствующих компонентов этнопедагогической культуры. На основе теоретической модели формирования этнопедагогической культуры разработана программа ее формирования у будущих педагогов. Данная программа состоит из направлений, путей, средств реализации составляющих модели.

Направления когнитивно-познавательной составляющей: 1) изучение теории этнопедагогике; 2) научное обоснование этнопедагогических средств, источников, технологий; 3) осознание педагогического потенциала этнопедагогических средств; 4) освоение народной культуры, традиций менталитета русского народа.

Направления мотивационно-ценностной составляющей: 1) формирование уважения к русскому народу, его культуре, истории России; 2) развитие положительного отношения к русской народной педагогике, ее применению в профилактической работе с детьми группы риска; 3) убеждение в гуманизме этнопедагогике в практике работы с разными категориями детей; 4) формирование убежденности использования этнопедагогических источников в учебно-воспитательную работу.

Направления реализации деятельностно-технологической составляющей: 1) формирование умений использования этнопедагогических средств в педагогической практике; 2) освоение умений мотивации различных видов педагогической деятельности

(интеллектуальной, художественной, трудовой) посредством различных этнопедагогических средств; 3) обучение оптимальному сочетанию применения этнопедагогических источников и стандартных коррекционно-профилактических упражнений.

Названные направления формирования этнопедагогической культуры осуществляются с помощью ряда путей: 1) включение этнопедагогического содержания в психолого-педагогические дисциплины; 2) создание специальной учебной дисциплины, направленной на ознакомление с этнопедагогикой, ее источниками; 3) включение

специальных заданий в период проведения педагогической практик, ориентированных на использование этнопедагогических средств в учебно-воспитательной работе с детьми; 4) проведение этнографических экспедиций по поиску этнопедагогических материалов, экскурсий в музеи народной культуры; 5) включение в различные виды научно-исследовательской работы студентов (рефераты, доклада, статьи, курсовые, дипломные работы) тем, связанных с этнопедагогикой, ее применением в педагогической практике.

Библиографический список

1. *Давыдова Т.В.* Этнопедагогический потенциал традиций чувашского народа в подготовке учителя музыки: дис...канд. пед. наук. Чебоксары, 2004. 212 с
2. *Виноградов Г.С.* Народная педагогика. (Отрывки и наброски). Иркутск. Вост.-Сиб. отделение Русского географического общества, 1926. 30 с Виноградов Г.С. 1926
3. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика чувашского народа: (В связи с проблемой общности народных педагогических культур). Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1966. 341 с.
4. *Илькова А.П.* Педагогические условия включения пословиц и поговорок в систему развивающей речевой работы с дошкольниками: дис...канд. пед. наук. М., 2003, 214 с.
5. *Николаев В.А.* Ведущие положения этнопедагогике. // Педагогика 2013. N 4. С. 41–49.
6. *Николаев В.А., Панова О.А.* Методология исследований в области этнопедагогике (на примере этнопедагогической культуры) // Вестник Мордовского университета. Научно-публицистический журнал. № 2. 2009. Серия «Педагогические науки». С. 370–383
7. *Николаев В.А., Усольцева Е.В.* Формирование этнопедагогической культуры будущего логопеда // Педагогика. №6 2018, с.84–92.
8. *Ханбиков Я.И.* Нравственное воспитание в татарской народной педагогике // Уч. зап. Казанского пед. ин-та (Вопросы нравственного воспитания). Казань, 1967. С.85–109

References

1. *Davydova T.V.* Ethno-pedagogical potential of the traditions of the Chuvash people in the preparation of a music teacher: dis...cand. ped. Sciences. Cheboksary, 2004. 212 p.
2. *Vinogradov G.S.* Folk Pedagogy. (Excerpts and sketches). Irkutsk. East-Sib. Department of the Russian Geographical Society, 1926. 30 p. Vinogradov G.S. 1926.
3. *Volkov G.N.* Ethnopedagogics of the Chuvash people: (In connection with the problem of the commonality of folk pedagogical cultures). Cheboksary: Chuvash book. publishing house, 1966. 341 p.
4. *Ilkova A.P.* Pedagogical conditions for the inclusion of proverbs and sayings in the system of developing speech work with preschoolers: thesis ... cand. ped. Sciences. M., 2003, 214 p.
5. *Nikolaev V.A.* Leading provisions of ethnopedagogy. Pedagogy 2013. N 4. Pp. 41–49.
6. *Nikolaev V.A., Panova O.A.* Methodology of research in the field of ethnopedagogics (on the example of ethnopedagogical culture) // Bulletin of the Mordovian University. Scientific publicistic journal. No. 2. 2009. Series "Pedagogical Sciences". Pp. 370–383.
7. *Nikolaev V.A., Usoltseva E.V.* Formation of the ethnopedagogical culture of the future speech therapist // Pedagogy. No. 6 2018, Pp. 84–92.
8. *Khanbikov Ya.I.* Moral education in Tatar folk pedagogy // Uch. zap. Kazan ped. in-ta (Issues of moral education). Kazan, 1967. Pp. 85–109.

УДК 378.147

UDC 378.147

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kind@orel.ru

ИНЮТИНА Т.С.

преподаватель, факультет среднего профессионального образования, ФГБОУ ВО Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина, Белгород
E-mail: tess20032003@list.ru

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education Orel State University
E-mail: kind@orel.ru

INUTINA T.S.

Teacher, Faculty of Vocational Secondary Education Belgorod State Agricultural University named after V. Gorin, Belgorod
E-mail: tess20032003@list.ru

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION
IN THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING**

В предлагаемой статье рассмотрены вопросы, связанные с уточнением и конкретизацией понятия «информационно-коммуникативная компетентность» педагогических работников среднего профессионального образования. Автором отмечено, что система среднего профессионального образования имеет свою специфику в области реализации данной компетентности, связанную с использованием информационных технологий, которые осваиваются педагогическими работниками в основном самостоятельно. Особое внимание уделено анализу программ дополнительного профессионального образования, предлагаемых институтами развития образования и повышения квалификации.

Ключевые слова: информационная компетентность, коммуникативная компетентность, информационно-коммуникативная компетентность, повышение квалификации, информационные технологии, педагогические работники, среднее профессиональное образование

The proposed article discusses issues related to the clarification and specification of the concept of «information and communication competence» of teachers of secondary vocational education. The author notes that the system of secondary vocational education has its own specifics in the implementation of this competence, associated with the use of information technologies, which are mastered by teaching staff mainly independently. Special attention is paid to the analysis of the programs of additional professional education offered by the institutes of education development and advanced training.

Keywords: information competence, communicative competence, information and communication competence, professional development, information technology, teaching staff, secondary vocational education.

В рамках современного контекста развития среднего профессионального образования проблема качества преподавания с учетом меняющихся условий и требований, предъявляемых к педагогическим работникам, приобретает первостепенное значение.

Для того, чтобы профессиональная деятельность была эффективной педагогическим работникам необходимо «постоянно повышать уровень своей компетентности, учитывая тенденции развития современного общества и системы среднего профессионального образования: изучать, а также использовать новые технологии и методы обучения», что закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (ст. 48), тем самым соблюдая принцип непрерывного профессионального развития [10]. Одним из составных компонентов профессиональной компетентности педагогов среднего звена является

их информационно-коммуникативная компетентность, на развитие которой огромное влияние оказывает компьютерная грамотность данной категории работников.

Использование информационно-коммуникационных технологий (далее по тексту ИКТ) педагогами системы среднего профессионального образования исследовалось в трудах таких отечественных ученых как В.М. Вакулюк, А.Г. Сукиязов, Э.М. Фаустова, Е.В. Ширшов и др. [13] В их работах проанализированы и изучены «особенности использования средств ИКТ в учебной деятельности студента, принципы создания программных средств учебного назначения, роль данных технологий в развитии системы образования, педагогические возможности отдельных программных продуктов, применяемых в рамках названных технологий, особенности их использования для организации различных видов учебных занятий и др.» [13] Проблему эффективности использо-

вания программных средств учебного назначения в составе информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе изучали В.П. Беспалько, И.В. Богданов, С.Г. Кальней, Е.И. Трофимова и др. [3]

Несмотря на то, что вопросы, связанные с формированием и развитием компетенций и компетентностей, изучаются довольно давно, существуют различные подходы к определению этих понятий. Особенно подробно наличие данного противоречия раскрывается в работах В.А. Адольфа, В.Л. Акапьева [1, с. 22], А.П. Акимовой, М.А.Акопян, В.Н. Введенского и др. [5, 21]

Опираясь на основные положения трудов названных авторов, постараемся развести между собой такие категории как «компетентность» и «компетенция». Термин компетентность получил распространение в педагогической литературе и в работах по лингводидактике с 60-х годов прошлого столетия для обозначения «способности личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного и профессионального опыта. В отличие от компетенции, которую принято рассматривать как совокупность знаний, навыков и умений, приобретенных человеком в ходе обучения и образующих ее содержательную сторону. Следовательно, компетентность предполагает наличие свойств и качеств личности, определяющих ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений» [5, с. 21]. Разграничение понятий компетенция и компетентность базируется на утверждении Н. Хомского о том, что «существует фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим или слушающим) и употреблением (performance) – реальным использованием языка» [16].

Для процесса развития информационно-коммуникативной компетентности большое значение имеет развитие «информационной компетентности», которая проявляется в следующих умениях: адекватно формулировать свою потребность в информации; эффективно осуществлять ее поиск во всем многообразии информационных ресурсов; перерабатывать информацию и создавать качественно новую; адекватно отбирать и оценивать требуемую информацию; осуществлять информационное общение.

Формирование и развитие информационной компетентности взаимосвязано с уровнем компьютерной грамотности, которая включает в себя «владение общими приемами: редактирования текстовой и числовой информации, соответствующей специфике предметной области (ввод формул, использование символов псевдографики, художественное оформление текста, внедрение графических объектов и т.п.); сохранения, копирования и переноса информации в электронном виде; поиска информации на электронных мультимедийных носителях (энциклопедиях, справочниках, учебниках) и в сети Интернет; представления информации средствами презентационных технологий; использования средств информационных технологий для транслирования информации и сопровождения образовательного процесса и др.» [11].

Поскольку информационная компетентность находится во взаимосвязи с процессами коммуникации, то для всестороннего изучения информационно-коммуникативной компетентности, нельзя не принимать во внимание такое понятие как «коммуникативная компетентность». Проблема коммуникации и коммуникативных компе-

тенций нашла свое отражение в работах И.А. Зимней, В.Н. Курбатова, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной. С позиций названных авторов коммуникация представляет собой «процесс передачи кодированной информации от субъекта к объекту, которая носит деятельный диалогический характер» [7]. Так, например, в своей концепции общения Г.М. Андреева выделяет комплекс коммуникативных умений, которые способствуют осуществлению эффективной коммуникации. Он включает в себя такие компоненты, как: «использование вербальных и невербальных средств общения; передача рациональной, эмоциональной и прочей информации; установление обратной связи; умение воспринимать позицию собеседника, слышать его; умение импровизировать, т.е. умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовывать его» [2].

Категория информационно-коммуникативная компетентность, которую в своих научных трудах рассматривают такие исследователи как В.Ф. Бурмакина, О.В. Урсова, И.Н. Фалина, О.Н. Шилова и др. [4], также до сих пор не является строго устоявшейся. Разные авторы пытаются, раскрывая ее содержание, выделить те или иные особенности ее реализации. Так, например, О.В. Урсова определяет «информационно-коммуникативную компетентность преподавателя как готовность и способность самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач» [14]. Другие ученые, такие как В.Ф. Бурмакина и И.Н. Фалина под информационно-коммуникативной компетентностью педагога подразумевают «уверенное владение всеми составляющими навыками информационно-коммуникативной компетенции для реализации возникающих вопросов в учебной или иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков» [4]. В работах Л.В. Добровой данную дефиницию предлагается рассматривать как «интегрированное, динамическое образование личности педагога, обладающего специальными компетенциями и рациональным стилем информационно-коммуникативной деятельности в области освоения новых информационных технологий и способной к творческой деятельности в системе человек-информация» [6]. На наш взгляд определение данного автора наиболее полно отражает сущность раскрываемого понятия.

В своих трудах И.А. Зимняя, Е.Я. Коган, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др. достаточно подробно рассматривают проблему классификации приобретаемых педагогом компетентностей. Здесь следует отметить, что практически во всех предложенных классификациях информационно-коммуникативная компетентность педагогического работника выступает в качестве ведущей [7].

Информационно-коммуникативная компетентность способствует практической реализации стремления педагогических работников к углублению профессиональных знаний, совершенствованию профессиональных умений и навыков в области использования и создания интернет-ресурсов образовательного назначения, саморазвитию и рефлексии, активному формированию внутренней среды образовательной организации.

Следует отметить, что большая часть педагогических работников среднего профессионального об-

разования находится в возрастной категории от 45 и старше, следовательно, формирование информационно-коммуникативной компетентности, большинства работников данной категории проходило в период, когда использование средств ИКТ в данной системе образования было весьма ограничено. Наряду с этим, особенностью организаций среднего профессионального образования является то, что состав преподавательского коллектива является весьма неоднородным, т.к. в нем присутствуют сотрудники с различным уровнем специально-профессиональной и психолого-педагогической подготовки. Так в частности, отдельные педагоги обладают высоким уровнем специальной подготовки и недостаточным уровнем психолого-педагогических знаний, так как они пришли в педагогическую деятельность с производства и не имеют специального педагогического образования [9].

Поскольку в организациях среднего профессионального образования помимо специализированных дисциплин изучаются предметы общеобразовательного цикла, то набор компетенций у разных категорий педагогических работников, которыми они должны владеть, несколько отличаются. Данные компетенции закреплены в Федеральном профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда Российской Федерации от 08.09.2015 г. N 608н [12].

Многие исследователи уделяют достаточно большое внимание непрерывности профессионального развития педагогических работников среднего профессионального образования в системе повышения квалификации. Это также отражено в концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года, которая представляет собой «систему взглядов на содержание, принципы и основные приоритеты государственной политики, направленной на обеспечение возможностей по реализации права взрослого населения Российской Федерации на образование в течение всей жизни» [8].

Наряду с этим следует указать на тот факт, что в системе среднего профессионального образования формирование компетенций, связанных с использованием новых информационных технологий в учебной деятельности, идет, как правило, на основе самообразования педагогов и не носит системный обязательный характер. Частично данную проблему помогает решать система повышения квалификации педагогических кадров через специальные образовательные программы, предусматривающие развитие специальных профессиональных компетенций в период их обучения. В том числе ряд образовательных программ специальным образом ориентированы на формирование компетенций в области использования ИКТ. Следует отметить, что основные усилия в этом случае часто направлены на учителей школьной системы образования, в то время, как среднее профессиональное образование остается не охвачено ими в полной мере.

Анализ программ повышения квалификации педагогических работников системы среднего профессионального образования свидетельствует о том, что в них часто предлагают ограниченный набор тем, связанных с развитием информационно-коммуникативной компетентности, в частности вопросы разработки, модернизации

и использования интернет-ресурсов учебного назначения. Однако программы, реализующие эту деятельность по рабочим специальностям, практически отсутствуют или составляют значительное меньшинство от всех существующих. Это объясняется тем, что направления подготовки специалистов среднего профессионального образования по рабочим специальностям являются весьма специфическими, что в свою очередь приводит к тому, что преподаватели, работающие в системе повышения квалификации, часто просто не владеют необходимыми знаниями и не способны реализовывать подобные программы.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать «профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям (ч.9 ст.76), структура программ повышения квалификации должна содержать описание перечня профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения. Перечень этих компетенций определяется образовательной организацией самостоятельно в соответствии с целями каждой конкретной программы дополнительного профессионального образования» [10].

Ниже проведем анализ того, каким образом решается проблема развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических кадров среднего профессионального образования в системе повышения их квалификации в современных условиях. В качестве примеров воспользуемся программами ИПКА ФГБОУ ВО БелГАОУ им. В.Я. Горина, ОГАОУ ДПО БелИРО, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России».

Так, например, основной целевой аудиторией Института переподготовки и повышения квалификации кадров агробизнеса (далее ИПКА) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина» являются руководители и специалисты агропромышленных формирований Белгородской области. Из общего количества курсов повышения квалификации, предлагаемых Институтом (86 дополнительных образовательных программ), 14 (16%) программ предназначены для педагогических работников высшего и среднего профессионального образования, и только 1 (1,2%) из них – для педагогов среднего профессионального образования.

Для педагогических работников ИПКА предлагает следующую дополнительную образовательную программу «Организация образовательного процесса в системе профессионального образования». При разработке данной программы авторы опирались на уже имеющийся набор компетенций, которыми педагогические работники должны были овладеть еще в ходе получения ими профессии. Таким образом, целью освоения данной программы дополнительного образования является «повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации и совершенствование компетенций, необходимых для профессиональной деятельности», а именно – общепрофессиональных компетенций,

Поскольку педагогические работники не являются

целевой аудиторией данной образовательной организации, то дополнительная образовательная программа содержит минимальное количество вопросов, связанных с развитием информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования с использованием интернет-ресурсов учебного назначения.

К числу общих компетенций, способствующих развитию информационно-коммуникативной компетентности, можно отнести следующие: ОК 4 – осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; ОК 5 – использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности. Среди профессиональных компетенций можно выделить следующие: ПК 1.7 – вести документацию, обеспечивающую учебно-производственный процесс; ПК 3.1 – разрабатывать учебно-методические материалы; ПК 3.2 – систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области среднего профессионального образования и профессионального обучения на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов; ПК 4.3 – разрабатывать и оформлять техническую и технологическую документацию.

Так как в ходе освоения данной программы повышения квалификации педагогических работников не запланированы практические занятия по совершенствованию перечисленных компетенций, то можно сделать вывод, что она не отвечает цели развития их информационно-коммуникативной компетентности с использованием интернет-ресурсов образовательного назначения.

В качестве другого примера обратимся к опыту областного государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Белгородский институт развития образования» (ОГАОУ ДПО БелИРО), основной деятельностью которого является реализация дополнительных профессиональных программ – программ повышения квалификации, программ профессиональной переподготовки педагогических работников преимущественно г. Белгорода и Белгородской области.

ОГАОУ ДПО БелИРО реализует 114 курсов повышения квалификации и переподготовки специалистов в сфере образования. Из общего количества дополнительных профессиональных программ всего 14% (16 программ) имеют целевой категорией слушателей педагогических работников среднего профессионального образования, и только в 9% (10 программах) затрагиваются вопросы, связанные с развитием информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников.

Среди них выделим следующую: «Формирование цифровой образовательной среды: Электронные образовательные ресурсы, дистанционное обучение. Цифровая безопасность» (для инженерно-педагогических работников ПОО).

Целью данной программы является повышение профессиональных компетенций инженерно-педагогических работников профессиональных образовательных организаций в области формирования цифровой образовательной среды, необходимых для выполнения профессиональной деятельности.

В качестве планируемых результатов обучения в рамках данной программы основное внимание уделено развитию общепрофессиональных компетенций, и лишь 27% от общего количества часов отведено развитию информационно-коммуникативной компетентности, при этом 70% из них – это лекционные формы проведения занятий, имеющие общетеоретическую направленность без опоры на специфику деятельности учреждений среднего профессионального образования. Практические занятия также носят ознакомительный характер без учета реальных потребностей педагогических работников среднего профессионального образования в приобретении требуемого опыта использования интернет-ресурсов учебного назначения.

В составе компетенций ОПК3, ОПК5 в качестве планируемых результатов обучения осуществляется совершенствование следующих умений: проводить учебные исследовательские практикумы по преподаваемой дисциплине с использованием современных образовательных технологий, анализировать их эффективность с позиции формирования УУД у обучающихся.

Следует отметить, что остальные дополнительные профессиональные программы (повышения квалификации), предлагаемые ОГАОУ ДПО БелИРО для педагогических работников среднего профессионального образования, имеют идентичное содержание. Таким образом, дополнительные профессиональные программы (повышения квалификации) ОГАОУ ДПО БелИРО также не решают в полной мере проблемы развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования с использованием интернет-ресурсов учебного назначения.

Нельзя обойти вниманием деятельность Федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации» (ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»), которое является унитарной некоммерческой организацией, созданной для осуществления образовательных, научных и иных функций некоммерческого характера. Программы дополнительного профессионального образования ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» охватывают все категории педагогических работников, в том числе и среднего профессионального образования.

Так, в частности, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» реализует 50 курсов повышения квалификации и переподготовки специалистов в сфере образования. Из общего количества дополнительных профессиональных программ всего 6% (3 программы) имеют целевой категорией слушателей педагогических работников среднего профессионального образования, и только в 2% (1 программе) затрагиваются вопросы, связанные с развитием информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников. Дополнительная профессиональная программа (повышения квалификации) «Развитие профессиональных компетенций педагогических кадров в условиях цифровизации профессионального образования», разработанная Н.Н. Травкиной и К.В. Коптевой

ОГБУ ДПО КИРО, имеет целью совершенствование профессиональных компетенций преподавателей и мастеров производственного обучения в области проектирования и применения в учебном процессе цифровых инструментов и ресурсов. При этом можно отметить, что авторы данной образовательной программы при определении планируемых результатов обучения не использовали классификатор кодов компетенций педагогических работников, поэтому для категории слушателя «преподаватель» указаны следующие умения, направленные на развитие информационно-коммуникативной компетентности: учитывать особенности реализации образовательных программ или их частей с применением ЭО и ДОТ; разрабатывать учебно-методические материалы для реализации программ в условиях ЭО и ДОТ; проектировать онлайн-курсы для цифровой образовательной среды; выбирать цифровые инструменты и сервисы для организации доступа обучающихся к учебным материалам, создания инфографики, использования технологий геймификации; создавать и размещать учебные материалы в облачном офисе, на платформе MOODLE; обеспечивать контроль и самоконтроль результатов обучения в условиях цифровизации образования; применять современные цифровые технологии для повышения мотивации и создания гибких траекторий обучения; использовать интерактивные формы проведения опроса и оценки знаний обучающихся.

В качестве планируемых результатов обучения категории слушателя «мастер производственного обучения» указаны следующие умения, направленные на развитие информационно-коммуникативной компетентности: разрабатывать учебно-методические материалы для реализации программ в условиях ЭО и ДОТ; проектировать онлайн-курсы для цифровой образовательной среды; выбирать цифровые инструменты и сервисы для организации доступа обучающихся к учебным материалам, применения инфографики и технологий геймификации; создавать и размещать учебные материалы в облачном офисе, на платформе MOODLE; использовать интерактивные формы проведения опроса и оценки знаний обучающихся. Цели и задачи данной дополнительной профессиональной программы реализуются в ходе освоения тем, которые способствуют совершенствованию компетенций, являющихся составляющими информационно-коммуникативной компетентности, причем 90% составляют практические занятия.

Обобщая сказанное, делается вывод о том, что из всех проанализированных выше программ дополнительного профессионального образования только программа

«Развитие профессиональных компетенций педагогических кадров в условиях цифровизации профессионального образования» больше всего отвечает цели развития информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования с использованием интернет-ресурсов учебного назначения. Сказанное свидетельствует о том, что в целом в системе повышения квалификации не уделяется должного внимания вопросу развития информационно-коммуникативной компетентности. Отчасти, это связано с тем, что в критериях аттестации на квалификационные категории педагогических работников системы среднего профессионального образования, в том числе и Белгородской области, имеется всего лишь один пункт, связанный с развитием информационно-коммуникативной компетентности: разработка электронных образовательных ресурсов и дистанционных курсов, размещенных на платформах, рекомендованных управлением профессионального образования или в системе дистанционного обучения ПОО.

Поскольку современные реалии требуют от педагогических работников не только умений в поиске и обработке уже готовой информации, но и в создании своих собственных цифровых образовательных ресурсов, которые можно разместить на интернет-порталах образовательного назначения, то им в рамках повышения своей квалификации необходимо осваивать интернет-технологии, которые можно использовать для создания собственных образовательных продуктов. При этом важно указать, что разработка интернет-ресурсов учебного назначения требует использования интернет-технологий, которые представляют собой автоматизированную среду получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации, реализуемую в сети интернет, и включающую машинный и человеческий (социальный) элементы.

Подводя итог выше сказанному, следует сделать вывод о том, что развитие информационно-коммуникативной компетентности педагогических работников среднего профессионального образования с использованием интернет-ресурсов образовательного назначения представляет собой целостный и непрерывный педагогический процесс, организованный в системе повышения квалификации, и направленный на совершенствование соответствующих информационных и коммуникативных компетенций для успешного использования интернет-ресурсов образовательного назначения в ходе профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Акапьев В.Л., Савотченко С.Е. К вопросу систематизации понятия профессиональной компетентности педагога и ее информационной составляющей. Вестник БелИРО, No2, 2016. С. 21–30.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1999. 375 с.
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во МПСИ, 2008. 352 с.
4. Бурмакина В.Ф., Зелман М., Фалина, И.Н. Большая Семёрка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. М.: Международный банк реконструкции и развития; Национальный фонд подготовки кадров; Центр развития образования АНХ при правительстве РФ, 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ifap.ru/library/book360.pdf>.
5. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: Учебное пособие.: СПб: филиал издательства «Просвещение», 2004. 159 с.
6. Доброва Л.В. Формирование информационной компетентности студентов в процессе активного обучения в техническом

- университете / Л.В. Доброва // Гуманизация образования. 2009. № 2. С. 58–64.
7. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М. : Логос, 2004. 384 с.
 8. *Змеёв С.И.* Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С.И. Змеёв. 2-е изд., стер. М. : ФЛИНТА, 2013. 156 с.
 9. *Инютина Т.С.* Персональный сайт педагога как элемент образовательного процесса. Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. № 3(40). 2017. С. 178–183.
 10. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изм. и доп.) // Собр. Законодательства РФ.- 2012
 11. *Перепелкина О.А.* Формирование профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации национальной инициативы “Наша новая школа” / О.А. Перепелкина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 3. С. 306–310.
 12. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N 608н “Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38993)
 13. *Сукиязов А.Г.* Принципы использования активных компьютерных технологий для предметного обучения / А.Г. Сукиязов, С.О. Крамаров // Компьютерные учебные программы. 2002. № 4. С. 33–45.
 14. *Урсова О.В.* Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Урсова; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого – Великий Новгород, 2006. 24 с.
 15. *Фаустова Э.М.* Компьютер в жизни студента / Э.М. Фаустова // Высшее образование в России. 2003. №1. С. 87–90.
 16. *Хомский Н.* Логические основы лингвистической теории – В кн. Новое в лингвистике, вып. 4. М.: Прогресс, 1965. 567 с.

References

1. *Akopyev V.L., Savotchenko S.E.* On the issue of systematization of the concept of professional competence of a teacher and its informational component. Bulletin of BelIRO, No2, 2016. Pp. 21–30.
2. *Andreeva G.M.* Social psychology. M. : Aspect Press, 1999. 375 p.
3. *Bespalko V.P.* Education and training with the participation of computers (pedagogy of the third millennium) / V.P. Bespalko. M.: Publishing House of MPSI. 2008. 352 p.
4. *Burmakina V.F., Zelman M., Falina I.N.* The Big Seven (B7). Information, communication and technological competence. Methodological guidelines for preparing teachers for testing. Moscow: International Bank for Reconstruction and Development; National Foundation for Training; Center for the Development of Education of the Academy of Sciences under the Government of the Russian Federation, 2007. [Electronic resource] Access mode: <http://ifap.ru/library/book360.pdf> .
5. *Vvedensky V.N.* Professional competence of a teacher: Textbook. : St. Petersburg : branch of the publishing house «Enlightenment» 2004. 159 p.
6. *Dobrova L.V.* Formation of information competence of students in the process of active learning at a technical university // Humanization of education. 2009. No. 2. Pp. 58–64.
7. *Zimnaya I.A.* Pedagogical psychology. Moscow : Logos, 2004. 384 p.
8. *Zmeev S.I.* Fundamentals of andragogy: textbook. handbook for universities / S.I. Zmeev. 2nd ed., ster. M. : FLINT, 2013. 156 p.
9. *Inyutina T.S.* Personal website of a teacher as an element of the educational process / T.S. Inyutina.- Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business. № 3(40). 2017. Pp. 178–183.
10. On education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (with amendments and additions) // Sobr. Legislation of the Russian Federation. 2012
11. *Perpelkina O.A.* Formation of professional competence of teachers in the context of the implementation of the national initiative «Our new school». // Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. 2010. Vol. 16. No. 3. Pp. 306–310.
12. Order of the Ministry of Labor of Russia dated 08.09.2015 N 608н «On approval of the professional standard «Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education» (Registered with the Ministry of Justice of Russia on 24.09.2015 N 38993)
13. *Sukiyazov A.G.* Principles of using active computer technologies for subject learning / A.G. Sukiyazov, S.O. Kramarov // Computer training programs. 2002. No. 4. Pp. 33–45.
14. *Ursova O.V.* Developing potential of information and communication technologies in the system of advanced training of subject teachers: Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / O.V. Ursova; Yaroslav the Wise Novgorod State University - Veliky Novgorod, 2006. 24 p.
15. *Faustova E.M.* Computer in the life of a student / E.M. Faustova // Higher education in Russia. 2003. No. 1. Pp. 87–90.
16. *Chomsky N.* Logical foundations of linguistic theory / N. Chomsky - In the book. New in Linguistics, issue 4. M.: Progress, 1965. 567 p.

УДК 37.018.46

UDC 37.018.46

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»

E-mail: valentina-g50@inbox.ru

БЕРЕЖНОВА О.В.

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»

E-mail: vopka@bk.ru

ЛЫСАК О.Г.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lisak.1970@mail.ru

PRAVDYUK V.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Educational Systems Development, OO BOU DPO «Institute of Education Development»

E-mail: valentina-g50@inbox.ru

BEREZHNNOVA O.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational Systems Development, BU OO DPO «Institute of Education Development»

E-mail: vopka@bk.ru

LYSAK O.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Orel State University

E-mail: lisak.1970@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ADVANCED TRAINING OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

В статье представлено научно обоснованная теоретическая модель повышения квалификации учителей, структура которой содержит: целевой, содержательно-технологический, критериально-оценочный и результативный блоки и компоненты, позволяющие использовать инновационные интерактивные технологии в дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, теоретическая модель.

The article presents a scientifically grounded theoretical model of teacher training, the structure of which contains: target, content-technological, criteria-evaluation and effective blocks and components that allow the use of innovative interactive technologies in distance learning.

Keywords: distance learning, additional professional education, advanced training, theoretical model.

Весьма актуальным является повышение качества обучения школьников. Этому способствуют мероприятия по повышению квалификации учителей, которые проводятся Орловским институтом развития образования. Организация таких мероприятий осуществляется на основе Приказа Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. N499» Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [2].

На кафедре развития образовательных систем института проведено исследование по оценке качества дистанционного обучения, необходимость которого возникла в результате пандемии. Исследование возникшей проблемы осуществлялось в рамках повышения квалификации учителей по программе ДПО «Педагогическая деятельность в профессиональном обучении, профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании» (далее Программа).

В исследовании приняли участие педагогические и управленческие кадры, методисты, учителя и преподаватели системы ДПО. Дистанционное обучение проводили в MIRAPOLIS.

Несмотря на уже имеющийся опыт работы обу-

чающихся в дистанционном формате, для некоторых слушателей оно было непривычным. В связи с этим, необходимо было скорректировать технологию и методику обучения в ходе дистанционного обучения, в пределах отведенного времени, без увеличения нагрузки на преподавателей, и на обучающихся: сообщение теоретических знаний (лекции), выполнение практических заданий, формы контроля и т.п.

Для решения создавшейся ситуации, предлагаем теоретическую модель повышения квалификации в дистанционном обучении, которая не противоречит требованиям дополнительного профессионального образования. Цель теоретической модели направлена на повышение качества обучения школьников в дистанционном формате. Нами выбрана, прежде зарекомендовавшая себя, конструкция модели, схема которой получила достаточно распространение и часто применяется в научных кругах [1, 3]. Модель не только отражает полную взаимосвязь компонентов, но и имеет свою теоретическую и практическую значимость.

Теоретическая значимость Модели в том, что:

– представленные педагогические условия вносят вклад в теорию методики обучения в учреждениях до-

полнительного профессионального образования;

- расширяют возможности методики теоретического и практического регулирования учебным процессом повышения квалификации;

- расширяют научно-практическое представление о педагогической деятельности учреждений дополнительного образования в различных формах профессионального обучения.

Практическая значимость Модели:

- в целом, усилена практика интерактивного дистанционного обучения;

- дистанционное обучение в режиме онлайн, с использованием платформы Мераполис и др., позволяет повысить качество обучения слушателей;

- на качественно новом уровне применяются инновационные технологии в обучении (онлайн лекции, электронные презентации, онлайн-тестирование), которые остаются актуальными в развитии научно-познавательной активности слушателей курсов.

Особенность данной модели в том, что составляющие ее компоненты (блоки) могут дополняться новыми методами, средствами и совершенствоваться за счет инновационных подходов, содержания, форм контроля и т.д., обеспечивая эффективность дистанционного обучения на курсах повышения квалификации. Общая структура предлагаемой Модели состоит из целевого, содержательного и критериально-оценочного и результативного блоков.

I. Целевой блок включает в себя следующие компоненты:

- Социальный заказ.

- Требования профессионального стандарта “Педагог”.

- Квалификационные требования.

Предотворают дальнейшее действие механизма Модели – *педагогические условия* – это условия, при которых происходит реализация поставленной цели и задач, в целом и реализацию содержания, форм и методов – в частности. В теоретической модели они являются ключевыми компонентами. Педагогические условия представляют собой комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих условий: общепедагогических, социально-педагогических и инновационных.

Общепедагогические условия:

- научно-теоретические и практические занятия в области педагогики ориентируют слушателей курсов повышения квалификации на приоритеты педагогической деятельности;

- методическая и консультативная помощь преподавателей, организованная в дистанционном формате, активизирует самостоятельную деятельность слушателей;

- применение в процессе обучения интерактивных технологий и инновационных средств, форм и методов обучения оказывают влияние на формирование научно-педагогической культуры обучающихся.

Социально-педагогические условия:

- адаптация теоретических занятий к повышению знаний в области педагогики позволяет всем категориям слушателей принимать активное участие в практической деятельности (разработка творческих проектов, выполнение мониторинга, участие в совместных проектах с образовательными учреждениями);

- самооценка в обучении, позволяет слуша-

телям иначе взглянуть на формирование своей профессиональной конкурентной способности в новых социально-экономических условиях среды.

Инновационные условия института развития образования:

- обеспечение возможностями повышения квалификации различных категорий педагогических работников в образовательной среде института: материально-техническое обеспечение, компьютерные классы, электронные библиотеки, педагогическое сотрудничество и т.п.;

- выявление инновационной специфики института и ее влияние на активность обучающихся (современные методы и технологии обучения: дистанционное обучение, обучение в режиме OnLine, участие в различных программах по стандартам Web-Quest, WorldSkills, применение кластерного, виртуального обучения и тому подобное);

- внедрение цифровых, информационных и интерактивных технологий, электронных средств обучения, направленных на регулирование обновления компонентов Модели.

II. Содержательный блок отвечает за целостную реализацию Программы повышения квалификации. При этом учитываются две плоскости учебно-воспитательного взаимодействия: профессионально-педагогическая среда института развития образования и индивидуальный педагогический опыт обучающихся. Это, в свою очередь, способствует эффективной целенаправленной организации разнообразной самостоятельной работы обучающихся и управление ею в ходе обучения на курсах.

Основные компоненты содержательного блока:

- Рабочая программа курсов повышения квалификации. Занятия на курсах проводят высококвалифицированные научно – педагогические работники института развития образования и, приглашенные преподаватели Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева.

Проводятся занятия по учебному плану в логической последовательности от теоретического обучения к практическому.

- ✓ Компонент методологической поддержки. Обучение определено самой системной подготовки в условиях ДПО:

- личность обучающегося, как педагога, развивается в целомном педагогическом процессе обучения в условиях института развития образования;

- обучение осуществляется на основе педагогического взаимодействия коллектива, что является хорошим примером для слушателей;

- повышение квалификации предполагает. изначально и до завершения обучения, формирование общепедагогической культуры;

- комплекс, выявленных педагогических условий, направлен на научное, теоретическое, практическое саморазвитие и самовыражение обучающихся.

- ✓ Компонент Информационной поддержки предполагает доведение до сведения обучающихся на курсах ПК о возможностях работы с необходимой учебной и методической литературы; сообщение о нововведениях в сферах образования.

- ✓ Компонент консультативной поддержки позволяет организовывать встречи с преподавателем в режиме OnLine в ZOOM или на MERAPOLIS, по заранее составленному расписанию.

III. Критериально-оценочный блок Модели содержит *критерии* и, соответствующие им показатели:

– мотивационный критерий и его показатели: устойчивость интереса к педагогической деятельности; сложившийся интерес к углубленному формированию научных знаний; убежденность в высокой значимости педагогической науки и практики; уверенность, в том, что педагогическая деятельность способствует самоутверждению в сфере образования, в профессиональной педагогической среде и отвечает важным жизненным позициям;

– когнитивный критерий и его показатели: знание и осмысление особенностей профессии педагога; четкое представление о роли самостоятельной деятельности в повышении своего карьерного роста и профессиональной стратегии; умение работать в педагогическом коллективе и управления им; владение инновационными технологиями, средствами и методами научно-педагогического сотрудничества;

– рефлексивно-оценочный критерий и его показатели: оценка своих знаний в области педагогики; профессиональная корректность, воля к достижению цели; психологическая устойчивость; участие в конкурсном движении; предоставление результатов своей профессиональной деятельности в открытой печати; личный вклад в процесс обучения в учреждении образования.

IV. Результативный блок показывает эффективной обучения по Программе курсов повышения квалификации и готовность обучающихся к самостоятельной педагогической деятельности на более высоком качественном уровне различных сферах образования. Сформированные уровни повышения квалификации (высокий, средний, низкий) показывают эффективность обучения на курсах по заявленной программе. Это позволяет разработчикам Программы выявить причины отсутствия

эффективного осознанного повышения квалификации слушателями.

В заключении отмечаем выявленные линии роста, которые, несомненно повлекут за собой дальнейшее повышение качества дистанционного обучения, это:

– расширение применения инновационных форм и методов дистанционного обучения, позволяющих расширить педагогические, информационно-технологические и социальные условия обучения на курсах повышения квалификации;

– привлечение научно-теоретического и практического потенциала преподавателей учреждений ДПО и ВО в области их педагогических исследований;

– освоение цифровых технологий и применение их с целью развития мотивации самостоятельной активности слушателей повышения квалификации;

– изучение требований и пожеланий образовательных организаций региона к повышению профессиональных качеств своих педагогов.

Также, следует отметить, что инновационный процесс обучения на курсах повышения квалификации в дистанционном формате в условиях БООО ДПО «Институт развития образования» происходит на основе радикальных изменений требований в системе образования. Сегодня все более востребованной становится высокообразованная и творчески активная личность педагога. Поэтому, на кафедре развития образовательных систем продолжается активная работа в рамках педагогического сотрудничества с кафедрами и отделами института развития образования, с Орловским государственным университетом имени И.С. Тургенева и другими образовательными учреждениями, с целью разработки и внедрения в дистанционное обучение на курсах повышения квалификации, цифровых технологий и инновационно-образовательных площадок.

Библиографический список

1. Лысак О.Г., Правдюк В.Н. Технология разработки теоретической модели подготовки будущих бакалавров профессионального обучения на основе формирования естественнонаучных математических компетенций / О.Г. Лысак, В.Н. Правдюк // Ученые записки Орловского государственного университета. No1 (70). 2016 г. С. 214–218.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. N499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения 21. 02. 22).
3. Правдюк В.Н. Теоретическая модель подготовки будущего педагога профессионального обучения к инновационной деятельности / В.Н. Правдюк // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. №3-2. С. 277–284

References

1. Lysak O.G., Pravdyuk V.N. Technology of development of a theoretical model of training future bachelors of vocational training on the basis of the formation of natural science mathematical competencies / O. G. Lysak, V. N. Pravdyuk // Scientific notes of Orel state University. No. 1 (70). 2016 Pp. 214–218.
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated July 1, 2013 N499 “On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities for additional professional programs” [Electronic resource]. <https://base.garant.ru/70440506/> (accessed 21. 02. 22).
3. Pravdyuk V.N. Theoretical model of training of the future teacher of vocational training to innovative activity / V. N. Pravdyuk // news of Tula state University. Humanities. 2013. №3-2. Pp. 277–284

ПРОВоторова Н.В.

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Луганский государственный педагогический университет
E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru

PROVOTOROVA N.V.

Candidate of Psychology, associate professor department of psychology, Lugansk State Pedagogical University
E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru

ИННОВАЦИОННОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГМУ

THE INNOVATIVENESS OF PUBLIC ADMINISTRATION AS A DETERMINANT OF THE READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SMA

В современной науке активно исследуется проблема профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления, вызванная внедрением инноваций в сферу государственного управления. В статье представлен анализ научных исследований таких феноменов как «инновация» и «инновационная деятельность», «готовность к инновационной деятельности». Сформулированы авторские определения понятий «инновационная деятельность будущего специалиста в сфере государственного управления» и «профессиональная готовность к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления».

Ключевые слова: государственное управление, инновации, инновационная деятельность, будущие специалисты сферы государственного и муниципального управления, готовность к инновационной деятельности.

In modern science, the problem of professional readiness for innovative activity of future specialists in the field of public and municipal administration, caused by the introduction of innovations in the field of public administration, is actively investigated. The article presents an analysis of scientific research on such phenomena as «innovation» and «innovative activity», «readiness for innovation». The author's definitions of the concepts «innovative activity of a future specialist in the field of public administration» and «professional readiness for innovative activity of future specialists in the field of public administration» are formulated.

Keywords: public administration, innovation, innovative activity, future specialists in the field of public and municipal administration, readiness for innovation.

Профессиональная деятельность в сфере государственного управления претерпевает значительные изменения в связи с внедрением инноваций. Соответственно, изменяются требования к знаниям, умениям, навыкам специалистов, к системе их профессиональной подготовки и к формированию готовности к инновационной деятельности.

В настоящее время вопросам инноваций в государственном управлении посвящены работы А.С. Никитиной, Н.Л. Ивановой, Е.Н. Дубенковой, С.Ю. Наумова, Н.И. Мустафиной, К.А. Корнеевой и др. Проблема готовности к инновационной профессиональной деятельности является объектом исследования И.Н. Дичковской, В.И. Долговой, Э.Ф. Зеера, Е.К. Конюховой, В.С. Лазарева, А.В. Лоренсова, Л.С. Нерадовской, А.С. Никитиной, О.Г. Хомерики, А.С. Чурсиной, Н.Р. Юсуфбековой и др.

Характер инноваций в области государственного управления определяет особенности деятельности и, соответственно, вектор подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях инновационных преобразований, поэтому необходимость изучения понятия «инновации в государственном управлении» очевидна.

Понятие «инновация» соответствует английскому innovation, что в переводе с английского – «введение но-

ваний» или использования чего-то нового в различных сферах деятельности.

В педагогике под инновацией понимают новые идеи или технологии, новые способы деятельности, которые дают положительный результат [25], а также процесс создания нововведений, средства и способы их внедрения и функционирования [17].

В государственном управлении под инновациями понимают:

- «форму изменений, созданную и внедряемую ее инициатором целенаправленно в виде нового продукта или технологии» [14, с. 181];
- «создание, распространение и применение новшеств, удовлетворяющих потребности человека и общества, вызывающих материальные, технологические и социальные изменения» [7, с. 39];
- поиск новых эффективных способов, условий и форм трудовой деятельности [23].

Мы согласны с мнением Н.И. Мустафиной и К.А. Корнеевой, считающих, что в современном социуме инновационность государственного управления неоспорима, в связи с происходящей модернизацией общественных процессов и изменением, в связи с этим, содержания управленческой деятельности» [12, с. 241] и выражаются в применении органами государственной власти новых направлений деятельности, использовании принципов

ально новых подходов, методов, инструментов решения управленческих задач.

Анализ таких подходов, в частности новых моделей управления, определяет понимание особенностей профессиональной деятельности специалистов сферы государственного управления в инновационных условиях и, соответственно, основных требований к будущим специалистам.

На сегодняшний день в мировой практике чаще всего применяются:

- модель «нового государственного управления» (New Public Management);
- модель «хорошего правительства» (Good Governance);
- модель «электронного правительства» (E-government);

Условиями «нового государственного менеджмента» (New Public Management), способствующими пониманию особенностей деятельности будущих специалистов сферы государственного управления в рамках данной модели, в частности, являются: «понимание современных инновационных управленческих технологий; проявление креативности, самостоятельности и открытости; оказание качественных публичных услуг» и пр. [16, с. 122].

Основными требованиями в рамках модели «хорошего правительства» (Good Governance), основанной на условиях «участия общества в управлении, прозрачности, комплиментарности сложившемуся социальному запросу, эффективности и действенности, справедливости и следованию принципу верховенства закона» [18, с. 40], на стремлении к достижению общего блага с учетом политико-моральных критериев, являются навыки сотрудничества и эффективной коммуникации будущих специалистов сферы государственного управления [3].

Модель E-government («электронное правительство») предполагает использование новых информационных и коммуникативных технологий в органах государственного управления, поэтому основными требованиями к будущим специалистам являются глубокие знания этих технологий, навыков ведения документации, наличие информационной культуры и пр. [8, с. 44].

Вышесказанное свидетельствует о том, в инновационных условиях возникает спрос на специалистов, способных действовать в нестандартных условиях, обладающих гибкостью, креативностью, аналитическим мышлением, готовностью к инновационной деятельности.

Проблемы инновационной деятельности активно исследуются в современной науке. С точки зрения современных ученых инновационная деятельность это:

- способы поведения в соответствии с особенностями поведения других людей [11];
- эффективное решение возникающих сложностей за счет использования собственного потенциала, креативных, аналитических способностей, коммуникативных навыков в совместной деятельности» [13, с. 228];
- совокупность качеств, способствующих развитию как собственной деятельности, так и деятельности других людей [6, с. 42].

Анализ научной литературы показал, проблеме исследования профессиональной деятельности специалистов сферы государственного управления в условиях инноваций в современной науке уделено крайне мало внимания.

Так А.С. Никитина рассматривает инновационную деятельность государственных гражданских служащих как «систему профессиональных действий государственных служащих, возникающих в результате инновационных преобразований в сфере государственного управления» [14, с. 77].

Н.Л. Иванова и Е.Н. Дубененкова инновационную деятельность специалистов сферы государственного и муниципального управления (ГМУ) рассматривают как внедрение инноваций в сферу государственного управления, с целью получения новых результатов, избавления от шаблонных действий, малоэффективных условий труда и способов управления [7].

Ученые, исследовавшие специфику профессиональной деятельности государственных гражданских служащих в условиях инновационного государственного управления, выделяют ряд способностей, качеств и умений, необходимых им для успешной инновационной деятельности. В частности это:

- гибкость мышления и поведения, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, целеустремленность, организованность, дисциплинированность и пр. [5];
 - предрасположенность к «разумному» риску, готовность к изменениям, положительное отношение к инновациям, работа на перспективу, желание учиться и применять новые знания и пр. [9, с. 100];
 - способность действовать в интересах людей, социальная и профессиональная ответственность, мобильность, переключаемость, установка на успех и достижение результата, целеустремленность, умение прогнозировать и планировать, стремление к профессиональному развитию и пр. [15, с. 45];
 - высокий уровень развития коммуникативных, волевых, мотивационных, регуляторно-личностных и социально-значимых качеств и пр. [23, с. 117];
 - инновационная, организационная культура и социокультурная компетенция, включающая языковую, культурную, прагматическую, предметную, стратегическую, представительскую коммуникативную компетентности [9; 19];
 - развитое аналитическое мышление [10];
 - мотивация общественного служения
- Т.М. Атнашев [1].

Опираясь на мнение авторитетных ученых и проведенные нами исследования, мы понимаем инновационную деятельность будущего специалиста в сфере ГМУ как «вид профессиональной деятельности, предполагающий наличие у специалистов высокого уровня профессиональной подготовки, интеллектуальной наполненности, креативного мышления, способности к использованию в своей работе принципиально новых подходов, методов и инструментов управления» [22, с. 279].

Для того, чтобы управленческие инновации стали основой системных трансформаций государственного управления необходимо обеспечить обязательные элементы инновационной стратегии, одним из которых является готовность к инновационной деятельности.

Готовность к инновационной деятельности современные ученые определяют как:

- совокупность мотивационной готовности, ценностной ориентации к профессиональной деятельности, а также наличие навыков и способностей творческой реа-

лизации поставленных задач [2];

– формирование личности профессионала, обладающей необходимыми знаниями, умениями и направленностью (отношениями) [4];

– качество личности, предполагающее мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности, способности к профессиональному саморазвитию, владение эффективными способами и средствами достижения результатов [26];

– единство когнитивного, аффективного и конативного компонентов, способствующих профессиональной деятельности в условиях инноваций [6].

Изучив теоретические разработки современных ученых, а также опираясь на результаты проведенных нами исследований [20; 21; 22], мы пришли к пониманию термина «профессиональная готовность будущего специалиста сферы ГМУ к инновационной деятельности».

С нашей точки зрения, готовность к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государ-

ственного и муниципального управления предполагает «понимание инноваций, способов и особенностей их применения, наличие соответствующих личностных особенностей, профессиональных навыков, положительного отношения к инновациям и к субъектам, вовлеченным в инновационные формы взаимодействия [22, с. 279]. Вместе с тем, это умение креативно действовать в нестандартных условиях, используя инновационный потенциал, управленческие и коммуникативные навыки..

В заключении отметим, что модернизация современного государственного управления предполагает внедрение инноваций, которые предполагают изменение традиционных видов профессиональной деятельности специалистов данной сферы. Как следствие, подготовка будущих специалистов сферы государственного управления должна проводиться с учетом условий и требований инновационного государственного управления и обеспечивать формирование их профессиональной готовности к инновационной деятельности.

Библиографический список

1. *Атнашев Т.М.* Самоотверженные чиновники? Факторы высокой мотивации госслужащих // Вопросы государственного и муниципального управления. 2017. № 3. С. 149–166.
2. *Дичківська І.М.* Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-е вид., допов. К. : Академвидав, 2012. 349 с.
3. *Долгих У.О.* Good governance – альтернативный путь государственного управления // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2017. №6. С. 23–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/good-governance-alternativnyy-put-gosudarstvennogo-upravleniya> (дата обращения: 05.03.2021).
4. *Долгова В.И.* Теоретические предпосылки готовности руководителей к инновационной деятельности [Текст] // Дилемма эпохи: ограниченные социальные ресурсы, правила и механизмы их воспроизводства и использования: сб. труд. Международной виртуальной Интернет-конференции (Лондон, 30 января – 05 февраля 2013). Лондон, Великобритания, 2013. С. 15–17. Режим доступа: <http://gisar.eu/ru/node/22479> (дата обращения: 23.11.2020)
5. *Загороднюк С.О. Акімов О.О.* Компетенції державного службовця як основа психологічної готовності до професійної діяльності у євроінтеграційних умовах // «Ефективність державного управління» Збірник наукових праць. 2013. Вип.36. С. 277–286.
6. *Зеер Э.Ф., Конохова Е.Е.* Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность // Образование и наука. 2010. № 4(72). С. 41–49.
7. *Иванова Н.Л.* Внедрение инноваций в сфере государственного управления: проблемы и факторы // Вопросы управления. 2014. №4 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-innovatsiy-v-sfere-gosudarstvennogo-upravleniya-problemy-i-factory> (дата обращения 2.11.2020).
8. *Катерняк І., Літинцев А., Мазій Н.* Формування регіональної інноваційної політики: навч.метод. посіб. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2012. 110 с.
9. *Коновалова М.* Інноваційність у державній службі як чинник розвитку національної інноваційної системи України // Вісник Національної академії державного управління. 2012. №3. С. 96–103.
10. *Кузьменко Ю.О.* Умови формування готовності державних службовців до аналітичної діяльності в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2014-1/doc/3/02.pdf>
11. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.
12. *Мустафина Н.И., Корнеева К.А.* Инновации в государственном управлении. Понятие и Актуальные проблемы // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-gosudarstvennom-upravlenii-ponyatie-i-aktualnye-problemy> (дата обращения: 06.02.2022).
13. *Нерадовская Л.С.* К вопросу определения сущности и содержания понятия «инновационная компетентность» учителя общеобразовательного учреждения // Вестник ТГПУ. 2010. №3(21) Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-opredeleniya-suschnosti-i-soderzhaniya-ponyatiya-innovatsionnaya-kompetentnost-uchitelya-obscheobrazovatel'nogo-viewer> (дата обращения: 28.01.2020)
14. *Никитина А.С.* Факторы, определяющие специфику инновационной деятельности государственных гражданских служащих // Дискуссия. Научный журнал на тему: Экономика и бизнес, Науки об образовании, Социологические науки, Философия, этика, религиоведение, Языкознание и литературоведение. 2013. №4 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-opredelyayushchie-spetsifiku-innovatsionnoy-deyatelnosti-gosudarstvennyh-grazhdanskih-sluzhaschih> (дата обращения 09.02.2020).
15. *Новосельская И.Б.* Взаимосвязь особенностей профессиональной деятельности государственных служащих и их профессионально важных качеств: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.13: утв. 26.07.2000. М., 2000. 137 с.
16. *Охотский Е. В.* Государственное управление: на пути к современной модели государственного менеджмента // Вестник МГИМО. 2014. №3 (36). С.115–127.
17. *Подласый И.П.* Педагогика: в 3 кн. М.: Гуманитар. издатель. центр ВЛАДОС, 2007. Кн.1.: Общие основы. 527 с.
18. *Понкин И.В.* О понятии и концепте «Хорошего управления» («Good Governance») // Государственная служба. 2013. №4 (84). С. 39–42.
19. *Провоторова Н.В.* Комунікативна культура соціального працівника як чинник його професійної компетентності // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки. Збірник наукових праць СНУ ім. В. Даля. 2015. № 1(36). С. 314–322.
20. *Провоторова Н.В.* Особенности профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управле-

ния к инновационной деятельности // «Гуманитарные исследования Центральной России» – Журнал Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» 2020. № 4 (17). С. 54–62.

21. Провоторова Н.В. Анализ современной практики формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания, 2021. Том 40. № 3. С. 347–357.

22. Провоторова Н.В. Предикторы формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета, 2021. №3 (92). С. 277–281.

23. Система государственного управления [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.Ю. Наумов [и др.]. – Электрон. текстовые данные. Москва: Форум, 2010. 302 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/1212.html>. – ЭБС «IPRbooks»

24. Хаидов С.К. Требования органов местного самоуправления к профессионально-важным качествам муниципальных служащих // Акмеология. 2013. №4 (48). С. 113–118.

25. Хомерики О.Г., Потапчик М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособ. для руков. образовательных учреждений. М.: Новая школа. 1994. 64 с.

26. Чурсина А.С. Готовность к инновационной деятельности как элемент системы подготовки современных специалистов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2014. №4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-kak-element-sistemy-podgotovki-sovremennyh-spetsialistov> (дата обращения: 23.11.2020).

References

1. *Atnashev T. M.* Selfless officials? Factors of high motivation of civil servants // *Issues of state and municipal management*. 2017. No. 3. Pp. 149–166.

2. *Dichkivs'ka I.M.* . Innovative pedagogical technologies: a textbook. 2nd ed., Supplement. K.: Akademydavnistvo, 2012. 349 p.

3. *Dolgikh U.O.* Good governance – an alternative way of public administration // *Nauka. Mysl electronic periodical*. 2017. No. 6. Pp. 23–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/good-governance-alternativnyy-put-gosudarstvennogo-upravleniya> (date of access: 05.03.2021).

4. *Dolgova V.I.* Theoretical prerequisites for the readiness of managers for innovative activity [Text] // *The dilemma of the era: limited social resources, rules and mechanisms for their reproduction and use: collection of labor International Virtual Internet Conference* (London, January 30 – February 05, 2013). London, UK, 2013. Pp. 15–17. Access mode: <http://gisap.eu/ru/node/22479> (date of access: 23.11.2020)

5. *Zagorodnyuk S.O., Akimov O.O.* Competences of civil servants as a basis of psychological readiness for professional activity in European integration conditions // “Efficiency of public administration” Collection of scientific works. 2013. Issue 36. Pp. 277–286.

6. *Zeer E.F., Konyukhova E.E.* Psychological factors influencing the attitude of teachers to innovation // *Education and Science*. 2010. No. 4 (72). Pp. 41–49.

7. *Ivanova N.L.* Implementation of innovations in the sphere of public administration: problems and factors // *Problems of management*. 2014. No. 4 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-innovatsiy-v-sfere-gosudarstvennogo-upravleniya-problemy-i-factory> (date of access: 2.11.2020).

8. *Katerynyak I., Lipintsev A., Mazy N.* Formation of regional innovation policy: educational and methodical manual. Lviv: LRIDU NADU, 2012. 110 p.

9. *Konovalova M.* Innovation in the civil service as a factor in the development of the national innovation system of Ukraine // *Bulletin of the National Academy of Public Administration*. 2012. No.3. Pp. 96–103.

10. *Kuzmenko Yu.O.* Conditions for the formation of readiness of civil servants for analytical activities in the system of postgraduate education [Electronic resource]. – URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2014-1/doc/3/02.pdf> (date of access: 02.02.2020)

11. *Leontiev A.N.* Activity. Consciousness. Personality. M.: Meaning, 2004. 352 p.

12. *Mustafina N. I., Korneeva K. A.* Innovations in public administration. The concept and Actual problems // *Intellectual potential of the XXI century: stages of knowledge*. 2010. No.3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-gosudarstvennom-upravlenii-ponyatie-i-aktualnye-problemy> (date of access: 06.02.2022).

13. *Neradovskaya L.S.* On the issue of determining the essence and content of the concept of “innovative competence” of a teacher of a general education institution // *Bulletin of the TSHPU*. 2010. No. 3 (21) Electronic resource: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-opredeleniya-suschnosti-i-soderzhaniya-ponyatiya-innovatsionnaya-kompetentnost-uchitelya-obscheobrazovatel'nogo/viewer> (date of access: 28.01.2020)

14. *Nikitina A.S.* Factors that determine the specifics of innovative activities of state civil servants // *Discussion. Scientific journal on the topic: Economics and Business, Educational Sciences, Sociological Sciences, Philosophy, Ethics, Religious Studies, Linguistics and Literary Studies*. 2013. No. 4 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-opredelyayushchie-spetsifiku-innovatsionnoy-deyatelnosti-gosudarstvennyh-grazhdanskih-sluzhaschih> (date of access: 09.02.2020)

15. *Novoselskaya I.B.* The relationship between the features of the professional activity of civil servants and their professionally important qualities: dissertation of a candidate of psychological sciences: 19.00.13: approved. 26.07.2000. M., 2000. 137 p.

16. *Okhotsky E. V.* Public administration: on the way to a modern model of public management // *Bulletin of MGIMO*. 2014. No. 3 (36). Pp. 115–127.

17. *Podlasy I.P.* Pedagogy: in 3 books. M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2007. Book 1.: General foundations. 527 p.

18. *Ponkin I.V.* On the concept and concept of “Good Governance” // *Public Service*. 2013. No. 4 (84). Pp. 39–42.

19. *Provotorova N.V.* Communicative culture of a social worker as a factor of his professional competence // *Theoretical and applied problems of psychology and pedagogy. Collection of scientific works of SNU named after V. Dahl*. 2015. № 1 (36). Pp. 314–322.

20. *Provotorova N.V.* Peculiarities of professional readiness of future specialists in the field of public administration for innovation // “Humanitarian Studies of Central Russia” - Journal of Lipetsk State Pedagogical University named after PP Semenov-Tyan-Shansky” 2020. № 4 (17). Pp. 54–62.

21. *Provotorova N.V.* Analysis of modern practice of formation of readiness for innovative activity of future specialists in the field of public administration // *Questions of journalism, pedagogy and linguistics*, 2021. Volume 40. No. 3. Pp. 347–357.

22. *Provotorova N.V.* Predictors of the formation of professional readiness of future specialists in the field of state and municipal management for innovation // *Scientific notes of Orel State University*, 2021. No.3 (92). Pp. 277–281.

23. System of public administration [Electronic resource]: textbook / S.Yu. Naumov [et al.]. – Electronic text data. Moscow: Forum,

2010. 302 p. URL: <http://www.iprbookshop.ru/1212.html>. – EBS “IPRbooks”

24. *Khaidov S.K.* Requirements of local governments to professionally important qualities of municipal employees // *Acmeology*. 2013. No.4 (48). Pp. 113–118.

25. *Homeriki O.G., Potashnik M.M., Lorensov A.V.* School development as an innovative process: a method. allowance. for hands. educational institutions. M.: New school. 1994. 64 p.

26. *Chursina A.S.* Readiness for innovation as an element of the system of training modern specialists // *Modern higher school: innovation aspect*. 2014. №4. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-kak-element-sistemy-podgotovki-sovremennyh-spetsialistov> (date of access: 23.11.2020).

УДК 378.391.745

UDC 378.391.745

РОДКИНА А.А.

кандидат технических наук, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: anyarodckina@yandex.ru

RODKINA A.A.

Candidate of Technical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University
E-mail: anyarodckina@yandex.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ
ЦЕЛОСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ИСТОЧНИКА
ТВОРЧЕСКОГО ВДОХНОВЕНИЯ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА ПО КОСТЮМУ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING THE RESULTS
OF A HOLISTIC ARTISTIC PERCEPTION BY STUDENTS OF A SOURCE
OF CREATIVE INSPIRATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF A FUTURE COSTUME DESIGNER IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

В статье раскрываются теоретические и методические аспекты формирования профессиональных компетенций будущих художников по костюму посредством использования результатов целостного художественного восприятия студентами источника творческого вдохновения, как фактора эффективного художественного проектирования одежды. В процессе анализа источника творческого вдохновения и воплощения полученных знаний в собственном художественном проекте, у студента накапливаются опыт по грамотной художественной реализации своих идей в создании коллекций одежды. В процессе восприятия источника творчества студенты учатся устанавливать связи в концепции источника, что способствует получению навыков грамотного определения изобразительно-выразительных средств, чтобы раскрыть содержание задуманного.

Ключевые слова: компетентность, профессиональные компетенции, восприятие, источник творческого вдохновения, художественное проектирование костюма.

The article reveals the theoretical and methodological aspects of the formation of professional competencies of future costume designers through the use of the results of a holistic artistic perception by students of the source of creative inspiration as a factor of effective artistic design of clothing. In the process of analyzing the source of creative inspiration and the embodiment of the acquired knowledge in their own art project, the student accumulates experience in the competent artistic implementation of their ideas in creating clothing collections. In the process of perceiving the source of creativity, students learn to establish connections in the concept of the source, which contributes to the acquisition of skills of competent definition of visual and expressive means in order to reveal the content of the conceived.

Keywords: competence, professional competence, perception, source of creative inspiration, artistic costume design.

Художественное проектирование и производство одежды высокого качества неразрывно связано с компетентностно-ориентированной подготовкой профессионалов – художников-стилистов по костюму, которые смогут решать сложные многоуровневые профессиональные производственные задачи и одновременно быть эстетически грамотными. Основополагающими при этом становятся задачи интенсификации процесса творческой проектной деятельности студентов, что нашло свое отражение в структуре компетентностного подхода, реализующего цели обучения, и выражают актуальность настоящей работы.

В связи с этим целью данной работы является определение основных механизмов художественного восприятия студентами источника творческого вдохновения в процессе проектирования коллекций одежды в рамках художественного проектирования костюма. Основная задача – рассмотрение характерных особенностей художественного восприятия источника творческого вдохновения, влияющих на процесс выполнения художественного проекта коллекции одежды на основе источни-

ка творческого вдохновения.

Реализация освоения комплекса художественного проектирования костюма происходит с учетом синтеза исследовательских и практико-ориентированных технологий в рамках дисциплины «Художественное проектирование костюма». Художник-стилист по костюму является тем, кто начинает процесс проектирования современных форм одежды.

Прогнозирование коллекции (модели одежды) является одним из важнейших этапов в деятельности художника-стилиста. Одной из основных составляющих прогнозирования модных тенденций, является определение, восприятие и анализ источника творческого вдохновения. Проявление компетентностного подхода в данном случае состоит не только в освоении обучающимися определенного набора знаний, умений и навыков в процессе прогнозирования, но и в формировании личности будущего профессионала [1].

Согласно определению из «Большого энциклопедического словаря», «Восприятие сложный процесс приема и трансформации информации, обеспечивающий отраже-

ние объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. Как форма чувственного отражения предмета, оно включает обнаружение объекта как целого, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нем информационного содержания, адекватного цели действия, формирование чувственного образа» [3, с. 247].

В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «восприятие» трактуется как «форма чувственного отражения действительности в сознании, способности анализировать явления окружающего мира и структурировать их образ» [6, с. 134].

Р.С. Немов трактует восприятие, как «отражение в сознании человека предметов и явлений в целом и непосредственно воздействующих на его органы чувств, а не отдельных их свойств, как это происходит при ощущении» [5, с. 86–90].

Вопросами художественного восприятия занимаются многие ученые, которые разрабатывают методики для его развития. Каждый образ уникален по отношению к внутреннему миру определенного человека, так как избирательность восприятия обуславливается его личными интересами, приоритетами, потребностями, целями и установками.

Восприятие источника творческого вдохновения при проектировании костюма – это активный процесс, качественно развивающийся при взаимодействии с окружающей средой, потому нуждающийся в постоянном подкреплении теоретическими и практическими данными.

Процесс восприятия источника творчества требует многоступенчатого анализа с определением основных признаков из всего комплекса воздействия на художника, включающего цвет, форму, осязательные свойства, массу и т.п. Для комплексного восприятия художнику-стилисту необходимо при выполнении анализа объединить группы основных признаков и сравнить их с прежними знаниями об объекте. Если при таком сравнении уже имеющиеся данные совпадут с новой информацией, то возникнет восприятие предмета и происходит его узнавание. Если предположение не отвечает увиденным признакам, то поиск необходимого решения продолжается до тех пор, пока предмет не станет узнаваемым.

При визуальном восприятии источника творчества в процессе проектирования одежды студенты проводят его анализ и, объединив несколько характерных признаков или элементов, находят нужное концептуальное решение. Когда используется незнакомый источник творчества, восприятие, анализ и узнавание проходит в развернутой форме, включающей проведение достаточно сложной аналитико-синтетической деятельности, которая выделяет главные, второстепенные и комбинирующие детали в одно целое.

С позиции методологии дизайн-проектирования одежды, восприятие имеет следующие характеристики:

- предметность восприятия – содержится в информации, получаемой из внешнего мира;
- целостность восприятия – создает общую картину предмета и действий;
- константность – это относительно постоянное свойство восприятия некоторых предметов;
- осмысленность восприятия (перцепция) – это мысленное соотношение предмета с определенной группой, классом, обобщение признаков и умение охарактери-

зовать его одним словом.

- апперцепция – дошедшее до сознания чувственное впечатление, которое перерастает в познание. Качество апперцепции зависит от особенностей личности человека, а также от поставленных целей и задач.

Некоторые из перцептивных действий могут выполняться студентом неверно, что может привести к достаточно серьезным ошибкам при изучении определенных тем дисциплины. Для этого необходимо грамотно построить структуру преподаваемого информационного материала, учитывая следующие аспекты визуального восприятия:

1. Равновесие.

Равновесие организует элементы композиции костюма таким образом, что каждая ее часть оказывается в устойчивом положении. Гармония визуального образа композиции костюма зависит от массы и направленности элементов, устраняющих малозначимые детали. Все действия направлены на создание простоты в структуре разрабатываемой композиции костюма.

2. Силуэт и форма.

Любой предмет (объект) определяется пространственным окружением. Очертания придают характер объектам в окружающем пространстве. Правильно определенные очертания объектов визуальной информации позволяют выполнить анализ композиции.

3. Свет и цвет.

Свет помогает выделить или напротив скрыть фрагменты визуальной информации. С его помощью можно руководить «живым созерцанием» информации. Цветовой ряд играет большую роль в позиции его эмоциональной выразительности. Значимостью обладает также интенсивность цвета – более яркий и насыщенный оттенок производит впечатление сильнее.

4. Пространство и движение.

Пространство – одна из материальных форм для обозначения и ограничения визуальной информации, которая в процессе обучения определяет контекст дисциплины для студента.

Знание общих сведений об особенностях восприятия важны для организации преподавательской деятельности в процессе предоставления информации будущим художникам-стилистам по костюму. Так же стоит отметить важность развития целостного художественного восприятия для художников-стилистов при проектировании коллекций костюма и их демонстрации.

Р. Арнхейм указывал, что «восприятие – это не пассивный, содержательный акт, а творческий, активный процесс. Художественное восприятие не является механическим регистрированием сенсорных элементов, оно оказывается поистине творческой способностью мгновенного схватывания действительности, способностью образной, проницательной, изобретательной и прекрасной» [2, с. 20–21].

Эмоциональное ориентирование при восприятии источника творчества влияет на направленность и продуктивность работы студента. Изначально умение почувствовать и определить главную идею источника творческого вдохновения неразрывно связано с приоритетами актуальности в сознании воспринимающего.

Творческим источником для создания коллекции костюмов в проектной работе студентов является «любая характерная форма, существующая вокруг челове-

ка: исторический или современный костюм, насекомые, животные или растения, музыка, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, архитектура, хореография, современный дизайн или литературные, театральные и кинематографические «картинки» и др.» [4, с. 217]. Выразительные характеры, яркие образы необходимо оформить графически в виде предметной и беспредметной композиции для анализа и дальнейшего воплощения в новую форму костюма методом трансформации и интерпретации.

Разработка эскизов требует проведения композиционного анализа творческого источника, содержащего:

- эскизирование источника (натурные зарисовки, копии и репродукции, абстрактные фор-эскизы по воображению и ассоциации) с выявлением стилистики общего и характерного в форме. Проводится поиск графических средств. Это способствует возможности получения инновационных вариантов стилизации форм источника творческого вдохновения, трансформируя его в новые костюмные формы, максимально выразительно раскрывающие объемно-пространственную структуры костюма;

- описание структуры и логики развития формы с преобразованием в форму костюма.

Анализ структуры источника творческого вдохновения проводится в сравнительной оценке композиционных средств источника и новой формы костюма по основным закономерностям и принципам организации композиции: характеризуются используемые виды симметрии, статическое или динамическое соотношение форм, анализируется принцип пропорциональных связей частей целого в форме костюма, построенной на основе контраста, нюанса, либо соподчинения. Определяется ритмико-пластический строй костюма, а также колористическая тема и светлотные отношения в форме.

Полученная концепция проявляется в пластической подаче костюма в поиске манеры его ношения, обыгрывается в контакте с музыкально-шумовым и световым сопровождением, а иногда становится ассоциативным символом в поиске образа и определяет название девиза коллекции.

Форма костюма образуется под влиянием:

- художественного образа с учетом стилевых особенностей эпохи, общественных вкусов и др.;
- конструктивных решений, технологии производства изделия и физико-механических свойств материалов;
- функционального назначения, учитывающего социальную целесообразность функции изделия, единство формы и содержания.

В результате анализа источника творческого вдохновения должны быть выполнены эскизы – зарисовки моделей-аналогов, сходных с проектируемыми изделиями по функциональному назначению, ассортименту, принципу ношения и условиям эксплуатации. В эскизах необходимо уделить внимание характерным выразительным особенностям. По окончании должна быть определена базовая модель для разрабатываемой коллекции.

Согласно проведенным ранее исследованиям, «на этапе выбора студентом творческого источника при подготовке к созданию коллекции одежды важную роль играет его субъективное оценочное восприятие. По мере накопления собственного опыта у будущего художника-

стилиста формируются собственные предпочтения и эстетические критерии, на развитие которых влияет художественное восприятие» [7, с. 123–126].

Если объектами проектирования определены модели, в которых господствуют принципы рационализма и функциональности, то источниками для творческого решения могут служить народные традиции, современная философия, бионическое формообразование, архитектурные композиции и т.д.

Для проектирования моделей с акцентом на эстетику или художественную выразительность образа творческим источником может быть выбрано любое явление из мира искусств, музыки, стихии человеческих чувств и социальных потрясений.

С учетом вышесказанного, можно сказать, что грамотный анализ источника творческого вдохновения способствует решению основных задач художественного проектирования костюма:

- конкретизации пользования (где, кем, в каких условиях, при каких обстоятельствах будет использован исходный проект одежды);

- индивидуализации результатов художественного проектирования (ориентация на конкретного пользователя);

- внедрения в дизайн-методологию методов соучастия (костюм способствует самовыражению человека и формированию его личного оригинального образа).

Согласно принятому алгоритму создания коллекции одежды, на основе источника творческого вдохновения должны быть выполнены следующие действия:

- определена концепция коллекции;
- собрана и структурирована визуальная информация;

- определены силуэты будущей коллекции;
- определены материалы с учетом формообразующих аспектов, которые выявляются по итогам анализа мод за предыдущие годы;

- выполняется работа с графической и визуальной составляющими проекта (предоставление визуальной отчетности, составление каталогов и прочее) [8].

На практике, в рамках освоения курса художественного проектирования костюма в одном из семестров, на основе источника творчества студентам разрабатывается дизайн-проект коллекции моделей одежды. Исходя из концепта заявленной темы, предпроектный анализ строится на анализе, как модных тенденций, так и источника творческого вдохновения. В конечном итоге студент должен достичь высокого уровня сформированности профессиональных компетенций, а в целом и компетентности в области художественного проектирования костюма, которые характеризуются способностью будущего художника-стилиста определить и объективно оценить концепцию художественного образа источника творческого вдохновения, а также умением использовать его изобразительно-выразительные средства.

Подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы:

- восприятие и анализ студентами источника творчества является одним из основных средств художественного проектирования костюма;

- анализ источника творчества способствует установлению связей между концепцией коллекции одежды и замыслом проектируемой коллекции;

• в процессе анализа источника творчества и использования полученных результатов в индивидуальном художественном проекте, у студента накапливаются опыт по эффективной художественной реализации своих идей в создании коллекций одежды.

Все вышеперечисленное, находясь в тесной взаимосвязи, способствует формированию профессиональных компетенций студентов в области художественного проектирования костюма.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977; СПб.: Питер, 2001.
2. *Арнхейм Р.* Новые очерки психологии искусства. М., 1974.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия; Санкт-Петербург: Фонд «Ленингр. Галерея», 2002.
4. Композиция костюма: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 052400 «Дизайн» с присвоением квалификации «Дизайнер (дизайн одежды)» / [Г.М. Гусейнов и др.]. 2-е изд., стер. М.: АCADEMIA, 2004.
5. *Немов Р.С.* Психология. Учебник для студентов высших пед. учебных заведений. В 3 кн., Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. М.: «Просвещение»: ВЛАДОС, 1995.
6. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1997.
7. *Родкина А.А.* Теоретические и практические аспекты использования живописи модернистов в качестве источника творческого вдохновения при проектировании коллекции одежды / А.А. Родкина, В.А. Свириденко, А.А. Ветрова // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей ЛIII Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2022. С. 123–126.
8. *Родкина А.А.* Теоретические основы формирования профессиональных компетенций у художников-стилистов в условиях интеграции дисциплин художественного и инженерного направления / А. А. Родкина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 148–151.

References

1. *Ananyev B.G.* On the problems of modern human knowledge. M., 1977; St. Petersburg: Peter, 2001.
 2. *Arnheim R.* New essays on the psychology of art. M., 1974.
 3. The Great Encyclopedic Dictionary / ch. ed. A. M. Prokhorov. Moscow: Soviet Encyclopedia; St. Petersburg: Leningr Foundation. Gallery”, 2002.
 4. The composition of the costume: study. a manual for university students studying in the specialty 052400 “Design” with the qualification “Designer (fashion design)” / [G.M. Huseynov et al.]. 2nd ed., ster. M.: ACADEMIA, 2004 (SUE Sarat. polygr. comb.).
 5. *Nemov R.S.* Psychology. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions. / R.S. Nemov. In 3 books, Book 2. Psychology of education. 2nd ed. M.: “Enlightenment”: VLADOS, 1995.
 6. *Ozhegov S.I.* Explanatory Dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova // Russian Academy of Sciences. V. V. Vinogradov Institute of the Russian Language. 4th ed., supplemented. Moscow: Azbukovnik, 1997.
 7. *Rodkina A.A.* Theoretical and practical aspects of using modernist painting as a source of creative inspiration when designing a clothing collection / A.A. Rodkina, V.A. Sviridenko, A.A. Vetrova // Fundamental and applied scientific research: topical issues, achievements and innovations: collection of articles of the LIII International Scientific and Practical Conference. Penza: ICNS “Science and Education”, 2022. Pp.123–126.
 8. *Rodkina A.A.* Theoretical foundations of the formation of professional competencies among stylists in the conditions of integration of disciplines of artistic and engineering direction / A. A. Rodkina // Topical issues of modern pedagogy: materials of the II International Scientific Conference (Ufa, July 2012). – Ufa: Summer, 2012. Pp. 148–151.
-
-

УДК 378.4

UDC 378.4

РЯПОЛОВА Я.И.

методист отдела иностранных языков, БУ ОО ДПО
«Институт развития образования»
E-mail: iana0491@mail.ru

RYAPOLOVA YA.I.

Methodologist of the Department of Foreign Languages,
Budgetary Institution of the Orel Region of Additional
Professional Education «Institute for the Development of
Education»
E-mail: iana0491@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ БАКАЛАВРОВ ПЕРВОГО КУРСА – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ADAPTATION
OF FIRST-YEAR BACHELORS - FUTURE TEACHERS**

В статье рассматривается проблема профессиональной адаптации бакалавров первого курса – будущих педагогов. Уточнено понятие «профессиональная адаптация будущих педагогов на первом году обучения в вузе». Обосновывается роль профессионального ориентирования обучающихся в их успешной профессиональной адаптации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью наиболее полного представления о том, над чем предстоит работать преподавателям при подготовке бакалавров – будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, профессиональное ориентирование, профессиональное самоопределение, педагог, профессиональный интерес.

This article deals with the problem of professional adaptation of first-year students of pedagogical specialties. The concept of «professional adaptation of future teachers in the first year of study at the university» has been clarified. The role of professional orientation of students in their successful professional adaptation is substantiated. The relevance of the study is due to the need for the most complete understanding of what teachers have to work on when preparing bachelors – future teachers.

Keywords: professional adaptation, professional orientation, professional self-determination, teacher, professional interest.

Проблемой профессиональной адаптации студентов занимались многие исследователи, такие как В.А. Слостенин, В.П. Каширин, С.Г. Вершловский, О.А. Шиян, П.А. Шептенко и другие. В целом профессиональная адаптация представлена как многосторонний процесс: это и знание содержания профессии, её норм и правил, и осознание своей роли в ней, и понимание сферы ответственности, и адаптация к трудовому коллективу. В рамках данного исследования рассматривается профессиональная адаптация бакалавров первого курса – будущих педагогов, под которой понимается процесс гармоничного вхождения личности в профессию посредством формирования устойчивого профессионального интереса, представлений о содержании профессиональной деятельности, её целях, ценностях, а также формирования мотивации к дальнейшему освоению элементов педагогической профессии. Именно на первом году обучения в вузе закладываются предпосылки дальнейшего успешного становления специалиста, в частности педагога.

Как известно, педагогическая профессия требует призвания, ответственности за качество обучения, особого образа жизни. По Е.А. Климову, профессия педагога «относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно» [4, с. 113]. В настоящее время на государственном уровне большое

внимание уделяется проблеме не только профессионального становления педагогов, но и отбору абитуриентов – будущих педагогов. По итогам состоявшегося 21 октября 2021 года в Совете Федерации заседания «круглого стола» на тему «О состоянии и перспективах развития педагогического образования в Российской Федерации» были даны следующие рекомендации: «продумать систему организации педагогических классов как пространства для осуществления будущими абитуриентами профессиональных проб, самореализации и приобщения к педагогической среде педагогического колледжа или вуза в целях повышения престижа профессии педагога; содействовать формированию перспективной потребности в педагогических кадрах и отбору в профессию мотивированных к педагогическому труду абитуриентов; продолжить работу по предпрофессиональному отбору и подготовке абитуриентов путем развития системы профессионально ориентированной работы (предуниверсариев) в субъектах Российской Федерации; сформировать систему профильных классов психолого-педагогической направленности как пространства для осуществления будущими абитуриентами профессиональных проб, самореализации и приобщения к профессии педагога» [6]. Данные меры позволяют углубленно познакомиться с профессией и сделать наиболее осознанный выбор до поступления в университет, а также сократить число сту-

дентов первого курса, желающих перевестись на другую специальность.

Разделяем мнение Лаптиевой Л.Н., Лебедева Н.А., что профориентационные факторы, такие как профессиональная ориентация, профессиональная информация, профессиональная диагностика, профессиональный отбор, влияют на профессиональную адаптацию обучающихся. Опрос, проведенный в начале учебного года среди студентов первого курса педагогических специальностей Орловского государственного университета (96 человек), позволил определить, что 43,2% обучающихся при поступлении имеют низкую профессиональную направленность и основным их мотивом является получение диплома, а не овладение профессией или приобретение знаний. Можно сделать вывод, что у данной категории обучающихся не завершился процесс профессионального самоопределения на момент выбора профессии, т.е. не был проведен анализ своих склонностей, интересов, возможностей. Многие студенты откладывают момент профессионального самоопределения на момент окончания вуза. Однако это не означает, что из данной категории обучающихся никто не будет работать по профессии. В этом случае возникает необходимость профессионального ориентирования студентов на первом году обучения в вузе. Под профессиональным ориентированием понимается комплекс педагогических мероприятий, направленных на оказание помощи обучающимся в профессиональном самоопределении.

В.Н. Власова, Д.В. Кротов, С.И. Самыгин отмечают необходимость обеспечения обучающихся информацией о выбранной профессии, реальной сфере деятельности. Считаем, что на первом году обучения в вузе важно организовать взаимодействие студентов с практикующими педагогами, которое не сводится лишь к производственной практике, а позволяет получить ответы на интересующие будущих педагогов вопросы. Включение студентов первого курса – будущих педагогов в волонтерскую деятельность, направленную на взаимодействие с обучающимися общеобразовательных учреждений, также способствует осознанию того, с кем им предстоит работать в дальнейшем.

Особое значение для будущих педагогов имеет формирование ценностных ориентаций. Е.В. Везетиу подчеркивает, что формирование личности педагога «зависит не только от уровня и содержания профессиональной подготовки, но и от осознания им сущности моральных, духовных, эстетических ценностей, составляющих цели существования человека» [2, с. 38]. Разделяем мнение В.Н. Власовой, Д.В. Кротова, С.И. Самыгина, что осознание ценностей педагогической профессии способствует формированию прочной профессиональной этики [3, с. 126]. Поэтому при подготовке профессионально ориентированных мероприятий необходимо учитывать аксиологический аспект. В этой связи также отмечаются наиболее важные педагогические ценности:

- личность обучающегося (воспитанника);
- знания;
- коммуникативность;
- саморазвитие;
- гуманность;
- творчество [2, с. 38].

Считаем, что наряду с коммуникативностью, под которой понимается умение верно передавать информа-

цию, свои мысли, не менее важна коммуникативность, то есть умение налаживать взаимодействие с обучающимися и их родителями, а также педагогическим коллективом. На первом году обучения в вузе можно и нужно формировать у обучающихся творческие навыки, прививать привычку к постоянному саморазвитию. Этому может способствовать решение педагогических кейсов, включение в исследовательскую деятельность, участие в сюжетно-ролевых практико ориентированных играх.

Таким образом, профессиональное ориентирование будущих педагогов на первом году обучения в вузе включает:

- профессиональную диагностику;
- профессиональное информирование;
- формирование ценностных ориентаций;
- участие в квазипрофессиональных ситуациях, исследовательской, волонтерской деятельности.

Всё это способствует переходу на новый уровень профессиональной адаптации в конце первого года обучения в вузе. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента была реализована авторская практико ориентированная Интегративная программа профессиональной адаптации бакалавров первого курса – будущих педагогов, в которой учитывались вышеперечисленные аспекты. В эксперименте приняли участие 107 человек – обучающихся педагогических специальностей первого курса. В соответствии с рисунком 1, 13 % респондентов до внедрения программы не имели адекватного представления о педагогической профессии, у 23 % обучающихся первоначальное представление о профессии частично соответствует действительности, 37 % – затрудняются ответить. Лишь 27 % обучающихся считают, что их первоначальное мнение полностью соответствует действительности. При этом, 7 % опрошенных отметили, что их профессиональный выбор был связан с традициями семьи. Есть основания полагать, что именно по этой причине у данной категории обучающихся уровень знаний о педагогической профессии выше.

В какой степени ваше первоначальное представление о профессии соответствует действительности?



Рис. 1.

Как уже отмечалось, достаточная информированность о профессии способствует успешной профессиональной адаптации обучающихся на первом году обучения в вузе. Поэтому возникла необходимость сравнить уровень осведомленности бакалавров первого курса педагогических специальностей о специфике профессии до и после внедрения практико ориентиро-

ванной Интегративной программы профессиональной адаптации. Данные, приведенные в таблице 1, свидетельствуют о том, что на формирующем этапе увеличилось количество респондентов, которые владеют информацией о характере и особенностях педагогической деятельности, о требованиях к педагогу, об условиях труда. 57 % обучающихся отметили, что выбрали бы снова педагогическую специальность, если бы предоставилась такая возможность.

Следовательно, профессиональное ориентирование будущих педагогов на первом году обучения в вузе положительно влияет на уровень их профессиональной адаптации. Названная система мероприятий не претендует на исчерпывающее решение проблемы. Перспективным направлением исследования видится детальное изучение структурных элементов профессиональной адаптации будущих педагогов на первом году обучения в вузе.

Таблица 1.

Уровень осведомленности бакалавров первого курса педагогических специальностей о специфике профессии

Знаете ли вы	Знаю много (в %)			Знаю мало (в %)			Затрудняюсь ответить (в %)		
	Констат. этап	Форм. этап		Констат. этап	Форм. этап		Констат. этап	Форм. этап	
о характере и особенностях педагогической деятельности?	11,4	53,1	47,7	64,8	41,5	- 23,3	23,8	5,4	- 18,4
о требованиях к педагогу?	4,5	39,1	34,6	31,4	45,5	14,1	64,1	15,4	- 48,7
об условиях труда?	5	26,1	21,1	24,3	34,6	10,3	70,7	39,3	- 31,4
об условиях оплаты труда?	2,1	5,1	3	23,5	28	4,5	74,4	66,9	- 7,5

Библиографический список

1. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №2.
2. Везетиу Е.В. Аксиологическая основа профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании // Мир науки, культуры, образования. №5 (72). 2018. С. 37–38.
3. Власова В.Н., Кротов Д.В., Самыгин С.И. Студенческая молодежь: проблемы профессиональной ориентации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. С. 121–127.
4. Дроботенко Ю.Б. Изменение понятия педагогической профессии в современном обществе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические науки. 2015. С. 112–118.
5. Лаптиева Л.Н. Факторы профессиональной адаптации студентов биологического факультета / Л.Н. Лаптиева, Н.А. Лебедев // Молодежь и наука: реальность и будущее: материалы II Международной научно-практической конференции, Невинномысск, 3 марта 2009 / редкол.: В.А. Кузьмищев [и др.]: в 9 томах. Невинномысск: НИЭУП, 2009. Том II: Психология. 2009. С. 256–260. URI: <https://rep.polessu.by/handle/123456789/22857>
6. Итоги заседаний Совета Федерации // URL: <http://www.consultant.ru/law/review/lawmaking/sw2021-12-24.html/>
7. Gentiane Boudrenghien, Mariane Frenay, Etienne Bourgeois. La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. 2009. fhalshs-00561578f

References

1. Bicheva I.B., Filatova O.M. Prospects of professional training of teachers: an axiological approach // Bulletin of Mininsky University. 2018. Volume 6. No. 2.
2. Vesetiu E.V. Axiological basis of professional training of future teachers in higher education // The world of science, culture, education. №5 (72). 2018. Pp. 37–38.
3. Vlasova V.N., Krotov D.V., Samygin S.I. Student youth: problems of professional orientation // Humanities, socio-economic and social sciences. 2017. Pp. 121–127.
4. Drobotenko Yu.B. Changing the concept of the pedagogical profession in modern society // Science of man: humanitarian studies. Section 2. Pedagogical sciences. 2015. Pp. 112–118.
5. Laptieva L.N. Factors of professional adaptation of students of the Faculty of Biology / L.N. Laptieva, N.A. Lebedev // Youth and science: reality and the future: materials of the II International Scientific and Practical Conference, Nevinnomyssk, March 3, 2009 / Editorial board: V.A. Kuzmishchev [et al.]: in 9 volumes. Nevinnomyssk: NIEUP, 2009. Volume II: Psychology. 2009. Pp. 256–260. URI: <https://rep.polessu.by/handle/123456789/22857>
6. Results of the Federation Council meetings // URL: <http://www.consultant.ru/law/review/lawmaking/sw2021-12-24.html/>
7. Gentiane Boudrenghien, Mariane Frenay, Etienne Bourgeois. La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. 2009. fhalshs-00561578f

СИДОРЕНКО О.И.

старший преподаватель, кафедры теории и практики перевода, Луганский государственный педагогический университет
E-mail: sidorenko.oksana88@yandex.ua

SIDORENKO O.I.

Senior Lecturer, Translation Studies Department, Luhansk State Pedagogical University
E-mail: sidorenko.oksana88@yandex.ua

АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

RELEVANCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S TRAINING REQUIREMENTS

В статье актуализируется проблема переосмысления подходов к профессиональной подготовке учителя иностранного языка в связи с изменениями во всех сферах жизнедеятельности человека, модернизацией в системе образования и возрастанием роли иностранного языка в профессиональной и общественной жизни. Это требует пересмотра сущности профессиональной компетентности учителя иностранного языка, авторское определение которой приведено в статье.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, содержание образования, организация обучения, профессиональная подготовка учителя иностранного языка, профессиональная компетентность учителя, профессиональная компетентность учителя иностранного языка.

The article actualizes the problem of rethinking approaches to professional training of foreign language teacher in accordance with changes in all spheres of human life, modernization in the system of education and the increasing role of foreign language in professional and social life. This requires a revision of the essence of the professional competence of foreign language teacher, the author's definition of which is given in the article.

Keywords: foreign language teacher, content of education, organization of training, professional training of a foreign language teacher, professional competence of a teacher, professional competence of a foreign language teacher.

Новые требования к системе образования, обусловленные поставленной Президентом Российской Федерации задачи по повышению качества образования и укреплению этих позиций страны в мировом рейтинге к 2024 году, оказали влияние и на повышение требований к профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Как следствие, подготовка учителя иностранного языка новой формации осуществляется на основе новых образовательных стандартов «Педагогическое образование», а также нового профессионального стандарта «Специалист в области перевода», образовательного стандарта «Филология» и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», определяющих требования к формированию профессиональных, в том числе и предметных, компетенций.

Новый ФГОС ВО серии 3++ на уровне бакалавра по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» расширил набор компетенций педагога за счет требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Так, важным становится использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); появились компетенции, обеспечивающие личностный рост и профессиональное развитие учителя. Однако, существуют расхождения между требованиями образовательных стандартов и трудовыми функциями, указанными в профессиональных стандартах, что вызывает трудности в подготовке современного учителя,

в частности учителя иностранного языка в связи с отсутствием конкретных требований к компетенциям педагога-предметника.

На сегодняшний день, большинство сфер профессиональной деятельности не может обойтись без иностранного языка, так как общение на двух и более языках составляет профессиональную компетентность современного специалиста [1]. В соответствии с этим, поддерживаем позиции многих исследователей (А.А. Егорова, О.М. Локша, С.В. Тетина и др.) о необходимости разработки профессионального стандарта учителя иностранных языков с перечнем актуальных профессиональных требований.

При этом, сами эти требования, с одной стороны, достаточно очевидны, с другой, – не имеют четкой дифференциации, что и обуславливает актуальность и задачи нашего исследования.

Так, ученые Л.А. Миланова и А.С. Караваяева [2], С.В. Чернышов и А.Н. Шаповалов [3] говорят о важности усовершенствования формирования методической компетенции учителя иностранных языков. О.М. Локша и А.А. Егорова [4] указывают на трудности профессионального саморазвития и творческой самореализации в связи с недостаточной сформированностью соответствующих компетенций. О.И. Трубицина связывает повышение профессионального уровня подготовки учителя иностранных языков с «созданием условий для реальной иноязычной коммуникации», «познанием иноязычной культуры и зарубежного опыта обучения иностранным языкам» [2, с. 893].

Из вышеизложенного следует, что на сегодняш-

ний день, при подготовке учителя иностранных языков следует уделить больше внимания информационной и методической компетенциям, профессиональному саморазвитию и творческой самореализации, межкультурному общению. Последнее, на наш взгляд, особенно актуально в связи с увеличением межкультурного взаимодействия в рамках расширения сотрудничества с международными организациями и объединениями: ШОС, СНГ, БРИКС, ОДКБ, ЕАЭС и др. Соответственно, стоит вопрос о повышении межкультурной коммуникативной компетентности личности для эффективного взаимодействия с представителями разных языков и культур, исторически сложившихся общностей. Таким образом, усиливается роль профессионально компетентного учителя иностранного языка, который и должен подготовить подрастающее поколение к продуктивному межкультурному общению и взаимодействию.

В связи с предметом нашего исследования, следует разобраться в сущности понятия профессиональная компетентность учителя иностранных языков, взяв за основу понятия «компетенция», «компетентность», современное толкование профессиональной компетентности учителя.

Исследовав подходы отечественных и зарубежных ученых (Р.Р. Алиева, Т.Х. Абдулазимова, И.А. Зимняя, К.А. Карчаева, Е.Ю. Лаврик, А.С. Петелин, Дж. Равен, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, и др.), понятие *компетенция* мы определяем, как требования к образовательной подготовке личности. Под понятием *компетентность* мы будем понимать совокупность качеств, знаний, умений и навыков, позволяющих грамотно и продуктивно осуществлять деятельность в определенной сфере и непрерывное саморазвитие.

Интересным является тот факт, что ученые по-разному толкуют понятие профессиональной компетентности учителя. Так, Ю.Н. Кулюткин, О.Г. Лысак говорят о «профессионально-педагогической компетентности», Н.В. Матяш, А.В. Павлов, Н.Г. Гоголина и Э.Ф. Насырова употребляют понятие «профессиональная компетентность», Л.М. Митина предпочитает определение «педагогическая компетентность», В.А. Адольф, Г.В. Глинкина оперируют понятием «профессиональная компетентность преподавателя». Однако мы считаем, что по содержанию они тождественны и синонимичны, что дает нам право использовать термин профессиональная компетентность учителя.

Проведя анализ научных работ ученых (Г.В. Глинкиной, Н.Г. Гоголина, А.А. Кисилев, О.Г. Лысак, А.А. Моштак, Э.Ф. Насырова, В.П. Топоровский и др.), мы сделали вывод, что *профессиональная компетентность учителя* – как интегративное личностное образование, совокупность личностных и профессиональных качеств, общепрофессиональных и предметных знаний, умений и навыков, позволяющих грамотно и продуктивно осуществлять деятельность в сфере образования и непрерывного профессионально-личностного саморазвития.

Аспектами профессиональной подготовки учителей иностранных языков занимались такие ученые, как М.А. Ариян, Е.В. Борзова, Н.Д. Гальскова, Е.В. Исаева, А.К. Крупченко, Е.Н. Соловова, С.В. Чернышов, А.Н. Шапов, и др. Исследователи подчеркивают, что кроме общих требований к учителю иностранного языка (гуманизм, соблюдение этических и моральных норм, поддержка национальных ценностей, эффективное меж-

личностное и профессиональное взаимодействие, креативность, наличие критического мышления и др.) важно обеспечить его мотивацию к саморазвитию и в предметной и в педагогической областях, сформированность коммуникативной компетенции в межкультурной и межкультурной коммуникации [5].

В рамках нашего исследования считаем важным рассмотреть зарубежные подходы к подготовке учителя иностранного языка.

Стоит отметить педагогический опыт Великобритании, где при подготовке учителя иностранного языка опираются, прежде всего, на методический и языковой аспекты. Будущие учителя изучают методику преподавания иностранного языка, применение информационно-коммуникативных технологий, преподавание в мульти- и монологических классах и др. Большая роль отводится культуре, фоновым знаниям, формированию толерантности. Межкультурную коммуникативную компетенцию студенты повышают благодаря межкультурным обменам [6].

Отличительной чертой в подготовке будущих учителей иностранного языка в Германии считается ее ориентация на языковую практику, социальную и межкультурную компетенции. Более того, немецкая система образования уделяет большое значение практическим навыкам с ориентацией на профиль школы, в которой будущий учитель иностранного языка будет осуществлять свою профессиональную деятельность, что позволяет усовершенствовать его методическую компетенцию [6].

Шведская система образования направлена на междисциплинарное интегрированное обучение, использование инновационных технологий обучения иностранным языкам, межкультурную, языковую, личностно-ориентированную, социальную компетенции [7].

Изучив разные зарубежные подходы в подготовке учителя иностранных языков, можно сделать вывод, что зарубежная система образования руководствуется главным образом формированием языковой, социальной, личностно-ориентированной, методической и межкультурной коммуникативной компетенций.

С учетом требований к учителю иностранного языка отечественной системой образования и учитывая зарубежный опыт его подготовки считаем, что на современном этапе главной целью подготовки учителя иностранного языка в высшем учебном заведении становится формирование интегрированной предметной (профессиональной) компетенции и общепрофессиональных (психолого-педагогических) компетенций, что и позволит учителю осуществлять в целом процесс обучения, воспитания и развития личности ученика.

Особое внимание необходимо уделить формированию предметных компетенций, к которым, опираясь на мнение исследователей (П.Д. Абдурахманова, Т.Н. Андреев, П.Г. Идрисова, А.Д. Рашидова, В.В. Хитущенко и др.), мы относим: лексическо-семантические, лингвистические, лингвострановедческие и межкультурные коммуникативные компетенции.

Лексико-семантические компетенции мы рассматриваем как интерпретационную лингвистическую деятельность, направленную на развитие лексикона и выработки интерпретационной модели, хода мысли, основного механизма семантизации, что будет способствовать росту культуры речи обучающихся. Формирование и развитие

этой компетенции мы видим в разработке комплексных заданий по развитию собственной речевой памяти, лексикона, интерпретационной модели, используя принципы детальности, последовательности рассуждения.

Лингвистические компетенции – это владение информацией о системе иностранного языка на всех уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом, грамматическом, словообразовательном, синтаксическом и стилистическом. Для повышения лингвистического уровня учителя иностранного языка, на наш взгляд, необходимо использовать упражнения на актуализацию знаний, формирование умений систематизировать, обобщать материал, развивающие логику, мышление, воображение.

Лингвострановедческие компетенции мы понимаем, как комплекс страноведческих знаний, умений и навыков осуществления речевого общения в соответствии с правилами речевого и неречевого поведения. Считаем целесообразным привитие студентам интереса к лингвострановедческому материалу с помощью подбора литературных текстов и исторических тем, иноязычного фольклора, музыки, материала для работы с региональными вариантами языка.

Межкультурные коммуникативные компетенции – многочисленные знания о стране изучаемого языка, которые основываются на фоновых знаниях коренных жителей страны изучаемого языка. В рамках этого уровня, считаем целесообразным применение целого спектра средств, методов, приемов и технологий обучения иностранных языков для решения межкультурных задач в обучении, среди которых важное место должны зани-

мать активные и интерактивные методы и технологии обучения.

Таким образом, проанализировав мнения отечественных и зарубежных ученых-методистов (В.А. Адольф, Т.Н. Андреев, И.А. Бредихина, О.О. Корзун, Е.А. Савкина, Д. Хаймс, В.В. Хитущенко др.), мы будем определять *профессиональную компетентность учителя иностранных языков*, как интегративное личностное образование, совокупность личностных и профессиональных качеств, общепрофессиональных и предметных (лексическо-семантических, лингвистических, лингвострановедческих и межкультурных коммуникативных) знаний, умений и навыков, позволяющих грамотно и продуктивно осуществлять деятельность в сфере обучения иностранному языку и непрерывного профессионально-личностного саморазвития.

Резюмируя вышесказанное, профессиональную подготовку учителя иностранного языка новой формации мы видим в переосмыслении сущности его профессиональной компетентности. Считаем, что в связи с интеграцией и глобализацией общества, основной упор должен делаться на формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущего учителя иностранного языка. Дальнейший научный поиск мы связываем с определением сущности и структуры межкультурной коммуникативной компетентности учителя иностранного языка, что позволит выявить эффективные методы и технологии ее формирования у студентов в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. *Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Саидова Я.М.* Ведущие тенденции реализации языкового образования в отечественной образовательной системе // Мир науки, культуры, образования. 2021. №4 (89). С. 280–283. DOI:10.24412/1991-5497-2021-489-280-283
2. *Милованова Л.А., Караваева А.С.* Мониторинг процесса подготовки учителя иностранного языка через анкетирование бакалавров педагогического направления подготовки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 5. С. 892–899.
3. *Чернышов С.В., Шамов А.Н.* Проектирование современных учебно-методических комплексов по методике преподавания иностранных языков: проблемы и перспективы // Вестник педагогических наук. 2020. № 4. С. 54–66.
4. *Локиа О.М., Егорова А.А.* Обучение преподавателей английского языка технологии разработки дополнительных учебных материалов (из опыта организации и реализации) // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 29 февр. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 83–90.
5. *Милованова Л.А.* Аксиологические аспекты подготовки учителя иностранного языка к работе в средних общеобразовательных учебных заведениях // Преподаватель XXI век. 2019. № 4-1. С. 55–62. DOI: 10.31862/2073-9613-2019-4-55-62
6. *Гладейчук Е.В.* Подготовка преподавателей иностранного языка в Великобритании и Германии: подходы и модели // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2021. № 1 (39). С. 15–24.
7. *Мовчан Л.Г.* Педагогічна підготовка вчителів іноземних мов для шкіл Швеції // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки», 2019. № 2. С. 146–152. Doi 10.31654/2663-4902-2019-PP-2-146-152

References

1. *Abdurakhmanova P.D., Idrisova P.G., Saidova Ya.M.* Leading trends in the implementation of language education in the russian educational system // Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya. 2021. № 4 (89). Pp. 80–283. Doi:10.24412/1991-5497-2021-489-280-283
2. *Milovanova L.A., Karavaeva A.S.* Monitoring Foreign Language Teacher's Training on the Basis of Surveying Pedagogical Education Bachelors // Pedagogy. Theory and Practice. 2021. № 5. Pp. 892–899.
3. *Chernyshov S.V., Shamov A.N.* Designing modern educational and methodological complexes according to the methodology of teaching foreign languages: problems and prospects // Bulletin of Pedagogical sciences. 2020. № 4. Pp. 54–66.
4. *Loksha O.M., Egorova A.A.* Training of English language teachers on the technology of developing additional teaching materials (from the experience of organization and implementation) // Pedagogy, psychology, society: topical issues: materialy vserossiiskoi nauchno-practicheskoy konferentsii s megdunarodnim uchastiem (Cheboksary, 29 february 2020.) / Ed. G.V. Murzina [et al.] Cheboksary: Sreda, 2020. Pp. 83–90
5. *Milovanova L.A.* Axiological aspects of training a foreign language teacher for secondary schools // Prepodavatel XXI vek. 2019. № 4-1. Pp. 55–62. Doi: 10.31862/2073-9613-2019-4-55-62.
6. *Gladeichuk E.V.* Training of Foreign Language Teachers in Great Britain and Germany: Patterns and Approaches // Bulletin of MSLU. Part 2, Pedagogy, psychology, methods of teaching foreign languages. 2021. № 1 (39). Pp. 15–24.
7. *Movchan L.H.* Foreign language teachers' training in Sweden // Naukovi zapiski. Seriya «Psichologo-pedagogichni nauki» 2019. № 2. Pp. 146–152. Doi 10.31654/2663-4902-2019-PP-2-146-152

УДК 378.14

UDC 378.14

СМАГИНА Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: smagina.tat@mail.ru

SMAGINA T.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Romance philology, Orel State University
E-mail: smagina.tat@mail.ru

РОЛЬ СИСТЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

THE ROLE OF E-LEARNING SYSTEMS IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR COMPETENCE IN STUDENTS OF LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

В статье рассмотрены вопросы, связанные с использованием электронной системы обучения на платформе LMS MOODLE на языковых факультетах вузов для формирования грамматической компетенции у студентов первого курса, изучающих французский язык с «нуля». Рассмотрена структура предлагаемого образовательного курса и требования к его организации.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, электронный образовательный курс и его структура, управление учебной деятельностью, тестирование.

The article deals with issues related to the use of an e-learning system based on the LMS MOODLE platform at the language faculties of universities to form grammatical competence in first-year students who learn French from scratch. It considers the structure of the proposed educational course and the requirements for its organization.

Keywords: grammatical competence, e-learning course and its structure, educational activity management, testing.

В современной парадигме образования овладение иностранным языком в языковых вузах имеет целью формирование коммуникативной компетенции, которая представляет собой сложное структурное образование, и в состав которой входит лингвистическая компетенция. В свою очередь грамматическая компетенция является одной из составляющих лингвистической компетенции. Грамматика наряду с лексикой и фонетикой является ядром для формирования всех видов речевой деятельности. Следовательно, от уровня развития грамматических умений зависит в конечном итоге уровень сформированности коммуникативной компетенции. Этим и объясняется большое значение формирования и развития у студентов первого курса, изучающих французский язык с «нуля», грамматических навыков и умений, а также усвоения ими необходимого объема материала, определенного рабочей программой дисциплины «Практическая грамматика первого иностранного языка».

Следует отметить, что согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, учебные заведения ориентированы на формирование способности студентов к самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком и, как следствие, количество часов для аудиторных занятий сократилось, а для самостоятельной внеаудиторной работы увеличилось. Таким образом, самостоятельная работа становится одной из важнейших форм организации учебного процесса. В связи с этим потребовалось преобразование учебно-методической работы преподавателя вуза, повышение требований к управлению им не только аудиторной, но и внеаудиторной работой студентов.

В связи с информатизацией сферы образования тре-

буются новые подходы к организации учебного процесса в вузе. Так, в частности, Б.С. Гершунский указывает на необходимость переориентации учебного процесса «от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития – к индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности учащихся» [1, с. 214].

Решение проблемы организации эффективного обучения грамматическому аспекту иностранного языка возможно, по нашему мнению, на основе применения информационно-обучающей среды вуза, при этом необходимо рациональное сочетание традиционных форм обучения с использованием информационно-коммуникативных технологий, способствующих индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Опыт работы показал, что одним из инновационных и эффективных методов формирования грамматической компетенции студентов является использование электронного образовательного курса по практической грамматике первого иностранного языка на платформе LMS MOODLE.

«К основным особенностям LMS MOODLE относятся:

- широкие возможности по размещению и актуализации учебно-методического обеспечения образовательного курса;
- инструментарий для дистанционного консультирования обучаемых посредством форумов;
- возможность регулярного мониторинга работы слушателей с помощью просмотра статистики посещений;
- наличие активной обратной связи;

- возможность использования, как для дистанционного, так и для очного обучения» [2, с. 130].

Содержание электронного образовательного курса по практической грамматике строилось на основе следующих требований:

- следование принципам обучения грамматической стороне речи;
- соответствие содержания учебных материалов требованиям учебной программы дисциплины на данном этапе обучения;
- предъявление грамматического материала по принципу нарастания трудностей;
- поэтапность формирования грамматических знаний, умений и навыков на основе последовательного прохождения модулей курса;
- наличие системы грамматических упражнений, соответствующих целям формирования навыков на этапах работы с каждым модулем курса.
- возможность для преподавателя систематически отслеживать уровень сформированности грамматических умений и навыков студентов;
- обеспечение для студентов эффективного самоконтроля и самокоррекции знаний;
- обеспечение применения индивидуальной и коллективной форм обучения в дистанционном и очном формате.

Образовательный курс по грамматике условно разделен на три модуля, второй и третий из которых размещены на платформе LMS MOODLE и интегрированы в очную систему обучения. Первый модуль предназначен для усвоения теоретического материала в аудитории под руководством преподавателя. Он обеспечивает предъявление, понимание и запоминание конструкций изучаемых грамматических явлений, первичное их использование в речевых образцах.

Второй модуль представляет собой систему тренировочных упражнений, предназначенных для формирования и автоматизации навыков употребления грамматических единиц. Система упражнений представлена в тестовом формате. По решению преподавателя прохождение тестов может осуществляться в аудитории, например, для текущего контроля, а также и как самостоятельная работа студентов дистанционно. В этом случае рационально настроить программу на несколько попыток выполнения заданий, дать возможность обучающимся видеть свои ошибки, поскольку это ориентирует их на повторение те-

оретического материала.

В результате происходит высвобождение учебного времени на занятия, которое используется для тренировки грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности. Кроме того, решаются такие образовательные задачи как повышение у студентов мотивации к изучению предмета, обеспечение эффективного самоконтроля и самокоррекции знаний в процессе усвоения учебного материала.

Организованная таким образом система тренинга для усвоения языковых средств в самостоятельной работе студентов освобождает преподавателя от многочисленных проверок и анализа письменных работ. Важно и то, что он выполняет такие функции как тренировочная, управляющая, контролирующая.

Прохождение второго модуля электронного обучения создает для обучающихся благоприятные условия для сочетания теоретических знаний с практическими умениями.

Третий модуль программы, размещенный также на платформе LMS MOODLE, выполняет контролируемую функцию, направлен на определение уровня сформированности грамматических навыков студентов, содержит тестовые задания для проведения промежуточного и итогового контроля. Выполнение тестов происходит в рамках аудиторных занятий под строгим контролем преподавателя. Для выполнения заданий дается одна попытка. Это итоговый этап, на котором преподаватель может оценить полноту усвоения студентами всего пройденного материала.

Преимущество тестирования во втором и третьем модулях заключается в том, что оно обеспечивает преподавателю эффективное управление учебным процессом и возможность своевременной корректировки пробелов в знаниях студентов, дает возможность объективно оценить эффективность обучения. Для студентов тестирование выполняет обучающую роль, дает возможность повторения и закрепление пройденного материала, обеспечивает самостоятельную работу в режиме контроля и самоконтроля.

Создание информационно-языковой среды на основе систем электронного обучения представляется перспективным направлением в решении проблемы формирования грамматической компетенции студентов языковых вузов. При этом традиционный подход к обучению не может эффективно решить эту проблему.

Библиографический список

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 605 с.
2. Шурьгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 125-139.

References

1. *Gershunsky B.S.* Philosophy of Education for the 21st Century. Moscow: Sovershenstvo, 1998. 605 p.
2. *Shurygin V.Yu., Krasnova L.A.* Organization of independent work of students in the study of physics based on the use of elements of distance learning in LMS MOODLE // Education and Science. 2015. No. 8 (127). Pp. 125-139.

УДК 372.863 : 502.315

UDC 372.863 : 502.315

СОФРОНОВ Р.П.

кандидат педагогических наук, профессор, Педагогическое отделение, институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова

E-mail: vorovul@yandex.ru

АНИСИМОВА М.В.

Заместитель директора по воспитательной работе, Маттинская СОШ Мегино – Кангаласский улус

E-mail: 1973amf@mail.ru

ГОГОЛЕВА С.П.

учитель биологии и химии, Маттинская СОШ Мегино-Кангаласский улус

E-mail: gogval1011@mail.ru

КЫЧКИНА Т.С.

учитель географии, Маттинская СОШ Мегино-Кангаласский улус

E-mail: maxkychkin2013@gmail.com

ГРИГОРЬЕВА П.И.

Учитель начальных классов, Маттинская СОШ Мегино – Кангаласский улус

E-mail: praskovya_grigoreva_89@mail.ru

SOFRONOV R.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences North-Eastern federal university M. K. Ammosov

E-mail: vorovul@yandex.ru

ANISIMOVA M.V.

Deputy Educational Director Mattinskaya Secondary School Megino - Kangalassky ulus

E-mail: 1973amf@mail.ru

GOGOLEVA S.P.

Biology and Chemistry Teacher of the Mattinskaya Secondary School Named After E.D. Kychkin Megino-Kangalassky Region

E-mail: gogval1011@mail.ru

KYCHKINA T.S.

Geography Teacher of the Mattinskaya School Secondary School Named After E.D.Kychkin Megino-Kangalassky Region

E-mail: maxkychkin2013@gmail.com

GRIGORIVA P.I.

Primary School Teacher, Mattinskaya Secondary School Megino - Kangalassky ulus

E-mail: praskovya_grigoreva_89@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ АГРОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ**

**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EXTRA-COURSE ACTIVITIES OF STUDENTS
IN A RURAL SMALL COMPLETE AGROECOLOGICAL SCHOOL**

Данная статья посвящена организации внеурочной деятельности в сельской агроэкологической школе. Раскрываются основные особенности понятия внеурочной деятельности. Характеризуются имеющиеся программы экологического образования. Представлена комплексная программа организации внеурочной деятельности обучающихся в сельской малокомплектной агроэкологической школе. Показаны преимущества внедрения данной программы в образовательно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: агроэкологическое образование, сельская малокомплектная школа, внеурочная деятельность.

This article is devoted to the organization of extracurricular activities in a rural agroecological school. The main features of the concept of extracurricular activities are revealed. The existing programs of ecological education are characterized. A comprehensive program for organizing extracurricular activities of students in a rural small-scale agroecological school is presented. The advantages of introducing this program into the educational process are shown.

Keywords: agroecological education, rural small school, extracurricular activities.

Современный подход к образованию подразумевает, прежде всего, не снабжение обучающихся определённым минимумом знаний, а развитие у них наиболее важных компетенций. Абсолютно необходимыми для этого представляются два фактора – учёт индивидуально-личностных особенностей школьников и ориентация на наиболее актуальные в данных конкретных условиях компетенции. Мы полагаем, что учёт психофизиологических особенностей и устремлений, обучающихся наилучшим образом осуществляется в рамках внеурочной деятельности, а учёт региональной специфики сельской малокомплектной школы подразумевает ориентацию на агроэкологическую деятельность.

Прежде всего, обратимся к рассмотрению понятия внеурочной деятельности. Несмотря на его популярность, единого определения, соответствующего всем аспектам употребления рассматриваемого понятия, нет. Более того, оно трансформировалось и расширялось в процессе исторического развития. Так, О.В. Лингевич выделяет три основных историко-педагогических этапа становления и развития феномена внеурочной деятельности. Первый этап, существовавший до 1917 г., подразумевал появление учреждений внешкольного образования, ориентированных на общее развитие выходцев из низших социальных слоёв. Второй этап, существовавший в период с 1917 по 2010 гг., охватывал формирование об-

шего государственной модели развития внешкольного образования, совершенствование как содержательной, так и методической его части. Наконец, третий этап охватывает временной промежуток с 2011 г. по настоящий момент, и подразумевает формирование современных моделей организации внеурочной деятельности на основе системно-деятельностного подхода [2, с. 32].

Т.С. Пчелинцева, анализируя понятийно-содержательную сущность внеурочной деятельности, выделяет три основных периода в формировании и развитии данного феномена. Первый этап охватывает период с 1960-х по 1990-е годы, когда употреблялись понятия внеклассной и внешкольной работы, т.е. внеурочную деятельность обучающихся соотносили с местом её проведения. Второй этап включает период 1990-х годов, когда появился термин «внеурочная работа», употребляемый в контексте осуществления внеурочной деятельности по времени её проведения. Третий этап охватывает период с 2000-х годов по настоящий момент, когда «под внеурочной деятельностью подразумевают любую организованную учителем самостоятельную деятельность школьников либо организованную самим обучающимся самостоятельную деятельность во внеурочное время, основанную на личной заинтересованности участников с целью развития как в образовательном, так и духовно-нравственном плане» [5, с. 55].

Следует отметить, что на современном этапе понятие внеурочной деятельности дифференцируется по четырём уровням – государственной образовательной политики, образовательной организации, педагога и обучающегося. Так, Н.С. Сытина и Н.Е. Хабибова отмечают, что на уровне государственной образовательной политики внеурочная деятельность предстаёт как механизм реализации ФГОС и дифференцируется по направлениям как часть общего образовательного процесса. На уровне образовательной организации внеурочная деятельность является механизмом расширения и совершенствования образовательных услуг, а также средством развития социальных и интеллектуальных интересов обучающихся. На уровне педагога внеурочная деятельность подразумевает способы его самореализации, а также готовность и способность преподавателя к вовлечению школьников в образовательный процесс, к оказанию эффективной педагогической помощи. Наконец, на уровне обучающегося внеурочная деятельность является средством для самоактуализации, интеллектуального и творческого развития, развития социальной мобильности [7, с. 4042]. В контексте нашей статьи особое значение имеют уровни со второго по четвёртый, потому что именно особенности организации внеурочной деятельности в рамках конкретной школы, подготовленность педагогов и заинтересованность обучающихся являются стержневыми для реализации образовательно-воспитательных аспектов агроэкологического обучения.

Важный аспект внеурочной деятельности заключается в том, что она подразумевает определённую свободу выбора, так как у школьников появляется возможность заниматься тем видом деятельности, который в наибольшей степени соответствует их интересам и склонностям. Как отмечает Е.И. Николаева, «внеурочная деятельность в силу своих отличительных качеств от урочной деятельности даёт возможность обучающимся неформально и более полно осуществлять процесс самопознания и познания окружающего мира, усваивать систему ценностей

общества, формировать собственную систему ценностей» [4, с. 79].

Анализ теоретико-методологических источников и практических наработок преподавателей показывает, что вопросы агроэкологического образования как неотъемлемого компонента педагогического процесса сельских школ являются достаточно актуальными. Так, В.Б. Лыгденова и Р.Б. Дондокова описывают модель функционирования центра агроэкологии и ландшафтного дизайна, созданного на базе общеобразовательной школы. Его работа осуществляется на базе системы «школа – вуз – общественное самоуправление». При этом организационный компонент включает такие компоненты, как нормативно-правовая база, учебно-исследовательские мастерские, участники и кадры. Содержательный компонент охватывает учебный план агроэкологического профиля, программы профильных предметов, программы учебно-исследовательских мастерских и учебно-методическое обеспечение. Школа обеспечивает наличие биолого-химической лаборатории, учебно-опытного участка, пришкольного сада, теплицы и участков для ландшафтных проектов [3, с. 128].

Н.В. Галахова характеризует «систему непрерывного экологического образования, включающую программно-методическое обеспечение процесса и экологическую лабораторию для осуществления проектной и исследовательской деятельности обучающихся. По мнению Н.В. Галаховой, эффективность экологического образования и воспитания может быть достигнута при помощи комплексного системного подхода, подразумевающего экологизацию всего учебно-воспитательного процесса в школе. Данный комплекс мероприятий предполагает проведение интегрированных уроков по разным предметам, разработку элективных курсов и факультативов, проведение внеклассных мероприятий, а также реализацию социально-значимых и исследовательских проектов» [1, с. 78].

Н.Р. Стародубова, О.Е. Богославец и Е.А. Сиянова рассматривают агроэкологическое образование как модель профессиональной ориентации школьников. При этом образовательные услуги осуществляются по таким направлениям, как профессиональное, профориентационное, опытническое и проектно-исследовательское [6, с. 40]. Функционирование агрошколы базируется на взаимодействии между школами-партнёрами, другими учебными заведениями, крестьянско-фермерскими хозяйствами и различными общественными организациями.

Анализ существующих теоретико-методологических источников и практических наработок позволил разработать модель организации внеурочной деятельности обучающихся в сельской малокомплектной агроэкологической школе. Цель данной модели – формирование у школьников агроэкологической компетентности. К основным задачам относятся следующие:

- 1) музейное и экскурсионное ознакомление учащихся с экологическими особенностями малой родины;
- 2) практическое ознакомление школьников с экологическими особенностями малой родины;
- 3) формирование у учащихся базовых практических навыков в области агроэкологии;
- 4) снабжение школьников знаниями об особенностях агробизнеса в рамках малой родины. Таким образом, внеурочная деятельность базируется на занятиях в рамках музейных экспозиций, экскурсиях на природу и

объекты сельского хозяйства, работе на пришкольном участке, проведении теоретических и практических исследований агроэкологического характера.

Четыре основных задачи находят своё воплощение на четырёх этапах внедрения модели организации внеурочной деятельности обучающихся в Маттинской сельской малокомплектной агроэкологической школе. Так, на первом этапе предлагается внедрение программы «Юный музейевед», основная цель которой заключается в ознакомлении школьников с азами музейного дела, в привитии интереса к музейному делу, а одна из важнейших задач состоит в знакомстве с историческими памятниками и природными достопримечательностями малой родины. Агроэкологический компонент данной программы включает:

- 1) беседу «Кулун-атахская культура»;
- 2) знакомство с музейными экспозициями, посвященными труженикам села;
- 3) виртуальное путешествие в природе;
- 4) изучение ведения хозяйства якутов, которое отличается экологичностью. В рамках практической работы осуществляется оформление экспозиций, выставок, посвященных различным отраслям сельского хозяйства, экологии. Используется такая форма организации познавательной деятельности, как образовательная экскурсия в аласы.

На втором этапе школьникам предлагается программа «Ларикс», цель которой подразумевает привитие обучающимся любви к своей малой родине, бережного отношения к природе, углубление экологических знаний, вовлечение в исследовательскую и проектную деятельность, воспитание экологической культуры личности. К основным задачам относятся:

- 1) знакомство обучающихся с природой родного села, района, ее экологическим состоянием;
- 2) знакомство школьников с методиками осуществления исследовательской деятельности в природе;
- 3) выработка умений давать оценку экологического состояния аласной экосистемы;
- 4) формирование потребности в природоохранной деятельности посредством проведения экологических акций;
- 5) овладение технологиями проектирования и моделирования.

На третьем этапе обучающимся предлагается программа «Выращивание культурных растений в условиях школьной гидропонной системы». Цель программы заключается в том, чтобы:

- 1) обеспечить обучающихся начальными теоретическими знаниями и практическими навыками беспочвенного выращивания культур с использованием современных технологий;
- 2) показать значение биологических знаний для пользы человека и развития технического прогресса;
- 3) способствовать воспитанию экологической культуры и профессиональной ориентации обучающихся. К задачам программы относится общее расширение кругозора школьников, развитие их конструкторских и творческих умений, обучение решению инженерных задач, знакомство с базовыми знаниями и умениями из области ботаники, агрономии, агроэкологии, а также привитие положительных человеческих качеств, необходимых исследователю естественнонаучного профиля.

Четвёртый этап подразумевает обучение школьников по программе «Основы экономических знаний в агробизнесе». Цель данного курса – научить пониманию важности экологических законов при сельскохозяйственном производстве и их грамотному использованию в различных сферах сельского хозяйства. К основным задачам курса относятся:

- 1) ознакомление обучающихся с целями, задачами, структурой агробизнеса;
- 2) формирование у школьников представлений об истории развития агробизнеса;
- 3) разъяснение понятия агробизнеса как источника роста материального благосостояния;
- 4) формирование навыков применения экологических знаний;
- 5) развитие умений проведения комплексной оценки экологических рисков при эксплуатации почв;
- 6) привитие интереса к познанию природных объектов и к профессиям связанных с сельским хозяйством;
- 7) развитие умений применять экологические нормы этики в решении задач агробизнеса.

Результативность разработанной нами модели организации внеурочной деятельности обучающихся в сельской малокомплектной агроэкологической школе обосновывается рядом факторов.

Во-первых, предложенное структурирование программы соответствует возрастным особенностям обучающихся;

во-вторых, она сгруппирована по принципу от простого к сложному;

в-третьих, соблюден разумный баланс между снабжением обучающихся теоретическими знаниями и выработкой у них практических навыков и умений;

в-четвёртых, агроэкологическое образование предстаёт не как совокупность разрозненной тематической информации, а как обучающая система со структурированным множеством взаимосвязанных элементов. С нашей точки зрения, использование подобной комплексной программы является залогом формирования у школьников экологической компетентности и основой развития профессионально-важных качеств будущего труженика агропромышленного комплекса.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

- 1) эффективное агроэкологическое образование учащихся возможно только при учёте их индивидуально-личностных особенностей и региональной специфики конкретного учебного заведения;
- 2) необходимым условием агроэкологического образования школьников представляется активная внеурочная деятельность, в наибольшей степени соответствующая их интересам и склонностям;
- 3) ключевыми моментами для реализации эффективного агроэкологического образования являются особенности организации внеурочной деятельности в рамках конкретной школы, подготовленность педагогов и заинтересованность обучающихся;
- 4) разработанная нами модель организации внеурочной деятельности обучающихся в сельской малокомплектной агроэкологической школе представляется важным этапом формирования агроэкологической компетентности учащихся, поскольку характеризуется логичностью и системностью.

Библиографический список

1. *Галахова Н.В.* Организация профессиональной ориентации обучающихся по агроэкологическому направлению в условиях сельской школы // Современные модели профессиональной ориентации школьников в системе дополнительного агроэкологического образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 79.
2. *Лингевич О.В.* К вопросу о становлении понятия «внеурочная деятельность» в России // Научно-педагогическое обозрение. 2021. №1. С. 29–34.
3. *Лыгденова В.Б., Дондокова Р.Б.* Создание центра агроэкологии и ландшафтного дизайна в условиях общеобразовательной школы // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №4. С. 125–130.
4. *Николаева Е.И.* Ресурсы развития ценностных ориентаций обучающихся во внеурочной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. №4. С. 78–83.
5. *Пчелинцева Т.С.* О внеурочной деятельности в образовательных учреждениях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. №3. С. 53–57.
6. *Стародубова Н.Р., Богославец О.Е., Сиянова Е.А.* Агрошкола как современная модель профессиональной ориентации школьников // Современные модели профессиональной ориентации школьников в системе дополнительного агроэкологического образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 40–42.
7. *Сытина Н.С., Хабибова Н.Е.* Феномен «внеурочная деятельность»: ключевые смыслы, проблемы организации и реализации // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. №6. С. 40–46.

References

1. *Galakhova N.V.* Organization of vocational guidance for students in the agroecological direction in a rural school // Modern models of vocational guidance for schoolchildren in the system of additional agroecological education: Collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. 2019. Pp. 79.
 2. *Lingevich O.V.* On the issue of the formation of the concept of “extracurricular activities” in Russia // Scientific and Pedagogical Review. 2021. Vol. 1. Pp. 29–34.
 3. *Lygdenova V.B., Dondokova R.B.* Creation of a center for agroecology and landscape design in the conditions of a general education school // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2021. Vol. 4. Pp. 125–130.
 4. *Nikolaeva E.I.* Resources for the development of value orientations of students in extracurricular activities // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2018. Vol. 4. Pp. 78–83.
 5. *Pchelintseva T.S.* On extracurricular activities in educational institutions // Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology. 2016. Vol. 3. Pp. 53–57.
 6. *Starodubova N.R., Bogoslavets O.E., Siyanova E.A.* Agricultural school as a modern model of vocational guidance for schoolchildren // Modern models of vocational guidance for schoolchildren in the system of additional agroecological education: Collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. 2019. Pp. 40–42.
 7. *Sytina N.S., Khabibova N.E.* The phenomenon of “extracurricular activities”: key meanings, problems of organization and implementation // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2019. Vol. 6. Pp. 40–46.
-

УДК372.878

UDC 372.878

СТАРЦЕВА Д.В.

кандидат педагогических наук, профессор, кафедра хорового дирижирования, Орловский государственный институт культуры

E-mail: di.startzeva@yandex.ru

БОЛДОВСКАЯ Е.Н.

профессор, кафедра хорового дирижирования, Орловский государственный институт культуры

E-mail: en.1505@mail.ru

STARTSEVA D.V.

Ph.D., Assistant Professor of Choral Conducting, Orel State Institute of Culture

E-mail: di.startzeva@yandex.ru

BOLDOVSKAYA E.N.

Professor of Choral Conducting, Orel State Institute of Culture

E-mail: en.1505@mail.ru

МЕТОДЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДРЕВНЕРУССКОМ ПЕВЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ XVI –XVII ВЕКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ

METHODS OF MUSICAL EDUCATION IN THE ANCIENT RUSSIAN SINGING ART IN XVI –XVII CENTURES AND THE POSSIBILITIES OF THEIR USING IN MODERN PRACTICE

В статье рассматриваются методы музыкального обучения в древнерусском певческом искусстве, их роль в становлении методик вокального обучения в качестве самостоятельной системы знаний, а также новые стилистические тенденции, которые выразились в большей свободе, в усилении индивидуального, личного начала в певческой деятельности. Появление того или иного вокального методического элемента было вызвано эстетическими потребностями времени или основано на непосредственной практической необходимости.

Ключевые слова: музыкальный стиль, «музыкальная этикетность», певческое искусство, исполнительские приемы, вокальные методы, художественно-техническое мастерство.

The article examines the methods of musical training in the ancient Russian singing art, their role in the formation of vocal teaching methods as an independent system of knowledge, as well as new stylistic trends that expressed themselves in greater freedom, in strengthening the individual, personal beginning in singing activity. The appearance of a vocal methodological element was caused by the aesthetic needs of the time or based on immediate practical necessity.

Keywords: musical style, “musical etiquette”, singing art, performing techniques, vocal methods, artistic and technical skill.

Исследуемый период отмечен становлением русской певческой школы и расцветом певческого искусства. Педагогический опыт этого периода отечественного искусства дает ценный и основательный материал для понимания всего дальнейшего развития музыкальной педагогики. В России XVI – первой половины XVII веков методика обучения певческому искусству была не развита, она только начинала разрабатываться на базе обобщения практического опыта. По отношению к исследуемому периоду еще нельзя говорить ни о методике, ни о принципах обучения – все это существовало лишь в эмбриональной форме (термин «методика обучения» мы будем употреблять условно). Специфическая закономерность влияния музыкального стиля на методы обучения проявляются на данном этапе развития музыкальной педагогики («в чистом виде»), то есть процесс музыкального обучения развивается под непосредственным воздействием музыкального стиля, который определяет характер обучения и направляет развитие методики.

Стиль русской культуры средневековья обладал глубоким внутренним единством, цельностью и последовательностью. Руководящей стилистической тенденцией средневековья как культурного периода было тяготение к универсальности. Под этим понимается стремление охватить мир в целом, понять его как некое законченное единство, что порождало тенденцию к единому объяс-

нению всех явлений, установлению внутренних связей между ними и сказывалось во всем. Такой принцип исходил из религиозного миропонимания средневекового человека.

Художественный стиль эпохи средневековья был проникнут неким «универсализмом видения» художников всех видов искусств. Средневековая культура – культура канонизированная, ей чуждо стремление к разнообразию. Древнерусское певческое искусство целиком подчинялось канонам богослужебной практики. Высокая степень нормативности и канонизированности связывала средневековое искусство традицией твердым установившемся порядком – этикетом. Этикетность пронизывала всю систему древнерусского певческого искусства, определяла направление и характер процесса обучения певцов.

Формой «музыкальной этикетности» является система русского осмогласия. Чередование гласов строго определялось церковным уставом «Тиниконом», носившем также выразительное название «Око церковное». Гласы были строго связаны с календарем. Все попевки распределялись по восьми гласам, а все гласы – по неделям. Восемью неделям столпа соответствовали восемь ладов, представлявшие определенным образом организованную систему.

Процесс обучения певца направлялся главным обра-

зом на усвоение «этикета» употребление гласов системы осмогласия.

Этикетность отразилась и в способе записи знаменных мелодий. Это была традиционная символическая система, характерная для средневековья, где каждый знак («знамя») выражал несколько звуков, определенную интонацию, а иногда целый мотив. Древнерусский термин «знамя» является синонимом латинского термина «nota» и переводится на русский язык как «знак». Крюковые знаки (знамена) не указывали точную высоту и длительность отдельных звуков и интервалов между ними, а фиксировали лишь общую направленность мелодии.

Это была идеографическая система записи, где каждое знамя являлось своего рода интонационно – мелодической формулой. Такая запись восполнялась живой реализацией певцом мелодических формул, зашифрованных в знаменах. Что же в первую очередь фиксировал этот вид нотации?

По мнению Александра Мезенца, знаменная запись позволяла отразить меру, и силу, и всякую дробь, и тонкость. Следовательно, возможности этой нотации позволяли отразить в записи и динамику, и фразировку, и ритмическое разнообразие интонации, а также, если судить по знаменным певческим книгам и азбукам, многие исполнительские моменты. И именно эти моменты, как нам кажется, были особенно важны в знаменной интонации, поскольку графику звуковысотных отношений она не фиксировала [2, с. 98].

Нотация отражает специфику музыкального мышления и фиксирует то, что считается главным, а главным в данную эпоху был вопрос этикетности – как и что петь. Знаменная запись была в основном направлена на наиболее подробную и точную фиксацию певческих исполнительских приемов.

Знание этикета культового пения, всей церковной мелодики было главной целью в обучении певца. Прямым свидетельством этого является принцип отбора певцов, где в певцы поступали лица, которые обладали естественным и сильным, чистым голосом. Однако естественное дарование имело в певце второстепенное значение. Достоинство певца, главным образом, определялось знанием того, что, когда и как надлежало петь или исполнять [6, с.22]. И на эти моменты был, в первую очередь, направлен весь процесс обучения. Патриаршие певчие должны были в совершенстве знать все существовавшие тогда распевы. Поэтому и азбуки – первые певческие руководства – были строго направлены на их изучение. Хор певчих диаков при полноте голосов обладал совершенно полным знанием современного церковного пения. Певцы немало заслуживали внимания, за обширность их сведений в церковном пении, за твердое знание церковной мелодики, за особенную любовь к церковному пению [6, с. 73]. Таким образом, совершенное знание песнопений и всего культового певческого этикета являлось главным критерием оценки певца и одновременно основной целью всей методики обучения.

Несомненно, методы собственно вокального обучения существовали в педагогической практике мастеров пения, потому что без определенных приемов невозможна передача знаний и практических вокальных навыков от учителя к ученику. Но общая направленность методики певческого искусства на этикет была причиной того, что методы обучения вокальному мастерству не получи-

ли нигде прямого отражения ни в певческих рукописях, ни в теоретических руководствах. По авторитетному свидетельству Н.Д. Успенского, древнерусское певческое искусство, будучи представлено множеством манускриптов самого различного содержания, не сохранило ни одной, хотя бы краткой записи, прямо касающейся вопроса методики обучения певческому мастерству. Предполагается, что таких руководств и не было [8, с. 153].

Основным моментом в системе было обучение этикету культового пения, что и фиксировалось в рукописях, остальное передавалось в «изустной» форме. Методика вокального обучения в этот период еще только зарождалась и существовала в устных традициях.

«Изустные» традиции передачи знаний лежали в основе методики обучения древнерусских певцов. Это определило характер первых учебных пособий для певцов, так называемых, «певческих азбук». Они больше служили средством, чем руководством к изучению знаменного пения, так как пение по таким азбукам предполагало предварительные знания, приобретенные устным путем. Процесс обучения знаменному пению с помощью азбук можно представить так: учитель или опытный певец исполняет мелодические формулы знамен, заставляя учеников повторять за ним и заучивать наизусть, а ученики, одновременно глядя в книги, запоминали знамена, которые соответствовали исполняемой ими интонации. Задачи учителя заключались лишь в том, чтобы систематизировать наличный материал и продемонстрировать учащемуся взаимосвязь тонов с певческими знаками. Для ученика знаки были не исходным пунктом изучения мелодий, а своеобразной зацепкой памяти, средством усвоения известных мелодических оборотов в нотации».

Следовательно, певческие азбуки не играли решающей роли в образовании певцов. Певец, не владеющий до начала обучения определенными знаниями и певческими навыками, не смог бы научиться по ним певческому искусству. Их содержание представляло собой набор неких знаковых формул, вызывавших в сознании певца соответствующие интонационно – мелодические обороты. Азбуки лишь помогали живой реализации специфического способа мышления древнерусских певцов целостными мелодическими формулами [8, с. 186].

Решающую роль в обучении певца играли слуховое восприятие и «изустное» запоминание музыкального материала. У древнерусских профессиональных певцов исполнение материала наизусть считалось само собой разумеющимся. Все певцы свободно владели знаменным распевом – «пели для науки кокизник и подобник наизусть, потому что они согласие и знамя гораздо знали, распевали и знамя накладывали наизусть». Эта цитата, приведенная В.М. Металловым из рукописи XVII века, точно характеризует методы усвоения знаний в профессиональной певческой практике [4, с. 69].

Таким образом основным методическим приемом, более того, основным принципом процесса обучения была «изустная» передача знаний. Освоение певческого искусства происходило прежде всего через слуховое восприятие музыкального материала. Школа пения переходила от одного поколения певцов к другому, передаваемая «на практике устно и на память».

Певческие руководства, которыми пользовались певцы, дошли до нас в большом количестве. Простейшим видом певческого теоретического руководства являются

«Азбуки» – перечисления, представляющие из себя по существу краткий перечень знамен. По объему это одна-две странички, помещаемые в начале или в конце, а иногда и в середине рукописи. Позднее в них появляется еще один раздел, предназначенный специально для обучения – «Толкование како поется», в котором разъясняется способ исполнения знамен, указанных в перечислении.

Певческие азбуки не раскрывают прямо методов обучения певцов, но тем не менее эта проблема находит отражение, так как в них имеются разделы, специально предназначенные для педагогической работы с учеником. Это дает возможность проследить по ним некоторые стороны развития методики обучения певческому искусству.

В характеристике знамен мы сталкиваемся с требованиями различных методов вокального звукоизвлечения. О «голубчике борзом», например, говорится, что его следует «гаркнуть на гортани», а «крюк простой» надо «возгласить» «ни ниже, ни выше строки». По поводу некоторых других знамен указывается, что их следует «подержать», «тряхнуть дважды» и т. п. Другие знамена предлагается петь «по обычаю». Вряд ли мы сможем точно узнать когда-нибудь, какой вокальный метод требовалось применить певцу, чтобы «гаркнуть из гортани» или «тряхнуть дважды» и сколько времени «подержать». Но главное для нас то, что разнообразие исполнительских приемов и вокальных методов звукоизвлечения было достаточно велико.

XVI век оставил большое количество певческих теоретических руководств, созданных в разных уголках Древней Руси. Их создавали разные люди – талантливые певцы-практики, распевщики, музыканты-теоретики. Некоторые из них были представителями определенной певческой школы, многие руководства являлись результатом личной певческой практики. М.В. Бражников подчеркивает, что наблюдения над певческими азбуками приводят к очень существенному выводу, где древнерусские музыкально-теоретические руководства разного содержания и назначения на отдельных ступенях своего образования как в формах и приемах изложения, так и в системе построения обнаруживают ярко выраженное единство [1, с. 18].

М.В. Бражников объясняет это как результат постоянной и налаженной связи между музыкантами. Но мы склонны объяснить этот факт иначе, тем более, что связь между отдельными районами была делом не простым в Древней Руси. Мы видим причину в необычайном единстве и «универсальности видения» средневекового творца. Стиль средневековья обладал цельностью и был неразрывно связан с культовыми традициями. Он предполагал именно данную каноническую форму и систему построения учебных пособий. Этим, с нашей точки зрения, объясняется их ярко выраженное единство.

Второй тип учебных пособий – это певческие сборники. Наблюдение над методами построения их так же свидетельствуют об их единстве. Здесь выявляются интересные закономерности структурного порядка. Как показало изучение певческих сборников наибольшее распространение получил особый структурный тип, условно названный «календарным». Важнейшей особенностью этого структурного типа является исключительно практическое расположение певческого материала, а именно – в календарном порядке. Почти весь материал певческих сборников расположен в строгой последова-

тельности, согласно календарю.

Еще один вид учебных пособий – кокизники. Они являются пособием по изучению системы попевок. Структурный тип кокизников этого времени – «кокизники-перечисления». Такой тип соответствует форме древней певческой азбуки – «азбуке-перечислению». К подобному типу кокизников относится Кокизник инока Христофора.

В кокизниках-перечислениях музыкальные попевки даны без соединения с текстом, без разделения на восемь частей соответственно каждому гласу и нередко без указания на гласовую принадлежность, как это было в дальнейшем. Данный тип певческого пособия был предназначен исключительно для обучения певцов практическому использованию системы попевок, поэтому построение пособия, распределение попевок в нем было вызвано их употребительностью и мелодической значимостью в знаменном распеве. В связи с этим особенно важным и показательным является тот факт, что все учебные пособия, являясь результатом живой местной практики, тем не менее сохраняют единство в методике их построения. Оно обусловлено средневековой этикетностью, строго подчиняющейся культовым традициям. Характер и методика построения учебных пособий канонизированы и неразрывно связаны с практикой обряда [9, с. 96].

Среди заголовков певческих азбук встречается название «проука». Это разделы упражнений для обучения пению. Наименование «проуки» происходит от слова «учить», «проучивать». Упражнения представляют собой простейшие образцы «вокализов» для развития голосовой техники.

Подобные «вокализы» содержат и певческие сборники, где этой цели служат фитные мелодии. Практически все рукописные певческие памятники, по свидетельству М.В. Бражникова, содержат фиты (за исключением простейших рукописей). Анализ фит привел исследователей к мысли о том, что они являются методически изложенным материалом для обучения певческому искусству. Н.Д. Успенский предполагает, что, упражняясь в пении фитных мелодий, певцы приобретали различные вокальные навыки, развивали слух и память [8, с. 347].

Эти упражнения имеются в большом количестве в крюковых и двознаменный рукописях. Они, по словам М.В. Бражникова, имеют свою типологию и всегда легко узнаваемы даже в тех случаях, когда используются без обычного заголовка [2, с. 102].

Многие проуки даются без подтекстовки, что свидетельствует о направленности их исключительно на вокально-техническую тренировку голосовой техники. Это факт знаменательный, говорящий о начинающемся развитии специально вокальной методики, ибо средневековое певческое искусство было неотделимо от слова, неразрывно с ним связано. И только в проуках, как пишет М.В. Бражников, приходится впервые сталкиваться «с отрывом музыки от ее словесной основы ради подачи упражнения для голоса в его простейшем, чисто техническом виде» [2, с. 34].

В ранних азбуках мелодический стиль упражнений для голоса основан на знаменном распеве. Диапазоны упражнений строго соблюдают объем звуков знаменного звукоряда и чаще всего в них используется наиболее употребительные по диапазону согласия («мрачное» и «светлое»).

Объем звуков, используемых в проуках подтвержда-

ет приверженность русской вокальной методики с самого ее зарождения к обучению от примарных тонов.

В творческой практике певцов и в музыкально-теоретических руководствах прослеживается постоянное использование и большое внимание к среднему регистру певческого голоса. Практика использования наиболее удобных, примарных тонов в пении идеи от древнейших музыкальных форм – распевного чтения псалмодии (чтение псалмов нараспев). Мелодизированное чтение исполнялось особыми краткими напевами – погласицами. Мелодический диапазон погласиц, чрезвычайно ограниченный по объему, охватывал примарные ионы человеческого голоса.

Принцип использования примарных тонов наблюдается и в период расцвета знаменного пения. Тогда не существовало фиксированной высоты звука, и средний регистр определялся в сознании певца медиумом человеческого голоса. Ощущением медиума собственного голоса в высшей степени должен был владеть головщик хора, который запевал обычно несколько первых слов, а иногда даже и один слог, сразу определяя высоту, темп и характер исполнения. То, что на примарных тонах в основном распеты «проуки», свидетельствует о том, что обучение пению начиналось именно с певческого освоения примарных тонов. Они мелодически сохраняли свое ведущее значение в обучении и позже, в период активного мелодического развития и процесса расширения певческого диапазона.

Дальнейшие наблюдения над более поздними мелодическими работами такими, как например «Упражнения для уравнивания и усовершенствования гибкости голоса» М.И. Глинки и «Полная школа пения» А. Варламова убеждают в том, что метод обучения пению от примарных тонов сохранялся и развивался в русской методике. Таким образом этот метод исконно принадлежит русской вокальной школе.

Если внимательно посмотреть одноголосные певческие рукописи XVI века, то можно обнаружить массу неестественных скачков и странных для вокального интонирования случаев альтерации. Необычным кажется и частое чередование ключей и альтерационных знаков в процессе развертывания песнопений. Петь эту музыку так, как она написана, безусловно, нельзя. Некоторые исследователи склонны были считать это за ошибки древних писцов. Но дальнейшие научные изыскания показали, что древнерусские певцы при чтении одноголосных песнопений применяли методы мелодической транспозиции, которыми и обусловлены эти «странности» [7, с. 59].

В настоящее время мы можем определить лишь некоторые транспозиционные методы, существовавшие в певческой практике того времени, так как научно историческая разработка вопросов певческой транспозиции пока отсутствует. Не существует и древних теоретических руководств, посвященных этой теме.

Систему древней транспозиции нельзя представить вне структурных особенностей «обиходного» звукоряда, которым располагали распевщики. Объем их певческого звукоряда был точно определен и строго ограничен. Мы можем установить его, так как теория ладовой основы знаменного распева изложена во многих теоретических трактатах.

«Обиходный» певческий звукоряд вначале состоял из двенадцати ступеней, которые образовывали четыре три-

хорда. Интервальная структура всех трихордов одинаковая: тон – тон.

Трихорды в русской певческой практике именовались «согласиями» и в зависимости от своего высотного положения назывались «простое», «мрачное», «светлое», «тресветлое». При таком строении певческого звукоряда трихорды могли объединяться в тетрахорды, также с одинаковым мелодико-ладовым строением: тон-тон-полутон.

С развитием мелодического начала знаменного распева и за счет высотных колебаний напевов объем певческого звукоряда расширялся. К прежнему объему звукоряда добавился в малой октаве полный трихорд, а во второй октаве – неполный.

Принципиально важным моментом является то, что общий принцип и строение звукоряда с его расширением не нарушается. С «обиходным» звукорядом были связаны методы мелодической транспозиции. Определенные знаки указывали на транспозиционные коррективы – перенесение какого-либо отрезка мелодии. Идентичное интервальное строение согласий позволяло это делать безболезненно.

Без овладения методами мелодической транспозиции древнерусский певец не мог прочитать практически ни одного песнопения. Поэтому обучение методам транспозиции занимало в вокальной педагогике важное место.

Существенным моментом в процессе обучения являлось также воспитание чувства ритма. И это не удивительно, так как в средневековых напевах ритм играл первостепенную роль.

Ритм знаменного распева был нетороплив, также как и ритм всей жизни средневекового человека. Древнее певческое искусство было связано с мелодикой словесного выражения, с ритмами размышления – более широко – с «интеллектуальным», а не физическим движением. Но при этом система жестких догм и нормативность средневекового мышления требовали ритмической точности и твердости в церковном пении. Это было одно из главных качеств, по которому оценивались певцы и хоры, и которому, в первую очередь, обучались. Это подтверждает исследователь древнерусской музыки Т.Ф. Владышевская, которой удалось изучить старообрядческие певческие традиции.

В пении старообрядцев ритмический стержень ощущается, как отмечает Т.Ф. Владышевская, и в очень распевных мелодических построениях. Чувству ритма придается очень большое значение. Оно воспитывается у певцов с первых шагов обучения. Так, она описывает методы, при помощи которых развивается чувство ритма: «Длинные мелодические построения типа фитных разводов учили распевать с акцентированием каждого звука при помощи слога «га» или йотированной гласной «е», выделяя «йот» в начале каждого звука. После многократного исполнения песнопения с утрированно подчеркнутым ритмом... певцы добивались «гладкости» при помощи легатного связанного пения» [3, с.45]. Этот методический прием сохранился в хоровой практике до наших дней.

Большое внимание развитию ритмического чувства у певцов уделяется и во всех последующих методических работах по вокальному и хоровому искусству. Это – характерная черта русской вокальной методики.

Таким образом, единство «стилистического кода» средневековья рождало такое же един-

ство и целенаправленность всей системы обучения. Музыкальный стиль оказывал прямое воздействие на методы обучения. Но древнерусские певцы выработали в своей практике к этому времени и профессиональные вокально-технические методы обучения: установлен факт разнообразия существовавших приемов вокального звукоизвлечения, метод обучения пению от примарных тонов, воспитания чувства ритма, система вокальных упражнений. Выявленные методы не представляют собой какой-либо твердой методической системы, а лишь некоторую совокупность правил музыкального обучения. Появление того или иного элемента было вызвано, как показало исследование, эстетическими потребностями времени или основано на непосредственной практической необходимости и выполняло практическую функцию. Большинство этих приемов, несмотря на то, что они направлены на выработку технического вокального мастерства, возникли и развивались в тесной связи со словом, с культовыми традициями.

В певческом искусстве начала XVII века наблюдаются новые стилевые тенденции. Они выразились в большей свободе, в усилении индивидуального, личного начала в искусстве. Искусство этого времени устремилось от церковного аскетизма к живому человеку, к реальным человеческим эмоциям. Стиль этого периода русской культуры уже не был таким цельным как в предшествующую эпоху. Он был «ренессансным» по духу и по характеру своих идеалов.

Знаменательно, что не только известные распевщики, но и отдельные певцы заявляли свои права на индивидуальное творчество. В. Металлов указывает, что певцы «сильно соревновались между собою», «придавали свои толкования» певческим знаменам, вводили новые варианты напевов. Инок Ефросин в «Сказаниях о различных ересьях» выражал опасение против свободного творчества в церковном пении. «Да и меж собою иные краснопевцы, – пишет этот «ревнитель» церковного благочиния, – укоряющиеся друг друга поносят себе каждое величает и хваляса глаголет: аз есмь Шайдунов ученик, а ин хвалит Лукашково учение, ни же Бескаков перевод, а ин Дудкино пение, а ин Усольский перевод, а ин Христианинов, на прочие прочих» [4, с. 43].

Таким образом, в конце XVI века появляется множество различных певческих направлений. Единая монолитная средневековая система в древнерусском певческом искусстве постепенно заменяется более гибкой, многораспевной системой. Авторитарность в музыкальном мышлении сменяется личностным индивидуальным началом.

Различные певческие направления требовали и различных методов обучения. В процессе обучения певческому искусству происходит перестройка. Процесс выразился, во-первых, пением таких песнопений, которые прежде никогда не пелись даже в значительных монастырях, во-вторых, обилием молодых певцов, которые не только могли быть исправными или искусными исполнителями, но даже не стесняясь нисколько принимали на себя обязанности обучать других певческому искусству, в-третьих, – пристрастием к изучению пения разнообразного [5, с. 56].

Процесс усиления индивидуального начала в творчестве и стремление к изучению пения разнообразного приводит к тому, что вокруг наиболее видных мастеров

пения образовывались группы учеников и последователей. Начинается расслоение (диверсификация) единой средневековой певческой системы на ряд одновременно существующих певческих направлений. В результате такой диверсификации к концу XVI столетия в России появляются различные певческие школы. К наиболее авторитетным можно отнести Новгородскую школу пения и Московскую. Эти певческие школы обладали собственными вариантами и редакциями напевов, своей особой манерой интонирования. Н.Д. Успенский подробно разбирает особенности Московской и Новгородской школ, отдавая предпочтение последней. Он указывает на отличительные особенности их: более свободное отношение новгородских мастеров к интонационному фонду распевов и стремление к конструктивной стройности формы их, в то время как московские мастера исходили в основном из гласовой принадлежности попевок и держались традиционного метода построчного распева стихир. Высокая профессиональная культура и большая свобода творчества новгородских мастеров объясняется давними и более тесными связями их с Западной Европой, чем у московских [8, с. 324].

В результате постановления Московского Собора 1551 года в России во второй половине XVI века появилось много школ для детей, в которых обучали «церковному пению псалтырному». Особенно быстро это распространилось на Юго-Западе России. В последней четверти XVI века стали возникать училища при каждом православном юго-западном братстве. Одним из главных предметов в этих училищах было церковное пение, изучение его начиналось в самых низших классах.

В связи с этим в России появляется очень много певческих нотных книг, служивших, наряду с азбуками, учебными пособиями. Певческие азбуки также пополняются по содержанию и перестраиваются по составу. Но самая характерная черта их изменения – это появление к началу XVII века «отраслевых азбук», посвященных отдельным вопросам теории и практики знаменного пения. Сначала было заметно стремление к разделению содержания певческих азбук на частные вопросы, появление в них специальных разделов по отдельным вопросам, а затем перерастание этих отделов в самостоятельные руководства более узкого содержания [7, с. 65].

Этикетность процесса обучения средневековья направляла методику певческого искусства в основном на решение вопроса что петь. Ренессансные тенденции пробудили интерес к задачам художественного плана. В учебных пособиях этого времени уже содержится некоторая система методов обучения, направленная на выработку художественно-технического мастерства.

В Новгороде была создана знаменитая псалтырь Маркелла Безбородого. Она представляет особую ценность тем, что являлась авторитетным учебным пособием для певцов того времени. В псалтыри четырнадцать вариаций, которые распеты на тексты псалмов. После нескольких вариаций с текстом идут группы ненотированных стихов, предназначенных для исполнения по данному образцу. Таким образом на одну мелодическую строку приходится несколько стихов. Далее, наоборот, к некоторым псалмам псалтыри дается несколько различных вариаций. На одной и той же вариации отработывалось разнообразное слоговое строение псалмов и различные логические ударения стихов. Это был метод

обучения правильному формированию гласных и один из методов постановки голоса. Пропевание различного силлабического сложения стихов на одну и ту же вариацию учила певцов логически правильной музыкальной фразировке [9, с. 102].

Постановке голоса в связи с пением текстов псалтыри древнерусские мастера придавали большое значение. Псалтырь была одной из самых распространенных книг для чтения в Древней Руси. Невозможно представить древнерусского человека, не знавшего псалтыри. Текст псалтыри очень разнообразен по своей образной и жанровой природе.

В певческих рукописях того времени, даются так называемые «проучки» – текст псалмов с крюковыми обозначениями, затем следует семь различных мелодических вариантов «проучек» на один текст, то есть используется метод обучения формированию гласных на тексте псалмов. После «проучек» идет раздел упражнений на тексты со сложным распеванием слов. В них использована специальная удобная для этого запись.

Учебные пособия свидетельствуют о том, что обучение направлено уже на выработку профессионально-технического мастерства: правильное формирование гласных, логическая музыкальная фразировка. Знаменательно, что методика строится не на голой тренировке звукоподдачи гласных. Обучение певческому искусству проходит уже на хорошо знакомом певцу «прочувствованном», художественно осмысленном материале. Это способствовало эмоциональной выразительности пения, развивало творческую фантазию певца, что и требовалось в связи со стилистическими задачами времени.

Ренессансные тенденции пробудили в певческом искусстве интерес к профессионально-техническим мето-

дам художественного плана. В рамках этих тенденций происходит диверсификация единой древнерусской певческой системы и появляются различные певческие школы. Направляя музыкальное искусство по пути психологизации и эмоциональности, они стимулировали интерес к методам обучения музыкальной выразительности, а также способствовали дальнейшему развитию методов обучения технике вокального мастерства. Ренессансные тенденции также стимулировали начало процесса выделения методики вокального обучения в качестве самостоятельной системы знаний.

Процесс становления русской певческой школы протекал сложно и длительно: влияние западных школ, преломление их методик сквозь призму русских национальных традиций, борьба реакционного и прогрессивного в вокально-хоровом обучении – вот путь, по которому шло формирование вокально-хоровой школы XVI–XX вв.

Отечественная вокально-педагогическая школа, вбирая многовековой и многостилевой исторический опыт, едина с общеевропейской традицией. Вместе с тем, отечественная школа пения являет собой художественно-педагогический феномен, где рассматриваемые методы обучения древнерусского певческого искусства нашли свое отражение в современном представлении о вокально-технических основах школы сольного академического пения (осмысленное и выразительное пение; индивидуальный подход к развитию голоса; развитие голоса от примарных тонов; пение по слуху, для накопления музыкально-слуховых впечатлений), совершенное владение которыми обеспечивает высокую «степень свободы» в художественно-точном певческом воплощении музыкально-интонируемого художественного образа.

Библиографический список

1. Бражников М.В. Новые задачи исследования памятников древнерусской музыки // Статьи о древнерусской музыке. Л.: Музыка, 1975. С. 3–27.
2. Бражников М.В. Русское церковное пение XII–XVIII веков // Статьи о древнерусской музыке. Л.: Музыка, 1975. С. 97–114.
3. Владышевская Т.Ф. Речитативные хоровые жанры в древнерусском певческом искусстве // Прошлое и настоящее русской художественной культуры. М., 1984. С. 82–93.
4. Металлов В.М. Очерк истории православного церковного пения в России. Древнерусская музыкальная письменность. М., 1992, С. 84–89.
5. Плотникова Н.Ю. Русское партесное многоголосие конца XVII – первой половины XVIII века. Службы Божии Василия Титова: исследование и публикация. М., 2012. 452 с.
6. Рамазанова Н.В. Московское царство в церковно-певческом искусстве XVI–XVII веков. СПб. 2004. 398 с.
7. Серегина Н.С. Песнопения русским святым. По материалам рукописной певческой книги XI–XIX вв. «Стихиарь месячный». СПб., 1994. 281 с.
8. Успенский Н.Д. Древнерусское певческое искусство. М.: Сов. композитор, 1971. 622 с.
9. Федоренко Т.Г., Шиндин Б.А. Певческая культура старообрядцев. Богослужбное пение. Музыкальная культура Сибири: В 3 т. Новосибирск, 1997. Т. 1, кн. 2. С. 92–127.

References

1. Brazhnikov M.V. New tasks of research of monuments of ancient Russian music // Articles on ancient music. L.: Muzyka, 1975. Pp. 3–27.
2. Brazhnikov M.V. Russian Church singing of the XII–XVIII centuries // Articles on ancient music. L.: Muzyka, 1975. Pp. 97–114.
3. Vladyshevsky T. F. Recitative and choral genres in the ancient singing art // Past and present of Russian culture. M., 1984. Pp. 82–93.
4. Metals V.M. Sketch of the history of the Orthodox Church singing in Russia. P. 84–89. Old Russian musical writing. M., 1962, Pp. 84–89.
5. Plotnikova N. Yu. Russian part-part polyphony of the end of the XVII – first half of the XVIII century. Services of God by Vasily Titov: research and publication. Moscow, 2012. 452 p.
6. Ramazanova N.V. The Moscow kingdom in the church-singing art of the XVI–XVII centuries. St. Petersburg. 2004. 398p.
7. SerEGINA N.S. Hymns to Russian saints. Based on the materials of a handwritten singing book of the XI–XIX centuries. «Stichirar monthly». St. Petersburg, 1994. 281 p.
8. Uspensky N.D. Ancient Russian singing art. M.: Soviet composer, 1971. 622 p.
9. Fedorenko T.G., Shindin B.A. Singing culture of Old Believers. Liturgical singing. Musical Culture of Siberia: In 3 volumes Novosibirsk, 1997. Vol. 1, book 2. Pp. 92–127.

УДК 159.9

UDC 159.9

СТЕПАНОВА Н.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общенаучных дисциплин, Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета

E-mail: natstep77@mail.ru

БРАЖНИКОВА Е.П.

студент Лысьвенского филиала Пермского национального исследовательского политехнического университета, кафедра общенаучных дисциплин

E-mail: ka.pavl@bk.ru

STEPANOVA N.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department general scientific disciplines, Lysvensky branch Perm National Research polytechnic university

E-mail: natstep77@mail.ru

BRAZHNIKOVA E.P.

student of the Lysva branch Perm National Research Polytechnic University, department general scientific disciplines

E-mail: ka.pavl@bk.ru

КРИЗИСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ НА СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

CRISES OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY AT THE STAGE OF PROFESSIONAL ADAPTATION

В статье рассматриваются теоретические аспекты кризисов профессионального становления личности и предлагаются рекомендации выхода из него. Проведен анализ кризиса профессионального становления личности на стадии профессиональной адаптации на примере выпускников учебных заведений среднего профессионального образования Пермского края, выпускившихся в течение последних трех лет методом анкетирования

Ключевые слова: профессиональный кризис, профессиональная адаптация, психология профессионального становления личности, профессиональная деятельность, место работы.

The article discusses the theoretical aspects of the crises of the professional development of the individual and offers recommendations for overcoming it. The analysis of the crisis of professional development of a person at the stage of professional adaptation was carried out on the example of graduates of educational institutions of secondary vocational education in the Perm Territory by means of a survey.

Keywords: professional crisis, professional adaptation, psychology of professional development of a personality, professional activity, place of work.

Изменения, происходящие с человеком на всех этапах профессиональной деятельности, приводят к становлению его как специалиста и профессионала. Важно уметь преодолеть первые трудности, ведь нередко работник покидает не только предприятие, но и отказывается от данной профессии. Такое положение вещей невыгодно ни работодателю, ни образовательному учреждению.

Основная причина профессионального кризиса в период адаптации возникает по причине несоответствия ожиданий от выбранной профессии и реальной трудовой деятельности.

Выделяют три фазы развития профессионального кризиса: предкритическую, критическую, посткритическую.

В предкритической фазе проблемы не всегда четко осознаются, но проявляются в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, недовольстве оплатой труда, недовольстве руководителем. Критическая фаза характеризуется осознанной неудовлетворенностью работника: постепенно намечаются варианты изменения ситуации, рассматриваются варианты дальнейшей профессиональной жизни, усиливается психическая напряженность, часто противоречия еще больше усиливаются и перерастают в конфликт. В посткритической фазе способы разрешения кризиса могут иметь разный характер: конструктив-

ный, профессионально-нейтральный, деструктивный [3, с. 28].

Можно выделить следующие трудности, которые вызывают кризис профессиональной адаптации: несоответствие реальности ожидаемому успеху, переоценка собственных возможностей, недооценка тяжести выполняемой работы, сложности при взаимопонимании с коллегами и начальством, недостаток практических знаний и навыков, углубленных в сферу деятельности [2, с. 134].

Вследствие неопытности и недостаточной эмоциональной зрелости молодые специалисты, возникающие проблемы воспринимают порой слишком эмоционально, у них возникают интенсивные переживания, мучительные раздумья и даже бессонница [4, с. 56].

Вторым фактором, вызывающим кризис профессиональной адаптации. Специалисту необходимо приспособиться к новой работе, новому рабочему месту, установить с коллективом рабочие и человеческие взаимоотношения, психологически включиться в рабочий коллектив.

В качестве третьего фактора называется несоответствие профессиональных ожиданий и реальной действительности.

Цели адаптации молодого специалиста на предприятии: уменьшение стартовых издержек, решение нестандартных и конфликтных ситуаций, возникающих в трудовом процессе.

Важно, чтобы и существующий коллектив как можно быстрее принял новичка, ускорить сроки приближения нового сотрудника к высокой продуктивности и качеству работ, сократить текучесть рабочей силы, развить позитивное отношение к работе, развить чувство удовлетворенности работой.

Исходя из поставленных целей, ключевыми элементами успешно функционирующей системы адаптации будут являться: инструктажи и welcome-тренинги, предполагающие осуществление первоначальной передачи сведений об организации; программа адаптации, регламентирующая мероприятия и сроки обучения сотрудника, последовательность овладения функционалом по должности; система наставничества; система аттестации по итогам адаптационных мероприятий.

Первые годы работы формируют новую личность в каждом человеке, приобретаются новые знания и навыки, меняется поведение, которое более соответствует новому статусу молодого специалиста [3, с. 14].

Возможным методом сплочения с коллективом может быть совместное участие в мероприятиях предприятия. Следует рассмотреть свое поведение в обществе и проанализировать насколько оно комфортно для окружающих. Также положительный эффект может принести создание комнаты отдыха. Практически доказано, что деловые игры повышают эффективность работы молодых специалистов и ускоряют процесс адаптации к новому месту работы [5, с. 288].

Способом преодоления кризиса является поэтапное качественное изменение отношения к профессии и выражение себя в этой профессии.

Во-первых, необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки. Важно держаться уверенно. Во-вторых, важно стать частью команды. Если необходимо выступить с какой-либо инициативой, то важно делать это сообща с другими коллегами. Также рекомендуется посещать все мероприятия предприятия. В-третьих, важно быть сдержанным. Избегать по возможности конфликтов, нужно стремиться вызывать больше приятных эмоций. В-четвертых, молодому специалисту важно создать имидж серьезного и надежного сотрудника. Молодому специалисту важно показать свою ответственность.

Лучше всего назначать кадровых работников, специализирующихся на адаптации новых сотрудников.

Работодатели понимают необходимость принятия соответствующих мер по приспособлению и привыканию членов коллектива к новому устройству работы и общения, но мало кто на деле решает данную проблему.

Большинство проблем можно было бы устранить в том случае, если бы еще во время обучения будущие молодые специалисты имели возможность стажироваться в компаниях.

Основные причины увольнений среди специалистов такой ситуации: низкая заработная плата, отсутствие перспектив профессионального роста, профессиональная деятельность не оправдала ожиданий, предвзятое отношение со стороны администрации, отсутствие программ по адаптации, профессиональной и психологической поддержки, семейные обстоятельства, не сложились отношения с коллективом.

Таким образом, необходимо проводить подготовительную работу уже в средних специальных учебных

заведениях. Основные претензии, которые выдвигают работодатели – оторванность теории от практики, психологическая неподготовленность будущего специалиста к трудовым будням, к нормам поведения в бизнес-среде и др.

Выход из такой ситуации большинство работодателей видят в увеличении сроков и углублении содержания учебных и производственных практик еще в стенах СПО, привлечении опытных специалистов-практиков с предприятий к ведению занятий у обучающихся, усилении контроля за качеством образования, адаптации преподаваемых дисциплин к реальной жизни [1, с. 2].

Следует учесть, что недостаток информации деструктивно влияет на психику. Поэтому для того, чтобы снизить частоту развития симптомов стрессовой ситуации, немаловажно во время обучения в СПО полно и достоверно проинформировать студента о текущей ситуации на рынке труда и его прогнозе изменения; о показателях конкурентоспособности с позиции работодателя; рассказать о эффективном поведении на рынке труда; осведомить об эффективных навыках самопрезентации; сформировать умения работы в команде.

Для определения того, насколько эффективно проходит адаптация персонала, используем данные исследования (см. таблицу 1), проведенные Мухаметовой А.Ф. и Суворовой А.А. [2, с. 135].

Таблица 1.

Оценка эффективности системы адаптации персонала на российских предприятиях по данным исследования Мухаметовой А.Ф. и Суворовой А.А.

Период работы	Процент увольнений
Первые 12 месяцев работы в организации	Увольняется до 50% новичков
От 1 до 2 лет работы в организации	Увольняется 35% сотрудников
От 2 до 3 лет работы в организации	Увольняется 20% сотрудников
От 3 до 5 лет работы в организации	Увольняется 10% сотрудников
От 5 до 7 лет работы в организации	Увольняется 20% сотрудников
От 7 и более лет работы в организации	Увольняется 5-7% сотрудников

Трудовая адаптация подразумевает не только профессиональные условия труда, но и психофизиологические, социально-психологические, организационно-административные, экономические, санитарно-гигиенические, бытовые и так далее.

Цели трудовой адаптации персонала обуславливают сокращение издержек на старте трудовой деятельности; снижение чувства неопределенности у новичков; исключение текучки кадров; возможность экономить время как работников, так и руководителей; формирование положительного отношения к своей трудовой деятельности.

Задачи специалиста по управлению адаптацией персонала на предприятии проведение семинарских занятий и различных курсов для адаптации; организация индивидуальных бесед начальства или наставника с новым работником; организация и проведение специализированных курсов, направленных на подготовку наставников; использование метода постепенного усложнения выполняемых новичком заданий.

Программа адаптации персонала состоит из следую-

щих этапов.

Этап 1. Ознакомление с основными особенностями производства, изучение коммуникативных сетей и включение в них, знакомство с работниками и корпоративными коммуникационными особенностями, с корпоративной этикой, стандартами и правилами.

Этап 2. Непосредственное знакомство новичка со своими функциями и обязанностями. Начальник знакомит новых сотрудников с историей компании, кадровой политикой и основными правилами, включая условия труда. Новичку объясняются его основные функции и задачи и т.д.

Этап 3. Действенная адаптация. Чтобы повысить эффективность адаптации персонала, к новому сотруднику прикрепляется наставник.

Этап 4. Функционирование. Данный этап является завершающим в процессе адаптации персонала. Здесь постепенно преодолеваются производственные и межличностные проблемы, и начинается процесс стабильной работы. Этот человек обязан знать основы психологии этого процесса, обладать умением внушать и убеждать, иметь навыки распознавания скрытых проблемных вопросов в процессе адаптации персонала. Также этот человек должен регулярно осуществлять контроль процесса адаптации персонала в компании, вести разъяснительные работы с новичками, оказывать консультационную помощь и читать лекции.

Подводя итоги, отметим, что в программе адаптации по преодолению кризиса профессионального становления должны содержаться: план работы на период испытательного срока, социометрия, оценка работника после прохождения испытательного срока, личный план профессионального и служебного развития.

Умение не игнорировать и не отвергать, а пережить кризис и выйти из него восстановленным с пониманием того, какие новые цели поставлены, какие шаги необходимо предпринять для дальнейшего профессионального и карьерного развития является важнейшим качеством настоящего профессионала.

Проведем анализ полученных в ходе анкетирования результатов.

Распределение респондентов по возрасту (рис. 1).

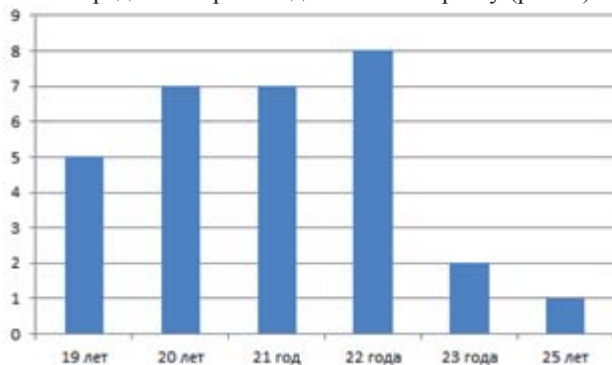


Рис. 1. Распределение респондентов по возрасту.

Наиболее многочисленные группы: 22 года – 27%, 20 и 21 год – по 23%. Распределение респондентов по возрасту соответствует поставленной цели исследования, так как необходимо было опросить недавних выпускников учреждений СПО.

Распределение опрошенных по полу (рис. 2).

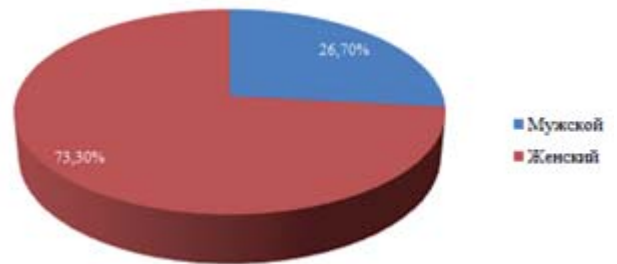


Рис. 2. Распределение респондентов по полу.

В опросе приняли участие 22 девушки – 73,3% и 8 молодых людей – 26,7%.

Данные по учреждениям, которые закончили опрошенные (рис. 3).



Рис. 3. Учреждения, которые закончили опрошенные.

Год окончания учебного заведения находится в диапазоне от 2014 до 2018 г. Все учреждения находятся в Пермском крае, что также соответствует заданным критериям.

Анализ ответов на вопрос: «Сколько по времени занял поиск первого места работы?» (рис. 4).

Сколько по времени занял поиск первого места работы?

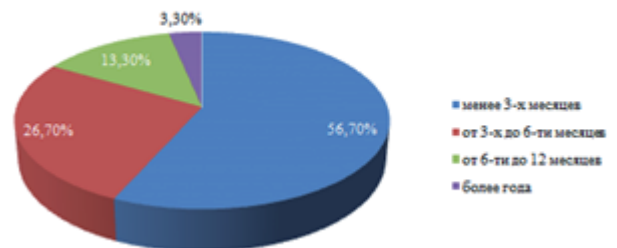


Рис. 4. Анализ ответов на вопрос: «Сколько по времени занял поиск первого места работы?».

У большинства опрошенных поиск первого места занял менее 3-х месяцев, так ответили 56,7%. На втором месте по популярности ответ «от 3 до 6 месяцев». Таким образом, только что окончившие СПО находят место работы достаточно быстро. То есть выпускники, получившие образование СПО, легко трудоустраиваются, востребованы на рынке.

Ответы о сложности поиска первой работы (рис. 5).



Рис. 5. Анализ ответов на вопрос: «Считаете ли вы, что первую работу было найти очень сложно?»

Можно отметить, что большинство опрошенных считают, что поиски первой работы были довольно-таки сложными – 33,3%, очень сложными они были для 26,7% опрошенных. Несмотря на то, что респонденты устроились на работу достаточно быстро, сам процесс поиска они оценили как сложный, то это стало для них стрессовой ситуацией. Возможно, они не были готовы к тем трудностям, с которыми им пришлось столкнуться, например, им было сложно на собеседовании или при составлении резюме.

Ответы на вопрос о смене первого места трудоустройства (рис. 6).



Рис. 6. Анализ ответов на вопрос: «На текущий момент вы работаете на предприятии – первом месте трудоустройства?»

Большинство опрошенных не работают по первому месту трудоустройства и уже сменили работу, таких 53,3%, при этом работают на первом месте работы 43,3% опрошенных. То есть выпускников СПО не устроило то место, которое они нашли первым, возможно, они не смогли адаптироваться к первому месту работы и смогли получить желаемую работу, которая их устроила, только со второй попытки трудоустройства.

Ответы на вопрос о смене должности первого места трудоустройства (рис. 7).



Рис. 7. Анализ ответов на вопрос: «На текущий момент вы работаете в той же должности – первом месте трудоустройства?»

50% опрошенных сменили должность с той, на которую устраивались на первое место работы, можно предположить, что это те, кто сменил и место работы. При этом 46,7% работают в той же должности, на которую устроились первый раз.

Соотношение занимаемой опрошенными должности и полученного образования (рис. 8).

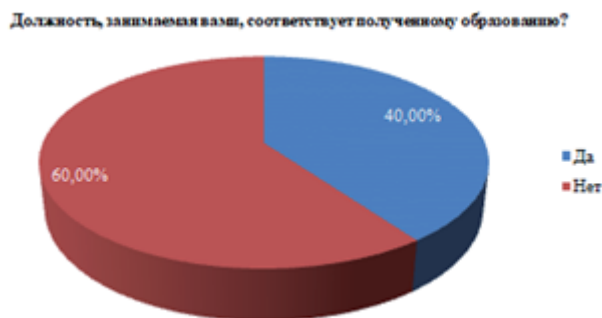


Рис. 8. Анализ ответов на вопрос: «Должность, занимаемая вами, соответствует полученному образованию?»

Сопоставление должности, на которой работают опрошенные, с полученным образованием, показало, что большинство работают не по полученной специальности, таких 60%. При этом устроились по специальности только 40% опрошенных. Таким образом, выпускники либо разочаровались в выбранной профессии и полученном образовании, либо не смогли трудоустроиться по полученному образованию, либо в другой профессиональной области им предлагаются лучшие условия работы.

Оценка того, насколько опрошенные были довольны первым местом работы (рис. 9).

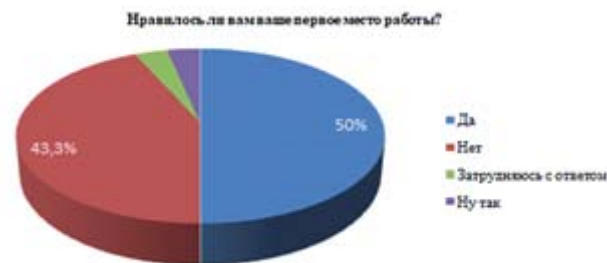


Рис. 9. Анализ ответов на вопрос: «Нравилось ли вам ваше первое место работы?»

Большинству опрошенных первое место работы нравилось, таких 50%, однако, 43,3% опрошенных выбрали ответ «нет, не нравилось». Вероятно, именно эта часть опрошенных впоследствии сменила работу. Таким образом, можно сделать вывод, что проблема, с которой столкнулись выпускники, связана не с условиями работы. Возможно, выпускники не смогли справиться с возложенными на них обязанностями и вследствие возникшего стресса выбрали вариант сменить работу.

Результаты ответа на вопрос касательно ожиданий от работы и реальной ситуации (рис. 10).



Рис. 10. Анализ ответов на вопрос: «Насколько совпали представление о будущей профессии и реальная трудовая деятельность? (речь идет о первом месте работы)»

Если анализировать совпадение представлений о будущей профессии и реальной трудовой деятельности, то можно отметить, что у 46,7% ответили, что частично совпало, у 16,7% совпало на 100%, это есть у 63,4% были более реальные ожидания от профессии. Вероятно, это заслуга педагогов, занимавшихся профориентацией и преподавателей СПО, которые смогли донести до студентов, какой будет их трудовая деятельность по выбранной специальности.

Анализ ответов на вопрос: «Насколько вы удовлетворены организацией труда и условиями работы?» (рис. 11).



Рис. 11. Анализ ответов на вопрос: «Насколько вы удовлетворены организацией труда и условиями работы?»

Можно отметить, что большинство частично удовлетворены организацией труда и условиями работы, таких 80%.

Оценка удовлетворенности содержанием работы (рис. 12).



Рис. 12. Анализ ответов на вопрос: «Насколько вас удовлетворяет содержание вашей работы?»

Содержанием работы частично удовлетворены 60%, полностью удовлетворены – 30%.

Уровень удовлетворенности должностными обязанностями (рис. 13).

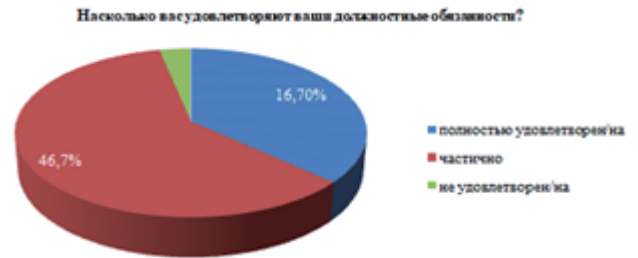


Рис. 13. Анализ ответов на вопрос: «Насколько вас удовлетворяют ваши должностные обязанности?»

Большинство опрошенных – 60% ответили, что должностные обязанности их удовлетворяют частично. Полностью удовлетворены своими должностными обязанностями 36,7%. То есть в целом респонденты довольны той работой, которую они выполняют.

Уровень удовлетворенности уровнем оплаты труда (рис. 14).



Рис. 14. Анализ ответов на вопрос: «Насколько вы удовлетворены уровнем оплаты труда?»

При этом уровне оплаты труда полностью удовлетворены 13,3%, ответы «частично» и «не удовлетворяет» набрали одинаковое число голосов, по 43,3%.

Оценка уровня удовлетворенности производственными отношениями (рис. 15).



Рис. 15. Анализ ответов на вопрос: «Насколько вы удовлетворены производственными отношениями (в т.ч. с коллегами, руководством)?»

Большинство опрошенных полностью удовлетворены производственными отношениями с коллегами и руководством – 66,7% респондентов.

Анализ ответов на вопрос о намерении сменить вид деятельности ли профессию (рис. 16).

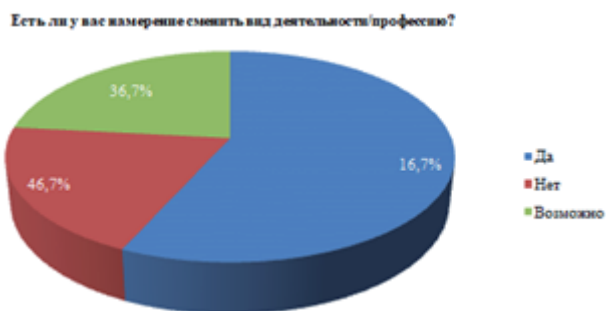


Рис. 16. Анализ ответов на вопрос: «Есть ли у вас намерение сменить вид деятельности / профессию?»

56,7% опрошенных хотели бы сменить вид деятельности или профессию. И только 20% опрошенных довольны сделанным выбором.

Можно сделать вывод, что люди, только приступившие к трудовой деятельности, сталкиваются с какими-то трудностями, что и порождает желание сменить вид деятельности.

Анализ ответов на вопрос о необходимости адаптации в профессии (рис. 17).

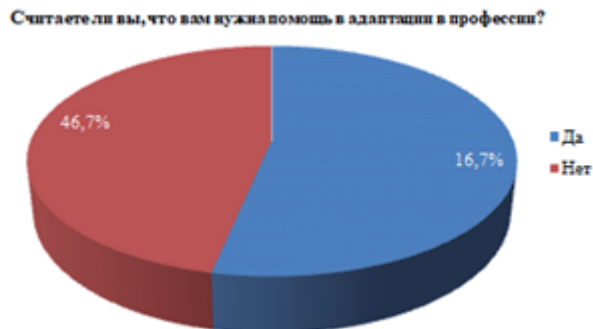


Рис. 17. Анализ ответов на вопрос: «Считаете ли вы, что вам нужна помощь в адаптации в профессии?»

Из полученных данных следует, что большинству – 53,3% опрошенных нужна помощь в адаптации в профессии, что подтверждает сделанный ранее вывод о том, что людям тяжело дается практическое освоение профессии и, если им будет предоставлена поддержка, они могут продолжить работать по выбранной специальности.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать вывод о том, что большинство выпускников СПО, начиная трудовую деятельность, сталкиваются с трудностями и сложностями, что приводит к возникновению профессионального кризиса, не преодоление которого может привести к уходу специалиста из профессии, сожалениям о неверном выборе образовательной программы, напрасно потраченным средствам, если специалист учился за счет бюджетных средств.

Существует необходимость проведения коррекционных работ по успешному преодолению кризиса профессионального становления на стадии адаптации. На предприятиях необходимо разработать программу адаптации молодых специалистов, внедрять и развивать

систему наставничества, усовершенствование первоначального практического опыта и профессиональных компетенций для обучающихся в ходе учебного процесса. Участие работодателей и руководителей в учебном процессе, например, входить в состав комиссии на выпускных квалификационных экзаменах, совместно согласовывать учебные программы по производственному обучению и практике, темы дипломных работ создавать по заказу и тематики предприятий, для того, чтобы предложенные новшества студентами можно было внедрять на производстве.

В условиях рыночной экономики на первый план выходят интересы работодателя как главного потребителя образовательного "продукта", то есть выпускника среднего образовательного учреждения. Поэтому успех в становлении специалиста, в том числе определяется совместной деятельностью представителей средних профессиональных учреждений и работодателей. Например, приглашение работодателей в состав комиссии на выпускных квалификационных экзаменах; совместное согласование учебных программ по производственному обучению и практике, так как именно процесс прохождения производственной практики подразумевает тесное и взаимопроникающее взаимодействие студента с реальной трудовой деятельностью; создание по заказу и тематике предприятий тем дипломных работ (проектов), с целью внедрения предложенных новшеств студентами на производстве; введение в образовательные программы ФГОС СПО дополнительных компетенций с рассмотрением мнения ведущих региональных работодателей; проведение специалистами-практиками учебных занятий в виде семинаров, деловых игр, мастер-классов и т.д.; деятельность по проектной интеграции с предприятиями; стажировка преподавателей в реальных рабочих условиях; организация и сотрудничество в региональных консультативных советах (объединениях) для обеспечения совершенствования содержания профессионального образования в связи со спросом определенных регионов и др.

Исходя из вышесказанного, лучшим вариантом является преодоление кризиса с сохранением у молодого специалиста желания трудиться по полученной специальности и интереса к трудовым обязанностям в соответствии с выбранной образовательной программой.

Оптимальным вариантом для преодоления кризисных явлений можно назвать комплексный подход, когда разрабатывается программа профессиональной адаптации. При этом инициироваться она может как кадровым работником организации, куда устроился на работу молодой специалист, так и самим специалистом, который ощутил влияние профессионального кризиса и у него есть желание его преодоления. А подготовительная работа уже в стенах средних специальных учебных заведений служит гарантом включения в работу с минимальными стартовыми издержками при наименьшем стрессогенном воздействии.

Библиографический список

1. Давыденко Т.М. Роль работодателей в процессе развития профессиональных компетенций студентов при реализации учебных и производственных практик / Т. М. Давыденко, А. П. Пересыпкин, Л. В. Верзунова // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 144.
2. Мухаметова А.Ф., Суворова А.А. Проблема адаптации молодых специалистов // Инновационная наука. № 7. 2015. С. 134–137.

3. *Полуянов В.П.* Психология профессионального становления личности // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Белгород, 2011. Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2011. 62 с.
4. *Полякова О.Б.* Внутренние факторы, влияющие на возникновение профессиональных деформаций // Теоретическая и экспериментальная психология. № 3. 2012. С. 56–66.
5. *Смирнова И.В.* Профессиональные кризисы в жизни человека // Наука, образование и духовность в контексте концепции устойчивого развития. 2016. С. 288–290.

References

1. *Davydenko T.M.* The role of employers in the development of students' professional competencies in the implementation of educational and industrial practices / T. M. Davydenko, A. P. Peresyphkin, L. V. Verzunova // Modern problems of science and education. 2012. No. 2. Pp. 144.
 2. *Mukhametova A.F., Suvorova A.A.* The problem of adaptation of young specialists // Innovative science. No. 7. 2015. Pp. 134–137.
 3. *Poluyanov V.P.* Psychology of professional development of personality // Assistance to professional development of personality and employment of young professionals in modern conditions: collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Belgorod, 2011. Belgorod: Publishing house of BSTU im. V.G. Shukhova, 2011. 62 p.
 4. *Polyakova O.B.* Internal factors influencing the occurrence of professional deformations // Theoretical and experimental psychology. No. 3. 2012. Pp. 56–66.
 5. *Smirnova I.V.* Professional crises in human life // Science, education and spirituality in the context of the concept of sustainable development. 2016. Pp. 288–290.
-

СТЕПАНОВА Н.С.

*доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
E-mail: ns-kursk@yandex.ru*

STEPANOVA N.S.

*Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University
E-mail: ns-kursk@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

USING THE ADAPTATION POTENTIAL OF LINGUOCULTURAL INFORMATION IN THE PROCESS OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Статья посвящена изучению возможностей лингвокультурной информации в создании необходимых условий для адаптации иностранных студентов в полиэтничной образовательной среде российскоговуза, развития у них интереса к русскому языку и культуре на предвузовском этапе изучения русского языка как иностранного на примере первоначального знакомства с праздниками русского народа.

Ключевые слова: адаптация, диалог культур, русский язык как иностранный, лингвокультурная информация, праздник.

The article is devoted to the study of the possibilities of linguocultural information in the creation of the necessary conditions for the adaptation of foreign students in the multi-ethnic educational environment of a Russian university, the development of their interest in the Russian language and culture at the pre-university stage of studying Russian as a foreign language on the example of the initial acquaintance with the holidays of the Russian people.

Keywords: adaptation, dialogue of cultures, Russian as a foreign language, linguocultural information, holiday.

Введение. Проблема адаптации иностранных студентов к поликультурной российской образовательной среде, особенно на этапе предвузовской подготовки, является междисциплинарной и постоянно присутствует в зоне исследовательского интереса педагогов, психологов и социологов. Понятия «интегративная модель лингвокультурной адаптации», «лингвокультурная информация» находятся в центре внимания современных исследователей.

Лингвокультурная адаптация – это сложный и многосторонний процесс приспособления иностранного студента к поликультурной среде российского вуза через обучение русскому языку. Создание оптимальных условий для наиболее полного преодоления барьеров аккультурации и формирования толерантного отношения к новой культурной среде признано актуальной задачей современного предвузовского и вузовского образования.

В российских вузах получают высшее образование на русском языке иностранные граждане, которые являются представителями не только разных континентов и стран, но и разных языковых семей и групп, различных наций, отличающихся культурным своеобразием, мировосприятием, менталитетом. Решению проблемы лингвокультурной адаптации иностранных студентов может способствовать реализация этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному, учитывающей особенности родного языка инофонов, институтов брака и семьи, стереотипов вербального и невербального коммуникативного поведения в родных культурах, конфессиональных различий [7, с. 96].

Успешное принятие новых ценностей и моделей поведения способствует высокому уровню адаптированности к национально-этнической среде, что продуцирует социально-психологическую удовлетворенность от жизни в новом обществе, хотя, как считают исследователи, иностранный студент никогда не может быть полностью адаптированным [15, с. 77].

Проблема адаптации иностранных студентов «связана с проблемой эффективности общения на русском языке в международно-ориентированном вузе, что предполагает межкультурный, межэтнический диалог» [10, с. 43]. Успешное освоение лингвокультурной информации в процессе изучения русского языка как иностранного происходит в процессе диалога культур, открытого и уважительного взаимодействия между студентами с различным мировоззрением, культурным прошлым и настоящим.

Диалог культур интерпретируется как сложно-организованный социокультурный феномен, способ цивилизованного сосуществования и разрешения противоречий [9, с. 221]. Он невозможен без толерантных взаимоотношений его субъектов, признающих важность уважения чужого мнения, различных форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Понятие культурного диалога изначально ориентирует на равноправные, толерантные, познавательные взаимоотношения двух или нескольких культур, «влияет на создание позитивного образа России как державы, обладающей ценным культурным, научным наследием и мощным инновационным потенциалом» [6, с. 199, 204].

Актуальность обращения к проблеме адаптации ино-

странных студентов в образовательной среде российского вуза обусловлена процессами изменения и усложнения полиэтнической и поликультурной ситуации в современном обществе.

Целью настоящего исследования является раскрытие адаптационного потенциала лингвокультурной информации (на примере знакомства с праздниками русского народа) в процессе изучения русского языка как иностранного на предвузовском этапе. Задачи исследования: изучить возможности создания средствами языкового обучения необходимых условий для адаптации иностранного студента к неродной для него лингвокультурной среде образования и обитания; разработать концепцию и содержание занятий по первоначальному знакомству с праздниками русского народа на предвузовском этапе обучения, апробировать их и определить результативность.

Для достижения цели были выбраны следующие методы и подходы. Метод контент-анализа научной литературы по исследуемой проблематике, изучение опыта создания инновационных программ и электронных учебников позволяют определить актуальные тенденции. Обсервационный метод (педагогическое наблюдение за образовательным процессом) дает возможность обнаружения резервов обеспечения успешной лингвокультурной адаптации иностранных студентов к поликультурной образовательной среде российского вуза. Культурологический подход позволяет рассматривать образовательный процесс как процесс воспроизводства культуры страны изучаемого языка. Личностно ориентированный подход учитывает национально-культурные особенности иностранных студентов, обеспечивает максимальное раскрытие их субъектного потенциала, их личностное развитие в неродной лингвокультурной среде образования.

Исследование и результаты. На подготовительном факультете для иностранных граждан Юго-Западного государственного университета (ЮЗГУ) в 2021/2022 учебном году проходят предвузовскую подготовку граждане таких стран, как Алжир, Ангола, Афганистан, Бангладеш, Бенин, Венесуэла, Гаити, Гватемала, Египет, Зимбабве, Иордания, Ирак, Йемен, Камерун, Конго (ДРК), Норвегия, Палестина, Судан, Эквадор и др. Обучаясь в многонациональных группах (состоящих из представителей 5–7 государств), иностранные студенты получают исключительную возможность адаптироваться и развиваться вместе со сверстниками из других стран, других континентов, научиться понимать друг друга, установить дружеские контакты.

Обучение на подготовительном факультете для иностранных граждан ЮЗГУ в условиях современной ситуации проводится в дистанционном и смешанном форматах. Учебные материалы размещены на платформе Moodle на специально созданном сайте для онлайн-обучения «Электронная информационно-образовательная среда ЮЗГУ. Учебные курсы ЮЗГУ» – do.swsu.ru. Платформа предоставляет пространство для совместной работы преподавателей и студентов, обеспечивает поддержку массовой регистрации с безопасной аутентификацией. Система имеет гибкий интерфейс с возможностью конфигурирования макетов и дизайна отдельных страниц. Платформу можно интегрировать с большим количеством программного обеспечения, включая инструменты для общения, совместной работы, отслеживания успева-

емости иностранных студентов, что успешно используют преподаватели.

Взаимное общение тем плодотворнее, чем больше его участники получают возможностей для сравнения, которое стимулирует мышление и является основой понимания невозможности полноценно жить и развиваться вне диалога культур. Преподаватели изучают лингвокультуры стран, из которых приехали студенты, а затем учитывают особенности восприятия мира их народами, чтобы помочь им в освоении русского языка и адаптации, обеспечить качество образовательного процесса.

Одним из наиболее эффективных способов социально-психологической адаптации иностранных студентов является знакомство с праздниками современной России, а также участие в праздничных мероприятиях, позволяющих не только познакомить иностранных студентов с русскими традициями и этнокультурными ценностями, но и расширить круг их общения, обрести новых друзей, раскрыть свои способности, реализовать свой творческий потенциал.

Праздники – один из способов закрепления коллективной памяти социума, отражение национальной картины мира. Аксиологические и эстетические ресурсы русского языка по теме «праздники» отражают такие национальные культурные коды и концепты, как «радость», «память», «национальные ценности», «торжество», знание которых позволяет более полно постичь языковую картину мира.

На предвузовском этапе иностранные студенты получают первые представления о национальных (государственных и календарных) праздниках, обычаях, канонах, которые веками сохранялись в семье и в обществе. Студенты получают информацию не только из учебных текстов, упражнений, но и из видеоклипов, новостных видеороликов пресс-службы университета, фрагментов художественных фильмов. Общепризнанный лингводидактический потенциал аудио- видеоматериалов как средства обучения РКИ «с очевидностью актуализируется в условиях профилизации и компетентностной направленности языковой образовательной деятельности» [11, с. 33].

При изучении темы «Праздники русского народа» преподаватели проводят тщательную лингвострановедческую подготовку к восприятию текстов и дают подробный лингвокультурный комментарий к ним. Иностранные студенты предварительно осваивают новую лексику, такую как *«Бессмертный полк», блины, венок, ветеран, возложить, возложение венков, кулич, масленица, пасхальный, праздничная демонстрация (шествие), сплотить, сплочённость, торжество, ярмарка* и др.

Важность пропедевтической словарной работы трудно переоценить, так как вряд ли иностранным обучающимся, например, при знакомстве с праздниками «День защитника Отечества», «День Победы», «День народного единства» удастся самостоятельно постичь их смысл, в полной мере «проникнуться идеей жертвенности, самоотверженности русского народа в борьбе с<...> захватчиками» [2, с. 143].

В качестве произносительной (артикуляционной) разминки для отработки правильного произнесения звуков и слов (обязательного этапа занятия) на первом занятии по теме «Праздники русского народа» иностранные

студенты читают вслух небольшой текст, который включает в себя информацию о том, что праздники России – это официально установленные в России праздничные дни, профессиональные праздники, памятные дни, памятные даты и дни воинской славы (победные дни); получают информацию о нерабочих праздничных днях, перечисленных в Трудовом кодексе России. На втором занятии по теме иностранные студенты читают вслух и осваивают русские пословицы об отношении к труду и праздникам: «Кто с трудом в ладу, тот и с отдыхом не в споре», «Хороший отдых – половина дела», «Умеешь трудиться – умей отдыхать», «Сделал дело – гуляй смело», «Как поработаешь – так и отдохнешь, как отдохнешь – так и поработаешь», «Откладывай веселье до праздника», «Праздник придет – гостей приведет», «Всякая душа празднику рада», «Хорош праздник после трудов праведных» и др.

Основной текст для чтения (в двух частях) включает мини-тексты с информацией о следующих праздниках: «Новый Год и Рождество Христово» (к этому времени иностранные студенты уже изучили тему «Русский Новый Год» и встретили свой первый Новый год в России), «Татьянин день» (к этому времени уже изучен текст «Михаил Васильевич Ломоносов», и иностранные студенты знают, что создание русского университета было мечтой и целью великого ученого), «День защитника Отечества», «Международный женский день», «Масленица» (к этому времени иностранные студенты уже принимали участие в масленичных гуляньях, которые традиционно организуются на территории университетского городка), «Пасха», «Праздник Весны и Труда», «День Победы», «День России», «День Знаний», «День народного единства».

Для повышения эффективности усвоения информации учебный материал сопровождается яркими информативными иллюстрациями; аутентичными аудио- и видеозаписями, отличающимися мощным культурологическим потенциалом, большой художественно-эстетической ценностью, динамичностью и эмоциональностью; мультимедийными презентациями.

В своих комментариях по итогам изучения темы иностранные студенты отмечают, что «в России много веселья и разных праздников», «есть незнакомые, странные, новые фигуры и обычаи: Дед Мороз, Снегурочка, купание в ледяной воде на Крещенье, старый новый год», что многие праздники в их странах не отмечаются (например, День знаний 1 сентября); иногда пишут: «нам не до праздников», «мы не отмечаем этот праздник в моей стране, и наша религия этого не позволяет. При всей моей любви и признательности великому русскому народу» (о встрече Нового года) и т.п.

Задание для самостоятельной работы (домашнее задание) предусматривает выполнение упражнений, в том числе с элементами проектной работы, в том числе:

1. Закончите предложения словами из прочитанного текста:

Обычно в Новый год русские люди ...

Старый Новый год в России встречают и празднуют ..., потому что ...

Святую Татьяну считают ..., а Татьянин день стал ...

Обязательным символом праздника 8 Марта являются ...

Масленица – это ...

Блины – это ...

День Победы в России отмечается..., потому что ...

1 сентября – начало ... Этот праздник называется ...

День народного единства отмечается в России ...

2. Напишите небольшой рассказ (не менее 15 предложений) о традициях встречи Нового года в вашей стране.

3. Напишите небольшой рассказ (не менее 15 предложений), подготовьте видеопрезентацию и расскажите об одном из традиционных праздников вашего народа (вашего государства).

4. Напишите на своем родном языке и переведите на русский язык 5 пословиц вашего народа о труде и праздниках.

Русские традиции и этнокультурные ценности успешно постигаются иностранными обучающимися через знакомство с национальными обычаями, обрядами, ритуалами, канонами, праздниками, которые веками сохранялись в семье и в обществе; «особенно впечатляющими для иностранцев являются первая русская зима и знакомство с русскими зимними традициями и обрядами» [13, с. 242]. Традиционными внеаудиторными мероприятиями стали просмотр художественного фильма «Морозко», вечер отдыха «Колядки на подфаке» в Центре досуга ЮЗГУ, фестиваль народности и исторических реконструкций «Маланья Зимняя» и фотоконкурс «Моя первая русская зима».

Иностранные студенты высоко оценивают значение праздника 9 мая – Дня Победы. Этому способствуют знакомство с историческими событиями Великой Отечественной войны и эстетические компоненты ежегодного праздничного действия, создающие торжественное настроение: традиционный военный парад как демонстрация силы и мощи великой державы, акция «Бессмертный полк» как проявление всеобщего духовного подъема над обыденной жизнью в торжественный момент праздничной общности и связи поколений [4, с. 134], просмотр фрагментов фильмов и видеороликов в рамках социального проекта «#10песенпобеды» (например, «Катюша»), социального проекта «#ЖИТЬ!» («Бери шинель, пошли домой – Они живы, пока мы их помним!»). Дидактический потенциал подобных аудиовидеоматериалов очень высок в силу таких характеристик, как аутентичность в изображении реальной языковой среды, визуальность в создании языкового портрета говорящего, интегративность различных областей знаний [1, с. 75–76].

Иностранные студенты признают и понимают, что россияне – неунывающий, оптимистичный народ, который много пережил, преодолел и ничего не забыл, а русскому этносу присущи историческая терпеливость, оптимизм, доброта, скромность, гостеприимство, любовь к большому пространству и второстепенность материального [14, с. 55]. Праздники помогают изучать российские традиции, снимать проблемы непонимания, дают возможность объяснить, в чем наши отличия и что является общим [5, с. 111].

Презентация подготовленных студентами рассказов о национальных праздниках способствует самоутверждению личности и укреплению ее связей с группой, является формой организации «обратной связи», которая позволяет оценить и корректировать полученный педаго-

гический результат. В процессе такой работы иностранцы с готовностью изучают российские традиции, делятся своими, успешно взаимодействуют в мультикультурном пространстве с одноклассниками [5, с. 111].

Студенты из государств Ближнего Востока сосредотачивают свое внимание на таких праздниках, как Ураза-байрам (или Ид-аль-Фитр) и Курбан-байрам (или Ид-аль-адха). Студенты из латиноамериканских стран рассказывают о таких праздниках, как Feriadel Chinita – фестиваль религиозного происхождения, который проходит каждый год в течение восьми дней ноября в городе Маракайбо и в штате Сулия в честь Our Lady of the Rosary of Chiquinquira (Венесуэла); Карнавал Марди-Грас – национальный карнавал, сочетающий в себе элементы вуду, гаитянской культуры и католицизма (Гаити); День предков, который посвящен памяти всех людей, которые боролись за независимость страны (Гаити); Fiestade San Juan Bautista – фестиваль в честь Матери Земли (Панама) (Эквадор); Фестиваль Сантьяго-де-лос-БаррилетесГигантес – фестиваль гигантских воздушных змеев (Гватемала).

История и культура праздников России и разных народов мира (государственных и календарных, религиозных и светских), о которых рассказывают иностранные студенты, – интересная и актуальная проблема, которая изначально предполагает вероятность множественности взглядов и позволяет организовать живое и дискуссионное обсуждение. Решая учебные задачи, иностранные студенты общаются на русском языке, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности обучения.

Заключение. Таким образом, использование адаптационного потенциала лингвокультурной информации в процессе изучения русского языка как иностранного на предвузовском этапе, освоение культуры и традиций помогают «иностранцам лучше понимать друг друга, уважать, дружить и жить вместе, а также изучать мир – новый, красивый, разнообразный и интересный» [12, с. 152].

Необходимость знакомства с государственными и календарными праздниками России и других стран мотивирована тем, что иностранные студенты должны понимать роль праздников не просто как дополнительных дней отдыха, но как значимых феноменов национальной культуры. Формированию такого представления помога-

ет сопоставление с национальными праздниками, о которых рассказывают иностранные студенты.

Своевременная информированность о культурных традициях и нормах России облегчает вхождение иностранного студента в новый лингвосоциум, способствует формированию у него «положительного образа России и русской культуры» [8, с. 253]. Лингвокультурная информация, которую иностранные студенты получают в процессе знакомства с государственными и календарными праздниками, обладает большим аксиологическим и адаптационным потенциалом. Национальные эстетические культурные коды, отраженные в языковых ресурсах, используются как средство, способствующее более адекватному пониманию русской культурной картины мира в процессе обучения русскому языку как иностранному в мультикультурной студенческой среде международно-ориентированного вуза [3, с. 40–41].

В процессе знакомства с праздниками русского народа иностранные студенты начинают понимать, что у России богатая история и хорошая память, а праздники предоставляют возможность торжественно вспомнить славные деяния предков и передать эту память следующим поколениям, связать коллективные события в единое целое, включающее прошлое, настоящее и будущее.

Разработанные концепция и содержание занятий по знакомству с праздниками русского народа на предвузовском этапе обучения в процессе изучения русского языка как иностранного показывают свою результативность. Организация занятий предполагает мотивированность речевой активности и общения, дает ощущение важности мнения каждого иностранного студента и единения с коллективом, обеспечивает снятие психологического напряжения, связанного с чувством неуверенности и страха совершить ошибку, с преодолением языкового барьера.

Знакомство с праздниками русского народа и их смыслом помогает понять истоки силы и творческой энергии народа, а также архетипов его образа жизни, способствует укреплению межкультурных связей между народами, стимулированию интереса к образовательному процессу. Изучение русского языка как иностранного, как специфического цивилизационного кода иного народа, позволяет иностранным студентам осваивать информацию о культурной специфике российского лингвосоциума, совершенствовать понимание общечеловеческих ценностей.

Библиографический список

1. Амелина И.О., Ковалева Т.В. Использование видеofilьмов как эффективного средства повышения мотивации в языковом образовании // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. № 10 (4). С. 69–81.
2. Бельская М.И. Использование текстов художественной литературы на занятиях по русскому языку как иностранному // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 2 (87). С. 142–143.
3. Булгарова Б.А., Поморцева Н.В. Национальная эстетика как носитель кода русской картины мира в процессе обучения РКИ представителей различных этносов в образовательной среде международно-ориентированного вуза // Научное мнение. 2020. № 1–2. С. 38–47. DOI 10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.38.47.
4. Есина Т.А. Государственный праздник как компонент современной Российской культуры // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2020. № 1. С. 128–140.
5. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 109–112. DOI 10.26140/bgz3-2021-1004-0025.
6. Крежевских О.В., Каратаева Н.А., Елизова Е.И., Ланцевская Н.Ю., Максимовских А.Г. Проектирование культурно-образовательной платформы по продвижению нематериального русского культурного наследия в России и за рубежом // Педагогическое образование в России. 2018. № 1. С. 197–208. DOI 10.26170/po18-01-36.
7. Кротова Т.А. Обучение русскому языку в условиях полиэтнической группы: проблемы педагогического взаимодействия // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 3. С. 89–101.

8. Митяева А.М., Фомина С.Н., Чиликина Е.С. Адаптация студента-иностранца к социокультурной среде вуза в процессе предвузовской подготовки // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 253–257.
9. Помигуева Е.А. Межкультурный диалог в условиях современного полиэтнического образования // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 12–1. С. 220–224.
10. Поморцева Н.В., Куновски М.Н. Эффективность межэтнического взаимодействия иностранных студентов в российской высшей школе как фактор академических достижений // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2021. № 2 (6). С. 40–47. DOI 10.18572/2687-0339-2021-2-40-47.
11. Романова Н.Н., Амелина И.О. Демонстрационный (просмотровый) этап работы с аудиовидеоматериалами при обучении деловой коммуникации в рамках вузовского курса РКИ // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. № 1. С. 29–34. DOI 10.18413/2313-8971-2016-2-1-29-34. EDN UDDLHR.
12. Степанова Н.С. Деятельность учебного этнокультурного центра «Содружество» по адаптации иностранных обучающихся в поликультурном образовательном пространстве российского вуза // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей I Международной научно-практической конференции (Курск, 4–5 декабря 2019 года) / Н.С. Степанова (отв. ред.) [и др.]; Юго-Зап. гос. ун-т. Курск: Изд-во ЮЗГУ, 2019. С.147–153.
13. Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О. Этнокультурные ценности русского народа на занятиях по литературе с иностранными обучающимися: зимние календарные праздники в книге И.С. Шмелева «Лето Господне» // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 8. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 241–247.
14. SyunTsyi. Речевой этикет в русской и китайской лингвокультурах (на примере обращения и приветствия) // Litera. 2021. № 5. С. 47–58. DOI: 10.25136/2409-8698.2021.5.35583.
15. Ширкова Н.Н. Специфика социокультурной адаптированности иностранных студентов // Человеческий капитал. 2016. № 11 (95). С. 77–79.

References

1. Amelina I.O., Kovaleva T.V. Using videos as an effective means of increasing motivation in language education // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020.No.10(4).Pp. 69–81.
2. Belskaya M.I. Using fiction texts in lessons Russian as a foreign language // Scientific notes of Orel State University. 2020. No. 2(87). Pp. 142–143.
3. Bulgarova B.A., Pomortseva N.V. National aesthetics as a carrier of the Russian world picture code in the process of teaching Russian as foreign language for representatives of various ethnic groups in the educational environment of an internationally oriented university // Scientific Opinion. 2020. No. 1–2.Pp. 38–47. DOI 10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.38.47.
4. Esina T.A. State holiday as modern Russian culture component // Bulletin of Tula State University. Humanitarian sciences. 2020. No.1.Pp.128–140.
5. Kovyneva I.A., Petrova N.E. Sociocultural adaptation of foreign students in Russia // Baltic Humanitarian Journal. 2021. V.10. No.4(37).Pp. 109–112. DOI 10.26140/bgz3-2021-1004-0025.
6. Krezhevskiykh O.V., Karatayeva N.A., Yelizova E.I., Lantsevskaya N.Yu., Maksimovskiykh A.G. Designing cultural and educational platform to promote Russian intangible cultural heritage in Russia and abroad // Pedagogical education in Russia. 2018. No.1.Pp. 197–208. DOI 10.26170/po18-01-36.
7. Krotova T.A. Learn Russian language in terms multiethnic groups of the problem of pedagogical interaction // Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2014. No.3.Pp. 89–101.
8. Mityaeva A.M., Fomina S.N., Chilikina E.S. Adaptation of a foreign student to the sociocultural environment of the university in the process of preuniversity training // Scientific notes of Orel State University. 2021. No. 2 (91). Pp. 253–257.
9. Pomigueva E.A. Cross-cultural dialogue in the conditions of modern polyethnic education // Modern high technologies. 2018. No. 12–1.Pp. 220–224.
10. Pomortseva N.V., Kunovski M.N. The effectiveness of interethnic interaction of foreign students in Russian higher education as a factor of academic achievement // Professor's journal. Series: Russian language and literature. 2021. No. 2(6). Pp. 40–47. DOI 10.18572/2687-0339-2021-2-40-47.
11. Romanova N.N., Amelina I.O. Viewing stage in working with audio and video materials while teaching business communication within the university course of Russian as a foreign language // Research result. Pedagogic and psychology of education. 2016. V.2. No. 1. Pp.29–34. DOI 10.18413/2313-8971-2016-2-1-29-34. EDN UDDLHR.
12. Stepanova N.S. The activities of the educational ethnocultural center «Commonwealth» («Sodruzhestvo») for the adaptation of foreign students in the multicultural educational space of the Russian university // Opening the Russian World: Teaching Russian as a foreign language and general educational disciplines in the modern educational space: collection of scientific articles of the I International Scientific and Practical Conference (Kursk, December 4–5, 2019) / N.S. Stepanova (responsible editor) [and others]; SWSU. Kursk: SWSU Publishing House, 2019. Pp. 147–153.
13. Stepanova N.S., Kovaleva T.V., Amelina I.O. Ethnocultural values of Russian people in Literature classes with foreign students: winter calendar holidays in the book by I.S. Shmelev «Lето Gospodne» («Summer of the Lord») // Russian literature in a foreign audience: collection of scientific articles. Issue 8. SPb.: Publishing house of The Herzen State Pedagogical University of Russia, 2019.Pp. 241–247.
14. SyunTsyi. Speech etiquette in the Russian and Chinese linguocultures (on the example of address and greeting) // Litera. 2021. No. 5.Pp. 47–58. DOI 10.25136/2409-8698.2021.5.35583.
15. Shirkova N.N. Specifics of sociocultural adaptation of foreign students // Human capital. 2016.No. 11(95).Pp. 77–79.

УДК 378:001.895

UDC 378:001.895

ТОРГАЧЕВ Д.Н.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра Автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: d.torgachev@mail.ru

ТОРГАЧЕВ В.Д.

бакалавр направления подготовки 27.03.05 «Инноватика» «МИРЭА – Российский технологический университет»

E-mail: torgachevvlad@mail.ru

TORGACHEV D.N.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, Oryol State University

E-mail: d.torgachev@mail.ru

TORGACHEV V.D.

Bachelor of training 27.03.05 Innovatika MIREA – Russian Technological University

E-mail: torgachevvlad@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА И РАБОТОДАТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 27.03.05 «ИННОВАТИКА»**

**DEVELOPMENT OF EFFECTIVE FORMS OF COOPERATION BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE EMPLOYER
IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AND EMPLOYMENT OF GRADUATES
IN THE FIELD OF TRAINING 27.03.05 «INNOVATIKA»**

В статье рассмотрены методические аспекты сотрудничества университета и работодателя в ходе обучения бакалавров по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика». Представлен механизм проектной формы организации процесса формирования профессиональных компетенций и трудоустройства выпускников. Разработана модель формирования профессиональных компетенций специалиста по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика». Отмечена интенсивность использования различных методов развития научно-исследовательских навыков в процессе построения индивидуальных профессиональных траекторий будущих специалистов.

Ключевые слова: интеграция, профессиональные компетенции, проект, междисциплинарность, развитие, инновация, качество обучения.

The article discusses the methodological aspects of cooperation between the university and the employer in the course of training bachelors in the field of training 27.03.05 “Innovation”. The mechanism of the project form of the organization of the process of formation of professional competencies and employment of graduates is presented. A model for the formation of professional competencies of a specialist in the field of training 27.03.05 “Innovatika” has been developed. The intensity of the use of various methods of developing research skills in the process of building individual professional trajectories of future specialists is noted.

Keywords: integration, professional competencies, project, interdisciplinarity, development, innovation, quality of training.

В современных условиях высокой динамичности социальной среды, высокой информированности общества любая система (в том числе система образования) должна гибко реагировать на происходящие изменения.

Система образования в России состоит из учебных заведений, научных, научно-методических и методических учреждений, научно-производственных предприятий, государственных и местных органов управления образованием и самоуправления в области образования.

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Соответственно в Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования: среднее профессиональное образование; высшее образование – бакалавриат; высшее образование – специ-

алитет, магистратура; высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации. Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

В условиях современной действительности ключевая цель любого университета – оптимизация и обновление портфеля образовательных программ на основе принципов междисциплинарности, соответствующих стратегии развития региона и являющихся перспективными на глобальном рынке труда.

Однако дисциплинарный ландшафт вузов постоянно меняется из-за непрерывного взаимодействия дисциплин между собой. Дисциплины зачастую представляют бюрократические рамки, внутри которых происходит распределение нагрузки, ресурсов, но не, то место где происходит живое развитие. Это значит, что простое объединение двух дисциплин в одну не имеет никакого смысла – не возникнет нового интересного синтеза.

Что касается формирования профессиональных компетенций выпускников по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика» с участием представителей реального сектора экономики, то наиболее эффективной формой являются комплексные проекты, совместно реализуемые участниками всех стадий инновационного цикла.

Проектное обучение в современных условиях представляет собой способ достижения стратегических целей образовательной организации посредством интеграции с реальным сектором экономики. Основными принципами такого обучения являются:

- принцип гибкости, который определяется способностью образовательных программ приспособиться к изменениям внешней и внутренней среды;
- принцип централизации состоит в грамотном распределении полномочий и функций между вузом и представителями реального сектора экономики;
- принцип специализации, который заключается в трудоустройстве обучающихся согласно уровню знаний и приобретенных профессиональных компетенций.

На рисунке 1 представлен механизм проектной формы организации процесса формирования профессиональных компетенций и трудоустройства выпускников по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика»

Преимущества данного механизма состоят в следующем: в рамках учебного процесса разрабатываются и внедряются в производство новые идеи, удваивается инициативность обучающихся, то есть организуются условия, помогающие улучшить качество учебного процесса благодаря созданию инновационного механизма партнерских отношений между вузом и представителями бизнеса.

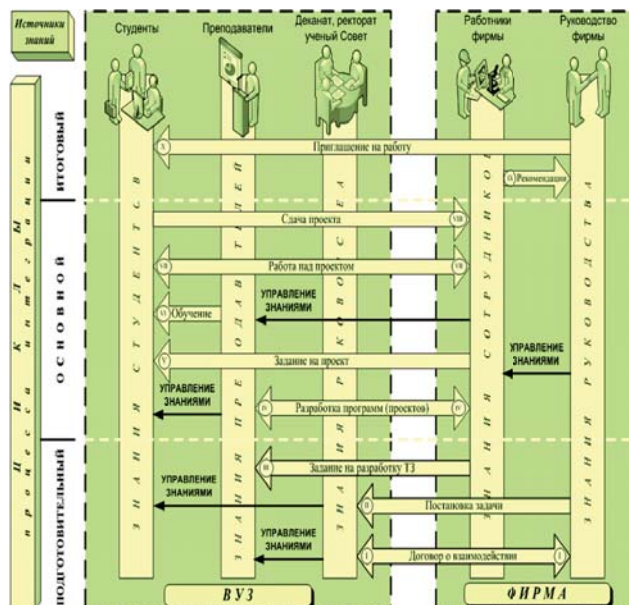


Рис. 1. Механизм проектной формы организации процесса формирования профессиональных компетенций и трудоустройства выпускников по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика».

Процесс подготовки кадров базируется на определенных аспектах, позволяющих постоянно улучшать деятельность образовательных организаций за счет стратегических решений, принятых и реализуемых в рамках реализуемых направлений подготовки и учитывающих определенную тактику. В частности спектр стратегических инициатив в области взаимоотношений с реальным сектором экономики сводится к акцентированию важности эффективной работы в плане различных форм трудоустройства выпускников. Здесь руководители вузов стремятся выполнить все обязательства перед бизнесом, выстраивая партнерские отношения.

В общем виде организационно-методическая модель повышения качества обучения специалистов по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика» в высших учебных заведениях представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Организационно-методическая модель повышения качества обучения специалистов по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика».

Одной из существенных особенностей представленной модели должна стать её гибкость, в частности это способность приспосабливаться к изменениям и неожиданным ситуациям, возникающим в нестабильной внешней среде.

Смысловое значение представленной модели также заключается в том, что, несмотря на то, на какой территории выполняются разработки и чьи ресурсы при этом используются, студенты и ППС являются участниками всех периодов инновационного процесса.

Возвращаясь к вопросу междисциплинарности следует отметить тот факт, что в отечественных университетах наблюдается тенденция к внешнему управлению знаниями. Об этом свидетельствует создание исследовательских центров и образовательных программ заточенных на решение реальных проблем. В такой ситуации

меняется роль дисциплин, она существенным образом сужается. Преподавание и исследования выходят за рамки дисциплинарного поля.

Поэтому в процессе обучения специалистов по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика» очень важно выбрать свой путь междисциплинарной институции. Все прорывные исследования возникают лишь на стыке различных дисциплин.

Однако существует проблема выбора дисциплин для стыковки, чтобы получить прорывные исследования. Между какими-то дисциплинами связь очевидна (например, управление инновационной деятельностью и управление инновационными проектами), между какими-то связь очень слабая (например, экономика и правоведение).

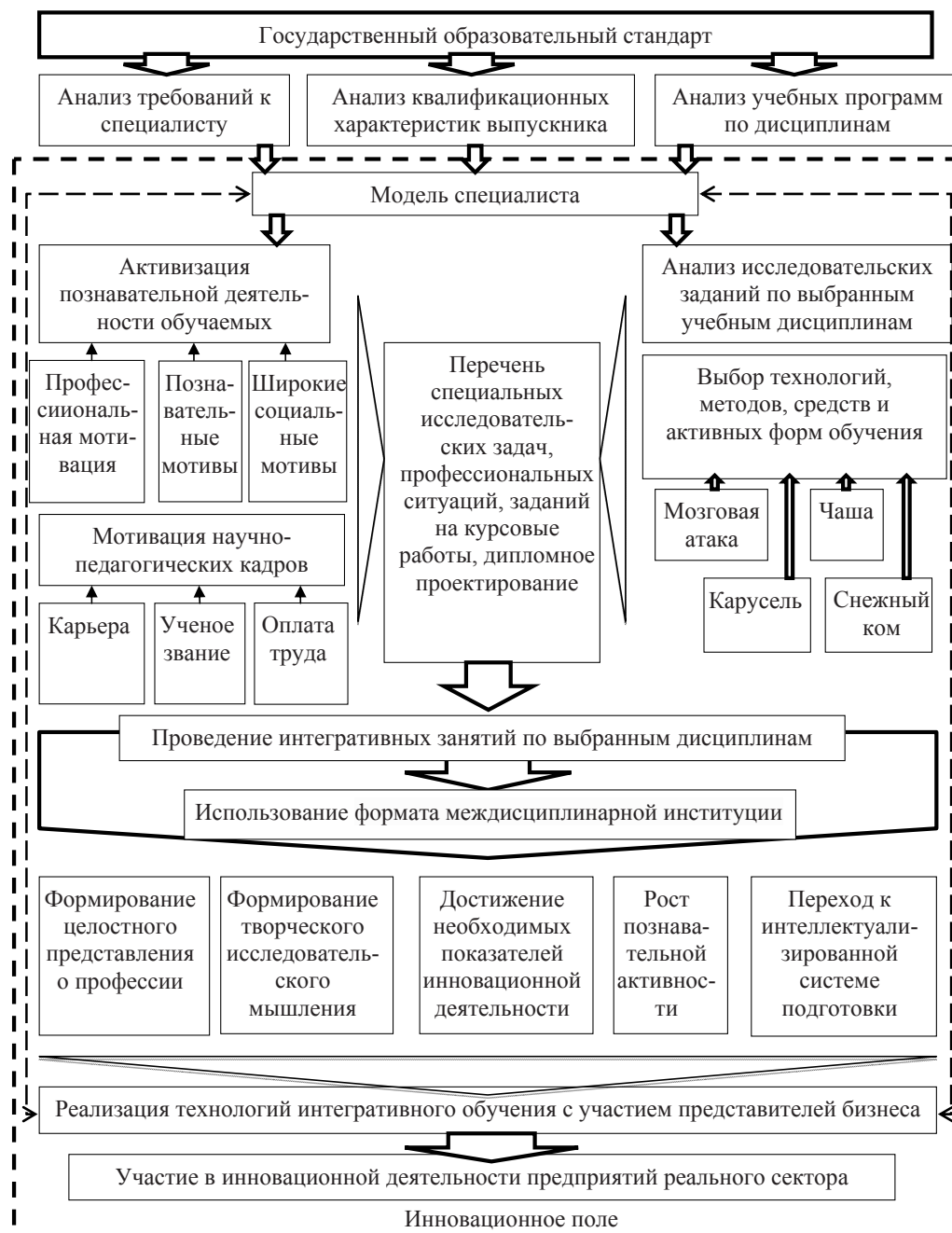


Рис. 3. Модель формирования профессиональных компетенций специалиста по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика».

Тем не менее, оптимизация и обновление портфеля образовательных программ на основе принципов междисциплинарности, является перспективным инструментом развития процесса обучения. Единственное, на что следует обратить внимание, это цикл подготовки специалиста, который составляет от 4 до 6 лет, поэтому важно, чтобы эти преобразования делались как минимум на 5 лет раньше, и образовательная организация успевала перестраиваться под требования рынка труда и работодателя.

В процессе формирования профессиональных компетенций специалиста по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика» необходимо учитывать различные барьеры, которые препятствуют своевременному и полноценному выполнению всех этапов обучения. Это свойственно всем образовательным программам, так как факторы внешней среды одинаково воздействуют на де-

ятельность любого вуза. Поэтому приходится отслеживать и прогнозировать возможные негативные влияния, как внешней среды, так и внутренней.

В свете всего выше сказанного на рисунке 3 предложена итоговая модель формирования профессиональных компетенций специалиста по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика».

Таким образом, особенностью предложенных рекомендаций является сочетание трех важных социально-экономических задач: получения новых знаний, подготовка специалистов высшей квалификации, продвижения научно-образовательного продукта в экономику.

Чтобы улучшить процесс подготовки высоко квалифицированных специалистов необходимо погрузиться в деятельность всерьез, а не имитационно, запустить процесс трансформации, вызывая ответную рефлекссию как у сотрудников, так и у студентов.

Библиографический список

1. 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/>
2. Приказ Минобрнауки России от 31.07.2020 N 870 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 27.03.05 Инноватика» https://www.rea.ru/ru/org/managements/uchmetupr/Documents/Standarts/FGOS%20VO/Bakalavriat/Standart_27.03.05_Innovatika_2020.pdf
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., Ляпина И.Р. Институциональные преобразования социальной сферы региона с учетом новых форм инновационного развития экономики // Экономика предпринимательства: теория и практика. Международная научно-практическая конференция: материалы и доклады. Орел: Издательство ООО «Научное обозрение», 2015. 196 с.
6. Торгачев Д.Н., Злобина И.В. Основные подходы к проектированию инновационной стратегии развития кадрового потенциала спортивной организации // Перспективные технологии проектного менеджмента в региональной и отраслевой индустрии / Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (25-26 апреля 2019 г., Орел). Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. С. 258–262
7. Управление инновационно-инвестиционной деятельностью в социальной сфере региона: теория и методология (монография) // Под общ. ред. Д.Н. Торгачева. Орел: Госуниверситет–УНПК, 2012. 160 с.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation dated 13.05.2021 No. 729 “On measures for the implementation of the strategic academic leadership program” Priority-2030 <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/>
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 31.07.2020 N 870 “On approval of the Federal state educational standard of higher education - Bachelor’s degree in the field of training 27.03.05 Innovatika” https://www.rea.ru/ru/org/managements/uchmetupr/Documents/Standarts/FGOS%20VO/Bakalavriat/Standart_27.03.05_Innovatika_2020.pdf
3. Education for a complex society // Report of 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 editorship of D.N. Torgachev. Orel: State University-UNPK, 2014. 160 p.
5. Torgachev D.N., Lyapina I.R. Institutional transformations of the social sphere of the region taking into account new forms of innovative development of the economy//Economics of entrepreneurship: theory and practice. International Scientific and Practical Conference: materials and reports. Orel: Publishing house LLC “Scientific Review,” 2015. 196 p.
6. Torgachev D.N., Zlobina I.V. Main approaches to designing an innovative strategy for developing the personnel potential of a sports organization//Promising technologies of project management in the regional and industry industry/Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference (April 25-26, 2019, Oryol). - Eagle: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. - S. 258-262
7. Management of innovation and investment activities in the social sphere of the region: theory and methodology (monograph) // Under the general editor. D.N. Torgacheva Orel: State University-UNPK, 2012. 160 p.

УДК 76.01

UDC 76.01

ТЮТЮНОВА Ю.М.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой рисунка, художественно-графический факультет, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: yuliya.tyutyunova@mail.ru

TYUTYUNOVA YU.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Drawing, Art and Graphic Faculty, Orel State University
E-mail: yuliya.tyutyunova@mail.ru

ПЛЕНЭР В ГРАФИКЕ: КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

PLEIN AIR IN THE GRAPHIC ART: A BRIEF HISTORICAL OVERVIEW

В статье приводится исторический обзор развития пленэрной практики, проводится анализ особенностей творческого наследия выдающихся мастеров изобразительного искусства, создававших произведения графическим материалам в условиях пленэра.

Ключевые слова: пленэр, графическое искусство, мастера изобразительного искусства, уникальные и печатные технологии

The article provides a historical overview of the development of plein-air practice, analyzes the features of the creative heritage of outstanding masters of fine arts who created works of graphic materials in the conditions of the plein-air.

Keywords: plein air, graphic art, masters of fine art, unique and printing technologies.

Как известно, учебная практика «Пленэр» представляет собой логическое продолжение учебного процесса для студентов, обучающихся по УГСН 54.00.00 Изобразительное и прикладные виды искусств. В процессе прохождения практики под открытым небом естественным образом происходит формирование профессиональных компетенций, закрепляются знания, умения и навыки, приобретенные на занятиях рисунком, живописью и композицией, совершенствуются приемы работы разнообразными художественными материалами, продолжается изучение технологий. В отличие от предыдущих, актуальные, на данный момент, ФГОСы ВО по ряду специальностей предписывают проведение пленэрных практик. При этом, несмотря на безусловную важность практики в процессе подготовки высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста, существование множества исследований, посвященных пленэру, в настоящее время остается ряд вопросов, требующих решения. В частности, обзор существующих трудов позволил сделать вывод о том, что проблема обучения искусству графики в условиях пленэра до настоящего времени является не только нерешенной, но, по существу, даже не затронутой. Действительно, пленэр, как целостный процесс обучения и воспитания рассматривал в своих трудах Н.Я. Маслов, вопросами колорита и живописного этюда в разное время интересовались А.А. Унковский, Е.В. Воронина, И.П. Грошев, Д.А. Жук, Н.Н. Цаль, ряд исследователей касались вопросов развития творческих способностей учащихся школ и студентов вузов. Тем не менее, пленэрная графика до сих пор не исследована. На наш взгляд, представляется необходимым исправить существующее положение дел, поскольку живописный пленэр, в классическом понимании технологии, сейчас доступен в полной мере лишь студентам, обучающимся по специальности 54.05.02 Живопись. Будущие дизайнеры, художники-графики,

художники-декоративно-прикладного искусства, а также учителя изобразительного искусства на пленэрной практике используют графические материалы. Данная статья посвящена историческому обзору использования графических материалов выдающимися мастерами изобразительного искусства в пленэрной практике. На примере их произведений попытаемся продемонстрировать возможности выразительного языка графики в условиях пленэра, не уступающие, а, возможно, и превосходящие живописные этюды по воздействию на зрителя.

История искусства щедро изобилует примерами попыток художников достоверно запечатлеть особенности понравившегося пейзажного мотива или поразившего воображение состояния природы. Начиная с конца XIX века и до настоящего момента, понятие «пленэр» определенно закрепилось в сознании большинства и ассоциируется только с живописными этюдами. Действительно, французские импрессионисты совершили своего рода революцию, предпочтя работу на открытом воздухе студийным условиям, благодаря изобретению тюбиков для красок. При этом, часто из внимания упускают тот факт, что художники, вероятно, и до импрессионистической поры работали на пленэре. Исследование работ старых мастеров наглядно показало, что существует достаточное количество примеров использования графики для передачи образов природы, хотя об этом часто забывают. Графические материалы, лёгкие и удобные для транспортировки, широко использовались в творческой практике и, в том числе, для рисования на улице. До настоящего времени нерешённым остаётся лишь вопрос о том, каким образом художники работали над изображением природных мотивов: с натуры, по памяти или по воображению? Детально проработанные рисунки пейзажей великих творцов прошлого – Леонардо да Винчи (1452–1519) и Рембрандта Ван Рейна (1606–1669) – представляются натурными, поскольку запомнить столько

подробностей или дофантазировать их крайне сложно. Фотографических снимков тогда также не было. Но и описаний, как художники выполняли свои рисунки также нет. В качестве подтверждения мысли, яркими примерами являются «Пейзаж долины реки Арно» да Винчи или «Хижина под небом, предвещающим бурю» Ван Рейна.

Не претендуя на всеобъемлющее изложение данного вопроса, остановимся на некоторых моментах развития пленэрной практики графическими средствами, которые, на наш взгляд, представляются существенными. Впервые фактическое рисование на пленэре документально зафиксированное связано с творчеством итальянского художника Агостино Тасси (1578–1644). Заметим, что графику довольно долго не считали самостоятельным видом искусства. В связи с этим, первенство в истории плоскостных искусств отдано живописному изображению. Рисунок, хоть и справедливо считался базой всех пластических искусств, рассматривался лишь с позиций вспомогательного искусства. По сути, лишь XX веке в полной мере происходит признание графического искусства как вида наравне с живописью, скульптурой и архитектурой.

В качестве примера пленэрной практики графическими материалами студентам крайне полезно будет познакомиться с произведениями английских художников Джона Констебла (1776–1837) и Уильяма Тернера (1775–1851). Их наброски, зарисовки и этюды – суть профессионального тренинга – полезны для копирования или же осмысления каким образом выдающиеся мастера передавали структуру пейзажа, работали над выявлением плановости, искали средства передачи состояний световоздушной среды. Интересными для изучения являются такие произведения как: «Пейзаж долины реки Стаур с видом на церковь Святой Марии» Дж. Констебла или «Траэте Мауре, с видом на И Кникт и Моэлвин Маур» Уи. Тернера. Мастера используют смешанную технику для выявления замысла, при этом, оба изображения выполнены на сближенной палитре. Композиционный центр акцентирован и детализирован.

Рассматривая вопросы графического наследия мастеров изобразительного искусства, также, следует назвать имя американского художника, офортиста и литографа Джеймса Уистлера (1834–1903). Дж. Уистлер великолепно владел печатными техниками и уникальными графическими материалами, чему находим подтверждение в его творческом наследии. Эксперименты с цветом и тоном основ можно проследить в таких работах, как: «Золотой и серый: Солнечный душ – Дордрехт», «Зимний пейзаж», «На берегу моря» и др.

Графическое наследие нидерландского художника Винсента Ван Гога (1853–1890) в настоящее время представляется, пожалуй, более значительным, нежели его живописные полотна. Справедливо полагая рисование основой изобразительного искусства, он посвятил самообучению и освоению рисунка значительную часть своего недолгого творческого пути. Поздние его произведения особенно примечательны обилием разнообразных фактур. Таков, например, «Сад в Нуенене зимой». Каждый объект мотива окрашен «портретной», неповторимой характеристикой. Или «Закат солнца в Нуенене», «Меланхолия» и другие работы, относящиеся к этому времени. Образы, раскрывающиеся оригинальными переплетениями импровизационных линий полезно изучать и копировать начинающим художникам.

Наследие русской художественной школы также богато прекрасными образцами графического пленэрного искусства. Достаточно вспомнить акварели Александра Андреевича Иванова (1806–1858) или Василия Ивановича Сурикова (1848–1916), рисунки Алексея Кондратьевича Саврасова (1830–1897), выполненные на специальных основах или точные и тщательные проработанные зарисовки Ивана Ивановича Шишкина (1832–1898) и многих других.

А.А. Иванов внёс значительный вклад в пленэрную практику. Его натурным акварелям и рисункам свойственна глубокая аналитика. Фактически каждый из его графических листов можно брать за образец для подражания. Среди них: «Городской пейзаж», «Терраса, обвитая виноградом», «Итальянский пейзаж. Неттуно», «Море у берегов Неаполя», «Вода и камни» и др. Копирование произведений Иванова позволит начинающим художникам научиться выстраивать пространство. За видимой лёгкостью исполнения видится долгий и кропотливый труд понимания изобразительных законов. Новаторство Иванова состоит в переосмыслении работы в пейзажном жанре, поскольку до него не было принято «портретно» правдиво изображать детали пейзажа и, особенно, землю. Неслучайно, пейзажистов той поры называли видописцами. Существовали определенные каноны, по которым следовало писать «виды», но к правде конкретного мотива это, зачастую, не имело отношения. Натугу домысливали и перепридумывали под определённый замысел. Справедливо было бы сказать, что концепцией реалистического отражения мотива русская школа изобразительного искусства обязана именно Иванову.

А.К. Саврасов по праву является родоначальником национального лирического пейзажа. Состояния природы выразительно переданы в его произведениях. Кроме того, техническая сторона работы над изображением, подробный разбор пространства мотива полезны как для общего ознакомления, так и для копировальной практики. Студентам-графикам целесообразно поэкспериментировать с тонированными основами под рисунки, которые он использовал. Это были толстые листы бумаги, покрытые разноокрашенным гипсом: серебристого, голубоватого, кремового тонов. Проскабливание основы позволяло делать света. Сам рисунок наносился литографскими и графитными карандашами. Уникальные графические произведения Саврасова также заслуживают внимания. Приведем лишь несколько примеров: «Дубы на берегу», «Вечер. Восход луны», «Лунная ночь над рекой» и т.п.

Имя И.И. Шишкина – виртуозного гравёра, живописца и рисовальщика, создателя монументальной концепции отражения русской природы в изобразительном искусстве – также является знаковым для отшлифовки языка графического искусства в пленэрной практике. Академичность и мера, филигранная обработка деталей и точные тоновые отношения – все это является визитной карточкой стиля Шишкина. Художник в совершенстве владел разнообразными графическими технологиями. Об этом свидетельствует собрание гравюр, оттисков и рисунков. В качестве примера приведём следующие произведения художника: «Выкорчеванные пни под снегом», «В горах Гурзуфа. Кон».

Авторский уникальный почерк находим в графических листах Архипа Ивановича Куинджи (1842–1910). Его произведения по передаче состояния световоздушной среды могут поспорить и законно превзойти иные живо-

писные этюды. Светом и воздухом наполнены «Лесная поляна» или «Лунная ночь на реке». Эффект создается карандашными штрихами. Совсем иное, контрастное впечатление производит «Лес». Созданные художником невербальные образы не нуждаются в переводе.

Пленэрные практики традиционны для художественно-графического факультета Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева и являются неотъемлемой частью учебного процесса с момента организации факультета в 1959 году. Проведение пленэров более двадцати лет входит в нагрузку автора статьи. За эти годы разработана авторская методика, успешно внедренная в учебный процесс. Её основные положения нашли отражение в пособии «Пленэр: наброски, зарисовки, этюды», изданном в издательстве «Академический проект» в 2012 году, г. Москва. Тем не менее, до настоящего времени методика дорабатывается и усовершенствуется, что будет подробно отражено в последующих публикациях. Практика показала, что, кроме практических навыков работы в условиях пленэра, широкая «насмотренность» студентов, знание произведений, способов и приемов работы мастеров изобразительного

искусства положительно сказывается на профессиональной подготовке дизайнера, художника или учителя изобразительного искусства.

В рамках небольшой статьи автор не стремился охватить наследие всех художников, оставивших свой графический след в пленэрной практике, ограничившись лишь несколькими именами. Как видно, мастера прошлого оставили удивительные произведения графического искусства, при этом, совершенно оригинальные и самостоятельные, не выступающие в качестве подготовительных студий для будущих живописных работ. Хотя и этот аспект также нельзя снимать со счетов. Внимательное изучение ими природы средствами графики превратило рабочие листы в произведения искусства, украшающие собой музеи мира. На наш взгляд, наследие мастеров необходимо изучать в практике художественного образования, поскольку пленэр является неотъемлемой частью подготовки на всех ступенях от специализированной школы до высшего учебного заведения. Подобное знание, безусловно, обогатит профессионально будущих специалистов, существенно расширит их творческий кругозор.

Библиографический список

1. А. Иванов. Из собрания Государственной Третьяковской галереи. Акварель : альбом / авт.-сост. Е.Л. Плотникова. Москва : Изобразительное искусство, 1984. 48 с.
2. Алпатов М.В. Александр Андреевич Иванов. Жизнь и творчество. 1806–1858. В 2 т. Т. 1 / М.В. Алпатов. Москва : Искусство, 1956. 419 с. : ил.
3. Алпатов М.В. Александр Андреевич Иванов. Жизнь и творчество. 1806–1858. В 2 т. Т. 2 / М.В. Алпатов. Москва : Искусство, 1956. 333 с. : ил.
4. Воронина Е.В. Формирование колористического видения у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях пейзажной живописью в условиях пленэра : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Воронина Елена Владимировна. Москва, 2004. 273 с. : ил.
5. Добровольский О. М. Саврасов / О. М. Добровольский. Москва : ТЕРРА – Книжный клуб, 2001. 304 с. : ил. (Мастера).
6. Грошев И.П. Развитие чувства колорита у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях живописью пейзажа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Грошев Иван Петрович. Москва, 2009. 306 с. : ил.
7. Жуков Д.А. Этюд как средство повышения специальной и профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жуков Денис Александрович. Москва, 2005. 135 с. : ил.
8. Маслов Н. Я. Пленэр: практика по изобразительному искусству : учебное пособие / Н. Я. Маслов. Москва : Просвещение, 1984. 112 с. : ил.
9. Тютюнова Ю.М. Пленэр : наброски, зарисовки, этюды : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 Педагогическое образование (профиль «Изобразительное искусство») / Ю. М. Тютюнова. Москва : Академический проект, 2012. 176 с.
10. Унковский А.А. Живопись. Вопросы колорита : учебное пособие / А. А. Унковский. Москва : Просвещение, 1980. 127 с.
11. Цаль Н.Н. Развитие колористического видения учащихся ДХШ на занятиях пленэрной живописью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цаль Наталия Николаевна. Москва, 2010. 307 с. : ил.

References

1. A. Ivanov. From the collection of the State Tretyakov Gallery. Watercolor : album / author-comp. E. L. Plotnikova. Moscow : Fine Arts, 1984. 48 p.
2. Alpatov M. V. Alexander Andreevich Ivanov. Life and creativity. 1806-1858. In 2 t. t. 1 / M. V. Alpatov. Moscow :Iskusstvo, 1956. 419 p. : ill.
3. Alpatov M. V. Alexander Andreevich Ivanov. Life and creativity. 1806-1858. In 2 vols. Vol. 2 / M. V. Alpatov. Moscow :Iskusstvo, 1956. 333 p. : ill.
4. Voronina E. V. Formation of coloristic vision among students of art and graphic faculties of pedagogical universities in the classroom landscape painting in the open air : dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.02 / Voronina Elena Vladimirovna. Moscow, 2004. 273 p. : ill.
5. Dobrovolsky O. M. Savrasov / O. M. Dobrovolsky. Moscow : TERRA Book Club, 2001. 304 p. : ill. (Masters).
6. Groshev I. P. The development of a sense of color among students of art and graphic faculties of pedagogical universities in the classes of landscape painting : dis. ... candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.02 / Groshev Ivan Petrovich. Moscow, 2009. 306 p. : ill.
7. Zhukov D. A. Etude as a means of improving the special and professional training of students of art and graphic faculties : dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.02 / Zhukov Denis Alexandrovich. Moscow, 2005. 135 p. : ill.
8. Maslov N. Ya. Plein air: practice in fine arts : textbook / N. Ya. Maslov. Moscow :Prosveshchenie, 1984. 112 p. : ill.
9. Tyutyunova Yu. M. Pleinair : sketches, sketches, sketches : a textbook for students of higher educational institutions studying in the direction 050100 Pedagogical education (profile “Fine Arts”) / Yu. M. Tyutyunova. Moscow : Academic Project, 2012. 176 p.
10. Unkovsky A. A. Painting. Questions of color : a textbook / A. A. Unkovsky. Moscow :Prosveshchenie, 1980. 127 p.
11. Tsal N. N. The development of the color vision of the students of the secondary school in the classes of plein-air painting : dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.02 / Tsal Natalia Nikolaevna. Moscow, 2010. 307 p. : ill.

ФЕФЕЛОВ С.В.

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории государства и права. Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: t-igip@list.ru

АГАЕВА А.В.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

ТРУСОВА В.С.

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: valerin719@gmail.com

FEFELOV S.V.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and History of the State and Law, Orel State University
E-mail: t-igip@list.ru

AGAEVA A.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Theory and History of the State and Law, Orel State University
E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

TRUSOVA V.S.

Master's student of the Orel State University
E-mail: valerin719@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ИСТОРИКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CURRENT EDUCATIONAL TECHNOLOGIES USED IN THE PREPARATION OF UNDERGRADUATES OF HISTORICAL AND LEGAL EDUCATION

Статья посвящена вопросу изучения актуальных образовательных технологий, применение которых является неотъемлемой частью достижения планируемых образовательных результатов в рамках обучения магистрантов историко-правового профиля. Необходимость комбинированного применения образовательных технологий с целью формирования компетенций учащихся обуславливается характеристикой образовательной технологии, возможности ее грамотного сочетания с другими в соответствии с современными требованиями к организации образовательного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: образовательная технология, историко-правовое знание, проблемное обучение, кейс-метод, коммуникативная дидактика, технология развития критического мышления, проектная технология.

The article is devoted to the study of current educational technologies, the use of which is an integral part of achieving the planned educational results in the framework of training undergraduates of historical and legal profile. The need for combined application of educational technologies in order to form students' competencies is determined by the characteristics of educational technology, the possibility of its competent combination with others in accordance with modern requirements for the organization of the educational process in higher education.

Keywords: educational technology, historical and legal knowledge, problem-based learning, case method, communicative didactics, critical thinking development technology, project technology.

Система высшего образования РФ претерпела множество изменений, меняются представления об участниках образовательного процесса, подходы к обучению и воспитанию, актуальные методы, приемы, способы и технологии. Остро стоит вопрос об организации образовательного процесса, достижении планируемых образовательных результатов, что влияет на применение тех или иных образовательных технологий в рамках историко-правовой магистратуры. К примеру, требования, предъявляемые к результатам освоения образовательной программы, а также требования к условиям реализации программы магистратуры, определяются ФГОС ВО. А подготовка магистрантов осуществляется в образовательной организации высшего образования и научной организации. ФГОС ВО закрепляет, что содержание высшего образования по направлению подготовки определяется программой магистратуры, разрабатываемой и утверждаемой образовательной организацией самостоя-

тельно. Говоря об историко-правовом профиле педагогической магистратуры, важно понимать, что применение актуальных образовательных технологий при обучении магистрантов, формировании у них ОК, ОПК, ПК, является неотъемлемой частью достижения высоких образовательных результатов освоения образовательной программы. При этом, при организации образовательной деятельности преподавателям историко-правовой магистратуры необходимо учитывать профиль подготовки, как основополагающий фактор, так как успешность применения комплекса образовательных технологий зависит напрямую от специализации магистранта.

Образовательная технология – это совокупность специально подобранных методов, форм, способов и приемов воспитания и обучения, которые используются педагогом системно в образовательном процессе, с целью повышения его эффективности и достижения прогнозируемого педагогического результата [1]. Проанализировав опре-

деление, можно сказать, что: 1) сама образовательная технология является комплексом методов, форм, способов и приемов, применяемых в образовательном процессе; 2) успешностью применения образовательной технологии является их системное применение; 3) соответствие применения образовательной технологии к результатам освоения образовательной программы, а также планируемыми образовательным результатам.

Важно понимать, что для достижения планируемых образовательных результатов в рамках получения историко-правового образования магистрантами необходимо применять именно актуальные образовательные технологии. Актуальные образовательные технологии, применяемые в рамках историко-правового образования магистрантов, являются так называемым базисом образовательного процесса и представляют собой совокупность воспроизведения особо значимых традиционных и инновационных методов, форм и способов обучения и воспитания, которые, в свою очередь, непосредственно отвечают современным требованиям освоения образовательной программы.

Обращаясь к вопросу применения актуальных образовательных технологий в процессе обучения и воспитания магистрантов историко-правового образования, стоит отметить необходимость применения проектной образовательной технологии. Проектная технология представляет собой целенаправленную деятельность преподавателя и магистранта, в которой ведущую позицию занимает второй, а первый, в свою очередь, осуществляет координацию такой деятельности. Суть такой технологии выражается в динамичности приобретаемых историко-правовых знаний на более глубоком уровне в процессе изучения реальных проблем или противоречивого вопроса в условиях определённого ограничения времени. Результатом такой деятельности всегда выступает продукт, который может быть, как материальный, так и знаковый. Материальный продукт историко-правового проекта может выражаться в изучении архивных исторических документов в области права и создания проекта собственного нормативного акта, регламентирующего систему образования соответствующего исторического этапа. Важность применения проектной технологии обуславливается некоторыми особенностями организации образовательного процесса в высшей школе. За неимением большого количества лекционных часов, часть образовательной информации магистранты получают самостоятельно, а применение проектной технологии может способствовать расширению, углублению и структурированию знаний в определенной сфере. Также, говоря о проектной деятельности, стоит отметить, что проектной деятельностью магистранта может выступать его ВКР, поэтому применение такой образовательной технологии в рамках обучения необходимо для успешного завершения обучения и освоения образовательной программы магистранта.

Применение проектной технологии является невозможным без технологии проблемного обучения. Это связано с тем, что суть этих двух технологий является подобной – постановкой проблемы, но, важно отметить, что пути решения являются разными. Обращаясь к технологии проблемного обучения, важно отметить, ее ключевые характеристики: 1) преподаватель предлагает проблемную ситуацию, ставит противоречивый во-

прос; 2) ситуация или вопрос должны соответствовать объективным научным знаниям; 3) результатом является разрешение поставленного вопроса, путем самостоятельного поиска. Назначение проблемного обучения в вузах обуславливается тем, что оно создает условия для мотивации в процессе освоения образовательной программы, а также способствует повышению познавательного интереса к обучению истории и права, формирует творческие способности учащихся, позволяет закрепить полученные знания, умения и навыки. Также, важно отметить, что применение технологии проблемного обучения магистрантов направлено на развитие навыков научно-исследовательской деятельности, что является важным результатом освоения образовательной программы магистрантами, к тому же, ведет к формированию навыков построения логико-смысловых связей. Примером применения технологии проблемного обучения на практических занятиях у магистрантов историко-правового образования может служить изучение темы, включающей в себя противоречивые высказывания различных авторов. В ходе продвижения по образовательному маршруту магистранты смогут аргументировать те или иные позиции авторов с точки зрения права и исторических событий, а также принять определенную позицию [2]. Конкретным обоснованием актуальности проблемного обучения магистрантов историко-правового образования может служить освоение дисциплины «Традиционные и инновационные методы преподавания историко-правовых дисциплин». Противоречивые вопросы, касающиеся того, что же представляет собой инновация, есть ли она в образовательном процессе, или же просто инновация - это традиция в усовершенствованной форме реализации. Таким образом, в процессе освоения данной дисциплины перед магистрантами историко-правового образования представляется проблема, противоречивое суждение, на которое они найдут ответ в результате достижения образовательных результатов. В данном случае, происходит реализация процесса освоения образовательной программы, формирования профессиональных и универсальных компетенций таких, как анализ проблемных ситуаций и выработка стратегий действий, а также достижение планируемых образовательных результатов.

Нельзя не обратить внимание на технологию построения логико-смысловых моделей в процессе историко-правового образования. Это обуславливается тем, что универсальные компетенции при освоении образовательной программы предусматривают развитие критического мышления, развить которое не представляется возможным без приобретения навыков построения логико-смысловых моделей. Вышперечисленное побуждает педагогов к применению технологии логико-смысловых моделей, в том числе, при реализации историко-правового образования. По мнению психологов-педагогов, современные обучающиеся как правило имеют клиповое мышление, что обуславливает актуальность применения такой образовательной технологии. Характерной чертой для клипового мышления является способность быстро включаться в интересующую для обучающихся информацию, а также нацеленность на быстрый результат. Важно понимать, что клиповое мышление имеет не только недостатки, но и определенные достоинства, учитывая которые применение технологии построения логико-смысловых моделей будет

способствовать достижению высоких образовательных результатов. Технология построения ЛСМ рассматривается различными учеными такими, как Н.Н. Манько, А.А. Остапенко, которые в своих трудах описывали необходимость сжатия обширного учебного материала до тезисов, но, при этом, увеличивая объем информации для синтеза, анализа, обобщения. В то же время, данные авторы указывают на недостатки применения такой образовательной технологии. Это связано с тем, что в связи с объемностью построения логико-смысловых моделей в процессе обучения теряется наглядность учебного материала. Важно отметить, что наиболее привычной для применения технологии построения ЛСМ является опорно-узловая система. У этой системы можно выделить следующие особенности: 1) объект – название темы или раздела, которая размещается в центре схемы; 2) определенный каркас – восходящие и нисходящие лучи; 3) каждый луч – разбивка на определенные смысловые группы; 4) заполнение схемы от установочного (первого) луча до завершающего; 5) каждый луч имеет опорные узлы, названия которых обозначается символами, аббревиатурами и т.д. 6) выявление смысловых связей между лучами, путем анализа полученной логико-смысловой модели. Данная технология способствует формированию универсальных компетенций магистрантов и заключается в том, что изучаемый материал представляется в виде особо структурированного содержания, что позволяет магистранту ознакомиться с темой занятия, его структурой. Достоинством ЛСМ является то, что она позволяет представить элементы учебной деятельности наглядно, установив взаимосвязи между ними, провести анализ изучаемого объекта. Они способствуют естественному процессу запоминания учебного материала, как единого целого.

Технология формирующей оценки образовательных результатов магистрантов является методом для реализации и развития профессиональных компетенций, что является неотъемлемой частью педагогического образования, в том числе, историко-правового профиля. Так как образование является педагогическим, что предполагает перспективу трудоустройства в образовательное учреждение, где сами магистранты будут выступать в роли преподавателя и организовывать процесс обучения и воспитания. Важно показать и научить корректировать некоторые особенности образовательного процесса, в том числе возможность оценивания образовательных результатов. Применение технологии формирующей оценки образовательных результатов обуславливается особенностями современной системы оценивания, а также ориентацией образовательного процесса на личность студента. Первой особенностью применения технологии формирующей оценки образовательных результатов является вариативность выполняемой работы и критерии ее оценивания. Преподаватель учитывает особенности студентов при разработке рабочей программы, а также указывает критерии оценивания той или иной вариативной работы учащихся. Следующее, что необходимо учитывать при использовании технологии формирующей оценки образовательного результата – это то, что оценивание должно выступать мотивацией к обучению, получению знаний, умений и навыков, а не являться целью образовательного процесса. Важно отметить, что оценивание должно быть непрерывным, постоянным, так

как является средством для достижения планируемых образовательных результатов, а также способом самооценки преподавателем своей работы, в том числе, рефлексией. Эта технология направлена на управление качеством образования, привнесения в образовательный курс демократических инструментов влияния на учащихся, с целью достижения образовательных результатов. Таким образом, применение образовательной технологии формирующей оценки образовательного результата способствует повышению качества образовательного процесса и достижения планируемых образовательных результатов с учетом психолого-педагогических особенностей студентов, а также положительно влияет на будущих компетентных специалистов, владеющих не только теоретической составляющей пройденных дисциплин, но и обладающих практическими навыками и умениями, необходимыми для их будущей профессиональной деятельности.

Говоря о такой форме учебного занятия, как семинар, преподавателем часто применяется технология коммуникативной дидактики, так как с ее использованием происходит формирование предметного мышления в области истории или права. Овладение культурой коммуникативной дидактики происходит через диалог между магистрантами и преподавателем дисциплины. Целью применения такой образовательной технологии, помимо самого обучения, выступает развитие коммуникативных навыков, а также навыков критического мышления. Важно отметить, что ключевым параметром на пути к достижению планируемых образовательных результатов с применением технологии коммуникативной дидактики является педагогическое сотрудничество, которое обуславливается совместной активной познавательной деятельностью участников образовательного процесса. При достижении планируемых образовательных результатов важно грамотно их оценивать, так как «знать» не всегда означает «понимать». Именно для этой цели предметного оценивания применяется такая актуальная технология, как технология коммуникативной дидактики. Можно считать, что данная образовательная технология также является базовой, требующей грамотного ее дополнения другими актуальными технологиями.

Кейс-технология – это системный подход к обучению, сущность которого заключается в том, что учебный материал подается студентам в виде микроситуаций, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности в процессе разработки решений [3]. Преимущество кейс-технологии в историко-правовом образовании магистрантов неоспоримо. Она является универсальной с точки зрения организационной формы занятий, так как ее можно применять как на семинарах, так и на экзамене. А также сама кейс-технология (кейс-метод) подразумевает наибольшую эффективность на занятиях правовой и исторической направленности, так как эти сферы отличаются тем, что сложно воспринимать и оценивать ситуацию однопланово, всегда имеются различные точки зрения авторов по историческим или правовым вопросам. Главным преимуществом кейс-метода при обучении магистрантов является развитие способности прорабатывать множественные проблемные ситуации, находить информацию и уметь ее анализировать, что способствует формированию универсальных компетенций, в то же время активизи-

рует процесс формирования профессиональных компетенций, предусмотренных образовательной программой историко-правовой педагогической направленности.

Применение актуальных образовательных технологий в процессе преподавания учебных дисциплин магистрантам историко-правового образования ведет к организации образовательного процесса на высшем уровне, а также способствует достижению планируемых образовательных результатов, формированию необходимых компетенций у участников обучения. Важно понимать, что применение одной образовательной техно-

логии не предполагает успешного усвоения знаний, умений, навыков и компетенций. Наиболее эффективным способом реализации учебного процесса магистрантов является сочетание образовательных технологий, так как одна, как правило, выступает базовой, а другая, в свою очередь, дополняет ее, давая возможность реализации наибольшего потенциала магистрантов, формирования как профессиональных, так и универсальных компетенций, углубления знаний, навыков и умений в области истории и права.

Библиографический список

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 16.04.2022)
2. *Уджуху И.А., Мешвез Р.К.* Современные образовательных технологии как инновационный ресурс деятельности преподавателя высшей школы // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. №1., С. 96
3. *Мугаллимова С.Р., Ваврженчик О.И.* Подготовка магистрантов педагогического образования к проектированию образовательных маршрутов как условие реализации идеи персонализированного образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №2., с. 232
4. *Раджабалиев Г.П., Нурмагомедова Н.Х.* Кейс-технологии в образовании // Вестник СПИ. 2015. №2 (14), С. 2

References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012 N 273-FZ (as amended on April 16, 2022).
2. *Udzhukhu I.A., Meshvez R.K.* Modern educational technologies as an innovative resource for the activity of a teacher of higher education // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2022. No. 1., Pp. 96.
3. *Mugallimova S.R., Vavrzhenchik O.I.* Preparation of undergraduates in pedagogical education for the design of educational routes as a condition for the implementation of the idea of personalized education // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2022. No. 2., Pp. 232.
4. *Radzhabaliev G.P., Nurmagomedova N.Kh.* Case technologies in education // Vestnik SPI. 2015. No. 2 (14), p. 2.

ХАМАТНУРОВА Е.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общенаучных дисциплин, Лысьвенский филиал Пермского Национального Исследовательского Политехнического Университета

E-mail: khamat_e@mail.ru

ПЕСТОВА Е.С.

студент Лысьвенского филиала Пермского Национального Исследовательского Политехнического Университета, кафедра общенаучных дисциплин

E-mail: liza.pestova.2003@bk.ru

KHAMATNUROVA E.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department, General Scientific Disciplines, Lysvensky Branch Perm National Research Polytechnic University

E-mail: khamat_e@mail.ru

PESTOVA E.S.

Student of the Lysva Branch Perm National Research Polytechnic University, Department General Scientific Disciplines

E-mail: liza.pestova.2003@bk.ru

**КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**CLASSIFICATION OF PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN THE EDUCATIONAL PROCESS
IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

В статье рассматриваются педагогические приемы, которые могут быть использованы преподавателями среднего профессионального образования в процессе обучения. Раскрыты понятия педагогического приема и методов обучения, названы их отличия. Предложена собственная классификация педагогических приемов в учебном процессе в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: педагогический прием, классификация педагогических приемов, учебный процесс в системе СПО, методы обучения, педагогическая техника, профессиональное обучение.

The article discusses the pedagogical techniques that can be used by teachers of vocational education in the learning process. The concepts of pedagogical reception and teaching methods are revealed, their differences are named. The author offers his own classification of pedagogical techniques in the educational process in the system of secondary vocational education.

Keywords: pedagogical reception, classification of pedagogical techniques, the educational process in the system of secondary vocational education, teaching methods, pedagogical technique, professional education.

В настоящее время педагогический процесс претерпевает изменения и требует от педагогов способности быстро переключаться, осваивать новые современные технологии, методы и приемы обучения. Динамичность мыслительных процессов студента СПО, а по сути, молодого человека, только вступающего в самостоятельную жизнь, обусловлена большими объемами информации, поступающей к нему из разных источников. Педагог и учебное заведение перестают быть для него единственным и самым надежным источником знаний, в связи с этим методы и приемы, которые использовались педагогами в школе или которые использовались педагогами СПО в прошлом оказываются не всегда и не все эффективными [9, с. 96].

Объектом исследования являются педагогические приемы, которые используют преподаватели СПО в процессе обучения.

Предметом является классификация педагогическим приемов в учебном процессе в системе СПО.

Цель исследования – представить авторскую классификацию педагогических приемов в учебном процессе в системе СПО.

В состав методики процесса обучения входит использование приемов. Педагогический прием выступает

в роли элемента метода, мыслительных операций в процессе овладения знаниями и их дальнейшего усвоения. В своей сущности педагогический прием не требует решения отдельной и специальной учебной задачи, а совместно с выбранным методом подчинен ей. Одинаковые приемы педагогики могут применяться в различных методах и наоборот [6, с. 91].

Метод обучения представляет собой один из способов взаимодействия педагога и обучающегося, целью которого является передать знания, привить умения и развить навыки. Прием же рассматривается как краткосрочный способ, направленный на конкретное развитие и совершенствование какого-либо навыка или умения. А метод, в отличие от приема, процесс продолжительный, многоэтапный, содержит большое количество приемов. Иначе говоря, педагогический прием является только составным компонентом какого-либо метода [7, с. 179].

Педагогические приемы формируют индивидуальный стиль деятельности педагога, формируют его «харизму», позволяют разнообразить деятельность учащихся на занятиях, позволяют не снижать интерес и производительность труда на занятии, сохранять устойчивую мотивацию [5, с. 253].

В развитии такой тенденции современного образования, как перехода к активным методам обучения, педагогические приемы играют значительную роль. Они хорошо справляются с задачей творческой подачи учебного материала, помогая обучающимся глубже понять предмет и качественно усвоить передаваемые знания. Поэтому каждый педагог, стремящийся к таким же целям, может обогатить свою методическую копилку различными педагогическими приемами [10, с. 16].

Прием в педагогике – это относительно законченный элемент воспитательной технологии, закрепленный в общей или конкретной педагогической культуре, способ педагогического действия в определенных условиях [3, с. 118].

В.И. Загвязинский характеризует прием одновременно как элемент, так и определенное выражение метода. Раскрывает понятие метода на основе анализа педагогических приемов и утверждает, что применяемые приемы, их направленность, отличительные особенности, свойства, демонстрируют сущность метода и характер определенного метода в зависимости от применяемых приемов также изменяется. Так, примерами приемов выражения такого метода, как беседа, могут выступать вопросы педагога либо вопросы учащегося. Вопросы педагога характеризуют повторительную беседу, а вопросы учащегося – эвристическую [8, с. 96].

Е.Н. Кабанова-Миллер дает определение педагогического приема в контексте образовательной деятельности. С ее точки зрения, приемы учебной работы – это совокупность действий, которые помогают решать поставленные учебные задачи. Эти действия лишь дают общее направление деятельности учащегося и не имеют своей целью внести жесткие ограничения и предписания, четко определить каждый его шаг [2, с. 8].

Советский педагог А.С. Макаренко трактовал педагогический прием как «способ прикосновения к личности», [4, с. 156], а А.А. Гин – как «инструмент творчества». Представленные формулировки педагогического приема наилучшим образом отражают его смысл – креативную совместную деятельность педагога и обучающегося в образовательном процессе для эффективного достижения общих целей [1, с.3].

А.А. Гин занимался разработкой приемов педагогической техники для того, чтобы воплощать их в программах общего образования, но, на наш взгляд, многие предложенные им педагогические приемы применимы и могут быть использованы преподавателями в системе среднего профессионального образования.

А.А. Гин разделил приемы педагогической техники на 3 группы: дидактика, управление классом и организация труда учителя.

Дидактика включает в себя:

– Повышение интереса к учебному предмету. Одним из предложенных приемов является «Практичность теории», который заключается в следующем: чтобы заинтересовать обучающихся в изучении предложенной теоретической темы, педагогу нужно показать на примере ее полезность, как изучаемые теоретические сведения могут помочь на практике;

– Повторение пройденного на уроке. Одним из примеров педагогических приемов является прием «Повторяем с расширением»: учащиеся формируют список вопросов, которые возникли в ходе урока и не нашли

в процессе его ответа;

– Повторение изученных ранее тем. Например, прием «Пересечение тем»: учащиеся подбирают материал, который бы связывал пройденную тему с предыдущими;

– Уровни и виды домашнего задания. Например, прием «Три уровня домашнего задания»: 1-й – обязательный минимум, 2-й – тренировочный, 3-й – творческое задание;

– Приемы подачи домашнего задания. Например, прием «Идеальное задание»: педагог задает учащимся выполнить работу на их выбор и собственное восприятие темы;

– Подготовка к докладу;

– Коллективная учебная деятельность. Например, прием «Своя опора»: учащиеся, разделившись на группы, совместно формируют конспект, краткое изложение изученной темы на большом листе;

– Мозговой штурм;

– Деловые игры;

– Игровая учебная деятельность.

Управление классом делится на:

– Соуправление. Например, прием «Выход за пределы»: педагог, выходя за рамки предмета или учебника, связывает изучаемый теоретический материал с современной действительностью;

– Традиции урока. Например, прием «Завершение урока»: педагог каждый раз, выбрав какую-либо подходящую фразу или определенное действие, традиционно завершает урок;

– Дирижируем уроком. Например, прием «Дай себе помочь»: педагог при подходящем случае создает проблемную ситуацию, в которой учащиеся могут ему помочь;

– Приемы устного контроля. Например, прием «Базовый лист контроля»: педагог составляет базовый лист, в котором указывает необходимый теоретический материал, который должны знать учащиеся и по которому он будет проверять их знания;

– Приемы письменного контроля. Например, прием «Релейная контрольная работа»: педагог проводит контрольную работу по раннее заданному домашнему заданию, которое он задал массивом.

– Против списывания;

– Оценивание. Например, прием «Знакомьте с критериями».

Организация труда учителя подразделяется на картотеку урока, подготовку темы и конструктор урока.

Ознакомиться с данной классификацией и всеми приемами можно в замечательном издании А.А. Гина «Приемы педагогической техники», которая предназначена для школьных учителей [1].

Как видим, классификация построена на основе этапов традиционного урока в общеобразовательной школе. Система СПО, естественным образом отличается от школьной системы, а именно возрастом учащихся, числом часов на изучение тем и предметов, формой проведения учебных занятий, характером взаимоотношений с педагогом, уровнем самостоятельности учащихся, спецификой профессиональной направленности, практикоориентированностью. В связи с этим классификация педагогических приемов для системы СПО будет выглядеть несколько иначе.

В многочисленных статьях педагогов-практиков и на различных ресурсах в сети Интернет педагоги с удовольствием, энтузиазмом и интересом делятся своими наработками, рассказывают о том, какие приемы они используют в своей профессиональной деятельности. Однако все эти сведения разрознены, в настоящее время нет классификации педагогических приемов учебной деятельности в системе СПО.

На основе собственного опыта педагогической деятельности и анализа опыта педагогов-практиков, изучения особенностей деятельности студента СПО нами предлагается следующая авторская классификация педагогических приемов в системе СПО, основанием которой послужил вид учебной деятельности студента.

Классификация педагогических приемов в учебном процессе в системе СПО:

Вид деятельности студента	Педагогические приемы педагога	Примеры
Аудиторная учебная деятельность		
Усвоение знаний на лекциях	Приемы активизации, мотивации и передачи теоретического материала	<ul style="list-style-type: none"> – Создание на занятии учебной проблемной ситуации. – Использование исторического материала («а как было раньше?»). – Нетрадиционное начало традиционного занятия (психологические настроения, различные установки, установка на самоконтроль и самооценку, видеофрагмент, ребус, загадка, разминка, реклама, музыкальный момент). – Прием постановки перед студентами цели урока. – Прием наглядности и иллюстративности (рассказ, беседа по рисунку, сравнение схем, слово, учебники и учебные пособия, таблицы, дидактический и раздаточный материал, использование информационных технологий и т. д.). – Эвристическая беседа, проходящая в форме диалога, живого обмена мыслями. – Ассоциативный ряд. – Приём «Корзина идей, понятий, терминов». Он помогает определить знания и умения студентов по выбранной теме. – Приём «Согласен – Не согласен». – Прием «До – После». – Видеозарисовка. – Задание на опережение.
Применение умений на практических работах, семинарах	Приемы обобщения изученного материала, применения полученных знаний, контроля хода практического занятия	<ul style="list-style-type: none"> – Опорный конспект (обобщенные и предельно сжатые теоретические сведения). – Кластер («гроздь») – графически оформленная информация в виде схемы. – Синквейн – это стихотворения, состоящее из 5 строк, каждая из которых позволяет обобщить информацию в кратком выражении. – Интеллект – карта. – Круглый стол. – Мозговой штурм. – Деловая игра.
Формирование навыков на лабораторных работах, практикумах	Приемы, направленные на автоматизацию умений учащихся, контроль хода лабораторного занятия, самоконтроль при выполнении трудовых операций	<ul style="list-style-type: none"> – «Придумай применение» – разновидность устного фронтального опроса, который дает возможность проверить, насколько хорошо студенты могут координировать освоенные теоретические знания с практикой. – Мини-проекты – по структуре похоже на научное исследование.
Самостоятельная учебная деятельность		
Самостоятельное освоение учебного материала	Приемы контроля самостоятельного освоения учебного материала	<ul style="list-style-type: none"> – Кроссворды. – Викторина. – Брейн-ринг. – Опрос по цепочке. – Толстый и тонкий вопрос – прием, развивающий критическое мышление, применяется для организации взаимопроса. – Тройка – выбираются 3 студента. Первый студент отвечает на вопрос, второй студент добавляет или исправляет ответ, третий – дает комментарий.
Становление компетентности специалиста на практике	Приемы оценки сформированности профессиональной компетентности	<ul style="list-style-type: none"> – Кейс-метод. – Портфолио. – Прием кооперации – представление задач, которые требуют группировки студентов с распределением внутренних ролей в группе.
Формирование научно-исследовательских умений при написании курсовых работ/ выпускной квалификационной работы	Приемы мотивации к научной деятельности, формирования самоорганизации и контроля выполнения научно-исследовательских работ.	<ul style="list-style-type: none"> – Вовлечение в поиск (диалог, цель которого пробудить интерес и любопытство студента к какой-либо проблеме с учётом его личностных характеристик). – Деловые игры с проектной и исследовательской направленностью. – Разнообразные формы презентации результатов исследовательской работы.

Данная классификация достаточно динамична, отражает подвижность процесса обучения. Каждый педагог, формируя свою «педагогическую копилку приемов» сможет конкретизировать вид деятельности студента и уточнить или добавить соответствующие приемы.

Дальнейшая работа авторов будет посвящена систематизации педагогических приемов в системе СПО в

рамках данной авторской классификации.

Данная классификация ляжет в основу учебно-методического пособия, предназначенного для педагогов-практиков системы СПО, слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки и студентов.

Библиографический список

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь, идеальность. Москва: Вита-Пресс. 2006. 112 с.
2. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. Москва: Знание. 1981. 96 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия. 2000. 176 с.
4. Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта. Москва: АПН РСФСР. 1957. 302 с.
5. Москаленко О. В. Потенциал некоторых психодидактических приёмов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе // Акмеология. № 2(54). 2015. С. 248–256.
6. Нигметзянова В. М., Камалеева А.Р. Педагогические приемы и методы работы преподавателя в условиях информационной образовательной среды // Инновации в информационных технологиях, машиностроении и автотранспорте: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Кемерово, 29–30 ноября 2017 года. Кузбасский государственный технический университет им Т.Ф. Горбачева. 2017. С. 91–93.
7. Тарасов С. В., Трошин Д.А. Активные методы обучения // Успехи современной науки. №12. 2016. С. 178–180.
8. Учебно-методическое пособие. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: ЦГЛ, 2005. 208 с.
9. Хаматнурова Е. Н., Наплавкова Е.М. Успеваемость студентов среднего профессионального образования как педагогическая проблема // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 04 июня 2021 года. Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью «Институт развития образования и консалтинга». 2021. С. 94–100.
10. Хаматнурова Е. Н. Повышение методологической культуры педагога технического вуза // Вестник педагогических инноваций. № 2(22). 2010. С. 15–24.

References

1. Gin A.A. Methods of pedagogical technique: freedom of choice, openness, activity, feedback, ideality. Moscow: Vita-Press. 2006. 112 p.
2. Kabanova-Meller E.N. Educational activity and developing education. Moscow: Znanie. 1981. 96 p.
3. Kojaspirova G.M., Kojaspirov A.Yu. Pedagogical dictionary. Moscow: Academy. 2000. 176 p.
4. Makarenko A.S. Some conclusions from pedagogical experience. Moscow: APN RSFSR. 1957. 302 p.
5. Moskalenko O. V. The potential of some psychodidactic techniques in teaching academic disciplines in higher school // Acmeology. No. 2(54). 2015. Pp. 248–256.
6. Nigmatzyanova V. M., Kamaleeva A.R. Pedagogical techniques and methods of a teacher's work in an information educational environment // Innovations in information technologies, mechanical engineering and motor transport: a collection of materials of the International scientific and practical conference, Kemerovo, November 29–30, 2017. Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev. 2017. Pp. 91–93.
7. Tarasov S. V., Troshin D.A. Active teaching methods // Successes of modern science. No. 12. 2016. Pp. 178–180.
8. Educational and methodical manual. Zagvyazinsky V.I., Atakhanov R. Methodology and methods of psychological and pedagogical research. Moscow: TSGL, 2005. 208 p.
9. Khamatnurova E. N., Naplavkova E.M. The academic performance of students of secondary vocational education as a pedagogical problem // Actual problems of science and education in the conditions of modern challenges: a collection of materials of the International scientific and practical conference, Moscow, June 04, 2021. Makhachkala: Limited Liability Company «Institute for the Development of Education and Consulting». 2021. Pp. 94–100.
10. Khamatnurova E. N. Improving the methodological culture of a teacher of a technical university // Bulletin of Pedagogical Innovations. No. 2(22). 2010. Pp. 15–24.

УДК 75.03

UDC 75.03

ХВОРОСТОВ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры живописи, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Painting, Orel State University

E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of RAO, Head of the Department of Design, Orel State University

E-mail: aqua_storm@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ДИЗАЙНЕ

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE VISUAL ARTS AND DESIGN

В методологии и технологии профессионального образования студентов бакалавриата направления подготовки 54.03.01 Дизайн и направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, направленность: Изобразительное искусство существуют технологические нюансы и особенности, которые необходимо учитывать. Попробуем в них разобраться.

Ключевые слова: Профессиональное образование, картина Г.Г. Мясоедова, трёхмерная реконструкция интерьера, орловский вариант картины.

In the methodology and technology of professional education of undergraduate students of the training area 54.03.01 Design and training areas 44.03.01 – Pedagogical education, focus: Fine arts there are technological nuances and features that need to be taken into account. Let's try to figure them out.

Keywords: Professional education, painting by G.G. Myasoedov, three-dimensional reconstruction of the interior, Orel version of the painting.

В методологии и технологии профессионального образования в подготовке студента бакалавриата направления подготовки 54.03.01 Дизайн, направленности Дизайн среды существует множество нюансов и особенностей, которые необходимо учитывать. Казалось бы, что может быть проще, создавай с помощью компьютера интерьеры, виртуально расставляй мебель, размещай источники освещения и аксессуары. Но это только на первый взгляд. При внимательном рассмотрении дизайнер среды оказывается своего рода режиссером, сценаристом и постановщиком сложного спектакля, действия, превращения бумажного рисунка, эскиза в приспособленное для жизни и работы благоустроенное пространство. Давайте в этом попробуем разобраться.

Основой всего дизайн-проектирования является история искусств. В истории искусств можно выделить историю стилей, историю дизайна, историю мебели, историю костюма. Но основой, по праву, считается история искусств. Разбирая и анализируя картины можно познать и почерпнуть очень многое. В том числе крайне полезного для профессии дизайнера.

Возьмем, к примеру, картину Г.Г. Мясоедова «Пушкин и Мицкевич в салоне Волконской». Вначале проведём искусствоведческий анализ данного произведения. Выполним методологический и технологический подход искусствоведа-исследователя.

Картина большая. Её размеры: 175 сантиметров в высоту и два метра шестьдесят четыре сантиметра в

ширину. На ней изображён момент поэтического выступления перед присутствующими польского поэта Адама Мицкевича. Ему с вдохновением внимает Александр Сергеевич Пушкин и другие гости салона Зинаиды Волконской.

В государственном Русском музее в Санкт-Петербурге хранится этюд головы Пушкина, написанный Г.Г. Мясоедовым для этой картины. Искусствоведы считают, что это один из самых удачных портретов великого русского поэта, написанных после его смерти. Художнику удалось передать не только портретное сходство, но и характерную натуре поэта порывистость и страстность. Художник добился того, что в собрании знаменитых литераторов, изображённых на полотне, ощущается взаимное доброжелательство и царит дух высокой поэзии. И это – одно из главных достижений картины Мясоедова.

Изображение передано в светлых и чистых тонах, очень живописно. Убедительны все атрибуты интерьера и одежды действующих лиц пушкинской эпохи. Художник добивается портретного сходства всех персонажей сочинённого им поэтического действия.

К середине декабря 1907 года Мясоедов завершил, наконец, работу над картиной о Пушкине. «Картина была крупного размера, – читаем в воспоминаниях Николая Киселёва – сына А.А. Киселёва, – в ней фигурировало много современников Пушкина, его друзей и гостей княгини Волконской. Роскошная обстановка комнаты и бо-

гательшее архитектурное оформление, нарядные платья дам, - всё это было прекрасно выполнено и выдержано в стиле того времени. Сил было положено много, но старик преодолел все трудности и вышел победителем, выполнив давно задуманное произведение.

Когда отец, побывав у Григория Григорьевича и посмотрев картину, вернулся домой, он попросил меня сходить и самым внимательным образом посмотреть картину, говоря, что Григорий Григорьевич сейчас в очень хорошем настроении и охотно показывает её всем желающим.

Когда я вернулся и рассказал о моём впечатлении о картине, отец спросил, внимательно ли я смотрел. Я сказал, что смотрел долго и внимательно.

- А художественное оформление комнаты видел?
- Да всё осмотрел, и колонны, и в нише Венеру Милосскую.

Отец рассмеялся и сказал:

- Вот и ты попался. Ведь Милосскую, эту чудеснейшую скульптуру Древней Греции нашли в тридцатых годах 19 века, а начали распространять в копиях значительно позже смерти Пушкина. Встреча же Пушкина и Мицкевича у Волконской состоялась в декабре 1826 года.

- Ой, как же быть! Ты сказал Григорию Григорьевичу?

Отец ответил не сразу. Он подумал и сказал, что чуть было не выпалил свои соображения тут же, но, посмотрев на Мясоедова и видя так редко радостное его лицо, ничего не сказал и решил не говорить. Это очень может его огорчить, а он сильно утомлён и должен отдохнуть. Ведь сколько уже народу смотрело картину – художников, историков, искусствоведов. Никто не обратил на это внимания, пусть уж остаётся как есть» [2, с. 220].

Этого небольшого курьёза, допущенного художником никто так и не заметил. А как известно «...детали интерьера участвуют в действии, происходящем на картинном полотне» [4, с. 101]. Впервые выставленная в 1907 году на XXXVI Передвижной художественной выставке, она произвела на зрителей глубокое впечатление.

Провести, с нашей помощью, данное искусствоведческое исследование было поручено студентам педагогического направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, направления: Изобразительное искусство в рамках работы над курсовым проектом. Исследование было выполнено.

После этого, в помощь к начинающим искусствоведам-исследователям, подключились будущие дизайнеры интерьера. Мы предложили данную картину будущим дизайнерам для внимательного исследования и трёхмерной реконструкции интерьера, в котором происходило действие картины. Подобную трёхмерную реконструкцию мы проводим с целью изучения технологии освоения профессиональных компьютерных программ. Происходит своеобразное копирование, с помощью цифровых технологий, уже созданного живописного произведения. Подобную методику копирования рекомендуют при изучении живописных технологий и освоения техники графики.

Художник, Г.Г. Мясоедов, сделал несколько эскизов к задуманной картине. «Лучший из них находится в Орловском областном музее изобразительных искусств. Этот большой эскиз, размером: 74x92 см. можно рассматривать, чуть ли не как самостоятельную картину» [3, с. 187], [5].

Мы посетили Орловский областной музей изобразительных искусств и внимательно изучили картину с точки зрения будущей трёхмерной реконструкции интерьера помещения, в котором происходило действие написанное художником.

Проводим анализ произведения. Мы видим большой зал округлой формы. По стене, обрамляя дверной проём, расположены полукруглые пилястры дорического ордера. Рядом с пилястрами находятся ростовые скульптуры. Картины, прямоугольные и овальные, в богатых золоченых рамах висят на стене. В центре зала находятся колонны круглой формы. Примыкания колонн к потолку мы не видим – они обрезаны картинной плоскостью. По аналогии с пилястрами мы можем предположить, что колонны украшены капителями дорического ордера. Выше дверного проёма расположен широкий фриз украшенный лепниной. В центре зала, под потолком, висит люстра, зажжённые свечи которой, освещают всё помещение и дают мягкие, красивые тени. Под люстрой стоит центральный стол. Вокруг стола расположены кресла, табуреты круглой формы и журнальный столик. Расположение и форму окон, так же как их количество, мы можем только предполагать. Напольное покрытие мы не видим. Скорее всего, это паркетный пол. Нам открыта лишь часть ковра. Таков интерьер и меблировка помещения, в котором когда то была написана картина.

Используя компьютерные программы Autodesk 3D Studio Max и V-Ray выполним трёхмерную реконструкцию интерьера помещения. Создадим текстурные карты для трёхмерных моделей интерьера. Расположим источник искусственного освещения. Настроим визуализатор V-Ray для выполнения чистой визуализации. Приведем тоновую и цветовую коррекцию изображения с помощью компьютерной программы Adobe Photoshop [6], [7], [8].

Выполнив трёхмерную реконструкцию интерьера помещения авторского варианта картины находящейся в Орловском областном музее изобразительных искусств проанализируем тот вариант картины, который считается основным.

В настоящее время знаменитая картина Г.Г. Мясоедова находится в Пушкинском доме, в Санкт – Петербурге (Всероссийский музей А. С. Пушкина). Полное название картины: «*Мицкевич в салоне Зинаиды Волконской импровизирует Пушкину (Москва, декабрь 1826 г.). Мицкевич в салоне кн. Зинаиды Волконской импровизирует среди русских писателей: справа кн. Вяземский, Баратынский, Хомяков, З. Волконская, Козлов, Жуковский, Пушкин, Погодин, Веневитинов, Чаадаев и др.). 175 X 264*».

Благодаря многолетним исследованиям неутомимых литературоведов и историков мы можем со всей определённо говорить, что в декабре 1826 года в таком составе действующие лица картины в салоне З.А. Волконской не встречались. Например, в декабре 1826 года отсутствовал в Москве В.А. Жуковский. В этот период не было в старой столице и Д.В. Веневитинова, уехавшего в Петербург к месту своей новой службы. Не зафиксировано литературоведами в декабре 1826 года и посещение салона Волконской и Адамом Мицкевичем. Хотя в октябре этого года он бывал у неё в гостях и там встречался с Пушкиным [1, с. 266].

Таким образом, собрание, показанное в картине – творческая фантазия художника. Но художникам дано

право на такого рода обобщения. И Мясоедов воспользовался своим правом. Он собрал в картине в обстановке красивейшего салона княгини Волконской друзей, соратников, единомышленников Пушкина, с которыми поэт общался после возвращения из ссылки.

В сентябре 1907 года Мясоедов перевозит незавершенную картину в Петербург, в выделенную ему Академией мастерскую. Это была неоценимая поддержка стареющего художника, не только давала пристанище самому художнику и его габаритному полотну, но и позволяла на завершающем этапе работы активно использовать всю необходимую для дела атрибутику, в том числе неисчерпаемые фонды научной библиотеки.

Сравним варианты картины. На основной, считающейся официальной, картине так же изображен большой зал. Изменился дверной блок. Штора, декорирующая дверной портал, сменилась на двупольную дверь, немного приоткрытую, обрамленную дверным порталом стиля ампира. В приоткрытую дверь видна другая, хорошо освещенная комната. Яркое освещение в этой, дальней комнате подчеркивает таинственность атмосферы в основной комнате, в которой происходит действие. Эта атмосфера передана царящим в основной комнате полумраком. Пилястры вдоль стены сменились колоннами круглой формы. Их, как и колонны в центре зала, украшают теперь капители коринфского ордера. Широкий фриз вдоль верхней части стены исчез. Его заменила лапная вставка над дверным порталом так же стиля ампира характерно-

го для времени описанного на картине. Ростовые фигуры остались, но они теперь располагаются в полукруглых арочных нишах. На итоговом, основном варианте картины в одной из скульптур видны очертания Венеры Милосской, о которой говорилось в воспоминаниях Николая Киселёва. Центральная люстра теперь висит высоко под потолком. Она стала меньше и не располагается над основным столом. Потолок, так же как и пол, мы теперь можем видеть в представленном на картине интерьере. На потолке видны несущие балки. Напольное покрытие представляет собой паркет крупного узора геометрического характера.

Закончив искусствоведческую часть работы, проанализировав представленный на картине интерьер, студенты приступили к компьютерному построению. Выполнив трёхмерную реконструкцию интерьера помещения основного варианта картины находящейся в Пушкинском доме, в Санкт – Петербурге (Всероссийский музей А.С. Пушкина) и сравнив его с интерьером созданным ранее, мы, в итоге, получили два разных интерьера.

Предложенная методология позволила обогатить технологический инструментарий студентов и педагогического и дизайнерского направления подготовки. В ходе данной работы нам удалось добиться углубления профессионального образования в подготовке студентов и объединить дизайнерское и педагогическое направления подготовки в получении общего положительного результата.

Библиографический список

1. *Черейский Л.А.* Пушкин и его окружение. Изд. 2-е, Л. : Наука, 1989.
2. *Мясоедов Г.Г.* Письма. Документы. Воспоминания М.: Изобразительное искусство, 1972.
3. *Хворостов Анатолий.* Г.Г. Мясоедов: Известный и неизвестный. Орёл: Картуш. 2008. 249 с.
4. *Хворостов А.С., Хворостов Д.А.* Региональный компонент содержания подготовки художника-педагога: крымские мотивы в творчестве Г.Г. Мясоедова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. №3 (84). С. 347–351.
5. *Хворостов Д.А., Хворостов А.С.* Региональный компонент в системе художественного образования в ОГУ им. И.С. Тургенева: гимназическая юность Г.Г. Мясоедова // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования: Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, 25 сентября 2020 г. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 304–307.
6. *Хворостов Д.А., Кутузова А.А.* 3D реконструкция живописного произведения в теории и методике профессионального образования дизайнера // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. №2 (83). С. 333–336.
7. *Хворостов Д.А.* Использование компьютерных технологий в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров // European Social Science Journal. 2017. № 11. С. 340–344.
8. *Хворостов Д.А.* 3D Studio Max + V-Ray + Corona. Проектирование дизайна среды : учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2021. 333 с. (Высшее образование: Бакалавриат).

References

1. *Chereisky L.A.* Pushkin and his entourage. 2nd edition, L. : Nauka, 1989.
2. *Myasoedov G.G.* Letters. Documents. Memoirs. Moscow: Fine Art, 1972.
3. *Anatoly Khvorostov.* G.G. Myasoedov: Known and unknown. Orel: Cartouche. 2008. – 249 p.
4. *Khvorostov A.S., Khvorostov D.A.* The regional component of the content of the training of an artist-teacher: Crimean motifs in the work of G.G. Myasoedov // Scientific notes of the Orel State University. 2019. No.3 (84). Pp. 347–351.
5. *Khvorostov D.A., Khvorostov A.S.* Regional component in the system of art education at the I.S. Turgenev OSU: G.G. Myasoedov's gymnasium youth // Regional culture as a component of the content of continuing education: Materials of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation dedicated to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War, September 25, 2020 - Lipetsk: P.P. Semenov-Tyan-Shansky LSPU, 2020. pp. 304 - 307.
6. *Khvorostov D.A., Kutuzova A.A.* 3D reconstruction of a pictorial work in the theory and methodology of professional education of a designer // Scientific notes of the Orel State University. 2019. No. 2 (83). Pp. 333–336.
7. *Khvorostov D.A.* The use of computer technologies in the professional training of design students // European Social Science Journal. 2017. No. 11. Pp. 340–344.
8. *Khvorostov D.A.* 3D Studio Max + V-Ray + Corona. Designing the design of the environment : a textbook. 2nd ed., reprint. and add. Moscow : INFRA-M, 2021. 333 p. (Higher education: Bachelor's degree).

УДК 373.1

UDC 373.1

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ГОРБУНОВА Г.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры изобразительного искусства факультета искусств, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

E-mail: veta5@ya.ru

САВЕЛЬЕВ К.Н.

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языкознания и литературоведения Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

E-mail: savakos@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of RAO, Head of the Department of Design, Orel State University

E-mail: aqua_storm@mail.ru

GORBUNOVA G.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Fine Arts of the Faculty of Arts St. Petersburg State University

E-mail: veta5@ya.ru

SAVELIEV K.N.

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Linguistics and Literary Studies Institute of Humanitarian Education Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov

E-mail: savakos@mail.ru

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ ШКОЛЬНИКОВ

DIGITAL TECHNOLOGIES IN DESIGN EDUCATION AND TEACHING FINE ARTS TO SCHOOLCHILDREN

В статье авторы обозначают необходимость изменения содержания художественного и дизайн-образования подростков через внедрение современных компьютерных технологий, постановке новых познавательных заданий. В качестве примера показан опыт внедрения задания на основе репродукции картины русского художника Е.В. Маковского «смоделировать трехмерную конструкцию с помощью графических программ». В ходе выполнения задания у учащихся развиваются познавательный интерес и soft skills (мягкие навыки). Экспериментальная работа в учебных заведениях России показала, что подобные занятия, кроме повышения культурного уровня и приобщения к искусству, ухода от агрессивных и жестоких компьютерных игр, дают еще и предвузовскую профориентационную подготовку школьников.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение изобразительному искусству, дизайн-образование, общее среднее образование, дополнительное образование детей

In the article, the authors indicate the need to change the content of artistic and design education of adolescents through the introduction of modern computer technologies, the formulation of new cognitive tasks. As an example, the experience of implementing a task based on a reproduction of a painting by the Russian artist E.V. Makovsky «to simulate a three-dimensional structure using graphic programs» is shown. During the assignment, students develop cognitive interest and soft skills (soft skills). Experimental work in educational institutions in Russia has shown that such classes, in addition to raising the cultural level and familiarization with art, avoiding aggressive and violent computer games, also provide pre-university vocational guidance for schoolchildren.

Keywords: digital technologies, teaching fine arts, design education, general secondary education, additional education of children.

Современные условия диктуют новые методические подходы к проверенным временем, устоявшимся педагогическим процессам. Новым техническим модулем в системе образования является компьютер. Он активно задействуется и в работе учителя в общеобразовательной школе и методическом труде педагога дополнительного образования. Не используя компьютер и цифровые технологии в учебном процессе, мы лишаемся современного профессионального набора виртуальных инструментов.

Учителям изобразительного искусства и педагогам дополнительного образования, в своей работе с детьми, необходимо подавать учебную информацию в увлека-

тельной, игровой форме используя информационные и коммуникационные методы обучения. При использовании современных инновационных цифровых технологий, в правильном русле, можно значительно обогатить технологический парк «рабочих инструментов» педагога и помочь ему добиться более высокого методического обучающего результата [6]

Несмотря на образовательные, позитивные тенденции, которые принесли компьютерные технологии в качестве нового технологического инструментария, существуют и негативные моменты. Они проявляются в чрезмерной доступности Интернета, в неконтролируе-

мом пользования детьми игровых продуктов очень часто с жестоким, агрессивным содержанием. Родители, занятые на работе, оставляют детей без надзора и должного присмотра. И ребенок буквально «с головой» уходит в виртуальный мир.

Развитие и доступность Интернета и WI-FI приводят к компьютерной зависимости и наносят ущерб ранимой детской психике. Ребенок все время смотрящий в телефон, играющий в компьютерные игры, становится повсеместным явлением. Агрессивность игровой атмосферы отрицательно влияет на ребенка. Родители зачастую не вникают в то, что за компьютерные развлечения у их ребенка. Ребенок чем-то занят, их внимание не требуется и этого достаточно. То, что детская психика становится разрушенной, понимают поздно.

В нынешнее время уже не запретишь компьютерный мир, он прочно вошел в повседневную жизнь и образовательный процесс. В наших силах, в силах педагогов направить использование компьютера в созидательное, развивающее русло. Подобное решение будет способствовать в цифровой среде смене вектора направления от агрессии и разрушения к созиданию, добру и развитию интеллекта.

Обзор литературы. Проведя анализ научных теорий и образовательных концепций в области художественного образования, мы определили, что основные подходы к вопросам использования современных компьютерных технологий для активизации художественно-творческой деятельности детей делятся на два направления. Сторонники первого: С.П. Ломов [10], С.Е. Игнатьев [4], Н.М. Сокольников [14] и др. считают, что развитие творчества происходит эффективнее на фундаменте усвоенных знаний и умений в области основ реалистического искусства, поэтому компьютерные технологии должны стать инструментом более высокого уровня в художественно-изобразительной или дизайн-деятельности. Представители второго подхода, чаще всего это практикующие преподаватели дизайнера с базовым образованием «Информатика», считают, что нужно просто дать ребенку в руки компьютерные технологии (графические редакторы) и разрешить самостоятельно творить. К сожалению, широкое распространение шаблонов, графических конструкторов и прочих помощников, работающих по принципу «сам себе дизайнер», нивелируют значение данного инструмента в изобразительном творчестве или дизайн-проектировании. Об этом пишут Г.А. Горбунова и О.П. Савельева: «принижают значение роли дизайнера в разработке грамотной и профессиональной продукции» [3, 206]. Теряется художественный образ, смысл работы.

Вопросы дизайн-образования рассматриваются в научных трудах «Развитие творческих способностей учащихся в интегративном деятельностном поле курса «Основы дизайна» (2000 г.) автор Е.В. Ладугин, «Формирование проектных умений учащихся старших классов в системе непрерывного дизайнерского образования» (2000 г.) автор А.Г. Куликов, «Формирование профессионально-компетентной культуры личности художника-дизайнера» (2010 г.) автор С.М. Мурзина, «Педагогические условия формирования проектной культуры студентов-дизайнеров» (2015 г.) автор Е.Б. Коробий [15] и др.

Опыт дизайн-образования довузовского и вузовского уровней российских и зарубежных школ достаточ-

но подробно освещается в работах у В.Ф. Сидоренко, Л.Б. Переверзева, С.М. Кожуховской [9], В.В. Корешкова [1], С.П. Ломова [10], Н.М. Сокольниковой [14], О.П. Савельевой [13], А.Д. Григорьева [2], Д.А. Хворостова [5], [6], [7], [8] и других. Анализ программ и методических разработок [11], [12], показывает, что сегодня всё большее значение приобретает синтез литературы, изобразительного искусства и компьютерной графики.

Актуальность исследования / постановка проблемы. В современных условиях введения санкций на образовательные технологии актуальным становится вопрос о возможности использования определенных компьютерных программ в педагогических процессах общеобразовательной школы и вуза. Например, на официальном сайте программы Autodesk написано о приостановки деятельности компании в России. То есть полученные ранее студенческие и преподавательские лицензии становятся недействительными. Несомненно, что обучение профессиональным компьютерным технологиям в российском обществе крайне необходимо. Несомненно, и то, что уход с российского рынка ставших привычными компьютерных программ двумерной и трёхмерной графики не остановит образовательный и научный прогресс в нашей стране. На смену методикам преподавания и использования в учебном процессе ушедших из России компьютерных программ придут новые методические разработки. И использование в профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства и преподавателя по дизайну новых компьютерных технологий в дальнейшем будет только увеличиваться. Остро стоит вопрос и педагогических заданий, которые необходимо ставить педагогу перед учебной аудиторией и решать в ходе освоения образовательной программы с применением компьютерных цифровых технологий. В данное время при преподавании изобразительного искусства и дизайна школьникам вопрос внедрения компьютерных технологий в образовательную практику недостаточно отработан. Не хватает специального дидактического материала. Существуют пробелы, как в теоретическом, так и практическом преподавании компьютерных технологий.

Проблема вопроса: разработка актуального и обоснованного содержания занятий с применением цифровых технологий на уроках изобразительного искусства и дизайна со школьниками.

Предмет исследования методика обучения школьников на занятиях дизайном в учреждениях дополнительного образования и уроках изобразительного искусства в общеобразовательных школах.

Цель исследования – определить и разработать методику и содержание занятий школьников с использованием цифровых компьютерных технологий в изобразительном искусстве и дизайне в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования и проверить эффективность данных методик.

Методы исследования. Основная часть нашего исследования построена на анализе научных источников и работ ученых, рассматривающих вопросы художественного образования (изобразительному искусству и дизайну как в общеобразовательной школе, так и в учреждении дополнительного образования), активизации художественно-творческой деятельности детей и подростков; экспериментальной апробации ав-

торских курсов и программ занятий изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Базой исследования послужили университеты, в которых осуществляется обучение на педагогических направлениях подготовки (г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Орел, г. Магнитогорск, Челябинская область), а так же экспериментальные и контрольные группы детей обучающихся в городах Орел, Магнитогорск. Методы фиксации результатов исследования – наблюдение за деятельностью обучающихся, применялись – наблюдение за поведением и деятельностью детей, анализ и интерпретация продукта поисковой и художественно-творческой деятельности.

Результаты. Мы предложили учебное задание развивающее профессиональные навыки студентов-бакалавров направления подготовки 54.03.01 Дизайн, направленности Дизайн среды. Задание состояло в необходимости выполнить трёхмерную реконструкцию интерьера изображенного на выбранной картине известного художника. Данное задание позволяло углубленно изучить особенности компьютерных программ и более внимательно отнестись к освоению истории искусств. Выполнение задания прошло успешно. Освоив задание со студентами-дизайнерами, мы предложили его студентам педагогического направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, направленность (профиль): Изобразительное искусство. У них данное задание так же имело успех. И после освоения трёхмерной реконструкции со студентами-педагогами мы получили возможность провести подобные занятия в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования города Орла, а наши коллеги провели педагогическую практику в городе Магнитогорск Челябинской области.

Студенты на педагогической практике получили возможность общаться с детьми, используя при этом понятный им инструмент – компьютер. Было предложено мысленно перенестись Государственную Третьяковскую Галерею и, используя проектор, выбрать понравившуюся картину. Педагогическая практика проходила не в Москве, практически никто из детей не был в известной художественной галерее, и предложение вызвало интерес.

Совместно с детьми, студентами-практикантами и учителем изобразительного искусства была выбрана картина «Объяснение» известного художника Владимира Егоровича Маковского.

Включившись в трёхмерную реконструкцию интерьера, изображенного на картинном полотне, дети заметили интересные детали, которые были скрыты при простом просмотре картины.

Выяснилось, что у дверного полотна, на ближней к зрителям стене, нет дверных петель и полотно «висит в воздухе».

Отсутствует тень от прямоугольного зеркала и предметы, отраженные в зеркале, расположены под странным углом.

Вызвала горячие споры стена за роялем. Что на ней изображено: керамическая плитка облицовывающая печь или зашторенное окно с размытым видом в сад. Победило мнение, что там изображен сад – музичировать с видом на печь совершенно не романтично.

Таким образом началось своего рода детективное расследование. Дети обратились к учителю Истории с вопросами об исторических особенностях знаний времен

написания картины. Детям стали интересны Областной и Городской краеведческие музеи, музей Писателей Орловцев, музей И.С. Тургенева, музей В.А. Русанова, Областной музей изобразительных искусств. Они сами стали просить учителей и практикантов об экскурсиях в подобные музеи. В ходе компьютерного освоения, заинтересованного детей интерьера, происходило знакомство со многими деталями, изображенными на картине. Учитель Технологии и специалисты по изготовлению мебели поясняли, как делали мебель в XIX веке. Мастера кузнечного дела консультировали по поводу возможных в то время дверных петель.

Постепенно в компьютерную реконструкцию было привлечены учителя Информатики – помощь с поисками в Интернете необходимых деталей. Учитель Литературы рассказал о романах и повестях, в которых описываются подобные интерьеры. Учитель Изобразительного искусства помогал рисовать эскизы интерьеров, деталей и аксессуаров.

Подобная коллективная работа требовала руководства. Руководителями были преподаватели вуза, студенты проходившие практику. Большая нагрузка легла на учителя Изобразительного искусства. Детям понравилась трёхмерная реконструкция. Никто не запрещал им пользоваться Интернетом и находится в компьютерном цифровом пространстве. После выполнения первой трёхмерной реконструкции дети начали сами искать сюжеты для новых компьютерных изысканий. Это были произведения живописи и графики, сюжеты из литературы.

В школе стало «не модно» играть в «стрелялки» и «разрушалки». Компьютер стал инструментом добра, созидания и освоения первых профессиональных навыков. Дети говорили, что им стало интереснее строить и воплощать, чем стрелять и разрушать. Школьники стали менее агрессивны. Начали учше успевать по школьным предметам. Меньше стали дерзить друг другу и учителям.

Педагогические практики проходили и в дополнительном образовании. В учреждениях, в которых проходили педагогические практики, происходило подобное. В этом случае подключались педагоги Декоративно-прикладного искусства. Учебные мастера по витражному, столярному, ювелирному и кузнечному делу. Школьные учителя так же были задействованы – дети за разъяснениями обращались к учителям своих школ. Образовывались творческие и методические связи между общеобразовательными школами и учреждениями дополнительного образования. Так было в областном центре городе Орле, районных центрах Орловской области.

По итогам проведения подобных педагогических практик можно сделать вывод и говорить о создании безопасной образовательной среды в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования. Дети оказались вовлечены в создание такой безопасной образовательной среды, они делились своими поисками в трёхмерных реконструкциях со своими друзьями и знакомыми. Задумались о продолжении обучения на направлениях подготовки связанных с дизайном и искусством. Повысили успеваемость. Начали осваивать профессиональные компьютерные программы.

Соответственно от преподавателя в вузе, от учителя в школе, от педагога дополнительного образования зависит очень многое. Наши исследования проявили роль учителя Изобразительного искусства как организатора

безопасной образовательной среды общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования. Показали, что подобные занятия способствуют профориентации, улучшают психологический климат в учебных заведениях, развивают интерес к изобразительному искусству, истории искусств, декоративно-прикладному искусству, литературе, истории, дизайну. Улучшают межпредметные связи. Превращают компью-

тер в инструмент созидания.

Выводы. Проведенное исследование позволяет нам сделать вывод об актуальности и целесообразности решения сформулированной проблемы – поиск содержания занятий в общеобразовательной школе, которое бы соединило обучающий компонент компьютерных технологий и занятия изобразительным искусством. Апробированный курс показал свою эффективность и положительный эффект.

Библиографический список

1. *Белякова Т.Е., Иванова Е.Ю., Новикова Л.В., Корешков В.В.* Междисциплинарный подход к обучению дизайнеров как способ формирования системного мышления. В Просторном. 2019. № 40. № 17. С. 21.
2. *Чернышова Е.П., Григорьев А.Д., Антоненко Ю.С., Наркевич М.Ю.* Дизайн как вид профессиональной дизайнерской и художественной деятельности. В Турецком онлайн-журнале Дизайна, искусства и коммуникации. 2017. № 7. № S-APRLSPCL. С. 482–487.
3. *Горбунова Г.А. и Савельева О.П.* К вопросу о преемственности дизайн-образования: проблемы и перспективы. // Вестник Оренбургского государственного университета, 5, С. 206–211.
4. *Игнатъев С., Кожуховская С., Кашироков И.* (2017) Проектная культура дизайн-образовательной практики// Закон и практика. 2, С. 220–224.
5. *Хворостов Д.А.* Особенности современных методов обучения проектированию среды // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Наука и цивилизация» по педагогическим наукам. 30 января – 07 февраля 2015 года. Том 12. Шеффилд. Англия. С. 50–53.
6. *Хворостов Д.А.* Педагогические факторы проектирования безопасной образовательной среды в общеобразовательной школе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №4 (73). С. 371–375.
7. *Хворостов Д.А.* Современные методы обучения проектированию среды // European Social Science Journal. № 1-2 (52). С. 169–174.
8. *Хворостов Д.А.* Использование традиций русского искусства в преподавании экологического дизайна // Материалы 4-й Международной научной конференции «Прикладные и фундаментальные исследования». Организовано Издательством «Научно-инновационный центр», 29-30 ноября 2013 г. Сент-Луис, Миссури, США. С. 146–151.
9. *Кожуховская С., Сокольникова Н., Кашироков И.* Проектная образовательная практика в общеобразовательной школе // Закон и практика. 2, С. 227–231.
10. *Ломов С.П.* Дизайн-образование как педагогический феномен. В муниципальном образовании: инновации и эксперимент. Том 3. С. 36–39.
11. *Пахомов А.Н. и Мещерякова Н.М.* Анимация: учеба. – способ. пособие для занятий по компьютерной графике. Магнитогорск: МаГУ.
12. *Савельева О.П., Горбунова Г.А., Пахомов А. Н.* К вопросу о довузовском дизайнерском образовании. Дизайн. Космос. Архитектура. Материалы Международной научно-практической конференции. С. 87–97.
13. *Савельева О.П.* Современные подходы к повышению художественно-творческой активности детей // Философия образования, 4(77), С. 165–174.
14. *Сокольникова Н.М.* Традиционная матрешка и ее инновационное применение в дизайне. В Сфере Образования. Наука. Культура: Материалы Международной Научной Конференции, С. 184–187.
15. *Коробий Е.Б.* Педагогические условия формирования проектной культуры студентов-дизайнеров : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Коробий Елена Борисовна; Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2015. 24 с.

References

1. *Belyakova T.E., Ivanova E.Yu., Novikova L.V., Koreshkov V.V.* (2019). Multidisciplinary approach to the training designers as a way of systematic thinking formation. In *Espacios*. 2019. T. 40. № 17. Pp. 21.
2. *Chernyshova E.P., Grigorev A.D., Antonenko Yu.S., Narkevich M.Yu.* (2017). Design as professional design and art activity type. In *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*. 2017. T. 7. № S-APRLSPCL. Pp. 482–487
3. *Gorbunova G.A. & Savelyeva O.P.* (2015). To the question of the continuity of design-education: problems and prospects. // *Vestnik of the Orenburg State University*, 5, Pp. 206–211.
4. *Ignatyev S. & Kojuhovskaya S. & Kashirokova I.* (2017) Design culture of design-educational practice// *The law and practice*. 2, Pp. 220–224.
5. *Khvorostov D.A.* (2015). Features of the modern methods teaching design of the environment // *Materials of the XI International scientific and practical conference, «Science and civilization», on Pedagogical sciences*. 30 January - 07 February 2015. Volume 12. Sheffield. ENGLAND. Science and education LTD. Pp. 50–53.
6. *Khvorostov D.A.* (2016). Pedagogical factors of design of the safe educational environment at comprehensive school. In *Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and social Sciences*. №4 (73). Pp. 371–375.
7. *Khvorostov D.A.* (2015) The modern methods of teaching design of the environment. In *European Social Science Journal*. № 1-2 (52). Pp. 169–174.
8. *Khvorostov D.A.* (2013). Use of traditions of the Russian art in teaching of the environmental design // *Proceedings of the 4th International Academic Conference «Applied and Fundamental Studies»*. Hosted by the Publishing House «Science and Innovation Center», November 29–30, 2013. St. Louis, Missouri, USA. Pp. 146–151
9. *Kojuhovskaya S. & Sokolnikova N. & Kashirokova I.* (2017) Design educational practice in the general education school// *The law and practice*. 2, Pp. 227–231.
10. *Lomov S.P.* (2013). Design education as a pedagogical phenomenon. In *Municipal education: innovation and experiment*. T.3. Pp. 36–39.

11. *Pakhomov A.N. & Meshcheryakova N.M.* (2011). Animation: studies.-method. manual for classes in computer graphics. Magnitogorsk: MaSU.
 12. *Savelyeva O.P. & Gorbunova G.A. & Pakhomov A. N.* (2016). On the issue of pre-university design education. In Design. Space. Architecture. Materials of the International scientific and practical conference. Pp. 87–97.
 13. *Saveleva O.P.* (2018). Modern approaches to enhancement of artistic and creative activity of children // Philosophy of education, 4(77), Pp.165–174.
 14. *Sokolnikova N.M.* (2017). Traditional matryoshka and its innovative application in design. In Education. Science. Culture: Proceedings Of The International Scientific Conference, Pp.184–187.
 15. *Korobiy E.B.* Pedagogical conditions for the formation of the design culture of design students : abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.08 / Korobiy Elena Borisovna; Moscow Pedagogical State University. Moscow, 2015. 24 p.
-
-

ЦАКАЕВ С.Ш.

кандидат педагогических наук, кафедра педагогики,
Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма,
E-mail: tsakaevsaydamin@gmail.com

TSAKAEV S.SH.

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of
pedagogy, Russian State University of Physical Culture,
Sports, Youth and Tourism
E-mail: tsakaevsaydamin@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОДСИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

INTERRELATION OF SUBSYSTEMS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

В статье рассматривается интеграционная взаимосвязь подсистем профессионально-педагогической культуры в образовательной деятельности, а именно проектной культуры, рефлексивной культуры и агрессивной культуры личности.

Впервые введенное понятие «агрессивная культура личности» определяется нами как подсистема профессионально-педагогической культуры, которая отражает совокупность норм и правил проявления агрессивности, отражающие социально одобряемые модели поведения личности, придающие активности личности конструктивный характер.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, подсистема, проектная культура, рефлексивная культура, агрессивная культура личности.

The article examines the integration relationship of subsystems of professional and pedagogical culture in educational activities, namely project culture, reflexive culture and aggressive culture of the individual.

We define the concept of «aggressive personality culture» introduced for the first time as a subsystem of professional and pedagogical culture, which reflects a set of norms and rules of aggression, reflecting socially approved models of personality behavior, giving a constructive character to personality activity.

Keywords: professional and pedagogical culture, subsystem, project culture, reflexive culture, aggressive personality culture.

Введение. Формирование гармонично развитой личности в процессе образовательного процесса тесно связано с эффективным функционированием системы профессионально-педагогической культуры и ее подсистем: проектной, рефлексивной и агрессивной культуры личности.

Объект исследования: образовательная деятельность.

Предмет исследования: подсистемы профессионально-педагогической культуры личности: проектная культура, рефлексивная культура и агрессивная культура личности.

Задача исследования: проанализировать взаимосвязь подсистем профессионально-педагогической культуры личности в образовательной деятельности.

Методы исследования: логико-содержательный анализ разрешаемой проблемы.

Цель исследования: определить интегральную взаимосвязь подсистем профессионально-педагогической культуры личности в образовательной деятельности.

В работах И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, профессионально-педагогическая культура рассматривается как целостная система общечеловеческих педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и профессионального педагогического поведения, компонентами которой являются: гуманистическая педагогическая позиция, профессионально-личностные качества учителя – эмпатия, толерантность, креативность, способность к рефлексии [4].

В профессионально-педагогической культуре субъек-

тами являются педагоги, осуществляющие педагогическую деятельность, общение в отношении личности как объекта и субъекта педагогического воздействия.

Профессионально-педагогическая культура, реализующаяся в форме интериоризированной общей культуры, системного образования, творческой деятельности и определяющаяся в индивидуально-творческих, психофизических, возрастных характеристиках и социально-педагогическом опыте личности, определяет своими основными компонентами аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический компонент выражается в совокупности педагогических ценностей в виде знаний, идей и концепций, а также их гуманистический характер, который запускает механизм удовлетворения духовных потребностей личности, интегрируя культурные, мотивационные и деятельностные установки.

Технологический компонент выражает процедуры и алгоритмы реализации профессионально-педагогической культуры, и включает в себя принципы, методы, формы и средства, направленные на практическое применение полученных знаний.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры определяет процедуру реализации личностью творческого активности, которая преобразует и совершенствует существующую педагогическую деятельность.

При этом, педагогическое творчество, определяемое

педагогической культурой, характеризуется оптимальной мотивацией, способностями, индивидуальной свободой, самостоятельностью и ответственностью.

В аналогичной структуре профессионально-педагогической культуры в работах Е.В. Бондаревской также представлены аксиологический и технологический компоненты [3].

Рассматривая подсистемы профессионально-педагогической культуры, в первую очередь, мы имеем ввиду проектную культуру, которая отражает критериальные (неслучайные, а культурные) средства и способы и результаты преобразовательного отношения к педагогической деятельности, выражающиеся в повышении эффективности образовательного процесса [10].

Проектная культура в проектной деятельности представлена следующими подходами:

Проектно-целевой подход выстраивает проектирование в соответствии с заданной целью, в которой четко обозначаются алгоритм и временные рамки её достижения.

Проектно-модульный подход реализует проектирование согласно созданным функциональным модулям как структурных компонентов целостной системы.

Проектно-программный подход в проектировании выступает как методологическое обоснование процесса совершенствования различных видов образовательной деятельности, при этом одной из конституирующих особенностей данного подхода является его внутренняя связь с проблемой развития человека и его деятельности [10].

Г.П. Щедровицкий определяет следующие виды проектирования:

- проектирование, основанное на готовом образце как приспособление к социальной среде и ее условиям (своеобразный способ ответа педагогов на социальные вызовы образованию)

- проектирование инновационное как преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями [9].

В.И. Слободчиков разделяет следующие 2 типа проектирования:

- обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия; воспитание как взросление и социализацию;

- социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы [2].

Инновационный характер современному образованию во интеграционной взаимосвязи с проектной культурой придает рефлексивная культура как одна из подсистем профессионально-педагогической культуры.

Рефлексивная культура предполагает стратегию осознания и переосмысления личного опыта, осуществляемого в конкретной профессиональной деятельности, в противном случае она беспредметна [5].

Рефлексивная культура спортивного педагога ориентирована в процессе профессиональной подготовки на самоактуализацию и самореализацию обучающихся.

Основными характеристиками рефлексивной культуры спортивного педагога являются:

- творческое осмысление и преодоление проблемно-конфликтных ситуаций;

- адаптация в непривычных межличностных си-

стемах отношений;

- постановка и решения неординарных практических задач

Позиция А.Г. Асмолова, об изменяющейся личности в изменяющемся мире [1] определяет профессиональное самоопределение как одну из фундаментальных проблем человека.

Характеристика основных компонентов рефлексивной культуры спортивного педагога подтверждает существенную взаимосвязь с компонентами профессионально-педагогической и проектной культуры педагога,

Аксиологический компонент отражает ценностное отношение обучающегося к рефлексивной деятельности, самоактуализации, обеспечивая переход от «Я -реально-го» к «Я-идеальному».

Когнитивный компонент реализует познавательный потенциал рефлексивной деятельности и характеризуется теоретической и практической готовностью обучающегося к продуктивной рефлексии и развитию рефлексивных знаний.

Процессуально-технологический компонент предполагает практическую направленность рефлексивной деятельности, реализацию акта депроблематизации рефлексивного процесса [10]. По мнению Исаева И.Ф. освоение личностью культуры предполагает овладение способами практической деятельности [4].

Управленческо-регулятивный компонент рефлексивной культуры педагога обеспечивает баланс в системе рефлексивной деятельности, устранение превалирования одних компонентов над другими, создавая условия для многообразия вариантов решения проблем рефлексивной деятельности.

При этом, функциями данного компонента являются: прогнозирование результатов деятельности, организация правил собственных действий педагога.

Организация рефлексивной культуры педагога, по А. Хуторскому, включает в себя следующие этапы:

Временная остановка предметной (дорефлексивной) деятельности. Если школьник решал задачу и встретился с непреодолимой трудностью, то решение приостанавливается и все внимание обращается на последовательность действий, анализ алгоритма, оценки шагов.

Восстановление последовательности выполненных действий. Устно или письменно описывается все, в том числе и то, что на первый взгляд ученику не кажется важным.

Изучение последовательности действий с точки зрения их эффективности, продуктивности, соответствия поставленной задаче и другое.

Формулирование результатов рефлексии, планирование дальнейших действий [6].

Одним из перспективных направлений в создании новых подсистем профессионально-педагогической культуры, на наш взгляд, может стать изучение проблем активности личности, связанной с межпредметными связями, мотивацией, самооценкой и агрессивностью [7].

Выстраивание вышеуказанных компонентов в рамках культурных норм, позволяет рационально встроить в профессиональную деятельность педагога потребность в достижении цели не только собственную, но и обучающихся.

Агрессивная культура личности как подсистема

профессионально-педагогической культуры личности образует интегральную связь с проектной и рефлексивной культурой.

Как активность личности агрессивность в профессиональной педагогической деятельности реализует свой конструктивный потенциал и способствует достижению целей образовательной деятельности.

Особую актуальность формирование агрессивной культуры личности приобретает в деятельности спортивного педагога, когда физическая и эмоциональная активность спортсмена рационально и оптимально распределяется на протяжении всей спортивной карьеры и на этой основе способствует достижению высокого спортивного результата с использованием творческой составляющей.

Соответственно, реализация конструктивного потенциала позволяет рассматривать агрессивность в рамках культуросообразных норм, а ее использование в образовательной деятельности - как подсистему профессионально-педагогической культуры [8].

В основе структуры агрессивной культуры личности нами рассматриваются следующие компоненты:

Аксиологический – активность личности как основа агрессивности становится ценностной установкой, возможностью для реализации собственного «Я».

Деятельностно-регулятивный – достижение среднего конструктивного уровня агрессивности возможно только через активное педагогическое воздействие на личность обучающегося, когда он помещается в «интеграционное поле» как оптимальной агрессивности, так и мотивации, и атрибуции. Отсутствие педагогического воздействия или авторитарное воздействие приводит к завышенному или заниженному уровню агрессивности, т.е. реализации деструктивного потенциала агрессивности.

Контрольно-оценочный – оптимальный уровень агрессивности достигается через корректировку высокого уровня агрессивности в направлении фактора «чувства вины», а низкого уровня агрессивности в направлении фактора «настойчивость».

Условия формирования и развития агрессивной культуры личности:

- субъект-субъектный характер отношений в образовательном процессе;
- отказ от методов воспитания негативного харак-

тера, таких как наказание, принуждение и т.д.

– исключение жесткой регламентации учебного процесса, в том числе оценочного характера.

Уровни сформированности агрессивной культуры личности представлены следующими:

– базовый, включающим в себя высокий уровень и низкий уровни агрессивности.

– оптимальный, средний конструктивный уровень агрессивности, характеризующийся такими факторами, как чувство вины (для высокого уровня агрессивности) и настойчивость (для низкого уровня агрессивности).

Факторы агрессивной культуры личности – это эмоциональная неуравновешенность, эгоцентризм, опрометчивость, раздражительность, беспокойство, барьер в общении, боязнь трудностей, высокая совестливость; настойчивость, чувство вины.

Этапы развития агрессивной культуры личности:

– осознание необходимости использования агрессивности для решения образовательных задач;

– определение уровней агрессивности обучающихся в соответствии с моделью агрессивной культуры личности;

– корректировка высокого и низкого уровней агрессивности в направлении среднего.

При этом результатом деятельности по выявлению конструктивного потенциала агрессивности стала модель агрессивной культуры личности как технология диагностики, контроля и управления агрессивностью.

Таким образом, структура агрессивной культуры личности интегративно связана с проектной культурой и рефлексивной культурой личности.

Вышеуказанная интегративность определяется:

– во-первых, содержательным наполнением (компоненты, факторы, уровни сформированности и этапы);

– во-вторых, направленностью на достижение основной цели профессионально-педагогической деятельности – формирование целостной, гармонично развитой личности обучающегося.

Заключение. Определенные настоящим исследованием компоненты, условия, уровни сформированности, этапы развития и направленность проектной, рефлексивной и агрессивной культуры личности позволяют рассматривать их как подсистемы профессионально-педагогической культуры в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., Изд-во Московского университета. 1990. 336 с.
2. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001. С. 168–178.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-н/Д., 2000. 351 с.
4. Исаев Е.И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников. // Вопросы психологии. 2000. №2. С.40.
5. Слостенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. // Педагогическое образование и наука. № 3. 2005. С. 37–42
6. Хуторской А.И. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. №8. С. 113–117
7. Цакаев С.Ш. Модель агрессивной культуры личности как технология диагностики, контроля и управления мотивацией студентов вуза физической культуры. // Спортивный психолог. М., 2016 г. № 4 (43). С. 35–39
8. Цакаев С.Ш. Педагогические условия реализации мотивационной атрибуции агрессивности студентов вузов в учебной деятельности (на примере вуза физической культуры). Дис. канд. пед. наук. Москва, 2017. 136 с.
9. Щедровицкий Г.П. Мышление, понимание, рефлексия. Москва, Наследие. 2005. 800 с.
10. Педагогика физической культуры и спорта: учебник под редакцией С.Д. Неверковича. М., Издательский центр «Академия». 2013. 361 с.

References

1. *Asmolov A.G.* Psychology of personality. M., Moscow University Publishing House. 1990. 336 p.
 2. *Bederkhanova V. P.* Formation of a personality-oriented position of a teacher. Krasnodar, 2001. Pp. 168–178.
 3. *Bondarevskaya E.V.* Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-don, 2000. 351 p.
 4. *Isaev E.I.* Psychological characteristics of planning methods in younger schoolchildren. // Questions of psychology. 2000. №.2. Pp. 40.
 5. *Slastenin V.A.* Reflexive culture and teacher professionalism. // Pedagogical education and science. №. 3. 2005. Pp. 37–42
 6. *Khutorskoy A.I.* Activity as the content of education // Public education. 2003. №.8. Pp. 113–117
 7. *Tsakaev S.S.* The model of aggressive personality culture as a technology of diagnostics, control and management of motivation of students of the University of Physical Culture. //Sports psychologist. M., 2016 №. 4 (43). Pp. 35–39
 8. *Tsakaev S.S.* Pedagogical conditions for the implementation of motivational attribution of aggressiveness of university students in educational activities (on the example of a university of physical culture). Candidate thesis of Pedagogical Sciences. Moscow, 2017. 136 p.
 9. *Shchedrovitsky G.P.* Thinking, understanding, reflection. Moscow, Heritage. 2005. 800 p.
 10. Pedagogy of physical culture and sports: textbook edited by S.D. Neverkovich. M., Publishing Center “Academy”. 2013. 361 p.
-

ШУМИЛИНА Н.Г.

кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики начального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ШУМИЛИН В.П.

кандидат педагогических наук, кафедра информационных технологий в деятельности органов внутренних дел, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

SHUMILINA N.G.

Candidate of pedagogical sciences Department of Theory and Methods of Primary Education, Orel State University

SHUMILIN V.P.

Candidate of pedagogical sciences, Department of Information Technology in ATS activities, Orel Law Institute MVD of Russia named V.V. Lukyanov

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING STUDENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Обеспечению соответствующего уровня образования уделено большое внимание в нашем отечественном образовании, этому посвящают свои научные труды различные учёные.

Использование электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе может привести к тотальной смене курса в системе образования и заменить привычные нам учебные занятия в какие-либо увлекательные, интерактивные мероприятия, которые позволят получить весь необходимый багаж знаний.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, электронный учебный курс, электронные технологии, образовательные технологии.

Great attention is paid to the provision of an appropriate level of education in our domestic education; various scientists devote their scientific works to this.

The use of electronic educational resources in the educational process can lead to a total change in the course in the education system and replace the usual training sessions with some exciting, interactive activities that will allow you to get all the necessary knowledge.

Keywords: electronic educational resource, electronic training course, electronic technologies, educational technologies.

Современный мир уже невозможно представить без использования новейших технологических разработок во всех сферах человеческой деятельности. Для более лёгкого и плодотворного обеспечения образовательного процесса были придуманы электронные образовательные ресурсы.

Под электронными образовательными ресурсами (ЭОР) следует понимать целую совокупность различного программного, технического и организационного обеспечения, а также электронные издания различных учебных пособий, в том числе и научных трудов, которые размещаются в телекоммуникационной сети «Интернет» [1]. Если же говорить языком, наиболее понятным для восприятия, то под электронными образовательными ресурсами необходимо представлять различные материалы, которые обеспечивают или способствуют образовательному процессу посредством использования каких-либо электронных устройств, чаще всего таким устройством выступает компьютер.

В условиях современного мира данные ресурсы представляют огромное значения для населения всех стран мира, поскольку действующая пандемия коронавирусной инфекции наложила свои видоизменения как в сфере образования, так и в других человеческих сферах. Так, говоря о сфере образования, то необходимо отметить, что для защиты всех обучающихся была введена дистанционная форма обучения, которая способствовала уменьшению распространения данного вируса среди школьников и сту-

дентов. Дистанционная форма обучения как раз таки и существует благодаря различным электронным образовательным ресурсам, которые обеспечивают обучающихся всей необходимой литературой для плодотворного осуществления образовательного процесса.

По своей сути электронные образовательные ресурсы можно разделить на три уровня сложности в сфере отображения необходимой информации. Так, первым уровнем, по совместительству самым простым выступают текстографические ЭОР, которые по своей сути ничем, кроме как своей формой, не отличаются от печатной литературы. Другими словами текстографические ЭОР представляют собой те же печатные издания соответствующих пособий, которые отображаются на экране электронно-вычислительной системы, а не на бумаге [2]. При этом стоит отметить, что такие электронно-образовательные ресурсы, при желании, можно распечатать и тогда получится точно такое же пособие в печатном виде, то есть другими словами произойдёт сканирование и печать исходного материала.

Следующий уровень представлен также текстографическими электронно-образовательными ресурсами, но значительно доработанные для наиболее лёгкой навигации по документу [2]. Так, например, читая различную литературу мы, сами того не понимая, осуществляем линейную навигацию по этой литературе, то есть осуществляем последовательное чтение, страницу за страницей, а в случае электронно образовательных ресурсов

мы можем осуществлять как линейное чтение, так и не линейное. Говоря о чтении печатного документа могут встречаться различная отсылочная и бланкетная терминология, разобраться в которой можно только лишь пролистав данную литературу или вовсе обратиться за пояснением к другому документу, в случае же с ЭОР затраты огромного количества времени на поиск объяснения того или иного термина можно избежать. Поскольку ЭОР позволяет найти ту или иную информацию в считанные секунды при помощи ссылок и поиска, который отобразит искомую информацию либо в этом же окне либо в новом диалоговом окне, не закрывая читаемую информацию. Именно это явление и называется нелинейной навигацией, поскольку читатель обладает правом чтения текста в хаотичном порядке, который определяется логикой построения текстового документа, а также желанием читателя.

Третий и наиболее сложный уровень построения электронно-образовательных ресурсов это такие учебные материалы, которые представлены в визуальном или звуковом формате [2]. Данные электронно-образовательные ресурсы уже сильно отличаются от своих печатных вариантов, поскольку при обычном для нас чтении информация воспринимается при помощи зрительного восприятия текста, а в случае с визуальными или звуковыми ЭОР восприятие преподнесённой информации осуществляется при просмотре различных видео-фрагментов или прослушивании аудио-фрагментов соответственно, что может существенно облегчить получение новых знаний и способствовать наиболее рациональной систематизации полученных знаний благодаря видеоряду.

Как правило, все электронные образовательные ресурсы расцениваются лишь как альтернатива печатным учебным материалам, превосходство которых заключается в количестве данных, которые способны хранить ЭОР. Но пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 смогла продемонстрировать, что электронно-образовательные ресурсы были сильно недооценены среди образовательного общества, как среди преподавателей, так и среди обучающихся. Современные информационные технологии достигли такого уровня развития, который позволяет менять в зависимости от желания изучающего изменять вид и структуру изучаемого материала, выстраивать индивидуальную линию изучения данного образовательного материала ну и конечно же необходимо отметить существующую интерактивность электронно-образовательных ресурсов, которая способна предоставить право консультации по проблемным вопросам с преподавателями ведущих ВУЗов нашей страны, которые с удовольствием ответят на все интересующие вопросы и объяснят непонятные моменты.

В настоящее время образовательный процесс напрямую строится от взаимодействия обучающего и обучающегося, но стоит отметить, что средства, которые используются обучающим при построении своих учебных занятий можно менять в зависимости от возможностей, используемых средств. С уверенностью можно сказать, что сформированная к настоящему времени педагогика и методика образования сформированы таким образом, что обладают различными формами и методами передачи знаний от преподавателя к обучающимся. Именно поэтому мне кажется, что задача каждого преподавателя, использовать свой багаж полученных

знаний не только для осуществления шаблонного образовательного процесса, а также для построения обучающих занятий таким образом, чтобы использовались такие средства обучения, которые позволили бы получение и систематизацию знаний на наиболее оптимальном уровне, учитывая личностные, возрастные и психологические возможности каждого из обучающихся.

В настоящее время существует большой инструментарий в виде средств обучения, которые обладают широким спектром использования различных информационных технологий мультимедийного предназначения и использование таких средств в образовательном процессе расширяют потенциал преподаваемого материала в разы [3]. Использование электронно-образовательных ресурсов позволяют обучающему использовать своё многообразие учебных методических приёмов, складывающихся в образовательную комбинацию для плодотворного освоения дисциплины обучающимися, а также формирования необходимых навыков.

Развитие электронно-образовательных ресурсов, в первую очередь, обязано непосредственному развитию технологического обеспечения образовательных учреждений, как общего, так и высшего уровня образования. Поскольку именно наличие информационных технологий, способных воспроизводить информацию, указанной в том или ином электронно-образовательном ресурсе, а также доступ к сети «Интернет» определяют развитие и пополнение существующей базы электронно-образовательных ресурсов. Ведь если не будет средств для использования ЭОР, то и смысла существования таких ресурсов просто теряется, зачем тратить время и силы на то, что не используется нашим обществом.

Электронно-образовательные ресурсы, представленные в библиотеке центра информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР) можно разделить на несколько типов, в зависимости от которого меняется форма отражения учебной информации. Такими типами являются:

1. Учебные модули по той или иной дисциплине для мультимедийных систем, которые включают в себя как визуальное, так и аудиальное сопровождение материала, иначе именуемые открытыми мультимедиа системами (ОМС);
2. Электронные учебные модули виртуальных коллективных сред, которые также могут именоваться как ВКС;
3. Электронно-образовательные ресурсы, представленные на локальных носителях;
4. Электронно-образовательные ресурсы, представленные в виде текстографического формата;
5. Электронно-образовательные ресурсы, базирующиеся на flash-технологиях;
6. Электронно-образовательные ресурсы, базирующиеся на java-технологиях [3].

Подводя итог по всему вышеперечисленному, стоит отметить, что существующая модель построения образовательного процесса определённо начинает меняться в сторону технологического процесса, а это значит, что электронно-образовательные ресурсы будут только укреплять свои позиции в сравнение с печатными изданиями, необходимыми для получения определённых знаний.

Нельзя отрицать то, что качество образования, с применением электронно-образовательных ресурсов, повышается. Такой качественный рост формируется из следующих задач, выполняемых информационными

технологиями:

- Повышение уровня мотивации обучающихся;
- Обучение приобретает активную форму производства;
- Развитие навыка пользования ИТ и независимого обучения;
- Формирование информационной культуры обучаемого;
- Реализация вариативного доступа к необходимым материалам в процессе обучения (через сайты или вне таких сайтов);
- Сохраняет высокий уровень образования [4].

Рынок образовательных услуг с каждым днем становится более обширным и предлагает клиентам разное по качеству и способам образование. Повышения спроса на предлагаемые услуги можно достичь лишь преобразованием методов и форм обучения, а произойдет это за счет применения современных технологий, имеющих интерактивную модель и инновационный характер применения. Модели обучения такого типа характеризуются активным взаимодействием субъекта и объекта образовательного процесса, а также способом коллаборативного обучения. Благодаря интерактивности технологий обучения, у студентов высших учебных заведений и в целом всех обучаемых где-либо лиц, формируется самостоятельность при решении задач и применяется для этого формируемые профессиональные компетенции.

Использование ЭОР, в процессе обучения, предполагает самостоятельную форму познавательной деятельности студента. Такие ресурсы организуют работу обучающегося как на занятиях, так и дома и применяются при этом современные технологии. Так, например, используются различные мультимедийные материалы, анимации и картинки, также применяются разнообразные формы подачи материала, которые можно изменить в зависимости от индивидуальных предпочтений пользователя, то есть электронно-образовательным ресурсам характерно свойство интерактивности. Ключевым элементом, гарантирующим качество обучения таким способом, является проверка полученных знаний и их закрепление, такая процедура осуществляется в рамках электронного ресурса и происходит с помощью различных тестов и упражнений.

Процесс создания электронно-образовательного ресурса достаточно трудоемкий и предполагает наличие у автора умения пользования компьютерными технологиями и возможности обратиться к специалистам данной сферы для решения возникающих в процессе проблем. Сам электронно-образовательный ресурс должен строиться на нескольких основных модулях, способствующих качественному управлению такого ресурса [5].

Модуль учебного контента представляет собой программные средства, которые обеспечивают блок, содержащий информацию по конкретной дисциплине, то есть наполняют его необходимыми для обучения материалами. Формат материала может быть в виде текста на страницах или же представлять собой мультимедийную презентацию со звуковым сопровождением. Создание их происходит в обычных текстовых редакторах, языках программирования и специальных программах.

Модуль обмена информацией играет коммуницирующую роль в образовательном процессе. В данном модуле применяются программы, выполняющие функции

передачи информации между участниками учебного процесса. При этом информация может передаваться в различных режимах времени. Модуль реализует такие виды общения: синхронное – это общение в режиме онлайн с помощью чата, видеоконференции и т.п.; асинхронное – это электронная почта, объявления, форумы и т.п.

Модуль управления обучением отвечает за качество процесса обучения и содержит в себе следующие элементы: учет обучаемых и их персонализация, учет результатов проверки индивидуальных знаний, интегрирование других источников информации и модулей общения участников, анализ процесса обучения и др.

Модуль отвечающий за качество получаемых знаний играет особую роль и в связи с этим имеет более сложный механизм работы. Программное обеспечение такого модуля должно учитывать все варианты работы ЭОР и разрешать изменять блоки, включенные в программу электронного обучения[5].

Одним из главных положительных качеств ЭОР выступает возможность их применения для дистанционного формата обучения. Такая функция как никогда актуальна, в связи со сложившейся ситуацией в мире с момента появления коронавирусной инфекции. Электронно-образовательные ресурсы повышают качество дистанционного обучения путем комплексного содержания и систематизации учебного материала. Студенты и ученики самостоятельно изучают предоставляемые им материалы, выполняют задания и тесты, решают практические задачи. Обучающийся самостоятельно знакомится с результатами выполняемых заданий, анализирует свои ошибки, а при возникновении трудностей напрямую может обратиться к преподавателю.

Исходя из выше сказанного следует, что применение ЭОР в современном образовательном процессе способствует повышению качества профессиональной подготовки обучающихся, но не стоит забывать, что использование таких технологий – это достаточно трудный процесс, который необходимо грамотно выстраивать и корректировать его методическую часть в зависимости от целей и задач, поставленных учебной программой.

В случаях, когда преподаватель самостоятельно определяет ЭОР, который будет применен в процессе обучения, он должен понимать, что выбираемый им ресурс должен решать все задачи, ставящиеся перед ним для его эффективного и целесообразного применения.

С повышением количества ЭОР возникает проблема выбора наиболее качественного и подходящего ресурса. ЭОР должны отвечать и соответствовать единым критериям экспертной оценки, которые в свою очередь больше проверяют и контролируют техническую часть ресурса: мультимедийность; интерактивность; уровень функциональности. Однако, нельзя оставлять без внимания качество заложенных теоретических знаний, количество и эффективность практических примеров и их наглядность, а также периодичность проверочных и тестовых заданий для закрепления материала.

К проблемам ЭОР также причислено отношение обучающихся к ним. В большинстве случаев такие ресурсы воспринимаются как односторонний и достаточно продолжительный поток информации, который со временем становится трудно восприимчивым, а его усвоение и запоминание в последующем станет проблемой. В случае если обучение происходит в дистанционном режиме, то

студент в связи с ограниченностью связи с преподавателем должен сам разбираться с предоставленными ему объемами учебного материала.

Также, говоря об обмене своими разработанными ЭОР между образовательными организациями возможно представить создание единой, централизованной базы данных, которая будет сочетать в себе все необходимые ЭОР для осуществления самостоятельного изучения какой-либо дисциплины. Данную базу данных можно базировать на сайте Российской государственной библиотеке, поскольку она уже несёт в себе огромное количество работ, которые повсеместно используются, как при написании каких-либо научных трудов, так и для простого изучения необходимой информации участниками образовательного процесса.

Осуществить создание такой базы данных возможно в несколько поочерёдных этапов, которые выглядят следующим образом:

1. Преобразование всех существующих бумажных носителей информации, которые представляют интерес для образовательного процесса в электронный формат. То есть цифровизация бумажных пособий, учебников и других учебных материалов по каждой дисциплине в достаточном для плодотворного обучения школьников и студентов по каждой дисциплине;

2. Разработка мультимедийных учебно-методических комплексов по каждой дисциплине, основываясь на существующих учебных материалах. Данные

комплексы должны использовать различные интерактивные средства, которые позволят внести в образовательный процесс новшества получения различных знаний и заинтересуют в этом всех обучающихся;

3. Выдача доступа к распространению авторских электронно-образовательных ресурсов различным образовательным организациям. Это способствует совершенствованию настоящей системы ЭОР специальными узконаправленными образовательными ресурсами исходя из профильной направленности той или иной образовательной организации;

4. Заключительным этапом создания единой централизованной системы ЭОР Российской Федерации является организация доступа к данным ресурсам всем желающим для обучения[6].

Таким образом, развитие ЭОР является бурной темой для обсуждения, поскольку определенные преобразования существующей системы электронно-образовательных ресурсов способны изменить всю совокупность получения образования, как в образовательных организациях высшего образования. Данный вопрос остро стоит на повестке дня среди учёных, занимающихся совершенствованием текущего образовательного процесса. Это может означать только одно, что в будущем появится такая форма обучения, как самостоятельное образование при помощи электронно-образовательных ресурсов наравне с очным, очно-заочным и заочными формами обучения.

Библиографический список

1. *Трайнев В.А.* Электронно-образовательные ресурсы в развитии информационного общества (обобщение и практика) : монография. Москва : Дашков и К, 2018. 256 с. ISBN 978-5-394-02464-1. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/85589.html> – Режим доступа: для авторизир. пользователей.
2. *Лобачев С.Л.* Основы разработки электронных образовательных ресурсов / Лобачев С.Л. — Москва : Интернет-Университет Информационных Технологий (ИНТУИТ), Ай Пи Эр Медиа, 2019. 188 с. – ISBN 978-5-4486-0503-1. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/79711.html> – Режим доступа: для авторизир. пользователей.
3. Работа преподавателя в электронной образовательной среде НГТУ: учебное пособие / О.В. Андришкова [и др.]. Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2009. 50 с. – ISBN 978-5-7782-1265-7. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/44841.html>. – Режим доступа: для авторизир. пользователей.
4. *Калдыбаев С.К., Оңгарбаева А.Д.* Электронные образовательные ресурсы: роль и назначение // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11-2. С. 159–161.
5. *Куценко С.М., Косулин В.В.* Электронные образовательные ресурсы как инструмент обучения // Вестник КГЭУ. 2017. №4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-instrument-obucheniya>.
6. *Смирнова Т.А.* Совершенствование системы государственного управления образованием : монография / Смирнова Т.А., Лобкова Е.В. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2019. 180 с. – ISBN 978-5-7638-3985-2. – Текст : электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS : [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/100111.html> – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

References

1. Trainev V.A. Electronic educational resources in the development of the information society (generalization and practice): monograph / Trainev V.A. - Moscow: Dashkov and K, 2018. 256 p. – ISBN 978-5-394-02464-1. – Text: electronic // Electronic library system IPR BOOKS: [website]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/85589.html> – Access mode: for auth. users.
2. Lobachev S.L. Fundamentals of the development of electronic educational resources / Lobachev S.L. - Moscow: Internet University of Information Technologies (INTUIT), IP Air Media, 2019. 188 p. – ISBN 978-5-4486-0503-1. – Text: electronic // Electronic library system IPR BOOKS: [website]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/79711.html> – Access mode: for authorization. users.
3. The work of a teacher in the electronic educational environment of the NSTU: textbook / O.V. Andryushkova [and others]. - - Novosibirsk: Novosibirsk State Technical University, 2009. 50 p. – ISBN 978-5-7782-1265-7. – Text: electronic // Electronic library system IPR BOOKS: [website]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/44841.html>. – Access mode: for authorization. users.
4. Kaldybaev S.K., Ongarbaeva A.D. Electronic educational resources: role and purpose // International Journal of Experimental Education. 2016. No. 11-2. Pp. 159–161.
5. *Kutsenko S.M., Kosulin V.V.* Electronic educational resources as a learning tool // Bulletin of KSEU. 2017. No. 4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-instrument-obucheniya>.
6. *Smirnova T.A.* Improving the system of state management of education: monograph / Smirnova T.A., Lobkova E.V. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2019. 180 p. – ISBN 978-5-7638-3985-2. – Text: electronic // Electronic library system IPR BOOKS: [website]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/100111.html> – Access mode: for authorization. users.

ЯКОВЛЕВА Е.В.

Кандидат биологических наук, доцент кафедры физической реабилитации, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»
E-mail: yakatyav@gmail.com

YAKOVLEVA YE.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Physical Rehabilitation Department, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»
E-mail: yakatyav@gmail.com

АДАПТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА

ADAPTIVE STRATEGIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY AND THE PROBLEM OF PERSONAL CHOICE

Целью статьи является исследование адаптивных стратегий профессиональной деятельности в контексте проблемы личностного выбора. В статье указано, что выбор той или иной адаптивной стратегии является следствием субъективного выбора личности в пользу той или иной модели профессионального поведения, что определяется целым набором факторов, которые обуславливают этот выбор. Автором определены типологические черты различных стратегий, выделены элементы, которые определяют личностный выбор, а также критерии, с помощью которых может быть определен индивидуальный стиль адаптивной стратегии субъекта профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, стратегия, выбор, профессия, личность, эффективность.

The purpose of the article is to study adaptive strategies of professional activity in the context of the problem of personal choice. The article indicates that the choice of one or another adaptive strategy is a consequence of the individual's subjective choice in favor of a particular model of professional behavior, which is determined by a whole set of factors that determine this choice. The author defines the typological features of various strategies, highlights the elements that determine the personal choice, as well as the criteria by which the individual style of the adaptive strategy of the subject of professional activity can be determined.

Keywords: adaptation, strategy, choice, profession, personality, efficiency.

Современные тенденции общественного развития выдвигают на первый план проблемы развития личности, способной решать сложные задачи в различных сферах человеческой жизнедеятельности с высокой степенью продуктивности и эффективности. В этой связи не подлежит сомнению, что в начале XXI столетия в основе социально-экономического развития лежат способности работника к профессиональной самореализации, к личностному росту и развитию, самосовершенствованию специалиста как профессионала. Данное утверждение, не требующее, на наш взгляд, доказательств, подтверждает то, что современному специалисту следует овладеть не только профессиональными навыками, но и формировать те личностные качества, которые будут обеспечивать его адаптацию к условиям профессиональной деятельности.

В целом, причиной растущего интереса к адаптивным процессам является динамизм современной жизни и производства. В то же время успешность адаптации на этапе профессионального становления будет определять, насколько легко, быстро или медленно личность усвоит профессиональные навыки, войдет в контакт с коллегами, клиентами, руководителями организаций, сформирует, в конечном итоге, эффективную модель профессионального поведения.

Приведенные выше аргументы определяют тот неоспоримый факт, что адаптация личности – это проблема как педагогического, так и социально-психологического характера, что позволяет определить закономерности взаимодействия личности и социума в области профес-

сиональной деятельности.

Актуальность данной проблемы также связана и с тем, что в современной педагогике формируется понимание того, что недостаточным является только вооружение будущего специалиста профессиональными знаниями и умениями на этапе его подготовки в высшем учебном заведении. Необходимо, усиливая преемственность между образовательной и профессиональной средами, разрабатывать новые педагогические подходы к решению профессиональных проблем, связанных с вхождением молодого специалиста в производственную сферу.

К вопросам профессиональной адаптации в последние годы обращались такие ученые как Г.В. Безюлева [1], А.А. Рыбкин [11], Э.В. Фурманова [13], Н.А. Щербакова [15] и другие. В работах данных авторов мы находим, что процесс адаптации, в самом общем виде, является способностью личности приспосабливаться к условиям профессиональной деятельности, реализуя эти способности на практике.

Адаптация изучается в контексте возможности субъекта деятельности осваивать новые роли в процессе социализации в результате чего адаптационные возможности организма становятся важнейшим аспектом вхождения личности в социальную среду [15]. Адаптация также рассматривается как активное овладение профессиональным трудом, сопровождающееся влиянием со стороны личности на условия, в которых этот труд осуществляется, и с сознательными усилиями личности по овладению существенными сторонами процесса обуче-

ния, целенаправленности [1].

Как отмечает Э.В. Фурманова, в процессе профессиональной адаптации происходят существенные изменения в установках, интересах, взглядах, убеждениях и ценностных ориентациях [13].

Е.Г. Черникова [14], О. Я. Емельянова, И.В. Шершень, М. А. Кравец, В.С. Самсонов, М.В. Шакурова [12] в своих трудах профессиональную адаптацию рассматривают как процесс вхождения человека в профессию и его гармоничное взаимодействие с профессиональной средой.

Поддерживая данные принципиальные положения и отмечая многообразие существующих дефиниций, мы, со своей стороны, опираясь на работы предшественников, можем сказать, что данный феномен является результатом взаимодействия врожденных способностей и процесса развития личности, осознающей ценность своего профессионального выбора и стремящейся к самореализации в профессии посредством выбора эффективной стратегии вхождения в профессиональную среду.

Отдельные вопросы адаптации молодых специалистов в профессии изучали такие авторы как О.Я. Емельянова, И.В. Шершень [6], Л.С. Кочкина [8], М.И. Маскевич [9], Е.В. Положевец [10], раскрывшие современные представления об адаптационном процессе

В последние годы, в связи с повышением конкуренции на рынке труда в условиях пандемии [4], внимание исследователей к проблемам адаптации существенно возросло, о чем свидетельствует ряд исследований, раскрывающих современное видение адаптационного процесса, в частности речь идет о работах таких ученых, как А.А. Богатикова [2], С.А. Быков, М.А. Текутьева [3], Д.А. Зайчикова, Б.А. Ясько [7] и др.

Со своей стороны мы считаем, что, несмотря на существующие теоретические подходы к проблеме адаптации, дающие основания для формирования адаптационных возможностей будущих специалистов, в настоящее время назрела необходимость рассматривать профессиональную адаптацию в контексте выбора личностью стратегии адаптивного поведения. Именно осознанный выбор адаптивной стратегии, который отвечает запросам общества и возможностям личности их удовлетворить, в конечном итоге определяет успешность адаптационного процесса.

Таким образом, целью данной статьи является исследование адаптивных стратегий профессиональной деятельности в контексте проблемы личностного выбора.

Вопросы «вхождения личности в профессию» в начале XXI столетия являются центральными с точки зрения возможностей субъекта активно включаться в пространство общественной жизнедеятельности, в котором личность не просто существует, но и осуществляет процессы самореализации и саморазвития. Сегодня, как много веков назад, профессиональная деятельность рассматривается с различных позиций (как средство получения средств к существованию; как поле для проявления творческой активности; как место активного социального взаимодействия личности с иными участниками производственных процессов; как долг перед самим собой и своей семьей) и, в принципе, не смотря на то, что отношение каждой личности к «работе» всегда индивидуально, мотивы участия в данной деятельности имеют весьма ограниченный вариативный круг.

Именно узкая вариативность мотивации к профес-

сиональной деятельности поясняет тот факт, что наука рассматривает процесс выбора профессии и начальных этапов профессиональной деятельности как относительно устойчивое и стандартное действие (проявление активности), среди которых можно выделить набор стандартных элементов: осознание, выбор, целеполагание, определение траектории достижения цели, вхождение в профессию (адаптацию).

Анализ педагогических и психологических исследований показывает, что проблема профессиональной адаптации весьма актуальна, поскольку именно от ее успешности зависит дальнейшая «профессиональная судьба» работника, а также его стремление к тому, чтобы стать высококлассным специалистом, который способен к достижению вершин профессионального мастерства, при том, что решение данной задачи связано с наличием в структуре личности определенных способности и ресурсов, которые обеспечат молодому специалисту достаточный уровень профессионализма, коммуникабельности, ответственности и т.д.

Среди таких ресурсов, способность личности к адаптации в профессии является абсолютно необходимой, что вызывает потребность ее изучения с позиции детерминации процесса саморегуляции профессионального поведения путем, «управления» личностными ресурсами, мобилизация которых обеспечивает выполнение программы и стратегий поведения субъекта – профессионала. Нами предлагается, в этой связи, понятие личностные ресурсы профессиональной адаптации, которые рассматриваются как индивидуально-психологические свойства личности будущих специалистов в области адаптивной физической культуры, которые сформированы в результате взаимодействия мотивационно-ценностных, регуляторных и мотивационных ресурсов, без чрезмерных психологических затрат, способствуют успешной адаптации специалиста к профессиональной деятельности.

Наличие, развитие и реализация данного ресурсного потенциала формирует адаптивные возможности человека, которые закладываются еще в детстве, в частности, в процессе формирования его личности, в общении с разными людьми и группами, при приобретении опыта успешного/ неуспешного поведения в необычных обстоятельствах. Успешность профессионального самоопределения создает основу для установления равновесия между возможностями будущего работника и требованиями профессии, между ценностными ориентациями субъекта выбора профессии и особенностями конкретной профессиональной среды.

Таким образом, профессиональная адаптация трактуется нами, с одной стороны, как приспособление к требованиям профессии, а с другой, как способность профессионала приспособлять профессиональную среду (условия профессиональной деятельности, ее материальную и инструментальную составляющие) к своим возможностям, имея ввиду, что каждый специалист в состоянии организовать свою деятельность с опорой на имеющиеся ресурсы с наивысшей эффективностью, преобразуя и развивая свое «профессиональное окружение» (в самом широком смысле данного термина).

При этом данный процесс, процесс адаптации, является длительным, многоуровневым, начинающимся с момента начала трудовой деятельности и продолжающимся в течение всей его жизни; как взаимное приспособ-

собрание работника и организации, основывающееся на постепенном включении работника в процесс производства в новых для него профессиональных, психофизиологических, социально-психологических, организационно-административных, экономических, санитарно-гигиенических и бытовых условиях труда и отдыха [10].

Как указывает Е.Г. Черникова, адаптационный процесс происходит в направлении изменения личностных образований (когда появляются новые профессиональные смыслы) или изменения социальной ситуации развития (когда появляются новые мотивы в деятельности) [14]. В такой ситуации личность вынуждена адаптироваться к этим изменениям и искать свое место в новых реалиях, используя адаптивные возможности и стратегии.

В профессиональной адаптации специалиста имеется ряд взаимосвязанных элементов, что позволяет говорить о системном характере данного феномена (адаптация к профессиональной деятельности в смысле профессиональной роли (врач, инженер, педагог и т. д.); адаптация к режиму рабочего дня, к правилам внутреннего распорядка; адаптация к дисциплинарным требованиям; адаптация к правилам корпоративной этики ; адаптация к особенностям трудового коллектива).

Приведенные элементы, в своей совокупности, образуют тот феномен, который мы и называем профессиональной адаптацией, при том, что отсутствие лишь одного из них меняет всю «адаптационную картину», не дает возможности адаптационному механизму формировать условия для успешного вхождения молодого специалиста в профессию.

Создать такие условия, сформировать «внутреннюю картину адаптационных возможностей молодого специалиста» помогает наличие адаптационной стратегии, которая призвана облегчить вхождение личности в профессию.

Адаптивная стратегия специалиста определяется уровнем соответствия субъективных (заблокировать или высвободить внутренние ресурсы) и объективных (присвоить или превратить среду) элементов адаптации, степенью совпадения его ожиданий с реальной ситуацией, т.е. тем, насколько его «Я-базовое» приближено к «Я-ситуационному» [12]. Такое понимание позволяет рассматривать модель адаптивной стратегии специалиста через исследование стратегии готовности к профессиональной деятельности, стратегии адаптивного поведения и стратегии профессионального саморазвития (рис. 1).

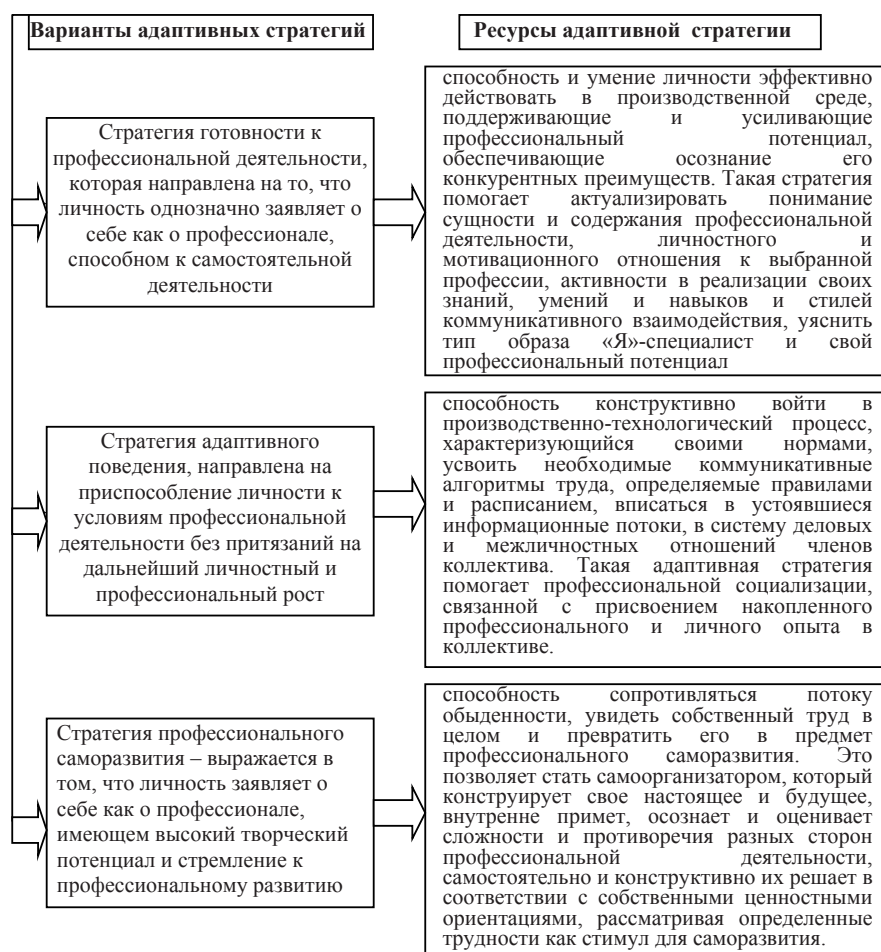


Рис. 1. Структурная схема вариантов адаптивных стратегий (составлена автором).

В целом приведенная выше структурная схема позволяет выделить две стратегии процесса профессиональной адаптации:

1) элементарную, которая отражает желание молодого специалиста влиться в трудовой коллектив, освоить элементарные требования и навыки профессиональной деятельности;

2) творческую, которая отражает желание молодого специалиста уже на начальных этапах профессиональной деятельности проявить свое стремление к самостоятельности, к поиску совершенных приемов работы, к рационализации и т.д.

Совершенно понятно, что вторая стратегия является более сложной и конфликтной, однако дает молодому специалисту возможность ощутить себя личностью, которая стремится самореализоваться, привнеся в профессию новую инновационную составляющую. В тоже время для того, чтобы данная стратегия была успешной у молодого специалиста, кроме высокого уровня притязаний, должны быть сформированы в достаточной степени и иные личностные и профессиональные качества, поскольку выбор той или иной адаптивной стратегии определяется сложным синтезом личностного, когнитивного и предметно-практического опыта, которые студент получил на этапе обучения в ВУЗе. Данный опыт формируется в процессе овладения комплексом специальных, стратегических, тактических и оперативных умений специалиста в условиях профессиональной направленности обучения в ВУЗе. Индивидуально-своеобразная конфигурация черт личности является основой ее субъектности в профессиональной деятельности, обеспечивает устойчивость психических состояний и избирательность типов реакции на ту или иную ситуацию, определяет направленность осознанного выбора адаптивной стратегии [1].

В этой связи, в процессе осознанного выбора адаптивной стратегии, важным является компонент характера, или компонент стержневых качеств личности, которые выражают относительно устойчивые, генерализованные черты личности (эмоциональные, мотивационные, когнитивные), определяющие стиль поведения, коммуникаций, реакций на сложившиеся обстоятельства.

По мнению К. Дусовицкого «Целью воспитания личности является формирование ее интереса, идеала и характера. Только определившись в конкретных целях воспитания, педагогика должна задать психологии следующий вопрос: как осуществить процесс их формирования?» [5].

Взгляд на характер, как индивидуальное сочетание свойств личности, выражающих отношение человека к действительности и проявляющихся в его поведении, дает ключ к пониманию структуры характера, как совокупности черт, а также последовательности их формирования, что в конечном итоге определяет и профессиональные предпочтения личности, а также возможности осуществлять профессиональную бесконфликтную и продуктивную деятельность в коллективе.

Важным в процессе выбора стратегических направлений адаптации является и компонент мировоззрения – определенным образом структурированные генерализованные взгляды личности относительно основных закономерностей и характеристик мира, общества, человеческой жизни, а также связанные с этими взглядами ее основные жизненные отношения, позиции,

убеждения, идеалы и принципы. У разных индивидов уровень развития указанного интегративного качества, а значит, степень его проявления может существенно отличаться. При этом, совокупность или синтез черт характера и сформированное мировоззрение формируют уровень притязаний личности, соответственно, определяют тот или иной стратегический выбор.

Не мене важным является и компонент регуляторной практики, который сформировался на основе регуляторного опыта, характеризует личность как субъекта, способного ориентироваться в системе отношений, связывающих его с миром как целым, и учитывать смысловую структуру этих отношений при организации своей жизнедеятельности. Ориентация на смысл может существенно изменять (путем насыщения ценностным содержанием) смысловое содержание выбора, дать возможность личности отбросить неэффективную стратегию и перейти к более продуктивной и более отвечающей сложившейся обстановке.

Каждый из элементов стратегического выбора модели адаптации связан с другими, зависит от них и от системы в целом, при этом в своей совокупности, данные элементы (по признаку их развития) характеризуют индивидуальный стиль выбора личностью адаптивной стратегии профессионального поведения.

Как представляется автору данной работы, критериями, с помощью которых может быть определен индивидуальный стиль адаптивной стратегии субъекта профессиональной деятельности могут быть:

а) продуктивное вхождение личности в диалогически-личностное взаимодействие с профессиональной средой. Фактически в данном случае речь идет о способности личности полноценно адаптироваться к условиям профессиональной деятельности.

б) обеспечение уникального динамического единения когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов, их рефлексивной координации, упорядочения и волевой регуляции в соответствии с поставленной целью;

в) осознание и переживание личностью своего Я в единстве всех его проявлений – физического, социально-ролевого, психологического, экзистенциального и смыслового. Чем более развитой является личность, тем рельефнее выражено ее самосознание как интегральная основа сознательного выбора предпочтительной модели профессиональной адаптации;

г) изменение направления и соотношения детерминационных воздействий и, как следствие – построение свободного, ответственного и профессионального поведения;

д) построение лицом временной перспективы собственной жизнедеятельности, овладение способностью к планированию и прогнозированию своего будущего.

В процессе взаимосвязи элементов исследуемого механизма студент прелучает важнейший признак субъектности в профессиональной деятельности, а именно признак адаптации к условиям труда и требованиям профессии.

Заключение. В статье рассмотрена проблема выбора личностью стратегии адаптивного поведения, которая определяет успешность профессиональной деятельности и, в целом, возможности личности реализоваться в профессии.

Успешность данного выбора проявляется в реальном

поведении специалиста, в конкретных показателях трудовой деятельности: эффективности труда, усвоении социальной информации и ее практической реализации, в росте всех видов активности, удовлетворенности различными сторонами трудовой деятельности и т.д.

Итогом осознанного выбора модели профессиональной адаптации выступает изменение или устойчивое закрепление осознанного ответственного положительного отношения к профессии. Если в начале адаптации модель отношений в значительной степени определяется знаниями, умениями, навыками, полученными ранее, насыщается профессиональными ценностями, то после адаптационного периода модель отношений начинает отражать реальное отношение человека к профессии.

В данной статье определены типологические черты различных стратегий, выделены элементы, которые определяют личностный выбор, а также критерии, с помощью которых может быть определен индивидуальный стиль адаптивной стратегии субъекта профессиональной деятельности.

В целом, проведенное исследование позволяет го-

ворить о том, что поднятая нами проблема нуждается в дальнейшей, более глубокой разработке, в связи с тем, что в настоящее время достижения педагогики в части формирования личности вполне способны дать в руки педагогов необходимый инструментарий для того, чтобы процесс выбора студентом адаптивной стратегии был управляемым и контролируемым.

В данном контексте требует своего решения расширенная классификация адаптивных стратегий; создание диагностического инструментария, направленного на соотнесение типологических черт личности студента и предпочтительной стратегии адаптации, «адаптированной» под потребности и возможности данного студента; формирование методологических и методических основ развития у студентов осознанного и обоснованного выбора личностной адаптивной стратегии.

Именно на решение данных проблем мы планируем направить дальнейшие исследования, расширяя границы профессиональной педагогики и создавая условия для повышения эффективности учебного процесса в ВУЗах.

Библиографический список

1. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся в системе профессионального образования: дисс. канд. псих. наук. Москва, 2006. 232 с.
2. Богатикова А.А. Социально-профессиональная адаптация молодых специалистов в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник магистратуры. 2019. № 2-1 (89). С. 56–57
3. Быков С.А., Текутьева М.А. Организационно-педагогические условия профессиональной адаптации молодого педагога общеобразовательной школы // Сибирский учитель. 2020. № 2 (129). С. 26–32.
4. Дитриева Ю.А., Мальных И.О. Влияние пандемии на рынок трудоустройства молодых специалистов // Сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. 2020. №4. С. 246–252
5. Дусавицкий А. К. Психология личности и развивающего обучения / А. К. Дусавицкий. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2016. 100 с.
6. Емельянова О.Я., Шершень И.В. Проблемы повышения профессиональной компетентности и адаптации личности к профессиональной деятельности // В сборнике: Инновационные доминанты социально-трудовой сферы: экономика и управление. Воронежский государственный университет, Академия труда и занятости (Воронежское отделение). 2016. №1. С. 92–96.
7. Зайчикова Д.А., Ясько Б.А. К проблеме теоретико-методологических основ анализа процесса адаптации и профессиональных рисков в спортивной деятельности // Материалы ежегодной отчетной научной конференции аспирантов и соискателей Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 2019. № 1. С. 132–138.
8. Кочкина Л.С. Адаптация выпускника ВУЗа к профессиональной деятельности // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. 2017. №6. С. 161–166.
9. Маскевич М.И. Особенности стимулирования профессиональной деятельности молодых специалистов сферы культуры: теоретический аспект // Огарёв-Online. 2018. № 10 (115). С. 5–10.
10. Положевец Е.В. Социально-психологическая подготовка как система мер по облегчению адаптации к профессиональной деятельности // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 8. С. 66–69.
11. Рыбкин А.А. Педагогическое мастерство тренеров в их профессиональной адаптации: дисс. канд. пед. наук. СПб., 2002. 155 с.
12. Современные проблемы адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности: коллективная монография / Емельянова О. Я., Шершень И.В., Кравец М. А., Самсонов В. С., Шакурова М. В. Воронеж, 2016. 336 с.
13. Фурманова Э.В. Профессиональная адаптация инженерно-педагогических работников в системе начального профессионального образования: канд. пед. наук. Чита, 2004. 221 с.
14. Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: монография / Е.Г. Черникова. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. 184 с.
15. Щербакова Н.А. Формирование профессиональной адаптации студентов средних профессиональных учебных заведений: дисс. канд. пед. наук. Кемерово, 2006. – 194 с.

References

1. Bezyuleva G.V. Psychological and pedagogical support of professional adaptation of students in the vocational education system: diss. Cand. psycho. sciences. Moscow, 2006. 232 p.
2. Bogatikova A.A. Social and professional adaptation of young specialists in the context of the implementation of a professional standard // Bulletin of magistracy. 2019. No. 2-1 (89). Pp. 56–57
3. Bykov S.A., Tekutyeva M.A. Organizational and pedagogical conditions for the professional adaptation of a young teacher of a comprehensive school // Siberian teacher. 2020. No. 2 (129). Pp. 26–32.
4. Ditrjeva Yu.A., Malychina I.O. The impact of the pandemic on the employment market for young specialists // Collection of materials of the XII International Scientific and Practical Conference. 2020. Pp. 246–252.

5. *Dusavitsky A. K.* Psychology of personality and developing education / A. K. Dusavitsky. -. Kh.: V.N.Karazin Kharkiv National University, 2016. 100 p.
 6. *Emelyanova O.Ya., Shershen I.V.* Problems of increasing professional competence and adaptation of the individual to professional activity // In the collection: Innovative dominants of the social and labor sphere: economics and management. Voronezh State University, Academy of Labor and Employment (Voronezh Branch). 2016. Pp. 92–96.
 7. *Zaichikova D.A., Yasko B.A.* To the problem of theoretical and methodological foundations of the analysis of the adaptation process and professional risks in sports activity // Materials of the annual reporting scientific conference of graduate students and applicants of the Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism. – 2019. No. 1. Pp. 132–138.
 8. *Kochkina L.S.* Adaptation of a university graduate to professional activity // Questions of modern science: problems, trends and prospects. Materials of the international scientific and practical conference. 2017. Pp. 161–166.
 9. *Maskevich M.I.* Features of stimulating the professional activity of young specialists in the sphere of culture: theoretical aspect // Ogarev-Online. 2018. No. 10 (115). Pp. 6.
 10. *Polozhevs E.V.* Socio-psychological training as a system of measures to facilitate adaptation to professional activity // Bulletin of the educational consortium Central Russian University. Series: Humanities. 2016. No. 8. Pp. 66–69.
 11. *Rybkin A.A.* Pedagogical skill of trainers in their professional adaptation: diss. Cand. ped. sciences. SPb., 2002. 155 p.
 12. Modern problems of adaptation of young specialists to professional activity: collective monograph / Emelyanova O. Ya., Shershen IV, Kravets MA, Samsonov VS, Shakurova MV. Voronezh, 2016. 336 p.
 13. *Furmanova E.V.* Professional adaptation of engineering and pedagogical workers in the system of primary vocational education: Cand. ped. sciences. Chita, 2004. 221 p.
 14. *Chernikova E.G.* The state and contradictions of social and professional adaptation of young teachers: sociological analysis: monograph. Chelyabinsk: Publishing house of Chelyab. state ped. University, 2010. 184 p.
 15. *Shcherbakova N.A.* Formation of professional adaptation of students of secondary vocational educational institutions: diss. Cand. ped. sciences. Kemerovo, 2006. 194 p.
-

ЯКОВЛЕВА Е.В.

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической реабилитации, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»
E-mail: yakatyav@gmail.com

ПРИХОДА И.В.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры индустриально-педагогической подготовки, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»
E-mail: ip-doctor@yandex.ua

YAKOVLEVA YE.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Physical Rehabilitation Department, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»
E-mail: yakatyav@gmail.com

PRIKHODA I.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Industrial and Pedagogical Training, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»
E-mail: ip-doctor@yandex.ua

**К ВОПРОСУ О РЕСУРСНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
В САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**TO THE QUESTION OF RESOURCE SUPPORT OF THE FUNCTIONAL CAPABILITIES
OF THE PERSON IN THE SELF-REGULATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES**

В статье исследованы вопросы ресурсного обеспечения функциональных возможностей личности в саморегуляции профессиональной деятельности. Данные ресурсы соответствующим образом структурированы и описаны, определено, что личностные ресурсы профессиональной саморегуляции являются индивидуально-психологическими свойствами личности будущих специалистов, которые сформированы в результате взаимодействия мотивационно-ценностных регуляторных ресурсов, без чрезмерных психологических затрат, способствуют успешной адаптации специалиста к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, ресурсы, профессиональная деятельность, механизм, структура подготовки.

The article examines the issues of resource provision of the functional capabilities of the individual in self-regulation of professional activity. These resources are properly structured and described, it is determined that the personal resources of professional self-regulation are the individual psychological properties of the personality of future specialists, which are formed as a result of the interaction of motivational-value and regulatory resources, without excessive psychological costs, contribute to the successful adaptation of a specialist to a professional activities.

Keywords: self-regulation, resources, professional activity, mechanism, structure of training structure.

Традиционные исследования широко продемонстрировали, что вовлеченность людей на работе зависит от их личностных ресурсов, на которые влияют факторы окружающей среды, особенно те, которые связаны с работой и домашними сферами.

Ведущие работодатели знают, как важно ставить профессиональное развитие сотрудников в центр политики компании. Их работники ожидают этого. Талантливые профессионалы хотят работать в компании, которая поможет им приобрести навыки и знания и продвинуться по карьерной лестнице. Менеджеры не должны преуменьшать важность поддержки карьерного роста своих сотрудников. Если они это сделают, они рискуют подорвать моральный дух и производительность, заставив талантливых работников чувствовать, что их не ценят. А в долгосрочной перспективе компания может столкнуться с потерей этих подавленных сотрудников, приняв в свои профессиональные общества конкурентами.

Как правило, поведенческие исследования вовлеченности в работу предполагают, что люди участвуют в работе не только потому, что работа доставляет им удовольствие, но и потому, что они могут приобрести улучшенное чувство значимости, энтузиазма, вдохновения и

личной гордости во время этой вовлеченности, что в конечном итоге побуждает их к работе и лучше работать.

К вопросам вхождения личности в профессию (в широком смысле данной формы активности) в последние годы приковано внимание ученых. В частности, данной проблематике посвящены работы таких учёных, как В.Ф. Балашовой, Н.Н. Чеснокова, С.Г. Барвика, И.Ю. Беловой, А.Р. Габдрахмановой, М.В. Даниловой, Л.Г. Кайдаловой, Д. А. Кузузовой.

В тоже время, говоря о ресурсном обеспечении функциональных возможностей личности в саморегуляции профессиональной деятельности, следует понимать, что в научной литературе данная тема раскрыта в недостаточной степени. В частности, не раскрыты остаются структурные элементы ресурсного обеспечения, не выявлено их значение в общем механизме профессиональной саморегуляции.

В этой связи актуальность вопросов, поднятых в статье, определяется их слабой разработанностью, а целью данной статьи является теоретическое обоснование ресурсного обеспечения функциональных возможностей личности в саморегуляции профессиональной деятельности.

Изложение основного материала.

Индивидуальный мир каждой личности как субъекта профессионального бытия неповторим, что обуславливает богатство личностных проявлений специалиста, а структура субъекта профессиональной деятельности зависит от конкретных, культурных, социальных и профессиональных отношений в обществе, поскольку она непосредственно формируется, развивается, совершенствуется в процессах активного социального взаимодействия.

В литературе нет общепризнанного определения личных потребностей. Многочисленные результаты исследований показывают существование аспектов, происходящих из среды людей и внутренних аспектов, которые противоречат личным ресурсам и должны быть устранены. Таким образом, мы концептуализируем эти требования как *личные требования* и определяем их как осязаемые, социальные, психологические или символические факторы, привлекающие индивидуальное внимание и требующие физических, когнитивных или эмоциональных усилий, чтобы они не мешали ценной деятельности или личным ресурсам, необходимым для достижения цели. Такие личные требования могут исходить из внутренних источников или из конкретной области, в которой работает человек.

Вопрос о том, может ли изменение вовлечённости в работу быть основано на индивидуальном управлении личными ресурсами и личными потребностями, в литературе игнорировался. Многие теории, такие как теория сохранения ресурсов (COR), показывают, что люди естественным образом ежедневно манипулируют доступными ресурсами в разных областях в дополнение к тому, что на них влияют области, в которых они работают. Это особенно заметно в сфере обслуживания, например, в сфере гостеприимства, где такие факторы, как часы без общения, интенсивность работы, сужение границ между работой и нерабочими областями, а также эмоциональные потребности в обслуживании негативно влияют на баланс между работой и личной жизнью сотрудников (Кая и Каратеке, 2020). Теория COR получила широкое распространение в современных исследованиях и была принята в качестве теоретической основы для разработки других теорий, таких как модель ресурсов «работа-дом».

Это определение соответствует логике ресурсных теорий, таких как теория COR и других ресурсных подходов, и рассматривает все факторы, которые угрожают, истощают или уничтожают ценные личные ресурсы как личные потребности. В этом контексте рабочие и домашние требования включаются в личные потребности, которые люди испытывают и стремятся уменьшить. Как правило, потребности и ресурсы, возникающие в конкретной области, наиболее очевидным образом влияют друг на друга в этой обстановке. Однако предпосылкой этого исследования является то, что в соответствии с перспективой обогащения/конфликта между семьей и работой, теория облегчения работы и семьи, теория распространения и соответствующие эмпирические данные, личные потребности/ресурсы в одной области могут влиять на потребности в другой области.

В соответствии с этими взглядами мы предлагаем, чтобы личные ресурсы дома могли облегчить личные потребности и могли помочь сохранить личные ресурсы, доступные на работе. Это может мотивировать людей к

участию в работе, потому что у них может быть много личных ресурсов, доступных на работе, чтобы инвестировать в такое участие, и они могут быть более склонны приобретать дополнительные ресурсы, занимаясь работой. Мы также предполагаем, что личные требования дома могут истощить личные ресурсы и обострить требования на работе. Это может привести к тому, что люди будут меньше участвовать в работе, потому что они могут перейти в защитный режим, чтобы сохранить свои оставшиеся личные ресурсы на работе, или столкнуться с тупиковой ситуацией с инвестированием ресурсов, что может привести к тому, что они сократят или перестанут инвестировать эти ресурсы в работу. Таким образом, наше исследование имеет важное теоретическое значение. Наше исследование показывает, что снижение вовлечённости может быть результатом усилий по сохранению ресурсов на работе при наличии домашних потребностей, а вовлеченность может быть результатом врожденной тенденции приобретать дополнительные ресурсы во время работы.

Это теоретическое различие между обычными утверждениями, возникающими из ориентированной на окружающую среду и специфичной для предметной области точки зрения предшествующей работы, и утверждениями, полученными с лично-ориентированной точки зрения, отраженной в нашем сосредоточении на личных ресурсах, отличает это исследование от существующих исследований. Это исследование дополняет литературу новыми идеями, предполагая, что люди не всегда могут быть пассивными ответчиками на ресурсы и требования, возникающие в конкретных областях, в которых они работают, а вместо этого могут играть более активную роль в управлении своими личными ресурсами в разных областях (например, путём входа в систему), применяя оборонительный режим для сохранения оставшихся личных ресурсов. Таким образом, *снижение вовлечённости в работу может быть более активной реакцией на столкновение с уменьшением личных ресурсов и/или повышением личных требований на работе*, а не просто автоматическая *реактивная* реакция на истощение личных ресурсов на работе.

Сама же субъектность является интегратором профессиональных способностей человека, предполагает сформированность личностных смыслов и существование интегративных связей между ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческой сферами личности, обеспечивая возможность выполнения профессиональных требований на высоком уровне качества, является ведущим фактором успешности профессиональной деятельности [8].

Ведущими качествами, чертами и проявлениями субъектности специалиста, по нашему мнению, являются следующие:

- сознательная активность, которая непосредственно направлена на профессиональную деятельность;
- включённость в систему общественно-производственных отношений путём выполнения конкретных должностных компетенций в определенной профессиональной среде как субъекта профессиональной деятельности;
- степень сформированности ведущих психических свойств и качеств как представителя определенной профессиональной среды и конкретного

специалиста. Это, прежде всего, сформированность профессионального сознания и самосознания, профессиональной Я-концепции, системы индивидуальных ценностей профессиональной деятельности и профессионального бытия;

– сознательная целенаправленная саморегуляция и самодетерминация своего поведения и деятельности в определенной профессиональной среде;

– готовность и способность нести осознанно полную ответственность за результаты, а также последствия своих действий, поступков, поведения и деятельности в рамках выполнения своих должностных компетенций;

– профессиональная подготовленность, субъектная готовность и профессиональная способность быть субъектом профессиональной деятельности в определенной профессиональной среде.

Содержание этих качеств, проявлений и черт зависит от многих субъективных и объективных обстоятельств, определённых предпосылок, закономерных, а очень часто и ситуативных условий индивидуального, социального и профессионального бытия человека, которые в педагогике принято называть основными факторами формирования личности как субъекта социального и профессионального бытия.

Непосредственно развитие субъектности в профессиональной деятельности рассматривается нами как процесс непрерывного, постоянного самодвижения через перестройку системы ценностей и мотивов профессиональной деятельности на фоне постепенного усложнения и усовершенствования взаимодействия личности с профессиональной средой посредством развития механизма профессиональной саморегуляции, выступающей существенным моментом формирования личности профессионала [14].

При этом закрепление механизма регуляции социального поведения в личности приводит к устойчивой детерминации поведения [15].

Важно подчеркнуть, что механизм регуляции социального поведения выступает как способ преобразования организации личности только потому, что он является механизмом преобразования отношений индивида с обществом, с миром в целом.

Обратим внимание на то, что в данном определении речь идет об исходных условиях формирования данного механизма, которыми являются участие личности в социальных процессах.

Отсюда мы делаем вывод, что исследуемый нами механизм является частью психики человека, которая подвержена изменениям под воздействием разного рода социальных (жизненных) обстоятельств. Соответственно можно предположить, что целенаправленным педагогическим воздействием мы можем влиять на формирование данного механизма, развивая его отдельные элементы. Данное утверждение в полной мере относится и к соответствиям формирования психологического механизма саморегуляции.

При этом сам по себе регуляторный опыт является, с одной стороны, следствием участия субъекта в профессиональной деятельности, а с другой – следствием воспитания, самовоспитания и обучения.

В данном контексте интересно обратиться к наследию Л.С. Выготского, который говорит о том, что вся наша жизнь, труд, поведение базируются на широком

использовании опыта прожитых поколений, который не передается через рождение от отца к сыну [6]. Иными словами, данный опыт не является врожденным качеством личности, а формируется и развивается в процессе деятельности. В этой связи Л.С. Выготский вводит понятие «социальный опыт», источником которого является жизнедеятельность индивида в реальном времени и соответствующем ему социальном окружении [6].

Возникновение регуляторного опыта связано с процессом переработки внешней информации, формированием благодаря активности индивида определенной «психической (эмоциональной) опытности», которая становится его внутренним достоянием и приобретает форму способности к регуляции его деятельности, действия.

Таким образом, обобщая сказанное выше, можем утверждать, что регуляторный опыт является структурно-динамическим формообразованием жизнедеятельности – действия субъекта профессиональной деятельности.

Исходя из сказанного, целесообразным является понимание регуляторного опыта не только как процесса практического взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, но и как результат, который проявляется в приобретённых будущим специалистом знаниях, умениях, навыках, опыте эмоционально-чувственного регулирования поведения.

В этом смысле регуляторный опыт является основой профессионального мастерства. На формирование профессионально-регуляторного опыта влияют теория, практика и научная информация. Именно теоретические знания и многогранность практики, которыми овладевают студенты, способствуют их осознанию приобретённого профессионально-личностного опыта, в частности, его спорных моментов, оценке значимости его содержания, сознательном отборе весомых достижений личности. Благодаря этим знаниям обеспечивается целостность и гармоничность опыта, связь профессионального опыта с личностным.

Овладение научными знаниями даёт возможность будущим специалистам выработать собственную профессионально-личностную позицию, направленность эмоционально-эстетических оценочных суждений, осознать опыт моделирования педагогического взаимодействия, сознательно определить направление жизненной, творческой и профессиональной самореализации.

Таким образом, профессионально-регуляторный опыт будущего специалиста в области адаптивной физической культуры объединяет в себе различные результативные способности психики, которые личность употребляет в процессе деятельности. Данная категория является фундаментальным структурным компонентом профессиональной деятельности, что приводит к высокой эффективности личности как профессионала, а также является ярким показателем психологической и практической готовности будущего специалиста к решению любых задач и ситуаций в системе его профессиональной подготовки.

Исходя из сказанного выше, мы выделили такие компоненты профессионально-регуляторного опыта будущего специалиста:

1) мотивационные: стремление проявить опыт (проявление в деятельности, поведении человека). Мотивационный компонент характеризует направленность активности будущего специалиста на мак-

симальную реализацию сущностного потенциала, самоактуализацию и творческую самореализацию;

2) когнитивный: владение знаниями относительно содержания опыта (знание средств, способов, программ действий, решение социальных и профессиональных заданий, осуществление правил и норм поведения);

3) поведенческий: проявление опыта в различных стандартных и нестандартных ситуациях (опыт реализации знаний, умений и навыков);

4) ценностно-смысловой: отношение к содержанию профессионально-личностного опыта и объекта его деятельности (личностная значимость);

5) эмоционально-регулятивный: проявление эмоционально-волевой саморегуляции процесса и ее результата (способность адекватно к ситуации личностного и профессионального взаимодействия проявлять и регулировать собственные эмоции).

6) стрессовые: проявление опыта поведения в стрессовых ситуациях.

Эффективное формирование профессионально регуляторного опыта в период обучения является необходимым условием готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Таким образом, сложный синтез личностного, когнитивного и предметно-практического в профессионально-личностном опыте является основой профессиональной компетентности, что становится возможным благодаря интеграции в содержании образования понятий, средств деятельности, творческого потенциала, опыта выявления личностной позиции. Профессионально регуляторный опыт будущего специалиста в области адаптивной физической культуры формируется в процессе овладения комплексом специальных, стратегических, тактических и оперативных умений специалиста в условиях профессиональной направленности обучения в ВУЗе [13].

Индивидуально-своеобразная конфигурация таких умений является основой субъектности личности в профессиональной деятельности, обеспечивает устойчивость психических состояний и избирательность типов реакции на ту или иную ситуацию, определяет направленность профессионального роста. В последнем случае направленность начинает совпадать с самоактуализацией в том смысле, что каждый человек стремится стать таким, каким он может стать.

II. Компонент характера, или компонент стержневых качеств личности, которые выражают относительно устойчивые, генерализованные черты личности (эмоциональные, мотивационные, когнитивные), определяющие стиль поведения, коммуникаций, реакций на сложившиеся обстоятельства.

Проведённый К. Дусавицким анализ структурных компонентов личности даёт ответ на принципиальный вопрос педагогики о том, что надо формировать в процессе воспитания. На этот вопрос он отвечает со всей конкретной предметной определенностью: «Целью воспитания личности является формирование её интереса, идеала и характера. Только определившись в конкретных целях воспитания, педагогика должна задать психологии следующий вопрос: как осуществить процесс их формирования?» [9].

III. Когнитивный компонент, который представлен структурой общих способностей и связанными с ними индивидуально-своеобразными способами переработки

информации – её анализом, структурированием, категоризацией, оценкой и тому подобное. Важными аспектами его функционирования являются осуществляемые субъектом акты символизации (выход за пределы конкретных характеристик опыта путём его категоризации и интерпретации), воображения и оценочных суждений, которые играют ведущую роль в процессах принятия жизненно важных решений [12].

IV. Компонент мировоззрения – определённым образом структурированные генерализованные взгляды личности относительно основных закономерностей и характеристик мира, общества, человеческой жизни, а также связанные с этими взглядами её основные жизненные отношения, позиции, убеждения, идеалы и принципы.

У разных индивидов уровень развития указанного интегративного качества, а значит, степень его проявления может существенно отличаться. Критерием, с помощью которого может быть определён уровень развития саморегуляции, выступает наличие в структуре личности качеств, позволяющих студенту самостоятельно регулировать свое поведение.

V. Компонент регуляторной практики, который сформировался на основе регуляторного опыта, характеризует личность как субъекта, способного ориентироваться в системе отношений, связывающих его с миром как целым, и учитывать смысловую структуру этих отношений при организации своей жизнедеятельности.

Ориентация на смысл может существенно изменять (путём насыщения ценностным содержанием) характеристики ключевых механизмов произвольной саморегуляции – целеполагание, планирование, моделирование и программирование действий, оценка их результативности, контроль и коррекция течения собственной активности, обеспечивая преодоление человеком заданных ситуативных детерминант и осуществление им свободных выборов и ответственных поступков.

VI. Индивидуальный стиль саморегуляции – это индивидуально-типичное своеобразие саморегуляции и реализации произвольной активности человека.

Проведённый анализ содержания структуры ресурсного обеспечения функциональных возможностей личности в саморегуляции профессиональной деятельности позволили нам предложить рассматривать личностные ресурсы профессиональной саморегуляции как индивидуально-психологические свойства личности будущих специалистов, которые сформированы в результате взаимодействия мотивационно-ценностных, регуляторных и мотивационных ресурсов, без чрезмерных психологических затрат, способствуют их успешной адаптации специалиста к профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, вполне вероятно, что у людей снижены личные потребности или увеличены личные ресурсы на работе, и, таким образом, они становятся более подготовленными для управления этими ресурсами на работе. В соответствии с теорией COR, это, в свою очередь, может побудить их более охотно инвестировать эти ресурсы в дополнительные ресурсы, которые могут быть получены за счет участия в работе, что, следовательно, повышает уровень их вовлеченности в работу. Во многих исследованиях были получены подтверждающие результаты, хотя в некоторых из них были обнаружены незначительные доказательства.

Каждый из элементов целостной системы регуляции поведения связан со всеми другими, зависит от них и от системы в целом, при этом в своей совокупности, данные элементы (по признаку их развития) характеризуют индивидуальный стиль саморегуляции. В результате взаимодействия исследуемых элементов механизма саморегуляции студент обретает важнейший признак субъектности в профессиональной деятельности, а именно признак адаптации к условиям труда и требованиям профессии.

Выводы. В заключение следует подчеркнуть, что названные в данной статье структурные компоненты представлены как система саморегуляции личности и деятельности, в которой функция обеспечения профессиональной активности (самопознание) реализуется

только в процессе взаимодействия этих компонентов. Специалист, который осуществляет саморегуляцию профессиональной деятельности – это субъект, обладающий системой личностной и деятельностной нормативной регуляции, динамично развивается, постоянно нацелен на саморазвитие, личностные и профессиональные достижения, которые имеют индивидуальное и социальное значение. В связи с этим можно предположить, что функционирование системы саморегуляции профессиональной деятельности должно осуществляться, прежде всего, через пробуждение внутренних детерминант, важных профессиональных качеств, знаний и умений, относящихся к ресурсам личностного роста и элементам профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Аболин Л.М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Издательство Казанского университета, 1987. 261 с.
2. *Балашова В.Ф.* Профессионально-важные качества личности как неотъемлемые составляющие компетентности специалиста по адаптивной физической культуре / В.Ф. Балашова, Н.Н. Чесноков // Высшее образование в России. 2009. №2.
3. *Барвик С.* Педагогические условия адаптации начинающего преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшем учебном заведении / С.Г. Барвик // Молодежь и рынок. 2009. № 12. С.12–18.
4. *Белова И.Ю.* Становление профессиональной компетентности специалистов адаптивной физической культуры в системе вузовского образования: дис.... канд. пед. наук. Чита, 2008. 192 с.
5. *Бякова Н.В.* Развитие регуляторного опыта студентов в условиях вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 18–25.
6. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / ЛС. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
7. *Габдрахманова А.Р., Данилова М.В.* Ориентация на профессиональный успех / Габдрахманова А.Р., Данилова М.В. // Педиатрический вестник Южного Урала. 2018. №2. С. 102–104.
8. *Деркач А.А.* Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. 2015. №2. С. 9–22.
9. *Дусавицкий А.К.* Психология личности / А. К. Дусавицкий – Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2001. 20 с.
10. *Кайдалова Л.Г.* Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. №1. С. 60–65.
11. *Лебедев И.Б.* Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс преодолеляющего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля: дис... докт. психологич. наук: 05.26.02. М.: Московская академия МВД России, 2002. 432 с.
12. *Мадди С.* Смыслообразование в процессе принятия решений. // Психологический журнал. 2005. Т. 26. №6. С.87–101.
13. *Осницкий А.К.* Регуляторный опыт - основа субъектной активности человека. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7.html>
14. Психологические механизмы регуляции социального поведения / отв. ред. М.И. Бобнева, В.Е. Шорохова. М.: Наука, 1981. 335 с.
15. *Сергиенко Е.А.* Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции – <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-sergienko7.html>
16. *Сергиенко Е.А.* Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2010. 352 с.
17. *Flett G.* Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity / G. Flett, P. Hewitt // Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy. Spring. V. 22. № 1. 2004. Pp. 39–57.
18. *Freedy J. R.* Traumatic stress: An overview of the field / Freedy J. R., Hobfoll S. E. (Eds.) Traumatic stress. From theory to practice. New York: Plenum, 1995. Pp. 3–28.

References

1. *Abolin L.M.* Psychological mechanisms of human emotional stability. Kazan: Kazan University Publishing House, 1987. 261 p.
2. *Balashova V.F.* Professionally important personality traits as integral components of the competence of a specialist in adaptive physical culture / V.F. Balashova, N.N. Chesnokov // Higher education in Russia. 2009. No. 2.
3. *Barvik S.* Pedagogical conditions for the adaptation of a beginner teacher to professional pedagogical activity in a higher educational institution / S.G. Barwick // Youth and the market. 2009. No. 12. Pp.12–18.
4. *Belova I.Yu.* Formation of professional competence of adaptive physical culture specialists in the system of higher education [Text]: dis cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Belova Irina Yurevna. Chita, 2008. - 192 p.
5. *Byakova N.V.* Development of the regulatory experience of students in the conditions of a university // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2015. No. 4. Pp. 18–25.
6. *Vygotsky L.S.* Educational psychology / LS Vygotsky; ed. V. V. Davydov. M.: Pedagogika, 1991. 479 p.
7. *Gabdrakhmanova A.R., Danilova M.V.* Orientation to professional success / Gabdrakhmanova A.R., Danilova M.V. // Pediatric Bulletin of the Southern Urals 2018. №2. Pp. 102–104.
8. *Derkach A.A.* Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon // Akmeologiya. 2015. No. 2. Pp. 9–22.
9. *Dusavitsky A.K.* Psychology of personality. Kharkov: KhNU im. V.N. Karazin, 2001. 20 p.
10. *Kaidalova L.G.* Formation of professional competence of future specialists // Pedagogy, psychology and medico-biological prob-

lems of physical education and sports. 2008. No. 1. Pp. 60–65.

11. *Lebedev I.B.* Psychological mechanisms, strategies and resources of stress overcoming behavior (coping behavior) of extreme profile specialists: dis ... doct. psychological. Sciences: 05.26.02. M.: Moscow Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2002. 432 p.

12. *Maddy S.* Meaning formation in the decision-making process / S. Maddy // Psychological journal. 2005. T.26. No. 6. Pp. 87–101.

13. *Osnitsky A.K.* Regulatory experience is the basis of human subjective activity. - Access mode: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7.html>

14. Psychological mechanisms of regulation of social behavior / отв. ed. M.I. Bobnev, V.E. Shorokhov. Moscow: Nauka, 1981. 335 p.

15. *Sergienko E.A.* Behavior control: individual resources of subjective regulation - <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-sergienko7.html>

16. *Sergienko E.A.* Behavior control as subjective regulation / EA Sergienko, GA Vilenskaya, Yu. V. Kovaleva. M.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2010. 352 p.

17. *Flett G.* Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity / G. Flett, P. Hewitt // Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy. Spring. V. 22. № 1. 2004. Pp. 39–57.

18. *Freedy J. R.* Traumatic stress: An overview of the field / Freedy J. R., Hobfoll S. E. (Eds.) Traumatic stress. From theory to practice. New York: Plenum, 1995. Pp. 3–28.

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.

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.

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 государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского".

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 государственный 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 Арамозович – 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», заведующий кафедрой дизайна.

Черепанова Лариса Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский 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 (Белоруссия).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется **на русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (**без сокращений**) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в 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 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

Порядок составления списка: а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка даётся на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In»: и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

Адрес учредителя:
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru
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 29.06.2022 г.
Дата выхода в свет 12.07.2022 г.
Формат 60x84/8 Объём 44,37 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 107

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, г. Орел ул. Комсомольская, 95