ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал

№ 3(100)
2023

ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени И.С. Тургенева

Научный журнал
Издается с 1940 года
Выходит 4 раза в год
№ 3 (100) 2023

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Учредитель – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»

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)*
Арзаканян М.Ц., *д-р ист. наук, проф. (Россия)*
Беляева И.А., *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Горбунова Г.А., *д-р пед. наук, доц. (Россия)*
Иванов А.Е., *д-р ист. наук, проф. (Россия)*
Изотов В.П., *д-р филол. наук, проф.(Россия)*
Калашникова Л.В., *д-р филол. наук, проф.(Россия)*
Ковалева Т.В., *д-р филол. наук, проф.(Россия)*
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)*
Михеичева Е.А., *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Николаев В.А., *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Новиков С.Н., *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Новикова В.Г., *д-р филол. наук, проф. (Россия)*
Образцов П.И., *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Погосян В.А., *д-р ист. наук, проф. (Армения)*
Ретинская Т.И., *д-р филол. наук, проф. (Россия*
Степанова Н.С., *д-р филол. наук, доц. (Россия)*
Струкова Т.В., *д-р филол. наук (Россия)*
Тарасова О.В., *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Хворостов Д.А., *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Черепанова Л.В. *д-р пед. наук, проф. (Россия)*
Чикалова И.Р. *д-р ист. наук, проф. (Беларусь)*

И.о.ответственного редактора
Дудина Е.Ф. *канд. филол. наук*

Адрес редакции:
302026, Орловская обл., г. Орёл, ул. Комсомольская, 95.
Тел.: +7 9050460601
www. oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

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

Подписной индекс **43366**
по объединенному каталогу «Пресса России»
на сайтах www.pressa-rf.ru и www.akc.ru

© Коллектив авторов, 2023
© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Воронкова И.Е., Хабалева Е.Н.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ЛИБЕРАЛЬНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА: ЕДИНСТВО ВЗГЛЯДОВ И ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ ОТЛИЧИЯ 7

Зеленская Ю.Н.
ОТРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ГЕРМАНИИ XX – XXI ВЕКОВ 12

Ионченкова Я.Ю., Пантелеева Е.В., Чепель А.И.
ИЗУЧЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МИХАИЛОМ ВАСИЛЬЕВИЧЕМ ЛОМОНОСОВЫМ 18

Казакова О.Ю.
МЕСТО ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ МУЖСКОЙ ГИМНАЗИИВ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ 24

Коршунков В.А.
А.А. ФЕТ, И.А. БУНИН И КОРОВЬЯ СМЕРТЬ: ОБРЯД ОПАХИВАНИЯ В ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ (ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ И ЗООАНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ) 30

Кудланов К.Б.
РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВАКУУМ ЧИНОВНИЧЕСКИХ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЙ И МЕТОДЫ ЕГО ПОДДЕРЖАНИЯ В СРЕДЕ ОДНОДВОРЦЕВ ЦЕНТРАЛЬНОГО ЧЕРНОЗЕМЬЯ С СЕРЕДИНЫ XVII ПО СЕРЕДИНУ XIX ВЕКОВ 34

Минаков С.Т., Минакова Э.А.
ДРЕВНЕРУССКИЙ «ГЕРОЙ» В ИСТОРИОСОФИИ А.С. ПУШКИНА 40

Назаренко Е.Ю.
ПАРТИЙНАЯ АГИТАЦИЯ ПЕРЕД ВЫБОРАМИ В УЧРЕДИТЕЛЬНОЕ СОБРАНИЕ В 1917 ГОДУ НА ПРИМЕРЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ 47

Орлов А.С., Боряк А.О.
ТРЕЗВЫЕ ОБЩЕСТВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНУЮ ЖИЗНЬ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ 52

Свечникова С.В., Кулакова К.А.
ПРОБЛЕМА РЕВИЗИОНИЗМА ХОЛОКОСТА В КОНЦЕ XX–XXI вв. 56

Чувардин Г.С., Гончарова И.В., Харченко О.А.
ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ КОМАНДНОГО СОСТАВА Л.-ГВ. ПРЕОБРАЖЕНСКОГО ПОЛКА 1881–1914 гг. (В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ) 62

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Акимова Н.В.
РОЛЬ ВНУТРЕННЕГО МОНОЛОГА В РАСКРЫТИИ ГЛУБИН ДУШЕВНОЙ ЖИЗНИ РАСКОЛЬНИКОВА (ПО РОМАНУ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ») 68

Дудина Е.Ф.
СИМВОЛИКА БЕЛОГО ЦВЕТА В РОМАНЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА «ПУТЕШЕСТВИЕ ГЛЕБА» 77

Любарский Р.В.
ЭЗОТЕРИЧЕСКИЕ И РЕЛИГИОЗНЫЕ КОМПОНЕНТЫ РОМАНА ПАУЛО КОЭЛЬО «АЛХИМИК» 80

Матюнина Т.С.
СПЕЦИФИКА ИМПРЕССИОНИСТСКОГО РАССКАЗА ДЖИН РИС: ВЛИЯНИЕ Ф.М. ФОРДА 88

Мыслина Ю.Н.
ТВОРЧЕСКИЙ ЭСКАПИЗМ ПОСЛЕ ДЕТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НАСИЛИЯ ГЕРОЯМИ РОМАНОВ ДЖ. ДЖОЙСА «ПОРТРЕТ ХУДОЖНИКА В ЮНОСТИ» И М. ШИШКИНА «ВЕНЕРИН ВОЛОС» 92

Пронченко С.М.
ИМЕНА И ОБРАЗЫ В ПОВЕСТИ «АМЕНА» А.К. ТОЛСТОГО 99

Рубан А.А.
ЭТАЛОННО-НОРМАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗА ПАРИЖА В РОМАНЕ МАРСЕЛЯ ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ» 103

Степанова Н.С., Лымарь Н.В.
СУДЬБА И СВОБОДА НАТАШИ КАЛЫМОВОЙ: ТРАГЕДИЯ ЭСЕРОВ-МАКСИМАЛИСТОВ В РОМАНЕ М.А. ОСОРГИНА «СВИДЕТЕЛЬ ИСТОРИИ» 111

Струкова Т.В.
ЗАГАДКИ-АККИТИДИВЫ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЭНИГМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 118

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

Сюе Чэнь
ПОЭТИКА ЗАГЛАВИЙ «СОЛНЦЕ МЕРТВЫХ» И.С. ШМЕЛЕВА . . . 124
Янина П.Е., Толкачева И.В.
КАТЕГОРИИ ЖИЗНИ, СМЕРТИ, БЕССМЕРТИЯ В РОМАНЕ МИЛАНА КУНДЕРЫ «БЕССМЕРТИЕ» . . . 128

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абаева Ф.Б.
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ . . . 135
Абрамова В.В., Овчинникова А.Ж.
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ . . . 138
Авдеева Т.К., Авдеев И.Ф.
БОЛЬШИЕ ЧИСЛА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ . . . 145
Аксёнов А.А.
ФОРМАЛИЗОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ШКОЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ . . . 149
Алдошина М.И., Рыманова Я.В.
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ . . . 154
Александрова О.Я., Галкина М.В.
МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОСТЮМИРОВАННОЙ КУКЛЫ В МАСТЕРСКОЙ РУССКОГО ТРАДИЦИОННОГО КОСТЮМА . . . 159
Алексеева Е.Н.
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ . . . 164
Амеличкин А.В., Усов А.В.
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТА В ОБЛАСТИ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ «КИНО ПОД КУПОЛОМ НЕБА» . . . 170
Бабанова Е.М., Митяева А.М.
КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ СФОРМИРОВАННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ . . . 174
Беба Д.Н., Гуреев В.А.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКОВ А.П. КИСЕЛЕВА . . . 180
Борисова Л.Е., Румянцева Е.Н.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА
ДЛЯ РАБОТЫ В ТУРИСТСКОЙ ОТРАСЛИ . . . 184
Гедулянов М.Т.
КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ . . . 188
Гревцева А.А., Зубова М.В., Сорока И.А.
ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК НОВЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ . . . 193
Грядунова Е.Н., Якунина М.А., Серебренников А.Д.
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ . . . 198
Демьянков Е.Н., Макеева И.Ю., Кузьменко Ю.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ И ЗАДАНИЙ В КУРСЕ «ФИЗИОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ» . . . 203
Догадина М.А., Тяпкина А.П., Правдюк А.И.
МОНИТОРИНГ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ И ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ . . . 207
Дорофеева В.И., Музалевская А.А.
К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАЛИЗА ДАННЫХ И МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИОЛОГИЯ» . . . 214
Заславская О.В., Малафий А.С., Сальникова О.Е.
ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ . . . 219
Карякина С.Н., Бубнова С.Ю.
САМООТНОШЕНИЕ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА . . . 225
Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А.
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА
В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ . . . 232
Король В.В., Пашкова В.А., Даньшина Н.А.
ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПРЕДМЕТА ОБЖ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ ЗАЩИТЫ
ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ . . . 236
Кузнецова Е.В., Батищева Л.Н.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ . . . 242
Кузнецова Е.А., Митяева А.М.
КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА . . . 247
Леонов С.А.
ЗНАЧЕНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ . . . 255
Литвиненко И.Л.
АНКЕТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ . . . 260
Лысак О.Г., Кузнецова Л.А., Правдюк В.Н.
ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ . . . 264
Макарова В.Н., Ставцева Е.А.
ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ . . . 268
Нансо М.Д.
«ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ»: НЕКОТОРЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ . . . 275
Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Гринева Е.А., Иванов С.Д.
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИКИ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ . . . 279
Петрухина Е.В., Дудина Е.В., Батищева Л.Н.
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ . . . 285
Салтыкова Г.М., Северова Т.С.
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
«ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА» . . . 289
Самарцева Е.Г., Чаркина Н.В.
ВКЛЮЧЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ РАБОТУ КАК УСЛОВИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ . . . 295

Санкова Е.А.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ 300
Свечникова С.В., Жидкова О.В.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 305
Селютин В.Д., Чуяко Е.Б.
РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ 311
Шабанова М.В., Шутрова И.В.
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ
КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ НА ПРИМЕНЕНИЕ МОНОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КАЛЬКУЛЯТОРОВ 317
Шалимова О.Н.
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ 323
Яроватая М.А., Цыганов В.С.
«БИОХИМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УГЛЕВОДНОГО И ЛИПИДНОГО ПРОФИЛЯ СТУДЕНТОВ» КАК ЧАСТЬ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА
ПО БИОЛОГИЧЕСКОЙ ХИМИИ 326

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ 332

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ 333

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ 333

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ 334

ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени И.С. Тургенева

Scientific journal
It was founded in 1940
Is published 4 times a year
Vol. 3 - No. 100. 2023

SCIENTIFIC NOTES
OF OREL STATE UNIVERSITY

The founder – Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education
«Orel State University named after I.S. Turgenev»
FSBEI HE «OSU named after I.S. Turgenev»

Editorial board:

Scientific editor-in-chief
Gella T.N., *Doctor of History, Prof.*

Scientific deputy editor-in-chief
Puzankova E.N., *Doctor in Pedagogics, Prof.*

Board members:
Dudina E.F., *Candidate of Philology (Russia)*
Abakumova O.B., *Doctor in Philology (Russia)*
Eisenstat M.P., *Doctor of History, Prof. (Russia)*
Alexandrova A.P., *Candidate of Philology, Docent (Russia)*
Antonova M.V., *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Arzakanyan M.Ts., *Doctor of History, Prof. (Russia)*
Belyaeva I.A., *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Gorbunova G.A., *Doctor in Pedagogics, Docent (Russia)*
Ivanov A.E., *Doctor of History, Prof. (Russia)*
Izotov V.P., *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Kalashnikova L.V., *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Kovaleva T.V., *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*
Larionova L.G., *Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)*
L'vova S.I., *Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)*
Minakov S.T., *Doctor of History, Prof. (Russia)*
Mikhal`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., *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 ПИ № ФС 77-80826 from 07.04.2021

Index **43366**
on general catalog «Press of Russia»
on the websites www.pressa-rf.ru, www.akc.ru

© Team of authors, 2023
© OSU named after I.S. Turgenev, 2023

Contents

HISTORICAL SCIENCES

Voronkova I.E., Khabaleva E.N.
EDUCATIONAL PROGRAMS OF LIBERAL POLITICAL PARTIES OF THE RUSSIAN EMPIRE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY: UNITY OF VIEWS AND FUNDAMENTAL DIFFERENCES 7

Zelenskaya Yu.N.
REFLECTION OF THE EVENTS OF THE SECOND WORLD WAR IN SCHOOL TEXTBOOKS OF GERMANY OF THE XX – XXI CENTURIES. 12

Ionchenkova Ya.Yu., Panteleeva E.V., Chepel A.I.
LEARNING AND USING FOREIGN LANGUAGES BY MIKHAIL VASILYEVICH LOMONOSOV 18

Kazakova O.Yu.
THE PLACE OF THE OREL MEN'S GYMNASIUM IN THE PROVINCIAL SECONDARY EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN EMPIRE. 24

Korshunkov V.A.
AFANASY FET, IVAN BUNIN, AND THE COW DEATH: THE PLOUGHING RITE IN THE ORYOL PROVINCE (ETHNOGRAPHIC AND ZOOANTHROPOLOGICAL ASPECTS) 30

Kudlanov K.B.
THE REGIONAL VACUUM OF OFFICIAL ABUSES AND METHODS OF ITS MAINTENANCE AMONG THE SMALLHOLDERS OF CENTRALCHERNOZEM REGION FROM THE MIDDLE OF XVII-тн TO THE MIDDLE OF XIX-тн CENTURIES. 34

Minakov S.T., Minakova E.A.
THE OLD RUSSIAN «HERO» IN THE HISTORIOSOPHY OF A.S. PUSHKIN 40

Nazarenko E.Yu.
PARTY AGITATION BEFORE THE ELECTIONS TO THE CONSTITUENT ASSEMBLY IN 1917 BY THE EXAMPLE OF VORONEZH PROVINCE. 47

Orlov A.S., Boryak A.O.
SOBER SOCIETIES OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY AND THEIR IMPACT ON SOCIAL LIFE IN THE RUSSIAN EMPIRE 52

Svechnikova S.V., Kulakova K.A.
THE PROBLEM OF HOLOCAUST REVISIONISM AT THE END OF THE XX-XXI CENTURIES 56

Chuvardin G.S., Goncharova I.V., Harchenko O.A.
GENDER ASPECT OF THE STUDY OF THE COMMAND STAFF OF THE LIFE GUARDS PREOBRAZHENSKY REGIMENT 1881–1914 (IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF EVERYDAY LIFE) 62

PHILOLOGICAL SCIENCES

Akimova N.V.
THE ROLE OF RASKOLNIKOV'S MONOLOGUE IN REVEALING HIS PSYCHOLOGY (BASED ON THE F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL «CRIME AND PUNISHMENT»). 68

Dudina E.E.
THE SYMBOLISM OF WHITE IN THE NOVEL BY B.K. ZAITSEV "JOURNEY OF GLEB". 77

Lubarsky R.V.
ESOTERIC AND RELIGIOUS COMPONENTS OF PAULO COELHO'S NOVEL «THE ALCHEMIST» 80

Matiunina T.S.
JEAN RHYS' IMPRESSIONIST SHORT STORY: INFLUENCE OF FORD MADOX FORD 88

Myslina J.N.
CREATIVE ESCAPISM AFTER CHILDREN'S PERCEPTION OF VIOLENCE BY THE HEROES OF THE NOVELS «A PORTRAIT OF THE ARTIST AS A YOUNG MAN» BY J. JOYCE AND «MAIDENHAIR» BY M. SHISHKIN. 92

Pronchenko S.M.
NAMES AND IMAGES IN THE STORY "AMENA" BY A.K. TOLSTOY 99

Ruban A.A.
REFERENCE-NORMATIVE FUNCTION OF THE IMAGE OF PARIS IN THE NOVEL BY MARCEL PROUST «UNDER THE SHADOW OF GIRLS IN BLOOM» 103

The journal is included in the list of reviewed scientific journals, which should publish the scientific results of dissertations for the doctor and candidate degree (included in the List of HAC) list of HAC of 01.02.2022
5.6.1 – Domestic history (historical sciences), 5.6.2 – General history (of the corresponding period) (historical sciences), 5.9.1 – Russian literature and literature of the peoples of the Russian Federation (philological sciences). 5.9.2 – Literature of the peoples of the world (philological sciences), 5.8.2 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 5.8.7 – Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences).

Stepanova N.S., Lymar N.V.
THE FATE AND THE FREEDOM OF NATASHA KALYMOVA: THE TRAGEDY OF THE SR-MAXIMALISTS IN M.A. OSORGIN'S NOVEL "WITNESS OF HISTORY" ... 111
Strukova T.V.
RIDDLES-AKKITIDIVS AS A VARIETY OF ENIGMATIC DISCOURSE ... 118
Xue Chen
POETICS OF THE TITLES "THE SUN OF THE DEAD" I.S. SHMELEVA ... 124
Yanina P.E., Tolkacheva I.V.
CATEGORIES OF LIFE, DEATH, IMMORTALITY IN MILAN KUNDERA'S NOVEL «IMMORTALITY» ... 128

PEDAGOGICAL SCIENCES

Abaeva F.B.
FORMATION OF INTERCULTURAL HUMANISTIC COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE ... 135
Abramova V.V., Ovchinnikova A.Z.
MUSEUM PEDAGOGY AS A MODERN TECHNOLOGY OF ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION ... 138
Avdeeva T.K., Avdeev I.F.
BIG NUMBERS: HISTORY AND MODERNITY ... 145
Aksyonov A.A.
FORMALIZED REPRESENTATION OF SCHOOL MATH PROBLEMS ... 149
Aldoshina M.I., Rymanova Y.V.
THE PROBLEM OF EDUCATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE TEACHERS AT THE UNIVERSITY ... 154
Alexandrova O.Y., Galkina M.V.
METHODOLOGY OF DESIGNING A COSTUMED DOLL IN THE WORKSHOP OF THE RUSSIAN TRADITIONAL COSTUME ... 159
Alekseeva E.N.
PRACTICE-ORIENTED MODEL OF METHODOLOGICAL TRAINING OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN THE CONDITIONS OF EDUCATION INDIVIDUALIZATION ... 164
Amelichkin A.V., Usov A.V.
EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE PROJECT IN THE FIELD OF CREATIVE INDUSTRIES «CINEMA UNDER THE SKY» ... 170
Babanova E.M., Mityaeva A.M.
CRITERION-EVALUATION APPARATUS OF THE FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS ... 174
Beba D.N., Gureev V.A.
PEDAGOGICAL FEATURES OF A.P. KISELEV'S TEXTBOOKS ... 180
Borisova L.E., Rumyantseva E.N.
PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE TRAINING TO UNIVERSITY STUDENTS FOR WORK IN THE TOURISM INDUSTRY ... 184
Gedulyanov M.T.
CRITERIA-ESTIMATED APPARATUS OF THEORETICAL MODEL OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS ... 188
Grevtseva A.A., Zubova M.V., Soroka I.A.
DIGITAL ENVIRONMENT AS A NEW METHODOLOGICAL APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES ... 193
Gryadunova E.N., Yakunina M.A., Serebrennikov A.D.
FEATURES OF THE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE STUDENTS ENGINEERING GRAPHICS ... 198
Demyankov E.N., Makeeva I.Yu., Kuzmenko Yu.A.
USING COGNITIVE TASKS AND TASKS IN THE COURSE "PLANT PHYSIOLOGY" ... 203
Dogadina M.A., Tyapkina A.P., Pravdyuk A.I.
MONITORING THE ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN TO A HEALTHY LIFESTYLE AND THE ORGANIZATION OF HEALTH-SAVING ACTIVITIES ... 207
Dorofeyeva V.I., Muzalevskaya A.A.
TO THE QUESTION OF TEACHING DATA ANALYSIS AND MACHINE LEARNING TO STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION «SOCIOLOGY» ... 214
Zaslavskaya O.V., Salnikova O.E.
THE HUMANITARIAN COMPONENT OF THE TRAINING OF TECHNICAL SPECIALISTS IN A MODERN UNIVERSITY ... 219
Karyakina S.N., Bubnova S.Yu.
SELF-ATTITUDE AND COPING BEHAVIORAL STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND UNIVERSITY STUDENTS ... 225
Koveshnikova E.N., Koveshnikov P.A.
FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE BACHELORS OF DESIGN IN THE PROCESS OF UNIVERSITY TRAINING ... 232
Korol V.V., Pashkova V.A., Danshina N.A.
THE IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL RESOURCE OF THE SUBJECT OF OBZH FOR THE FORMATION OF HIGH-QUALITY KNOWLEDGE IN THE FIELD OF EMERGENCY PROTECTION ... 236
Kuznetsova E.V., Batishcheva L.N.
USE OF THE ELECTRONIC PORTFOLIO IN THE PROCESS OF PREPARATION OF BACHELOR IN PROFESSIONAL TRAINING ... 242
Kuznetsova E.A., Mityaeva A.M.
CRITERIA-ESTIMATION APPARATUS TO FORMATION THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS AT THE MILITARY UNIVERSITY ... 247
Leonov S.A.
THE IMPORTANCE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS IN THE SYSTEM OF MULTI-LEVEL TRAINING OF FUTURE LIGHT INDUSTRY SPECIALISTS ... 255
Litvinenko I.L.
QUESTIONNAIRE AS A MEANS OF DIAGNOSING THE QUALITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN A NON-STATE UNIVERSITY ... 260
Lysak O.G., Kuznetsova L.A., Pravdyuk V.N.
PRACTICAL TECHNIQUES FOR APPLYING DIGITAL LEARNING TECHNOLOGIES IN TECHNOLOGY EDUCATION ... 264
Makarova V.N., Stavtseva E.A.
ENRICHING THE SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH PHRASEOLOGICAL VOCABULARY ... 268
Napso M.D.
«DIGITAL GENERATION»: SOME EDUCATIONAL ASPECTS OF A PROBLEM ... 275
Nikolaev V.A., Seliverstov S.N., Grineva E.A., Ivanov S.D.
PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE USE OF ETHNOPEDAGOGY IN THE PROCESS OF FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF ADOLESCENTS ... 279
Petrukhina E.V., Dudina E.V., Batishcheva L.N.
MODERN METHODS OF HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT IN SECONDARY VOCATIONAL INSTITUTIONS ... 285

Saltykova G.M., Severova T.S.
EXPERIENCE IN IMPLEMENTING AN ADDITIONAL PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM "THEORY AND METHODS OF TEACHING FINE ARTS AND DESIGN" . . . 289
Samartseva E.G., Charkina N.V.
INCLUSION OF VOLUNTEER ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL WORK AS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS . . . 295
Sankova E.A.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS IN A NON-NATIVE LANGUAGE . . . 300
Svechnikova S.V., Zhidkova O.V.
THE ACTUAL ISSUES OF COUNTERING THE IDEOLOGY OF EXTREMISM AND TERRORISM IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION . . . 305
Selyutin V.D., Chuyako E.B.
DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONALLY ORIENTED MATHEMATICAL ACTIVITIES OF FUTURE BUILDERS WHILE STUDYING AT A UNIVERSITY . . . 311
Shabanova M.V., Shutrova I.V.
FORMATION OF MATHEMATICAL LITERACY THROUGH INTERACTIVE CONTEXTUAL TASKS FOR THE USE OF MONOFUNCTIONAL CALCULATORS . . . 317
Shalimova O.N.
THE QUESTION OF FORMING OF THE BASICS OF THE RUSSIAN SIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF A DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION . . . 323
Yarovataya M.A., Tsyganov V.S.
"BIOCHEMICAL ASSESSMENT CARBOHYDRATES AND LIPIDS METABOLISM OF THE STUDENTS" AS PART OF THE LABORATORY PRACTICUM IN BIOLOGICAL CHEMISTRY . . . 326

УДК 372.893

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-7-11

ВОРОНКОВА ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА
доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: irivoronkova@yandex.ru
ХАБАЛЕВА ЕКАТЕРИНА НИКОЛАЕВНА
кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: katya.e2011@yandex.ru

VORONKOVA IRINA EVGENIEVNA
Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Russian History, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: irivoronkova@yandex.ru
KHABALEVA EKATERINA NIKOLAEVNA
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian History, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: katya.e2011@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ЛИБЕРАЛЬНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА: ЕДИНСТВО ВЗГЛЯДОВ И ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ ОТЛИЧИЯ

EDUCATIONAL PROGRAMS OF LIBERAL POLITICAL PARTIES OF THE RUSSIAN EMPIRE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY: UNITY OF VIEWS AND FUNDAMENTAL DIFFERENCES

В статье анализируются взгляды представителей либеральных политических партий Российской империи начала XX века – кадетов и октябристов – на систему российского образования. Несмотря на черты сходства в предлагаемых образовательных программах – обе партии выступали за введение всеобщего обучения в стране и необходимость поднять уровень грамотности населения, конкретные меры реализации данных программ существенно разнятся. Всесторонний анализ ключевых установок партийцев по вопросам развития образования в России позволил выявить единство взглядов и принципиальные черты отличия образовательных концепций партий кадетов и октябристов.

Ключевые слова: ***кадеты, октябристы, либеральные политические партии, образование, всеобщее обучение, Государственная Дума.***

The article analyzes the views of representatives of the liberal political parties of the Russian Empire at the beginning of the XX century – cadets and octobrists – on the Russian education system. Despite the similarities in the proposed educational programs – both parties advocated the introduction of universal education in the country and the need to raise the literacy rate of the population, the specific measures for the implementation of these programs differ significantly. A comprehensive analysis of the key attitudes of party members on the development of education in Russia revealed the unity of views and the fundamental features of the differences between the educational concepts of the cadet and octobrist parties.

Keywords: ***cadets, octobrists, liberal political parties, education, universal education, the State Duma.***

Введение

Актуальность. На рубеже XIX–XX вв. одной из наиболее важных проблем отечественного развития являлось устройство системы народного образования. Дальнейшая модернизация страны требовала увеличения числа грамотных людей, к тому же, именно в конце XIX века завершился промышленный переворот, и дальнейшее наращивание темпов производства требовало подготовленных специалистов. Однако отечественная система образования в том виде, в котором она существовала, не могла справиться с поставленной задачей, поскольку, с одной стороны, представляла собой разрозненную сеть учебных заведений, подведомственных разным учреждениям, что затрудняло координацию и согласование образовательного процесса в его полном объеме, а, с другой, при выделении уровней образования – начального, среднего или гимназического и высшего, алгоритм преемственности в связке «образование-воспитание» между ними так и не был создан. Наиболее остро стояла проблема массовой безграмотности населения. Даже начальный уровень знаний был недоступен для огромного числа людей, подтверждением чему служат данные Первой всеобщей переписи населения, проведенной в Российской империи в 1897 г. Общий показатель грамотности всего населения Российской империи по состоянию на 1897 год был равен 21,1 %, грамотных среди мужчин насчитывалось 29,3 %, что как минимум в два раза больше, чем среди женщин – 13,1 % [4].

В условиях необходимости модернизации страны на систему образования возлагалась важнейшая задача – обеспечить экономику подготовленными кадрами. Похожая задача стоит и перед современной системой образования, в связи чем изучение исторического опыта прошлых лет является важнейшей задачей ученых-историков.

Цель исследования – всесторонний комплексный анализ образовательных программ либеральных политических партий Российской империи периода развития парламентаризма в стране.

Новизна исследования заключается в том, что, благодаря выявлению, систематизации и дальнейшему ана-

© Воронкова И.Е., Хабалева Е.Н.
© Voronkova I.E., Khabaleva E.N.

лизу исторических источников и литературы удалось обобщить и выявить общие черты в образовательных программах двух главных политических партий – кадетов и октябристов, а также определить их принципиальные различия во взглядах на развитие системы народного просвещения.

Методы исследования. Методологической основой работы стали принцип историзма, системности, научного анализа, объективности, комплексного использования широкого круга источников, которые позволили рассмотреть образовательные программы либеральных политических партий Российской империи в начале XX века, выявить их особенности и специфические подходы к решению ряда проблем, существовавших в системе народного обучения.

Изложение основного материала

Проблема состояния и перспектив развития системы народного просвещения на рубеже столетий волновала как представителей заинтересованной общественности, так и правительственные круги, прежде всего Министерство народного просвещения. После революции 1905–1907 гг. в ее обсуждение и поиск решений активно включились новые политические силы – прежде всего, речь идет о либеральных политических партиях кадетов и октябристов, которые были представлены во всех созывах Государственной Думы и активно разрабатывали законопроекты в сфере народного просвещения.

Отметим, что хотя кадеты и октябристы относились к либеральному крылу политических партий, то есть основывались на общих идеях либерализма, при анализе их политических программ по вопросам народного обучения можно выявить свои специфические принципы и свое видение решения этого вопроса.

Программа политической партии «Союз 17 октября» включала в себя отдельный раздел – «Заботы о народном образовании». Октябристы считали, что первостепенной задачей является повышение общего уровня грамотности населения, что, в свою очередь, будет влиять и на политическую зрелость общества и на экономическое благосостояние, а также придерживались той точки зрения, что практическая реализация «дарованных Манифестом прав» будет зависеть от степени сознательности людей, что напрямую связано с их уровнем образования. Решение этой задачи для Государственной Думы должно было стать приоритетом, поэтому внесение новых законопроектов в сфере народного образования становилось важной и первостепенной задачей для депутатов. В частности октябристы заявляли, что в ближайшее время должен быть выработан законопроект о всеобщем начальном обучении. Реализация этой необходимой для страны задачи будет возможна только с существенным увеличением числа начальных и средних учебных заведений, а на это потребуется финансирование из бюджета. Также октябристы выступали за пересмотр учебных программ в сторону их упрощения и адаптации под существующие потребности общества, в частности, отмечалась нехватка специалистов, обладающих техническими знаниями. Помимо этого, обращалось внимание на необходимость установления четкой преемственности между всеми ступенями обучения, и беспрепятственность, прежде всего, имелись ввиду сословные ограничения, перехода на последующие уровни обучения [6].

Программа конституционно-демократической партии также затрагивала проблему развития системы образования в стране. Народное образование, по мнению кадетов, должно было основываться на принципах свободы, демократизации и децентрализации. Исходя из этих основополагающих принципов, и выстраивалась вся программа конституционно-демократической партии. Первоочередной задачей кадеты считали введение в стране всеобщего, бесплатного и обязательного обучения в начальной школе. В связи с чем, все ограничения связанные с полом, происхождением и вероисповеданием необходимо было ликвидировать. Для реализации этой необходимой для страны и населения задачи, кадеты предлагали предоставить свободу частной и общественной инициативе в вопросах открытия всех типов школ, так как введение всеобщего начального обучения предполагало существенное увеличение количества начальных школ в стране. Партия кадетов в этом вопросе рассчитывала на благотворное влияние частных лиц, меценатскую деятельность, что позволило бы привлечь частные средства на развитие системы народного просвещения. Также партией предполагалась передача всего начального уровня образования в руки органов местного самоуправления [7].

Ключевой идеей партии кадетов по вопросам образования, помимо введения всеобщего начального обучения, являлось установление четкой преемственности между ступенями обучения, и облегчение перехода от начальной ступени к средней и высшей. При этом, если начальное образование должно было быть бесплатным, то последующие уровни образования предоставляли знания за оплату, но, вместе с тем, кадеты настаивали на снижении стоимости обучения как в гимназиях, так и в университетах.

Немаловажной проблемой являлась безграмотность взрослого населения страны, поэтому конституционно-демократическая партия предлагала при главенствующей роли органов местного самоуправления создавать образовательные учреждения для взрослого населения – так называемые элементарные школы, а также народные библиотеки для поднятия общего образовательного уровня людей той или иной местности.

Анализ образовательных программ двух партий показывает, что и октябристы, и кадеты первоочередной задачей в этой сфере называли введение всеобщего начального обучения в стране, что означает восприятие последними массовой безграмотности населения как главного препятствия на пути развития страны, как в экономическом, так и политическом плане. Однако реализация этого начинания в программных документах партий отличалась. Октябристы связывали реализацию этого проекта напрямую с деятельностью самой Государственной Думы, то есть основывались на том, что данная реформа будет осуществляться централизованно, через центральные органы государственной власти. Кадеты же возлагали эту работу на органы местного самоуправления – прежде всего земские учреждения, и в целом выступали за децентрализацию в области организации системы народного просвещения.

Опыт парламентаризма показал, что либеральные политические партии определяли повестку и играли ведущую роль во всех четырех созывах Государственной

Думы. В Государственной Думе III созыва партия октябристов заняла правящее положение, а ключевым вопросом, который поднимался в то время, стала дискуссия парламентариев о введении всеобщего обучения в стране. Член фракции октябристов Е.П. Ковалевский после победы на выборах в 1907 году не двусмысленно определил приоритеты будущей работы Государственной Думы, назвав ее «Думой народного просвещения». Активная работа фракции октябристов по вопросу развития системы народного просвещения требовала от них как уточнения их собственной образовательной программы, так и принятие во внимание взглядов других политических партий, представленных в Думе.

Уточнение образовательной концепции партии октябристов происходило во время работы III съезда Союза 17 октября, который был организован с 4 по 8 октября 1909 г. На этом съезде работу комиссии, посвященной проблемам развития образования в стране, возглавил Василий Константинович фон Анреп, он же возглавил комиссию по народному образованию и в III Государственной Думе. Также, на партийном съезде с докладами по вопросам развития образования выступили члены фракции октябристов в Думе – товарищ председателя комиссии по образованию Е.П. Ковалевский и профессор Казанского университета М.Я. Капустин. Оба внесли вклад в формирование образовательной программы партии октябристов[2].

Доклад В.К. фон Анрепа включал план изменений в сфере образования. Первостепенной задачей продолжало оставаться введение всеобщего образования в стране, которое, по мнению докладчика, должно было занять минимум десять лет. В течение этого периода должно было начать функционировать не менее 300 тысяч начальных школ. Однако обозначалось, что одним количественным увеличением начальных школ проблема не будет решена, важно, чтобы низшая школа была непосредственно связана с высшим типом школы, а именно с городскими училищами. В городских училищах должны были продолжать образование наиболее способные ученики, поэтому и этот тип школ нуждался в количественном увеличении до 10-15 тыс. При этом, В.К. фон Анреп приводил финансовые данные, что содержание одного городского училища обходится в 4 тысячи рублей в год. Соответственно при увеличении их числа до нужного количества из бюджета на их обеспечение будет уходить 40-60 млн. рублей в год [2].

Число средних и высших учебных заведений также подлежало увеличению, как и расходы на них. Так, гимназий должно было действовать от 2 тысяч до 2,5 тысяч, с затратами на содержание от 50 до 70 млн. рублей в год. И, наконец, высшие учебные заведения, число которых должно было возрасти до 60, с годовым содержанием каждого ВУЗа не менее 400 тыс. рублей в год, соответственно суммарные годовые затраты на эту ступень образования были бы не ниже 24 млн. рублей. Таким образом, число учебных заведений на каждом из уровней образования должно было возрасти кратно, как и затраты на них. С учетом их количества расходы на образование должны были составлять 280–300 млн. рублей в год. Сумма «колоссальная», как отмечал сам фон Анреп, так как государство не привыкло выделять такие ассигнования на систему народного просвещения. Так, к примеру, расходы государства на образование в 1906 году составили 42 млн. рублей, при этом докладчик отмечал, что за последние три года, то есть с 1906 по 1909 год удалось увеличить финансирование образовательной сферы до 77 млн. рублей благодаря деятельности Государственной Думы. Также были приведены интересные цифры процентного соотношения затрат на образования из государственного бюджета, которые составляли не более 10 % [2].

Сам фон Анреп ставил под сомнение возможность реализации этого амбициозного плана, однако он отмечал, что если общественная инициатива на местах будет проводить соответствующую работу по популяризации идеи необходимости массового образования, правительству ничего не останется, как пойти на реализацию этого плана. Василий Константинович отмечал, что прецеденты уже были – развитие женского образования в стране. Изначально его развитие было инициировано с мест заинтересованной общественностью, и лишь потом вступило в дело Министерство народного просвещения, которое как бы подытожило складывание женского обучения соответствующими законами, то есть фактически пошло навстречу общественным начинаниям. Поэтому главным залогом успеха фон Анреп называл «недремлющую энергию на местах» [2].

Помимо введения всеобщего образования в стране В.К. фон Анреп затронул две другие проблемы – снижение платы за обучение и пересмотр образовательных программ. Так как в программе партии октябристов не заявлялось о бесплатном образовании, то дальнейшее развитие образовательной доктрины продолжало основываться на этом положении, однако члены партии понимали, что высокая стоимость обучения является непреодолимым препятствием на пути реализации плана по всеобщему обучению, поэтому они предлагали пути по ее снижению до доступного для подавляющего большинства населения уровня, прежде всего за счет общественной инициативы – меценатства, местных бюджетов.

Образовательная программа особенно для гимназического образования, по мнению октябристов, была чрезмерно теоретизирована, сложна для освоения, лишена практической составляющей в обучении. Фон Анреп в своем докладе приводит интересный пример: «…чему учит средняя школа, нас поразит многоязычие. Есть ли где-либо такая школа, где бы изучали одновременно 5-6 языков и, окончив эти школы, не знали бы ни одного? Если юноша не знает греческого и латинского языков, если он не знает французского и немецкого – Бог с ним, но если он не знает своего родного языка – это позор для школы…». Действительно, такая проблема существовала, после окончания гимназического курса, который был сложен для освоения, многие юноши демонстрировали посредственное его освоение. Докладчик предлагал сделать гимназический курс общеобразовательным, убрать из программы предметы по изучению большого количества иностранных языков, оставив только русский язык и один иностранный, сократить число часов на изучение всеобщей истории и географии, отдавая приоритет отечественной истории и географии, а также сократить продолжительность обучения с восьми до семи лет, как это было раньше.

Таким образом, мы видим, что партия октябристов разработала предметный план преобразований в сфе-

ре народного просвещения, который предусматривал количественное увеличение числа образовательных учреждений всех уровней за счет соответствующего финансирования из государственного бюджета.

Конституционно-демократической партией был разработан свой проект Положения о школах, подготовленный к 1908 году и внесенный на рассмотрение в Государственную Думу III созыва. Основной принцип, который лег в основу этого Положения – ликвидация всех ограничений в деле организации школьного образования, поскольку лишь полная свобода в вопросах организации и открытия новых учебных заведений, позволит решить проблему безграмотности в стране. Также подчеркивалось, что получение образования – это неотъемлемое право свободного человека. В законопроекте кадетов открытие любого учебного заведения, кроме высших, предполагалось без разрешения со стороны государства или надзорного Министерства, и могло осуществляться по желанию любых заинтересованных лиц. Роль государства в этом случае сводилась к надзору посредством местной инспекции. Определение программы и методов обучения, а также продолжительность самого курса оставались на усмотрение лиц, открывающих учебное заведение – разработки данных вопросов Министерством народного просвещения носили рекомендательный характер. В проекте давалось широкое понятие частной школы и частной инициативы. Под частной школой кадеты понимали учреждения, которые содержатся не только за счет частных лиц, но и различными частными учреждениями – торговыми и промышленными предприятиями, научными, художественными, благотворительными обществами, приходами, сельскими общинами [5].

Составители проекта признавали особую роль земских и городских учреждений в деле организации народного образования, а при условии ликвидации чрезмерной опеки со стороны государства работа земств по данному направлению приобрела бы совсем другой размах. В таком случае, на земство в лице его высшего органа – губернского земского собрания, возлагалось заведывание всеми общественными школами в пределах своей губернии, а также решение всех остальных сопутствующих вопросов – материальное обеспечение, содержание, выплата жалования, программа курса. Однако кадеты подчеркивали, что передача школьного дела в руки частной и общественной инициативы не влекла за собой освобождение государства от всяких обязательств при реализации образовательной политики – оно должно было стимулировать общественные учреждения в вопросах развития школьного образования путем системы государственных пособий, которые выделялись бы на нужды системы народного просвещения. По законопроекту устанавливался ряд условий, соблюдение которых поощрялось государственным пособием, в их числе: бесплатность обучения, обеспечение учащихся бесплатными пособиями, преемственность низшей и высшей ступени обучения внутри школы, доступность обучения для всех желающих, независимо от религиозной, национальной или сословной принадлежности, одинаковое жалование учителей, независимо от пола. Помимо пособий на фактическое содержание учебных заведений, Министерство народного просвещения, согласно проекту, могло выделять средства на строительство новых зданий для школ [5].

Проект кадетов основывался на главном принципе, который был прописан еще в программе партии, – это децентрализация всей системы образования в стране, передача ключевых функций по реализации образовательной политики частным лицам и земствам. 26 мая 1909 года законопроект кадетов был передан в комиссию по народному образованию, однако дальнейшего движения не получил.

Сравнивая программу октябристов и кадетов, можно сделать вывод, что эти две политические партии поразному видели децентрализацию системы школьного обучения. Если октябристы выступали за ограниченную децентрализацию, при сохранении руководящей роли Министерства народного просвещения, то кадеты выступали за полную децентрализацию, передачу начального и среднего образования в руки земств и местных обществ, а также за широкую автономию университетов.

Выводы

Либеральным партиям Российской империи удалось разработать целостную программу преобразований в сфере системы народного образования, фундаментом которой являлась децентрализация всех ее уровней, введение всеобщего обучения в стране в кратчайшие сроки, а соответственно и серьезный пересмотр финансирования этой сферы. Однако такое видение решения данного вопроса для правительства и Министерства народного просвещения являлось чрезмерно радикальным, отраслевое ведомство разрабатывало и внесло на рассмотрение свой законопроект о введении всеобщего обучения в стране.

Законопроект был внесен в III Государственную думу 6 июня 1912 г. Это было сделано в ответ на решение Государственного совета, отклонившего схожий законопроект 5 мая 1912 г. По мнению депутатов, начальное образование в России могло получить планомерное развитие лишь при четкой фиксации бюджетных обязательств государства в этой сфере.

7 июня 1912 г. законодательное предложение было передано в комиссию по народному образованию на рассмотрение. Законопроект был вторично внесен в Государственную думу 5 декабря 1912 г., однако, 14 июня 1913 г. законодательное предположение было вторично передано в комиссию по народному образованию. Дальнейшего движения законопроект не имел.

По сути, одним из главных предметов спора стал финансовый вопрос, нежелание государства существенно увеличивать финансирование образовательной сферы. Вместе с тем, проекты политических партий не удовлетворяли интересы Министерства народного просвещения, поскольку, приняв которые отраслевое ведомство существенно бы потеряло в своих полномочиях, а законопроект Министерства, в свою очередь, не проходил одобрение через парламентариев. В итоге, начавшаяся Первая мировая война сместила приоритеты в обществе, и вопрос о введении всеобщего обучения так и не был решен в дореволюционной России.

Библиографический список

1. *Вахтеров В.П.* Всеобщее обучение. М.: Типография И.Д. Сытина, 1897. 216 с.
2. Документы и материалы 3-го Всероссийского съезда «Союза 17 октября». Москва, 4-8 октября 1909 г. [Доклады, прочитанные на заседаниях съезда и секций] // Известия «Союза 17 октября», издаваемые Московским клубом Союза. 1 -й выпуск 2-й серии. М., 1910. С 129–308.
3. О введении всеобщего обучения. 6 июня 1912 г. // Государственная дума. Созыв 3-й. Сессия 5-я. Приложения к стенографическим отчетам. СПб., 1912. Т. 5. № 854. С 197–203.
4. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. СПб.: Изд. Центр.стат. ком. М-вавн. дел; под ред. Н.А. Тройницкого. XXIX. Орловская губерния. 1904. 259 с.
5. Проект положения о школах. 19 декабря 1908 г. // Государственная дума. Созыв 3-й. Сессия 2-я. Приложения к стенографическим отчетам. СПб., 1909. Т. 2. № 139. С. 574–583.
6. Программа «Союза 17 октября» // Основная программа «Союза 17 октября». М., 1906. С 58-64.
7. Программа конституционно-демократической партии (партии народной свободы) // Законодательные проекты и предположения партии народной свободы. 1905—1907 гг. / Под ред. Н.И. Астрова, Ф.Ф. Кокошкина, С.А. Муромцева, П.И. Новгородцева и кн. Д.И. Шаховского. СПб., 1907. С. XI—XIX. С. 51–58.
8. *Фальборк Г.А.* Всеобщее образование в России. М.: Типография И.Д. Сытина, 1908. 212 с.

References

1. *Vakhterov V.P.* Universal education. M.: Printing house I.D. Sytina, 1897. 216 p.
2. Documents and materials of the 3rd All-Russian Congress of the “Union of October 17th”. Moscow, October 4-8, 1909 [Reports read at meetings of the congress and sections] // News of the “Union of October 17”, published by the Moscow Club of the Union. 1st issue of 2nd series. M., 1910. Pp. 129–308.
3. On the introduction of universal education. June 6, 1912 // State Duma. 3rd convocation. Session 5. Attachments to verbatim reports. St. Petersburg, 1912. T. 5. No. 854. Pp. 197–203.
4. First General Census of the Russian Empire in 1897. St. Petersburg: Publishing house. Centerstat. com. M-vavn. affairs; edited by ON THE. Troinitsky. XXIX. Oryol province. 1904. 259 p.
5. Draft regulations on schools. December 19, 1908 // State Duma. 3rd convocation. Session 2. Attachments to verbatim reports. St. Petersburg, 1909. T. 2. No. 139. Pp. 574–583.
6. Program of the “Union of October 17th” // Main program of the “Union of October 17th”. M., 1906. Pp. 58–64.
7. Program of the Constitutional Democratic Party (People’s Freedom Party) // Legislative projects and assumptions of the People’s Freedom Party. 1905-1907 / Ed. N.I. Astrova, F.F. Kokoshkina, S.A. Muromtseva, P.I. Novgorodtsev and Prince. DI. Shakhovsky. St. Petersburg, 1907. pp. XI—XIX. Pp. 51–58.
8. *Falbork G.A.* Universal education in Russia. M.: Printing house I.D. Sytina, 1908. 212 p.

УДК 372.893 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-12-17

ЗЕЛЕНСКАЯ ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА
кандидат исторических наук, доцент, кафедра отечественной истории, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия
E-mail:yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

ZELENSKAYA YULIA NIKOLAEVNA
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of National History, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia
E-mail:yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

ОТРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ГЕРМАНИИ XX – XXI ВЕКОВ

REFLECTION OF THE EVENTS OF THE SECOND WORLD WAR IN SCHOOL TEXTBOOKS OF GERMANY OF THE XX – XXI CENTURIES

В статье проанализированы подходы к преподаванию истории Второй мировой войны в школьных учебниках Германии, изданных в 1995, 2012 и 2021 гг. При отсутствии ярко выраженных изменений в учебном материале прослеживаются тенденции к трансформации исторической памяти о событиях военной поры.

Ключевые слова: ***Германия, школа, учебники, история, Вторая мировая война***

The article analyzes approaches to teaching the history of the Second World War in German school textbooks published in 1995, 2012 and 2021. In the absence of pronounced changes in the educational material, there are tendencies to transform the historical memory of the events of the wartime.

Keywords: ***Germany, school, textbooks, history, the Second World War.***

Введение

Актуальность. Неонацизм – угроза, с которой столкнулось человечество в XXI веке. Победив нацизм в период Великой Отечественной войны, наша страна вновь оказалась в авангарде противостояния с ультраправым движением. Свой вклад в борьбу с неонацизмом вносят отечественные ученые.

В Петрозаводском государственном университете на базе Гуманитарного инновационного парка реализуется международный научно-просветительский проект «Вторая мировая война в школьных учебниках XX и XXI века: уроки истории». Проект объединил профессиональных историков, социологов, философов, лингвистов, культурологов, психологов, методистов из России, Республики Беларусь, Молдавии, практикующих учителей образовательных организаций Республики Карелия. В основу работы исследовательского коллектива легла гипотеза: *изложение темы Второй мировой войны в школьных учебниках истории радикально поменялось в XXI веке по сравнению с XX веком, что редуцировало сопротивление угрозе нацизма в современном обществе.*

Источниковой базой для изучения послужили учебники по истории для школ из стран дальнего и ближнего зарубежья. В настоящее время к изданию готовится коллективная монография.

Особое внимание в контексте изучения подходов к преподаванию истории Второй мировой войны привлекают учебники Германии.

Нацистская Германия по итогам Второй мировой войны признана страной-агрессором. Мировое сообщество осудило нацизм, совершенные Третьим рейхом и его пособниками преступления против человечности. В 1948 г. Конвенция ООН закрепила в международном праве понятие термина «геноцид», определила его характерные проявления [3].

На протяжении последующих десятилетий в немецком обществе происходило формирование исторической памяти о событиях Второй мировой войны. Складывание национального самосознания единой немецкой нации началось после объединения ФРГ и ГДР 3 октября 1990 г. Влияние на построение национальной идентичности в общественном дискурсе оказали рефлексия и оценка нацистского прошлого страны, события и итоги Второй мировой войны для мирового сообщества в целом и населения Германии в частности.

Формирование национальной идентичности невозможно без изучения истории своей страны. Инструментом в этом процессе выступает школьный учебник.

Исследовательский интерес вызывают школьные учебники «История и события» 1991 г. в издании 1995 г. и «Путешествие в прошлое» 2009 г. в издании 2012 г. Гражданам Германии, которые обучались по этим учебникам, в настоящее время исполнилось 43–48 лет и 25–29 лет. Это поколение взрослых людей и молодежи, которые являются активными участниками социально-экономических, политических, общественных процессов. В сравнении с этими учебниками любопытно проанализировать содержание современного издания «Горизонты. История», по которому обучаются девятиклассники в настоящее время.

Целью статьи является представление результатов проведенного исследования, посвященного рассмотрению в динамике изменений в подходах к интерпретации и оценке ключевых событий Второй мировой войны в школьных учебниках Германии на протяжении трех десятилетий.

Новизна заключается в анализе дидактических модулей основного содержания разделов школьных учебников Германии, посвященных событиям Второй мировой войны. В частности, рассматривается учебник

© Зеленская Ю.Н.
© Zelenskaya Yu.N.

истории 2021 г., являющийся ориентиром государственной идеологии Германии на современном этапе.

Методы исследования – общенаучные и исторические методы познания, а также диахронный и лингвистический методы.

Изложение основного материала

Текстовый материал об историческом прошлом Германии в адаптированном виде в соответствии с возрастными и психологическими особенностями девятиклассников, представлен в основной части разделов учебников. Он выполняет информационную функцию и нацелен на формирование дидактического минимума представлений у школьников. Сведения о Второй мировой войне сосредоточены в учебной литературе 1995 г. и 2012 г. в одном разделе. В учебнике 1995 г. он называется «Национал-социализм», 2012 г. – «… только 12 лет». Объем раздела составляет в первом случае 41 страницу, во втором – 37 страниц. В учебнике 2021 г. «Горизонты. История» события, предшествовавшие Второй мировой войне, и Вторая мировая война разведены в самостоятельные разделы по 34 и 30 страниц соответственно.

Изданиям всех лет присущ единый подход к построению содержания учебного материала, что позволяет выделить следующие дидактические модули:

- приход А. Гитлера к власти
- Германия в 1930-е гг.,
- Вторая мировая война
- антисемитизм и Холокост
- Движение Сопротивления
- неонацизм (только в учебниках 1995 и 2012 гг.).

В первом модуле перед школьниками ставится проблемный вопрос Как Гитлер и нацистская партия завоевали подавляющее большинство?

После Первой мировой войны в Германии сложилась тяжелая социально-экономическая ситуация. Проигранная война породила экономический кризис, выразившийся в росте безработицы, снижении уровня жизни. Население Германии ощущало несправедливость положений Версальского мирного договора.

А. Гитлер предложил населению комплекс антикризисных мер, который проявился в модернизации старых и открытии новых предприятий, масштабном строительстве объектов критической инфраструктуры, рабочих местах, поддержке нуждающихся через благотворительные фонды. Рабочие получили возможность отправиться к месту отдыха, проводить досуг, участвуя в культурных мероприятиях. Национальная внешняя политика встретила одобрение населения страны. Германия вернула Саарскую область, восстановила былую мощь немецкой армии, ввела войска в демилитаризованную Рейнскую область.

В учебнике «История и события» 1995 г. показана поддержка большинства населения Германии политического курса А. Гитлера. Для немцев действия правительства национал-социалистов рассматривались как забота о гражданах Германии. Увидев, как изменилась страна менее чем за 10 лет после прихода А. Гитлера к власти, население было готово смириться с отменой гражданских и демократических свобод. Под влиянием пропаганды и агитации люди верили в своего фюрера и связывали с его деятельностью счастливое будущее возрождавшейся единой Германии.

«Большинство немцев в первые месяцы 1933 г. надеялись, что правительство Гитлера произведет коренной перелом в немецкой политике. Отмена гражданских, демократических свобод не казалась им слишком высокой ценой за это. В последующие годы Гитлер и национал-социалисты смогли завоевать подавляющее большинство немцев» [2, с. 326].

Авторы учебника убеждают школьников, что вне ведения основной части населения оставались реальные цели и планы А. Гитлера по подготовке к войне, захвату жизненного пространства на востоке, созданию доминирующей во всем мире Великой Германии.

«Многие немцы в первые годы существования Третьего Рейха считали, что живут в мирное время. Они доверяли мирным устремлениям Гитлера. Мало кто понимал, что экономическая политика национал-социалистов и политика перевооружения были направлены на войну. Не многие осознавали, что национал-социалисты с самого начала намеревались захватить «жизненное пространство» на Востоке, уничтожить коммунистический Советский Союз и превратить Германскую империю в доминирующую мировую державу» [2, с. 341].

В учебнике «Путешествие в прошлое» 2012 г. показана заинтересованность крупного капитала в получении А. Гитлером власти. В нем видели харизматичного лидера, который станет проводником в реализации их собственных замыслов.

«Влиятельные круги бизнеса, политики, знать настойчиво требовали создания нового кабинета министров, в который вошли бы национал-социалисты. Они считали, что ораторский талант Гитлера, его способность вдохновлять недовольных могли быть использованы для достижения их собственных целей» [4, с. 26].

В противовес настроениям финансовой элиты в учебнике приводятся результаты выборов 5 марта 1933 г., на которых НСДАП «набрала всего 43,9 % голосов». Тем самым делается вывод, что не все население Германии единогласно поддерживало национал-социалистов. В стране на тот момент сохранялся политический плюрализм. После выборов А. Гитлер развернул борьбу с партиями, в результате которой НСДАП стала единственной политической силой в Германии, захватил власть.

В учебнике 2021 г. данный вопрос рассматривается иначе. Авторы показывают активные действия соратников А. Гитлера в борьбе за власть и ситуацию, которая сложилась на политической арене страны к 1933 г.

«Национал-социалисты в отличие от других партий создали динамично развивающуюся политическую партию… Из-за разногласий и взаимного недоверия национал-социалистам была передана власть, казалось бы, законным путем, и они быстро и без оглядки использовали ее в своих целях» [1, с. 147].

Примечательно, что в учебнике 2021 г. в отличие от изданий предшествующего времени развеивается миф о немецком экономическом чуде. На примере борьбы с безработицей, о победе над которой заявили национал-социалисты в 1936 г., показана фальсификация статистических данных, пиар строительства автобана, привлечение значительной части населения на тяжелые работы по строительству стратегических объектов через Имперскую службу труда и т.д.

«Национал-социалистические программы создания рабочих мест практически не влияли на частное потребление и, следовательно, на устойчивый рост. Напротив, различные исследования показали, что потребление должно было значительно отставать от усилий по вооружению и идеологических требований режима, уровень жизни населения упал, т.е. «борьба с безработицей была основана на приукрашенной статистике, вызвала огромные потери и послужила подготовкой к войне» [1, с. 165–166].

Во втором дидактическом модуле авторы учебников рассказывают о способах достижения единства немецкого общества, которые использовали в своей деятельности национал-социалисты в 1930-е гг.

Для слияния общества и государства А. Гитлер и политическая элита страны стремились взять под контроль повседневную жизнь населения Германии, «изменить жизнь и образ мыслей миллионов немцев» [2, с. 332].

Важным шагом в достижении этой цели стало создание национал-социалистических организаций по всей стране. Население Германии оказалось окутано серией многочисленных партийных структур, объединений, которые проводили умелую, ненавязчивую пропаганду. В разговорный оборот вошли словосочетания «единое целое», «народное сообщество».

После роспуска профсоюзов в 1933 г. возник подконтрольный правительству «Германский трудовой фронт» (DAF), представлявший собой общенациональную организацию работников и работодателей Германии [4, с. 28].

Молодое поколение немцев объединилось в Гитлерюгенд.

В учебнике 1995 г. по этому поводу сказано:

«С 1936 г. все молодые немцы должны были вступить в Гитлерюгенд (HJ), мальчики – в HJ, девочки – в BdM (Союз немецких девушек). То, что начиналось в HJ и BdM, должно было быть продолжено другими национал-социалистическими организациями» [2, с. 332].

Особое внимание национал-социалисты отводили системе школьного обучения и воспитания. О нововведениях в школьной жизни рассказывается на страницах учебника «Путешествие в прошлое» 2012 г.

«Молодежь, в частности, должна была воспитываться в национал-социалистическом духе. Школа теперь находилась на службе «народного единства». Демократически настроенные учителя и учителя-евреи были вынуждены покинуть школы уже в 1933 г. Вскоре появились флаги с изображением свастики, гербы. Появились новые темы для изучения «Нордическая раса», «Газы и защита от газов», «азбука Морзе», а также учение о наследственности. «Расоведение» и «Пограничное земледелие» были введены в качестве новых дисциплин» [4, с. 29].

В параграфе издания 2021 г школьник читает: *«Цель Гитлера – спортивная, воинственная молодежь, беспрекословно подчиняющаяся воле фюрера»* [1, с. 171].

Центральной фигурой, вокруг которой объединилось население Германии, стал фюрер.

«Нацистские пропагандисты придавали наибольшее значение образу «фюрера» Адольфа Гитлера и тому, чтобы он выглядел как сверхчеловек» [2, с. 328].

Политический имидж Гитлера складывался из представлений о нем, как о спасателе и *«Спасителе, призванном Провидением, для объединения немецкой нации, ее освобождения от оков Версальской договора и достижения мирового господства»* [1, с. 157].

Для сплочения нации проводились массовые мероприятия, шествия, праздничные гуляния, облаченные нацистской символикой, которые демонстрировали единство населения страны.

Рассуждая о методах воздействия на общественное сознание и массовую вовлеченность населения в политическую жизнь страны, авторы учебных изданий подводят школьников к мысли о том, что немцам было трудно избежать участия в мероприятиях и акциях партии. Жизнь населения находилась под контролем Тайной полиций (гестапо). Деятельность доносчиков получила поддержку национал-социалистов.

Несогласные с политикой правящей партии вынуждены были эмигрировать.

В учебнике 2012 г. повествуется о сожжении книг и запрете публикации произведений, трудов ученых, которые шли в разрез с государственной идеологией.

«10 мая 1933 г. во многих городах Германии пылали кучи мусора… Национал-социалисты сожгли произведения Ханна Гейне, Томаса и Генриха Маннов, Анны Зегерс, Курта Тухольских, Альберта Эйнштейна и др.» [4, с. 28].

С приходом национал-социалистов к власти изменилось положение женщины в обществе. Правительство Германии создало условия для исключения женщин из общественной жизни. Партия провозгласила культ женщины-матери. Главное предназначение женщины заключалось в заботе о доме и семье, деторождении.

При этом в учебнике 2012 г. отмечается, что «не все дети были желанными». Для «чистоты нации» люди с ограниченными возможностями здоровья подлежали принудительному лечению [4, с. 37].

Деятельность А. Гитлера определялась мировоззренческой концепцией, в основе которой находились идеи ученых, мыслителей и философов К. Хаусхофера, Р. Дарре, О. Фишера и др.

Учебник 1995 г. не раскрывает сути нацисткой идеологии. В параграфах раздела встречаются разрозненные суждения о «недочеловеках», плане «Ост» и стремлении захватить «жизненное пространство» на востоке. Без ответа остаются вопросы о превосходстве арийской расы, истоках ненависти национал-социалистов к евреям, славянам, цыганам.

В 2005 г. в Германии на общегосударственном уровне было принято решение о включении темы «Национал-социализм» в образовательные программы школы. Учителя прошли курсы повышения квалификации, на которых познакомились с методикой преподавания данной темы.

В учебниках 2012 и 2021 гг. идеологии национал-социализма отведены отдельные параграфы. В издании 2012 г. школьники знакомились с фактами из биографии А. Гитлера, условиях его работы над книгой «Моя борьба», расовой теорией, получившей развитие в Германии. Узнавали об идее «руководящей роли немецкого народа в мире», провозглашенном Гитлером праве Германии на завоевание жизненного пространства и уничтожении евреев, убийстве больных и умалишённых людей для формирования «чистой нации» [4, с. 30].

«… самые влиятельные лидеры немецкого народа исходили из того, что немцы должны доминировать над другими народами на основании предполагаемого превосходства. Поддержание чистоты и приумножение расы, принадлежавшей к «людям-господам», было важной задачей, которую нацистская партия выполняла различными способами» [4, с. 30].

В учебнике 2021 г. данный параграф представлен в формате опорного конспекта. Центральные элементы нацистской идеологии сформулированы в развернутых тезисах о «народном сообществе» немцев, в котором нет места евреям, расово неполноценным и противникам режима, культе лидера, социал-дарвинизме, антисемитизме, теории жизненного пространства, антикоммунизме и антидемократизме.

В конце параграфа авторы констатируют: «*Многие из перечисленных идей национал-социалистов вызвали одобрение широких слоев населения, которые были недовольны политическим, социальным и экономическим развитием Веймарской республики и искали простых решений огромных проблем того времени*» [1, с. 158].

Ключевыми событиями Второй мировой войны в учебниках являются нападение Германии на Польшу, вторжение в СССР, вступление США в войну, Сталинградская битва, конференции союзников по антигитлеровской коалиции, открытие Второго фронта, самоубийство А. Гитлера и безоговорочная капитуляция Германии 8 мая 1945 г., бомбардировки Хиросимы и Нагасаки.

Во всех учебных изданиях повествование о Второй мировой войне начинается с нападения Германии на Польшу 1 сентября 1939 г. В учебнике 1995 г. в качестве предшествовавшего события рассматривается заключение 23 августа 1939 г. советско-германского пакта о ненападении, содержавшего секретный протокол. Согласно протоколу две державы разделили территорию Восточной Европы на «сферы интересов» [2, с. 346].

В учебнике 2021 г. современный школьник читает о последствиях заключения пакта Молотова-Риббентропа:

«П*осле поражения Польши, как и было согласовано, СССР оккупировал Восточную Польшу, а Германская империя оккупировала западные польские территории. В то время как Сталин приказал убить польских чиновников, священнослужителей, политиков, знать, немецкие оккупанты реализовывали расистские убеждения Гитлера путем массовых арестов, расстрелов и депортаций*» [1, с. 185].

Появление этого абзаца в учебнике 2021 г. связано с политикой Европейского Союза, членом которого является ФРГ. Парламентская ассамблея ОБСЕ 3 июля 2009 года приняла резолюцию «Воссоединение разделенной Европы: поощрение прав человека и гражданских свобод в регионе ОБСЕ в XXI веке», в которой указала «на инициативу Европейского парламента 2008 г. объявить 23 августа Общеевропейским днем памяти жертв сталинизма и нацизма во имя сохранения памяти о жертвах массовых депортаций и казней» [5]. Решение Парламентской ассамблеи ОБСЕ фактически приравняло коммунизм к нацизму.

Особое внимание все авторские коллективы уделяют вступлению США в войну. После нападения Японии на американскую морскую базу Перл-Харбор война трансформировалась в конфликт мирового масштаба.

Пояснение действий Японии в декабре 1941 г. представлено только в учебнике 2021 г.

«Целью Японии было создание колониальной империи, которая ликвидировала бы ее сырьевую бедность и обеспечила рынки сбыта для ее товаров. Она обосновывала планы расширения территорий заявлением о желании защитить Восточную Азию от белых колонизаторов и обеспечить ее процветание. Соединенные штаты и Великобритания ввели экономическую блокаду Японии из-за этой агрессивной политики» [1, с. 189].

Из контекста исторического материала, представленного в этом учебнике, следует, что агрессивные планы и действия предпринимала не только нацистская Германия, но и СССР и Япония, что, в свою очередь, сглаживает преступные действия национал-социалистов.

В отличие от учебника 1995 г. издания 2012 и 2021 гг. рассказывают читателям о плане «Барбаросса». Со страниц параграфов школьники узнают о быстром продвижении немецких войск на восток, благодаря «проверенной временем тактике блицкрига». [4, с. 52]. В учебнике 2021 г. уточняется, что наступление на территории СССР застопорилось уже в конце 1941 г. Немецким солдатам пришлось пережить суровую русскую зиму в условиях недостатка снаряжения [1, с. 189]. В учебнике 1995 г. указано, что первой неудачей Германии стало поражение под Сталинградом. Сражение стало символом ужасов современной войны. Авторы пишут: «*С 1943 г. превосходство союзников в людях и материальном обеспечении стало очевидным. Немецким войскам пришлось отступить почти на всех фронтах*» [2, с. 348].

Указанный факт в учебниках 2012 и 2021 гг. дополняется сведениями о капитуляции 6-й армии 31 января 1943 г., безвозвратных потерях вермахта («Только 6 тыс. из 20 100 солдат вернулись домой после окончания войны»). О потерях СССР под Сталинградом учебник 1995 г. не сообщает. В учебнике 2012 г. отмечено, что потери Красной армии не известны. В издании 2021 г. указан 1 млн. советских солдат и мирных жителей [1, с. 189]. Авторы учебника «Путешествие в прошлое» 2012 г. объясняют поражение Германии в Сталинградской битве «плохой подготовкой Германии к морозной русской зиме», «проблемами с пополнением запасами в конце 1941 г.». Книги 1995 и 2021 гг. не содержат комментариев по этому вопросу.

Итоги войны представлены преимущественно в национальном ключе: переселение немцев после войны, экономический ущерб Германии. Если в первые военные годы население Германии не ощутило влияния войны на уровень жизни «из-за жестокой эксплуатации оккупированных стран», то в дальнейшем «условия жизни в городах резко ухудшились» [1, с. 195].

Анализируя итоги Второй мировой войны, авторы учебника 1995 г. указывают на масштабные человеческие жертвы.

«Из 110 миллионов солдат погиб каждый 7. Под градом бомб, в концлагерях погибло от 20 до 30 мирных жителей. Больше всего пострадали европейские евреи. Их погибло 5,5 млн. чел. СССР, Польша, Югославия потеряли более одной десятой всего населения» [2, с. 368].

Отмечается, что в Польше и СССР истребительные отряды вермахта и СС убили миллионы военнопленных и мирных жителей.

«3,3 из 5,7 млн. советских военнопленных были отправлены в лагеря в Германии, многие из которых вследствие принудительного труда, недоедания, холода и болезней погибли» [2, с. 347].

Учебники 2012 и 2021 гг. оперируют теми же статистическими данными о гибели советских солдат и офицеров в плену. Сведения о количестве людей погибших в войне расходятся. Учебник 2012 г. называет цифру 70 млн. чел. [4, с. 59]., 2021 г. – около 55 млн. чел. [1, с. 144].

В издании 2021 г. указано, что война против Советского союза была войной на уничтожение, основанной на расовой идеологии, жертвами которой стали около 27 млн. советских граждан. Только во время блокады Ленинграда немецкими войсками с 1941 по 1944 гг. было убито 1,1 млн. мирных жителей. Большинство людей умерло от голода [1, с. 190]. В других учебниках о потерях СССР и блокаде Ленинграда информации нет.

Антисемитизм и Холокост в объединенной Германии являются приоритетными для изучения темами.

В учебниках делается акцент на трагическую судьбу немцев еврейского происхождения. Авторы спрашивают у школьников, как объяснить ненависть и предубеждение против той части населения, которая составляла всего 0,9%? Почему основное население Германии не реагировало на происходившее в немецких концентрационных лагерях? Неужели они ничего не знали?

В частности, в параграфах о Холокосте в учебниках 1995 и 2021 гг. говорится об ответственности всего немецкого народа за содеянное. В гибели невинных людей виновны не только национал-социалисты, но и обычные граждане Германии, допустившее это.

«Это были немецкие солдаты и члены немецких «специальных подразделений», немецкие официальные лица и бизнес-лидеры, юристы и врачи, женщины и мужчины, виновные в самых ужасных преступлениях. Они были воспитаны немецкими родителями, прошли немецкие школы и впитали в себя немецкие традиции политического поведения и политической культуры – точно также, как и мы, потомки» [2, с. 354].

«Чудовищность этого события, однако, едва ли поддается пониманию. В этом преступлении участвовали не только фанатичные национал-социалисты, но и множество обычных людей: от начальника отдела и его сотрудника по расследованию, до машиниста локомотива, охранника концлагерей» [1, с. 198].

В тексте всех учебников повествуется о создании лагерей и фабрик смерти для немецких и, затем, европейских евреев для «окончательного решения еврейского вопроса» [2, с. 354], медицинских опытах на людях.

«Уже в своих первых политических текстах Гитлер в 1919 г. указывал свою главную цель – уничтожение евреев. В «Моей борьбе» евреи также занимаю центральное место» [4, с. 31].

Авторы учебника 2012 г. характеризуют действия национал-социалистов в отношении евреев как «спланированное убийство» [4, с. 41].

Учебник 2021 г. не дает однозначного ответа на вопрос о существовании плана массового убийства.

«В исторической науке обсуждался вопрос о том, был ли в основе массового убийства на раннем этапе продуманный план. В пользу этого предположения говорят различные публичные заявления Гитлера, а также некоторые записи в дневниках министра пропаганды Геббельса. Напротив, многие исследователи придерживаются мнения, что только исключительная ситуация Второй мировой войны привела к постепенной радикализации враждебности к евреям сторону геноцида» [1, с. 199].

В параграфах учебников 1995 и 2012 гг. не скрывается коммерческая заинтересованность финансовой элиты Германии в использовании дешевой рабочей силы. В учебнике 1995 г. приводятся следующие факты:

«Труд освобождает» – так гласила циничная надпись над воротами лагеря смерти Освенцим. Когда прибывали транспорты, немецкие врачи осматривали евреев на предмет их трудоспособности. В ходе «отбора» врачи решали, кого убить газом немедленно, а кого оставить в живых и использовать в качестве рабов вплоть до «уничтожения трудом». Крупные немецкие предприятия – «Сименс», «Крупп», «И.Г. Фарбен» построили фабрики рядом с лагерями уничтожения и заимствовали у СС трудоспособных евреев в качестве дешевой рабочей силы» [2, с. 355].

При этом, называя, например, концерн «И.Г. Фарбен», не упоминается об испытаниях медицинских препаратов на заключенных концлагерей, поставке «Циклона Б» для уничтожения людей в газовых камерах.

В учебнике 2021 г. указано, что по оценкам историков, было убито от 5,7 до 6,1 млн. евреев [1, с. 200].

Еще один дидактический модуль – Движение Сопротивления.

Во всех учебных изданиях ему посвящен отдельный параграф. Движение Сопротивления рассматривается на примере Франции, Польши, Чехословакии. В учебниках 1995 и 2021 гг. о сопротивлении в СССР говорится на примере деятельности партизанских отрядов, в учебнике 2012 г. – широкой агитации против действий немцев в оккупированных районах.

В книгах повествуется о сопротивлении рабочего движения, священства, не поддержавшего конкордат папы римского и А. Гитлера 1933 г., деятельности подпольной группы студентов Мюнхенского университета «Белая роза». О сети подпольных коммунистических организаций антифашистского Сопротивления «Красная капелла» информация встречается только в учебнике 2012 г. «Путешествие в прошлое». В учебнике последующего года издания этой информации нет, что вполне соответствует стратегии декоммунизации Европейского Союза.

Авторы указывают на преследование национал-социалистами диссидентов, противников установленного режима в Германии. В учебнике 1995 г. написано, что во время Третьего рейха представители движения Сопротивления считались преступниками и предателями, в настоящее время – они герои [2, с. 362].

Заключительный дидактический модуль в разделах, посвященных национал-социализму и Второй мировой войне, в учебниках 1995 и 2012 гг. посвящен проблеме неонацизма.

Неонацизм рассматривается как одна из основных угроз XXI века. Школьников приглашают порассуждать, отвечая на вопросы: Можно ли чему-то научиться из истории национал-социализма сегодня? Почему преступления нацизма снова и снова отрицаются, смягчаются и оправдываются? Чем объяснить успех партий, призы-

вающих провести черту под нацистским прошлым?

В 1995 г., исходя из содержания текста параграфа, следует, что проблема возрождения нацизма в немецком обществе не имела яркого проявления. Случаи, вызвавшие общественное негодование и порицание, произошли в 1977 (символическое сожжение евреев в честь Дня Святого Патрика студентами Федеральной военной академии в Мюнхене) и 1990 гг. (осквернение могил на еврейском кладбище в Штутгарте). Повествуя об этом, авторы учебников призывают подрастающее поколение Германии не следовать подобным примерам, помнить о чудовищных событиях прошлого.

Через 17 ситуация заметно изменилась. Авторы учебника 2012 г. предупреждают школьников о существовании в Германии сил, которые являются последователями идей нацистской партии. Ультраправые настроены радикально и не принимают идею естественного равенства людей. Терпимость и открытость рассматривается ими как слабость. *«Представители правого движения все активнее рвутся к власти на местах. Хотят войти в состав муниципалитетов и городских советов, в законодательные собрания и ландтаги»* [4, с. 61]. Укреплению демократии может способствовать только борьба с правыми экстремистами.

В современном учебнике истории параграфа (пункта параграфа), посвященного проблеме неонацизма сегодня, нет.

Выводы

Подводя итог, следует отметить, что принцип формирования содержания учебников конца XX и XXI вв. не претерпел существенных изменений.

Основное внимание сосредоточено на объяснении причин прихода национал-социалистов во главе с А. Гитлером к власти в Германии, изменениях, происходивших в жизни немецкого общества в преддверии и в годы войны, итогах войны для немецких граждан.

Несмотря на право союзных земель самостоятельно определять содержание обучения через стандарты, государство установило обязательные для изучения темы («национал-социализм», «антисемитизм и Холокост»). В учебниках XXI века этим темам отведены отдельные параграфы.

Членство Германии в Европейском Союзе влияет на формирование содержания школьного исторического образования на современном этапе. В учебнике 2021 г. действия Германии рассматриваются на фоне якобы агрессивных намерений СССР и экспансионистской политики Японии. Несмотря на наличие тезиса о сохранении ответственности немецкого общества за преступления, совершенные национал-социалистами против человечности, целенаправленное уничтожение еврейского населения в предвоенные годы подвергается сомнению, замалчивается проблема активного участия представителей элиты нацистской Германии в строительстве ФРГ, не рассматриваются процессы возрождения в стране модифицированных версий нацизма в виде неонацистских движений, группировок и идеологических течений. Соответственно, в настоящее время в Германии проявляется тенденция постепенной трансформации исторической памяти о событиях предвоенного и военного времени. Это несет в себе угрозу ренацификации общества, которая при возникновении комплекса внутриполитических причин и благоприятной международной обстановки может стать вполне реальной.

Библиографический список

1. Горизонты. История : учебник. – Брауншвейг : Westermann Bildungsmedient Verlag GmbH, 2021 233 с. – ISBN – 978-3-14-115460-3 – Текст : непосредственный.

2. История и события : учебник. – Штутгарт : Ernst Klett Schutbuchverlag GmbH, 1995. 521 с. – ISBN – 3-12-416000-2 – Текст : непосредственный.

3. Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него. URL :https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/genocide.shtml (дата обращения: 01.07.2023) – Текст : электронный.

4. Путешествие в прошлое : учебник. – Брауншвейг : издательство Schuibuchverlagen, 2012. 222 с. – ISBN – 978-3-14-110707-4 – Текст : непосредственный.

5. Совет палаты Совета Федерации и Совет Государственной Думы приняли совместное заявление в связи с принятием Парламентской ассамблеей ОБСЕ резолюции «Воссоединение разделенной Европы: поощрение прав человека и гражданских свобод в регионе ОБСЕ в XXI веке». URL: http://duma.gov.ru/news/3185/ (дата обращения: 17.05.2023). – Текст : электронный.

References

1. Horizonte. Geschichte - Braunschweig: Westermann Bildungsmedient Verlag GmbH, 2021. – 233 p. – ISBN – 978-3-14-115460-3 – Text : direct.

2. Gerschichte und Geschehen – Stuttgart: Ernst Klett Schutbuchverlag GmbH, 1995. – 521 p.

3. Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/genocide.shtml

4. Die Reise in die Vergandenheit – Braunschweig: Bildungshfus Schuibuchverlage, 2012. – 222 p.

5. The Council of the Chamber of the Federation Council and the Council of the State Duma adopted a joint statement in connection with the adoption by the OSCE Parliamentary Assembly of the resolution “Reunification of a divided Europe: promotion of human rights and civil liberties in the OSCE region in the XXI century”. URL: http://duma.gov.ru/news/3185/

УДК 372.881.1 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-18-23

ИОНЧЕНКОВА ЯНА ЮРЬЕВНА
старший преподаватель кафедры математики, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: ionchenkova_yana@mail.ru
ПАНТЕЛЕЕВА ЕКАТЕРИНА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат философских наук, доцент, кафедра истории и культурологии, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: history@smtu.ru
ЧЕПЕЛЬ АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ
кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории и культурологии, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: achepel@mail.ru

IONCHENKOVA YANA YUR'EVNA
Senior Lecturer of Department of Mathematics, State Marine Technical University of St.Petersburg, St. Petersburg, Russia
E-mail: ionchenkova_yana@mail.ru
PANTELEEVA EKATERINA VALER'EVNA
Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of history and Cultural Studies, State Marine Technical University of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia
E-mail: history@smtu.ru
CHEPEL ALEKSANDR IVANOVICH
Candidate of History, Associate Professor, Head of the Department of History and Cultural Studies, State Marine Technical University of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia
E-mail: achepel@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МИХАИЛОМ ВАСИЛЬЕВИЧЕМ ЛОМОНОСОВЫМ

LEARNING AND USING FOREIGN LANGUAGES BY MIKHAIL VASILYEVICH LOMONOSOV

В статье рассказывается об истории знакомства Михаила Васильевича Ломоносова с иностранными языками. Авторы систематизируют материал по этой теме; анализируют особенности изучения и применения иностранных языков М.В. Ломоносовым. Делается вывод, что М.В. Ломоносов в своей научной и общественной деятельности активно использовал иностранные языки. Однако основная его задача в сфере языкознания была связана с развитием русского языка. М.В. Ломоносов стремился, чтобы русский язык на равных правах вошёл в мировую науку.

Ключевые слова: ***М.В. Ломоносов, изучение иностранных языков, живые языки, мёртвые языки, языковая коммуникация.***

The article tells about the history of Mikhail Vasilyevich Lomonosov's acquaintance with foreign languages. The authors systematize the material on this topic; analyze the features of the study and application of foreign languages by M.V. Lomonosov. It is concluded that M.V. Lomonosov actively used foreign languages in his scientific and social activities. Russian Russian, however, was his main task in the field of linguistics related to the development of the Russian language. M.V. Lomonosov sought to ensure that the Russian language entered the world science on equal rights.

Keywords: ***M.V. Lomonosov, learning foreign languages, living languages, dead languages, language communication.***

Введение

Актуальность статьи заключается в том, что на современном этапе изучение и применение иностранных языков развивается в различных сферах деятельности человека. На современном этапе разрабатываются различные методики обучения иностранным языкам, а также методики самостоятельного изучения иностранных языков. В этой связи полезно изучать опыт прошлого в этой сфере научной и познавательной деятельности человека. *Целью исследования* является исследование истории изучения и применения иностранных языков российским учёным XVIII века М.В. Ломоносовым. Методологической основой исследования являются общенаучные и специальные методы исследования. Модернизация России, особенно начиная с эпохи Петра I, всегда была связана с изучением и освоением опыта, знаний Западной Европы, что, естественно, требовало овладения русскими людьми иностранными языками. Необычайная широта знаний и научных интересов выдающегося русского ученого М.В. Ломоносова, кроме его огромных природных задатков и дарований, базировалась, несомненно, и на освоении им основных европейских языков – языков науки и культуры того времени.

Новизна. Хотя по теме «Ломоносов и иностранные языки» уже имеется несколько работ, написанных лингвистами и языковедами, но все они рассматривают лишь отдельные, локальные вопросы указанной темы. К тому же эти работы, что называется, разбросаны во времени и пространстве, в силу чего не всегда доступны для широкой читательской аудитории. Есть сведения по данной теме в материалах самого Ломоносова и в исследовании, посвященных его биографии. Поэтому в год 300-летия М.В. Ломоносова представляется целесообразным и полезным обобщить накопленный материал. На наш взгляд, данная тема должна включать в себя не только сведения о знании и использовании

© Ионченкова Я.Ю., Пантелеева Е.В., Чепель А.И.
© Ionchenkova Ya.Yu., Panteleeva E.V., Chepel A.I.

Ломоносовым иностранных языков, но и то, какое значение он придавал им для развития науки и образования в России, что конкретно сделал и что планировал сделать в этом направлении. Небезынтересно и освещение самого процесса изучения и освоения Ломоносовым иностранных языков.

Изложение основного материала

Иноязычную и иноземную речь юный Михайло Ломоносов впервые услышал у себя на родине, в Поморье. Тогда же, в возрасте 11–12 лет, он обучился грамоте и, читая в основном церковные книги, получил первые знания церковнославянского языка. Бывая с отцом на северном побережье, он общался с лопарями, коми-зырянами, ненцами, слышал их речь, а в Архангельске, куда прибывали сотни судов «заморских гостей», среди купцов можно было услышать немецкую, голландскую и французскую речь. Архангельский исследователь Н. Коньков обнаружил в документах Архангельской таможни 14 автографов юного Ломоносова, расписавшегося за неграмотных русских купцов и промысловиков, часть которых, скорее всего, вела торговые дела с иностранными купцами [6, с. 78]. В Поморье еще с петровских времен стал известен и латинский алфавит. Сохранились записи латинскими буквами в хозяйственных книгах, принадлежащих представителям духовенства и даже крестьян. В Холмогорах Ломоносов не только узнал о латинском языке, но и познакомился с латинским алфавитом [8. с. 39]. Но по-настоящему начать заниматься изучением иностранных языков ему доведётся уже в Москве, куда он отправится, гонимый неутолимой жаждой знаний.

В 1731 г. Ломоносов, скрывший свое крестьянское происхождение, был зачислен в Московскую Славяно-греко-латинскую академию («Спасские школы»), где его из-за незнания латыни определили в самый низший класс (всего в академии было 8 классов: 4 низших, 2 средних и 2 высших, а обучение велось 13 лет). Учебная программа Академии ориентировалась на западноевропейскую методику преподавания и включала в себя изучение древних языков, прежде всего латыни. В 1701 г. Пётр I издал указ: «завесть в Академии учения латинские», так как латынь была международным научным языком, на ней велось преподавание в университетах Европы, издавалась научная литература. На этом языке в Академии не только стали проводить все учебные занятия и писать сочинения, но и вменяли в обязанность всем ученикам «непременно употреблять между собой разговоры латинские» [4, с. 208]. В конце четвертого года ученики Академии могли читать и писать по-латыни, а в средних классах должны были говорить на этом языке. Учащиеся старших классов (они назывались студентами), изучавшие риторику и философию, должны были овладеть еврейским и греческим языками, поскольку изучение этих дисциплин требовало от студентов серьёзного знания оригинальных текстов древних авторов. Кроме того, в стенах Академии Ломоносов из уст своих однокашников слышал самую разноязычную речь. После реформ Петра I Академия стала известна не только в России, но и в Европе. И в ней, помимо русских, обучались украинцы, белорусы, выходцы из Речи Посполитой, крещёные татары, литовцы, молдаване, грузины, греки, македонцы [9; 10, с. 78].

Определённую роль в освоении иностранных языков сыграло и пребывание Ломоносова в Киево-Могилянской академии. Отметим, что ряд исследователей считают пребывание Ломоносова в Киево-Могилянской академии малодостоверным [26, с. 213]. Киево-Могилянская академия имела некоторые черты университета европейского типа и на всю Россию славилась своими преподавателями и библиотекой. Здесь Ломоносов сосредоточил своё внимание на совершенствовании древних языков. Он занимался в библиотеке Академии, изучая древние летописи, «написанные на славенском, греческом и латинском языках». Находясь в Киево-Могилянской академии, Ломоносов также самостоятельно изучал историю украинского (малороссийского) народа, его песни, баллады, язык, а также южно-российские говоры [11, с. 1162].

Следующим этапом в изучении Ломоносовым иностранных языков стала его отправка в Петербург. В 1736 г. Ломоносов, в числе 12 лучших учеников, был направлен в Петербург для обучения в гимназии, а затем и в университете, созданных при Академии наук. Так как профессора Академии «изъяснялись по-немецки, а сочинения писали на латинском языке», учеба в гимназии началась с изучения немецкого языка, по которому проводились ежедневные занятия. В это же время Ломоносов начал изучать и другие европейские языки, в том числе французский, о чем свидетельствуют заметки на полях книг, сделанные на немецком и французском языках [10, с. 85].

Но плотно и «вживую» изучение иностранных языков началось для Ломоносова, когда он, в числе наиболее талантливых учеников, был отправлен в Германию для изучения горного дела. Это была первая командировка студентов из России для учёбы в одном из университетов Европы. Студенты должны были овладеть немецким языком и получить основы знаний по минералогии и геологии в Марбургском университете. Следует отметить, что хорошее знание латыни и немецкого языка было одним из необходимых условий отбора молодых людей, и хотя Ломоносов ещё не успел достаточно свободно овладеть немецким языком, руководство Академии остановило свой выбор на нём. В Марбурге Ломоносову пришлось брать дополнительные уроки немецкого языка, чтобы слушать лекции Х. Вольфа, которые он читал не на латыни, как было принято во всех учебных заведениях, а на немецком языке [1, с. 47.]. Вольф был выдающимся деятелем немецкого просвещения, философом, который читал лекции и по многим другим предметам, в том числе по математике, астрономии, физике, оптике, механике. В 1737 г. он написал в Петербург, что Ломоносов и Виноградов, помимо успехов в математике «также показали усердие в изучении немецкого языка и начали говорить по-немецки и довольно хорошо понимают то, о чем идет речь» [1, с. 143]. В сентябре 1737 г. Ломоносов приложил к письму Вольфа в Петербургскую Академию отчет о своих занятиях, написанный на немецком языке, где, в частности, заметил, что «до сих пор я еще не владел немецким языком и лишь теперь несколько в нем преуспел» [14, с. 416]. Следует отметить, что изучению немецкого языка в совершенстве способствовали постоянные контакты Ломоносова с немецкими учеными, студентами, а также и то, что его будущая жена Елизавета-Христина Цильх была немкой.

В Марбурге Ломоносов продолжил изучение и латинского языка. Он прослушал не только теоретический курс латинского красноречия, но и занимался практическими занятиями, на латинском языке Ломоносов написал свои первые студенческие научные труды, а также своё первое стихотворение [8, с. 41]. Находясь в Германии, Ломоносов имел возможность приобретать и необходимые книги. Среди книг, которые он перечисляет в «репорте в Петербургскую академию наук об учебных занятиях в Марбурге» есть, в частности, «Латинский лексикон», «Немецкий словарь», «Домашние французско-немецкие диалоги» [19, с. 375–376].

Будучи в Марбурге, Ломоносов общался со студентами из разных стран, что позволило ему познакомиться и с другими европейскими языками. Венгерский исследователь Ф.М. Папп выяснил, что Ломоносов был хорошо знаком с венгерским студентом Ш. Детшеи из Трансильвании, и венгерский язык, наряду с немецким, стал первым живым иностранным языком, который Ломоносов изучил в совершенстве [23, с. 105]. По собственной инициативе он изучал также итальянский язык, возобновил свои занятия французским языком, который он начал изучать ещё в Петербургской гимназии. В 1737 г. в своем рапорте в академию об учебных занятиях он пишет: «Я же, Михайло Ломоносов, до апреля месяца брал уроки немецкого языка, арифметики, геометрии и тригонометрии, а с мая начал учиться французскому языку и рисованию» [19, с. 362–363].

После окончания Марбургского университета, Ломоносов переезжает во Фрейбург, где продолжается его изучение немецкого языка. Кроме того, до 1741 г. Ломоносов побывал в Саксонии, Вестфалии, Тюрингии, Баварии и познакомился с диалектами этих мест. Также Ломоносов побывал в Голландии, останавливался в Амстердаме и Гааге, где познакомился с голландским языком. Таким образом, несколько лет, проведённых в Европе, были чрезвычайно плодотворны для пополнения языкового багажа студента Ломоносова. Но освоение иностранных языков никогда – ни здесь в Европе, ни в дальнейшем в России – не являлось для Ломоносова академической самоцелью. В первую очередь это был важнейший инструмент, позволяющий осваивать и перенимать передовые знания и опыт Европы.

В результате в 1741 г. в Россию вернулся, как бы мы сегодня сказали, молодой специалист, вооружённый новейшими и обширными знаниями в области естественных и гуманитарных наук, полный творческой энергии, с жаждой приложить свои силы в родном Отечестве. И вновь иностранные языки – непременные спутники в его жизни и деятельности. Причём он не только применял уже полученные знания, но и продолжал совершенствовать свои познания в иностранных языках.

Сразу же по возвращении на родину, при поступлении на службу в Академию наук, на него была возложена обязанность, связанная с его знаниями иностранных языков: просматривать переводы книг, которые печатались при Академии наук. В 1748 г. ему было поручено исправлять все переводы, которые печатались в Санкт-Петербургских ведомостях [22, с. 47]. Здесь же пригодилось ученому и знание французского языка, изученного в Марбурге. Ломоносов должен был исправить ошибки и неточности, допущенные Вольтером при написании им, по просьбе русского правительства, истории Российской империи.

Но основным иностранным языком, к которому ему приходилось обращаться постоянно, был, конечно, латинский язык. На нем Ломоносов вёл всю свою переписку с европейскими учеными, а также всю документацию, связанную с деятельностью Академии. Некоторые научные сообщения Ломоносов писал на латыни, а затем переводил их на русский язык, и они одновременно публиковались на двух языках. Написав на русском языке «Краткое руководство по риторике, на пользу любителей сладкоречия сочиненное», Ломоносов, по просьбе Академии, перевёл его на латинский язык. Исследователи-латинисты неоднократно отмечали высокий уровень владения Ломоносовым латинским языком. В частности, Я.М. Боровский писал, что «дошедший до нас образец его латинских речей стоит на уровне лучших произведений новолатинского красноречия» [4, с. 206]. Б.Н. Меншуткин, переводчик значительной части трудов Ломоносова по естественным наукам, также отмечал, что латинский язык учёного «превосходен, для него характерны точность и меткость выражений, прекрасный стиль, краткость и выразительность» [8, с. 41].

Будучи профессором Академии наук, Ломоносов был озабочен её усовершенствованием. Составив проект регламента Академии наук, учёный определил и место иностранных языков в этой системе знаний. В своём проекте он, в частности, отмечал, что президент Академии должен владеть иностранными языками, чтобы русская наука не была обособлена от европейской [17, с. 139]. Наука должна быть «единым целым, общечеловеческим достоянием, и следует, чтобы это достояние было усвоено и русскими умами, обогащалось потом и их участием в общем труде» [3, с. 652]. Поэтому Ломоносов предписывает академикам, изучающим восточные языки, вести переписку с учёными стран Востока, собирать книги, знать о «состоянии тамошних стран» и изучать историю взаимоотношений этих стран с Россией [17, с. 150]. Академики же, изучающие древние языки «еврейский, греческий, римский, северных народов», должны были с помощью этих языков по возможности заполнять пробелы в древнейшей русской истории [17, с. 149]. Знания иностранных языков, прежде всего греческого и латыни, требовалось и для академиков в «области исторической». Здесь следует подчеркнуть, что Ломоносов видел в языках не только средство познания и накопления опыта, но и возможность трансляции собственных достижений.

Имея опыт знакомства с учебными заведениями Европы, Ломоносов увидел необходимость изменения и в российской системе образовании. Оптимальный тип средней школы он видел в гимназии и считал, что преподавание в ней следует вести на русском языке, в этом его убеждал опыт Х. Вольфа. Но, одновременно, в гимназиях большое внимание уделялось изучению иностранных языков, поэтому Ломоносов дал достаточно подробные методические указания их преподавания. И первейшее место, по Ломоносову, должно принадлежать латинскому языку. В § 9 (об Академической гимназии) из его «Предположений об устройстве и уставе Петербургской академии»(1764) Ломоносов назвал латынь в числе обязательных и обыкновенных предметов для гимназистов, преподавать которую должен сам ректор гимназии [16,

с. 124–126]. В «Проекте регламента московских гимназий», написанном в 1755 г., Ломоносов указывал, что латинский язык ученики должны изучать по трём классам. При этом он определил учебные пособия, необходимый материал и количество часов. Ломоносов считал необходимым давать такие задания, как переводы с русского языка на латинский и с латинского языка на русский, при этом предлагая переводить на латинский язык не только древних авторов, но и современных для того времени писателей. По мнению Ломоносова, устная речь помогала закрепить знания грамматики, поэтому гимназисты должны были учить наизусть латинские крылатые выражения [18, с. 494].

В числе дополнительных предметов, предлагаемых к изучению в гимназии (наверняка вспоминая опыт собственного ученичества) он называет также греческий, немецкий и французский языки. Ломоносов считал, что в «низших классах» следует обучать основам немецкого и французского языков, в том числе склонениям, спряжениям, главнейшим правилам синтаксиса и разговора. Во втором классе он предлагал делать переводы, изучать стиль языка [5, с. 158–160]. Учащиеся, по убеждению учёного, должны были читать в подлинниках известнейших авторов того времени. Европейские языки Ломоносов определил как дополнительные, считая, что если ученики к 20 годам не проявят своей способности к изучению европейских языков, то их следует направить на изучение такой науки «при посредстве которой мог бы принести пользу отечеству и без знания языков» [5, с. 151]. Ломоносовтакже следил за наличием необходимых «книг заморской печати» и выписывал их из-за границы для знакомства с ними гимназистов [13, с. 529].

Ломоносов, будучи блестящим полиглотом, развивал отдельные методы сравнительно-исторического языкознания, специально занимался языками славянской и финно-угорской языковых групп [2, 7, 24, 27]. Он сравнивал языки, диалекты, различные ступени одного и того же языка с учётом исторического развития народов. В частности, в «Замечаниях на рукопись Вольтера», Ломоносов, несомненно, вспоминая и свои наблюдения на Севере, писал: «лопари белокуры, больше финского облику: язык с финским как французский с италианским сходны» [12, с. 361]. А сопоставляя русские и немецкие диалекты (тоже опираясь на собственный опыт в годы учебы в Германии), он, в частности, отмечал, что в Германии «баварский крестьянин мало разумеет макленбургского или бранденбургский швабского, хотя все того же немецкого народа » [15, с. 590]. О том, что Ломоносов постоянно занимался иностранными языками, наглядно свидетельствует и состав его личной библиотеки, где насчитывалось 28 наименований грамматик, лексиконов и т.п. по разным живым и мертвым языкам [24, с. 59].

Так сколько же иностранных языков знал Ломоносов? В своё время он сам составил итоговый перечень этих языков, давая письменный ответ на запрос, какими и в какой степени он владеет иностранными языками. Этот документ, не вошедший в Полное собрание сочинений Ломоносова, был в исправленном виде опубликован в 1958 г. в статье известного литературоведа Ю.М. Лотмана [21, с. 462], поэтому считаем целесообразным привести его полностью в том виде, в каком он был опубликован в данной статье.

[Заметка Ломоносова]

1. Португальская грамматика, лексикон, Камуенс.
2. Грамматика ишпанская, лек<сикон>, Ерореја или
3. Грам<матика> ирландская, лексик<он>, Новый зав<ет> вся
4. Грам<матика> голл<андская>, лек<сикон>, Новый за<веет> Биб-
5. Грам<матика> дат<ская>, лекс<икон>, Новый завет лия
6. Грам<матика> шведская, лекс<икон>, Новый завет

1. Португальской	16. Волошской
2. Шпанской	17. Финской
3. Французской +	18. Литовской
4. Аглинской +	19. Летской +
5. Ирландской	20. Лопской
6. Немецкой +	21. Чухонской
7. Голландской	22. Ромейской
8. Датской	23. Еврейской +
9. Норвежской	24. Эллинской +
10. Шведской	25. Словенской +
11. Италианской +	26. Турецкой
12. Польской +	27. Татарской
13. Чешской	28. Сербской
14. Болгарской	29. Пермской
15. Венгерской +	30. Российской +

Первая часть этого документа состоит из перечня грамматик шести языков, словарей, а также книг на этих языках. Вторая часть рукописи представляет собой перечень тридцати языков, в той или иной степени известных Ломоносову. В перечне почему-то отсутствует латинский язык, которым Ломоносов владел настолько хорошо, что впоследствии был признан одним из лучших латинистов Европы. Те языки, которые ученый знал достаточно хорошо, он пометил крестиком – их насчитывалось одиннадцать. Как видим, в ломоносовском перечне представлены древние языки, три группы индоевропейской языковой семьи: романская, германская, славянская, а также финно-угорские и тюркские языки. А вообще, по подсчётам авторов, в предметном указателе к Полному собранию сочинений Ломоносова перечислено более 50 древних, зарубежных языков и языков народов Российской империи, к которым он обращался в той или иной мере [25, с. 332–334]. На остальных же языках, как полагают, он мог читать без словаря, а также достаточно неплохо разговаривать и понимать.

Выводы

Хотя М.В. Ломоносов придавал большое значение иностранных языков и широко использовал их в своей многогранной деятельности, он всегда был и оставался русским, горячим патриотом России. Он прекрасно владел своим родным русским языком, который знал во всём многообразии его диалектов, много сделал для его развития и совершенствования и стремился как можно шире использовать русский язык для развития российской науки и образования. Он восхищался им как

языком, который вобрал и способен вбирать в себя самые яркие грани других языков. В своем посвящении к «Российской грамматике» (1755 г.) он с гордостью отмечал, что «повелитель многих языков, язык российский» соединяет в себе «великолепие ишпанского, живость французского, крепость немецкого, нежность италиянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка» [20, с. 391]. Оставим за скобками столь торжественный «штиль» изложения, диктуемый не только эпохой, но и адресатом ломоносовского посвящения – оно адресовано великому князю Павлу Петровичу, будущему императору, которому 20 сентября 1755 г. исполнился ровно год, и подписано «всенижайший раб Михайло Ломоносов». Обратим лишь внимание, что эта цитата, в очередной раз, наглядно демонстрирует высокую степень познания Ломоносовым упоминаемых им иностранных языков. М.В. Ломоносов мечтал о том, чтобы русский язык на равных вошёл в общемировую науку и культуру. В последующие столетия свой истории Россия дала миру новые блестящие имена, которые внесли достойный вклад в мировую сокровищницу науки и культуры, и русский язык стал по праву одним из мировых языков.

Решение масштабных задач всеобъемлющей модернизации, которые стоят перед сегодняшней Россией, так же, как и в XVIII веке, невозможно без самого широкого и активного взаимодействия с передовыми в научно-техническом и технологическом отношениях странами современного мира, без изучения их опыта. Всё это в свою очередь требует серьезного изучения и добротного знания россиянами, прежде всего специалистами, учеными, основных языков, на которых общается современный научно-технический мир. В данном отношении наш выдающийся соотечественник М.В. Ломоносов и сегодня остается ярчайшим примером, достойным подражания.

Библиографический список

1. *Андреев А.Ю.* Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половине XIX века. М., 2005. 432 с.
2. *Берков П.Н.* Славяноведческие интересы Ломоносова //Научный бюллетень Ленинградского государственного университета. Л.,1946, № 11-12. С. 40–44.
3. *Билярский П.С.* Материалы для биографии Ломоносова. СПб, 1865. 820 с.
4. *Боровский Я.М.* Латинский язык Ломоносова // Ломоносов. Сборник статей и материалов. Т. IV. М.-Л., 1960. С.206–218.
5. *Буторина Т.С.* Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века. М.- Архангельск, 2005. 298 с.
6. *Коньков Н.Л.* Неизвестные ранние автографы М.В.Ломоносова // Вестник Московского университета. 1978. Серия VIII. История. № 2. С. 82–85.
7. *Кузнецов С.П.* О трудах М.В. Ломоносова в области исторического и сравнительного языкознания //Ученые записки МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 150. Русский язык. М., 1952. С. 4–44.
8. *Лапина М.С.* Латинский язык в жизни и деятельности М.В. Ломоносова // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1987. № 1. С. 38–42.
9. *Ларионов А.А.* Студенчество в славяно-греко-латинской академии в первой половине XVIII в. // Российская история. 2010. № 6. С. 30–39.
10. *Лебедев Е.Н.* Ломоносов. М., 2008. 747 с.
11. *Лисниченко В.В.* Учёба М.В. Ломоносова в Славяно-греко-латинской академии // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 29. С. 1160–1167.
12. *Ломоносов М.В.* Замечания на первый том «Истории Российской империи при Петре Великом» Вольтера // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 6. М.-Л., 1952. С. 361–364.
13. *Ломоносов М.В.* Ордер бухгалтеру книжной лавки С. Прейсеру об отпуске в гимназию иностранных учебников // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 9. М.-Л., 1955. С. 528–530.
14. *Ломоносов М.В.* Письмо И.А. Корфу // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 10. М.-Л., 1957. С. 415–416.
15. *Ломоносов М.В.* Предисловие о пользе книг церковных в российском языке // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1952. Т.7. С. 587–592.
16. *Ломоносов М.В.* Предположения об устройстве и уставе Петербургской Академии // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 10. М.-Л., 1957. С. 93–131.
17. *Ломоносов М.В.* Проект регламента Академии наук // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 10. М.-Л., 1957. С. 138–159.
18. *Ломоносов М.В.* Проект регламента Академической гимназии // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1955. Т. 9. С. 493–497.
19. *Ломоносов М.В.* Репорт в Петербургскую академию наук об учебных занятиях в Марбурге // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 10. М.-Л., 1957. С. 368–376.
20. *Ломоносов М.В.* Российская грамматика // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 7. М.-Л., 1952. С. 391–393.
21. *Лотман Ю.М.* К вопросу о том, какими языками владел М.В. Ломоносов // XVIII век. Сборник 3. М.-Л., 1958. С. 460–462.
22. *Львович-Кострица А.И.* М.В. Ломоносов, его жизнь, научная, литературная и общественная деятельность. СПб., 1912. 86 с.
23. *Папп Ф.М.* М.В. Ломоносов и венгерский язык // Вопросы языкознания. 1995. № 5. С. 105–107.
24. *Папп Ф.М.* М.В. Ломоносов и финноугроведение // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1959. № 1. С. 58–60.
25. Предметный указатель к I–XI томам // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Л., 1983. Т. 11. С. 332–334.
26. Словарь русских писателей XVIII в. Вып. 2. СПб, 1999. 510 с.
27. *Чжао Цзяньбо, Юй Фай.* Значение трудов М.В. Ломоносова для развития славянской филологии // Современные гуманитарные исследования. 2009. № 1(26). С. 73–75.

References

1. *Andreev A.Yu.* Russian students at German universities of the XVIII – first half of the XIX century. Moscow, 2005. 432 p.
2. *Berkov P.N.* Lomonosov's Slavonic interests //Scientific Bulletin of Leningrad State University. L., 1946, No. 11-12. Pp. 40–44.
3. *Bilyarsky P.S.* Materials for the biography of Lomonosov. St. Petersburg, 1865. 820 p.
4. *Borovsky Ya.M.* Latin language of Lomonosov // Lomonosov. Collection of articles and materials. Vol. IV. M.-L., 1960. pp. 206–218.
5. *Butorina T.S.* Lomonosov period in the history of Russian pedagogical thought of the XVIII century. M.- Arkhangelsk, 2005. 298 p.
6. *Konkov N.L.* Unknown early autographs of M.V. Lomonosov // Bulletin of the Moscow University. 1978. Series VIII. History. No. 2. Pp. 82–85.
7. *Kuznetsov S.P.* On the works of M.V. Lomonosov in the field of historical and comparative linguistics //Scientific notes of Lomonosov Moscow State University. Issue 150. Russian language. M., 1952. Pp. 4–44.
8. *Lapina M.S.* Latin language in the life and work of M.V. Lomonosov // Scientific reports of the higher school. Philological sciences. 1987. No. 1. Pp. 38–42.
9. *Larionov A.A.* Studentship in the Slavic-Greek-Latin Academy in the first half of the XVIII century // Russian History. 2010. No. 6. Pp. 30–39.
10. *Lebedev E.N.* Lomonosov. M., 2008. 747 p.
11. *Lisnichenko V.V.* M.V. Lomonosov's studies at the Slavic-Greek-Latin Academy // Innovations. The science. Education. 2021. No. 29. Pp. 1160–1167.
12. *Lomonosov M.V.* Remarks on the first volume of the "History of the Russian Empire under Peter the Great" by Voltaire // *Lomonosov M.V.* Complete works. Vol. 6. M.-L., 1952. Pp. 361–364.
13. *Lomonosov M.V.* Order to the accountant of the bookstore S. Preyser on vacation to the gymnasium of foreign textbooks // *Lomonosov M.V.* Complete works. Vol. 9. M.-L., 1955. Pp. 528–530.
14. *Lomonosov M.V.* Letter to I.A. Corfu // *Lomonosov M.V.* Complete works. Vol. 10. M.-L., 1957. Pp. 415–416.
15. *Lomonosov M.V.* Preface on the benefits of church books in the Russian language // *Lomonosov M.V.* Complete works. M.-L., 1952. Vol. 7. Pp. 587–592.
16. *Lomonosov M.V.* Assumptions about the structure and charter of the St. Petersburg Academy // *Lomonosov M.V.* Complete works. T. 10. M.-L., 1957. Pp. 93–131.
17. *Lomonosov M.V.* Draft regulations of the Academy of Sciences // *Lomonosov M.V.* Complete works. T. 10. M.-L., 1957. Pp. 138–159.
18. *Lomonosov M.V.* Draft regulations of the Academic gymnasium // *Lomonosov M.V.* Complete works. M.-L., 1955. Vol. 9. Pp. 493–497.
19. *Lomonosov M.V.* Report to the St. Petersburg Academy of Sciences about educational classes in Marburg // *Lomonosov M.V.* Complete works. Vol. 10. M.-L., 1957. Pp. 368–376.
20. *Lomonosov M.V.* Russian grammar // *Lomonosov M.V.* Complete Works. Vol. 7. M.-L., 1952. Pp. 391–393.
21. *Lotman Yu.M.* To the question of what languages M.V. Lomonosov owned // XVIII century. Collection 3. M.-L., 1958. Pp. 460–462.
22. *Lvovich-Kostritsa A.I.* M.V. Lomonosov, his life, scientific, literary and social activities. St. Petersburg, 1912. 86 p.
23. *Papp F.M.* M.V. Lomonosov and the Hungarian language // Questions of linguistics. 1995. No. 5. Pp. 105–107.
24. *Papp F.M.* M.V. Lomonosov and Finno-ugric studies // Scientific reports of the higher school. Philological sciences. 1959. No. 1. Pp. 58–60.
25. Subject index to volumes I–XI // *Lomonosov M.V.* Complete Works. L., 1983. Vol. 11. Pp. 332–334.
26. Dictionary of Russian Writers of the XVIII century. Vol. 2. St. Petersburg, 1999. 510 p.
27. *Zhao Jianbo, Yu Fai.* The significance of the works of M.V. Lomonosov for the development of Slavic philology // Modern humanitarian studies. 2009. No. 1(26). Pp. 73–75.

УДК 94(470) **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-24-29**

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

KAZAKOVA OLGA YURIEVNA
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Russian History, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia
E-mail: kazaolga@yandex.ru

МЕСТО ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ МУЖСКОЙ ГИМНАЗИИВ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

THE PLACE OF THE OREL MEN'S GYMNASIUM IN THE PROVINCIAL SECONDARY EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN EMPIRE

Статья посвящена определению места Орловской губернской мужской гимназии в системе среднего образования Российской империи как типичного провинциального учебного заведения на основе многомерного статистического и дискурсивного анализа.

Ключевые слова: ***система среднего образования Российской империи, Орловская губернская мужская гимназия.***

The article is devoted to determining the place of the Orel man's gymnasium in the secondary education system of the Russian Empire as a typical provincial educational institution based on multidimensional statistical and discursive analysis.

Keywords: ***secondary education system of the Russian Empire, Orel provincial men's gymnasium.***

Введение

В Год педагога и наставника общественно-политический дискурс наполнен риторикой повышения статуса и престижа школы и учителя. Ораторы черпают вдохновение и аргументы в дореволюционной и советской системе среднего образования, что способствует ее мифологизации и идеализации. Для региона Орловская губернская гимназия является краеугольным камнем идентичности в качестве крупного образовательного и культурно-исторического центра. Длинный список выдающихся выпускников гимназии служит источником регионального патриотизма, а ее здание, расположенное в самом центре города, стало «местом памяти» локального сообщества. Однако современники, сотрудники и питомцы Орловской губернской мужской гимназии критически оценивали ее уровень и место в системе среднего образования Российской империи. Поэтому *актуальность темы* исследования определяется необходимостью устранить наметившиеся в юбилейный год противоречия восприятия и оценки провинциальной гимназии и гимназической системы в целом, дать научное определение ее места в истории отечественного образования, региона и страны.

Новизна исследования темы заключается в междисциплинарном подходе к изучению провинциальной гимназии как диалектического единства общих и особенных характеристик средних учебных заведений Российской империи. Вопреки сложившимся историографическим традициям, с одной стороны, – апологетических исследований к юбилеям отдельных провинциальных гимназий, с другой стороны, – изучения нормативно-институциональных основ гимназической системы, в статье предлагается сравнительно-историческое исследование провинциальной гимназии: по горизонтали (в сравнении с гимназиями соседних губерний в пределах учебного округа) и по вертикали (в сравнении со среднестатистическими показателями и государственным концептом гимназии).

Цель исследования – выявить качественные и количественные характеристики функционирования Орловской губернской гимназии, позволяющие рассматривать ее как типичное среднее учебное заведение Российской империи, следовательно, как образец и продукт провинциальной гимназической системы. Реализация цели исследование предполагает решение следующих *задач*: определение общих и особенных черт провинциальной гимназической системы; многомерный анализ статистических показателей функционирования Орловской губернской мужской гимназии в составе учебного округа; изучение содержания и специфики профессионального и обывательского нарратива, посвященного гимназии; обоснование статуса Орловской гимназии как типичного представителя провинциальной образовательной среды.

Изложение основного материала

Источниковую базу исследования составляют четыре корпуса источников:

– делопроизводственная и отчетная документация Орловской губернской мужской гимназии (ГАОО. ф. 64), Главной дирекции народных училищ Орловской губернии (ГАОО, ф. 78), Харьковского и Московского учебных округов (Журнал Министерства народного просвещения), Министерства народного просвещения (опубликованные отдельно или в отраслевой периодике циркуляры, распоряжения, положения, программы и пр.);

© Казакова О.Ю.
© Kazakova O.Yu.

– публикации (монографические и в профессиональной и отраслевой периодике), посвященные текущему состоянию гимназической системы, в частности, Орловской губернской мужской гимназии (материальному и кадровому обеспечению, организации образовательного процесса, корпоративной культуре и пр.);

– источники личного происхождения (письма, дневники, мемуары, литературно-публицистические произведения) сотрудников и выпускников Орловской гимназии;

– статистические сборники (Памятные книжки и Адрес-календари Орловской и соседних губерний, Общая роспись должностных лиц Российской империи, Списки чинов гражданского управления Орловской губернии), позволяющие узнать структуру учебного заведения, штатный состав, фамилии,чины и адреса проживания сотрудников, а во временной перспективе – их карьерные траектории и период трудовой деятельности.

Историография темы представлена преимущественно изданиями справочно-информационного и обобщающего характера. В дореволюционных исследованиях по истории образования сложилась либеральная историографическая традиция противопоставления демократической земской школы и государственной сословной гимназии, критики последней за формализм, классицизм, полицейские порядки. Г.К. Шмид в работе «История средних учебных заведений в России» выделил и изучил опыт передовых (прогрессивных) столичных и провинциальных гимназий (Киева, Чернигова, Твери, Новгорода). К сожалению, без малого 700-страничный труд Шмида почти не содержит материалов по орловской гимназии в силу ее посредственности и отсутствия в распоряжении автора воспоминаний сотрудников и учеников [15]. И.А. Алешинцев в работе «История гимназического образования в России (XVIII и XIX век)» рассмотрел его развитие в контексте государственной политики и общественных настроений XIX в., в качестве модели выбрав Новгородскую и Псковскую гимназии [1].

Первое советское обобщающее исследование Н.А. Константинова «Очерки по истории среднего образования (гимназии и реальные училища в конце XIX – начале XX вв.)» полно пропагандистских штампов и ярлыков, гипертрофированного внимания к Симбирской гимназии, в которой учился В.И. Ленин [8]. В духе марксистской диалектики автор рисует гимназическую повседневность как антагонистическую борьбу между реакционным административно-педагогическим персоналом и свободолюбивым, распропагандированным левыми, юношеством. Приведенные автором сведения об орловской гимназии подтверждают ее ординарное место в образовательной системе, не только в отношении нормального педагогического процесса, но и различных девиаций. Например, в революционном 1905-м году в ней образовалась «Боевая дружина учащихся» – один из 42-х кружков российских гимназий [8, с. 82]. В 1913 году ревизия учебных заведений Московского округа показала, что орловские гимназисты, как и их товарищи из других великорусских губерний, не написали ни одной работы по русскому языку с правильной расстановкой знаков препинания [8, с. 145].

Монография современника и коллеги Константинова, Ш.И. Ганелина [3] имеет большую дидактическую и методологическую ценность. На многочисленных примерах провинциальных гимназий, взятых из министерских отчетов и отраслевой периодики, Ганелин иллюстрирует текущую педагогическую практику. В частности, он цитирует мнение директора орловской гимназии И.М. Белоруссова против репетиторства учеников другими учениками, как явления вредного, поощряющего лень и иждивенчество [3, с. 159]. К сожалению, Белоруссов был едва ли не единственным сотрудником орловской гимназии, публично высказывавшимся о методике преподавания и собственном педагогическом опыте.

Крупный советский и российский историк педагогики, Э.Д. Днепров обобщил гимназический опыт в фундаментальном труде по истории всей системы дореволюционного образования – от управленческого министерского аппарата до внешкольных занятий [4]. Для нашего исследования полезны статистические данные Днепрова о численности и составе учителей и учащихся для понимания скромного и типичного для губерний центральной России места орловской гимназии среди аналогичных учебных заведений империи. Однако собственно Орловская губерния фигурирует лишь в одной таблице, приведенной в монографии, а рассмотрение автором динамики гимназического образования по округам не информативно, так как гимназия дважды меняла юрисдикцию с Харьковского на Московский учебный округ.

Региональный аспект гимназической системы – это излюбленная тема кандидатских диссертационных исследований в постсоветской России. В.В. Перцев в диссертации основное внимание уделил «елецкому образовательному феномену» как примеру частно-государственного партнерства и кузнице выдающихся земляков [11]. Мы солидарны с тезисами Перцева о нивелировании своеобразия орловской гимназической системы в силу ее провинциальности, пассивности и чинопочитания педагогического сообщества, об изучении опыта дореволюционной гимназии в связке с университетским преподаванием. В то же время нельзя согласиться с гипотезой автора о сущности провинциализма орловской губернской гимназии, описанного как героическое преодоление кадрового голода, географической удаленности от университета, слабого материально-технического оснащения. Как показывает наше исследование, большинство гимназических учителей имело профильное высшее образование, логистические трудности являлись относительными, особенно после прокладки железной дороги, классическая гимназия ориентировалась на гуманитарные дисциплины, не требовавшие дорогостоящего материально-технического оснащения, при этом ее библиотечный фонд был настолько богат, что на его основе планировалось открыть городскую публичную библиотеку.

Более детально история орловской мужской гимназии раскрыта в диссертации Е.Н. Хабалевой [14]. Автор описала динамику появления уездных гимназий, подчеркнула уникальный, по сравнению с ними, статус губернской гимназии, удовлетворявшей все потребности региона в силу малочисленности (1 %) дворянства. С последним утверждением нельзя согласиться, так как в гимназии училось много «обер-офицерских детей», то есть разночинцев, а также выходцев из духовенства,

купечества, мещанства. В статье «Гимназическое образование в Российской империи в середине XIX века (на примере Орловской губернской мужской гимназии)» [13] Хабалева включила ее в общероссийский контекст как провинциальное учебное заведение классического гимназического типа.

К сожалению, современные публикации по истории регионального образования не имеют единых исследовательских принципов, методологии и проблематики, что ограничивает их использование в сравнительно-типологическом исследовании.

Методология исследования темы носит междисциплинарный характер, представляя собой синтез общенаучных (анализ, аналогия, индукция) и частно-научных методов новой локальной истории, микро-истории, истории педагогики, исторической имагологии, дискурсивного анализа. Центральным концептом новой локальной истории является социокультурное понятие «провинция», определяемое через типологическое отличие от столицы (формы коммуникаций и социальных сетей, темп, ритм и содержание повседневной жизни, структура занятости, стратификация, мобильность и пр.) и формирование региональной идентичности по контрасту с ней. Несмотря на унификацию учебных заведений империи (менеджмент, штат, учебные планы, программы), методы новой локальной истории (компаративный, демографический и сетевого анализа) позволяют определить влияние социального пространства российской глубинки на местные институты образования. Методы микро-исторического исследования, в частности, биографический для изучения карьерных траекторий сотрудников гимназии и ее выпускников, раскрывают один объект, столетнюю историю Орловской губернской мужской гимназии, как диалектическое единство конкретно-исторического (индивидуального) и «исключительно нормального», то есть типичных черт гимназической системы. Идеографический и документальный методы истории педагогики реконструируют процесс функционирования учебного заведения, выявляют отличия реального содержания обучения от нормативного. Синхронный и диахронный сравнительно-исторические методы применяются, с одной стороны, для определения особенностей (или их отсутствия) орловской гимназии по сравнению с подобными ей учебными заведениями других регионов, с другой стороны, – для описания динамики развития орловской гимназии в контексте российской образовательной системы. Дискурсивный анализ дает возможность определить особенности построения профессиональной и литературно-публицистической речевых практик, отражавших и формировавших современное общественное мнение о гимназической системе. Герменевтический метод исторической имагологии позволяет выявить детерминанты, содержание и особенности образа гимназии в сознании современников, определявшие субъективные представления о ее престиже, статусе и месте в образовательной среде региона и страны.

Именно применение последнего метода при изучении впервые вводимого в научный оборот исторического источника определило замысел исследования. В 1903 году большой общественный резонанс вызвал цикл статей «Записки учителя гимназии» в журнале «Русская школа», опубликованных под псевдонимом Н. Белозерский. Первая их часть посвящена администрации гимназии (директорам, инспекторам, классным надзирателям), вторая – учителям, третья – системным проблемам гимназического образования, главные из которых – бюрократизация и формализация работы учителя. Нами установлены авторство учителя чистописания И.А. Порошина (1864–1919) и место действия его очерков – Орловская губернская мужская гимназия.

Свои «записки» он опубликовал в связи с реформистскими ожиданиями педагогической общественности начала XX века с целью подвести итоги «страшному учебно-воспитательскому кошмару» классической гимназии. Эта априорная установка породила много нелицеприятных слов в адрес орловской гимназии («казарма», «острог», «каменный сарай»), руководства («карьеристы», «выскочки»), учителей («прислуга», «живые трупы», «обыватели») и вызвала обвинения в адрес автора в очернении русской школы. Порошин не соглашался с критикой, считая, что он не сгустил, а наоборот, разбавил краски, рисуя повседневную жизнь гимназии [6].

Для нашего исследования принципиально важна идея Порошина рассмотрения орловской губернской мужской гимназии в качестве «одного из типичнейших рассадников классицизма». «N-ская гимназия, где мне предстояло теперь «служить», – утверждал автор, – считалась и по количеству учеников, и по качеству постановки в ней учебно-воспитательного дела одной из «средних» в своем округе» [2, с. 28]. Показательно, что автор получил письма от учителей 11-ти гимназий, которые решили, что речь идет именно об их учебных заведениях.

По реформе Александра I в России повсеместно открывались гимназии, исходя из социально-демографических характеристик региона, национально-государственной интеграционной политики, экономических и интеллектуальных потребностей локальных сообществ. Однако институциональные рамки гимназии, как типового среднего учебного заведения, оставались неизменными. Поэтому региональное своеобразие губернских гимназий никогда не изменяло их качественной типовой идентичности.

Орловская губернская мужская гимназия родилась во вторую после принятия Устава средних учебных заведений (1804), самую массовую волну 1808 года. Лишь 20 % гимназий империи были основаны впервые, остальные, как орловская гимназия, преобразованы из Главных губернских народных училищ. Согласно статистике первоначальной численности учителей и учащихся, орловская гимназия шла в хвосте Харьковского учебного округа с 5-тью учителями и 30 учениками, наравне с полтавской гимназией и на шаг позади курской гимназии (8 и 33 соответственно) при том, что средние данные по округу были 6 учителей на 96 учеников. Общероссийский показатель по 54 гимназиям, открытым в 1808 г., составлял 7,6 учителя на 103 ученика [4, с. 219–220].

Очередные статистические данные публиковались в 1825 году, когда орловская гимназия числилась уже в составе Московского учебного округа. Согласно им, число учителей в гимназии удвоилось (12), прибавилось 23 ученика (53), такие же результаты демонстрировала воронежская гимназия. Для столичного округа это был ме-

дианный показатель при среднем количестве учителей 13 и учеников 76,5. Даже если мы сравним данные орловской гимназии с провинциальным Харьковским учебным округом, то на его гимназии в среднем приходилось столько же учителей (12), но учеников гораздо больше – 94 [9, с. 149–150]. Таким образом, показатели орловской гимназии полностью соответствовали выводам авторов отчета Министерства народного просвещения (1825) о низком интересе в провинции к гимназическому образованию – непрактичному, с точки зрения городских обывателей, и непрестижному, – с дворянской точки зрения.

Введение М.М. Сперанским образовательного ценза для государственных служащих и университетского экзамена на чин подняло престиж средней школы. Ежегодные отчеты орловской гимназии о числе учеников позволяют проследить положительную динамику в абсолютном и относительном измерениях (Таблица 1).

Табличные данные коррелируются с динамикой социально-экономического и демографического развития черноземного Юга России (на примере Воронежской губернии) и старорусских губерний со сходной и стабильной сословной структурой и дворянским крепостническим землевладением. Орловская и Курская густонаселенные губернии значительно отставали от общероссийских показателей (в 1836 г. в среднем приходилось по 227 учеников на гимназию, в 1863 г. – 325), хотя обеим удалось попасть на средний 43 %-ный уровень прироста учеников (53 % у орловской, 33 % – у курской) [9, с. 366].

Обе гимназии оказались в списке аутсайдеров по числу гимназистов на душу населения: один гимназист приходился на 3,5 тыс. курян и на 2,9 тыс. орловцев. Хуже ситуация обстояла только в миллионных инородческих Вятской и Оренбургской губерниях, а в лидерах значились столичные регионы: 1:204 в Санкт-Петербурге и 1:458 в Москве [9, с 367–368]. Авторы министерского отчета 1864 г. сами удивились отсталости Орловской и Курской губерний, объясняя ее близостью Москвы, в которую местное дворянство посылает учиться своих детей, и наличием кадетских корпусов, считавшихся в провинции более престижными.

Данный вывод подтверждается и статистикой отчислений из гимназий – лишь пятая часть учеников заканчивала полный курс и могла поступить в университет. Самое значительное падение числа учеников совпадает с «мрачным семилетием» николаевского правления (1848–1855). Орловская гимназия и позднее перевыполняла этот печальный норматив, например, в 1862 г. она приняла 65 учеников, а в старшем классе отчислила 32 ученика, выпустив в университет только 7 человек [9, с. 496].

По успеваемости учащихся орловская гимназия держалась в середине списка заведений Харьковского учебного округа, но частенько скатывалась на нижние строчки. Например, согласно отчету об инспекторской проверке 1863 г., из четырех ревизуемых гимназий (Тамбовской, Воронежской, Новочеркасской и Орловской) ученики последней были аутсайдерами по математике и истории, успешны по французскому языку и естествознанию, русскому и словесности, по остальные предметам – посредственны в знаниях, зато прилежны и дисциплинированны [10, с. 484–487].

Уже в середине XIX века орловская гимназия, располагавшаяся в небольшом двухэтажном здании, переполнилась. С учетом того, что второй этаж занимал благородный пансион, в классах на первом этаже учились по 30 человек, что подтверждают ее выпускники, сидевшие, по словам Н. Лескова, «решительно один на другом». Директора в отчетах в округ постоянно жаловались на тесноту помещений. Надо сказать, что данная проблема была типична для провинциальных и даже некоторых столичных гимназий [10, с. 504–509.]. Она решалась за счет казны и частных пожертвований. Так из отчета в отчет кочует упоминание о пожертвовании карачевским помещиком Н.В. Киреевским 16 тыс. рублей на расширение помещений. На его деньги была пристроена гимназическая Александро-Невская церковь. Однако, в 1880-е гг. она показалась тесной какому-то высокому гостю, поэтому ее расширили за счет двух классных комнат, ухудшив условия жизни «школьного населения» настолько, что в небольших классах сидело до 70 (!) человек.

В течение XIX века гимназии постоянно реорганизовывались сверху, но проявляли инициативу и сами: вводили курсы персидского и татарского языков, коммерции и навигации, оспопрививания и агрономии, организовывали факультативы пения, музыки и танцев. Орловская мужская гимназия хоть и с опозданием (1860) открыла, как и пять других гимназий округа, землемеро-таксаторские классы для местных нужд.

Что касается трудового коллектива гимназии, то мы располагаем следующими данными. В среднем по России директорское кресло занималось одним чиновником 5 лет 8 месяцев. В орловской гимназии за 110 лет сменилось 12 директоров, в среднем каждый пребывал в должности чуть больше девяти лет, что считалось хорошим показателем, так как директор успевал подготовить хотя бы один выпуск гимназистов (при семи- и восьмилетнем обучении). В отношении преподавательского состава можно сказать, что орловская гимназия была поражена общероссийскими кадровыми недугами – дефицитом учителей древних и иностранных языков, текучкой кадров, особенно с учетом «чистки» неблагонадежных учителей в Первую русскую революцию. Средний по России стаж учителей составлял 8 лет. За 110 лет в орловской гимназии преподавали 13 учителей истории в среднем 100 месяцев или чуть более 8 лет каждый. Таким образом, по данному показателю она укладывается в общероссийскую статистику. По учительской зарплате орловская гимназия попала в

Таблица 1.

Движение школьного народонаселения [9, с. 351–153]

Учебное заведение	1836	1840	1844	1848	1852	1856	1860	1863
Орловская мужская гимназия	174	218	178	173	189	134	239	266
Курская мужская гимназия	191	186	258	278	238	187	218	253
Воронежская мужская гимназия	190	158	280	208	237	228	379	480

среднюю, вторую категорию губерний со средней зарплатой. Орловский учитель получал 900 рублей в год – в три раза меньше, чем столичный, на 50 рублей меньше, чем в северных губерниях, но на 75 рублей больше, чем в черноземных (устав 1828 г.) [15, с. 271–272].

По прочим показателям отчетности (количеству книг в библиотеке, обеспеченности наглядными пособиями, размеру платы за обучение (10–15 руб. в год), числу пансионеров (то есть дворян-воспитанников интерната)) орловская гимназия держалась середнячком или чуть ниже среднего, представляя, таким образом, типичное провинциальное учебное заведение. Даже любящий ее выпускник, писатель П.А. Россиев, защищаясь от критики другого выпускника, писателя Л.Н. Андреева, вынужден был признать, что «Орловская гимназия стояла невысоко, наряду с елецкой. Из нее можно было перевестись только в елецкую, новгород-северскую гимназии, а также в чугуевское юнкерское училище» [12, с. 37].

Наличие выдающийся выпускников – еще один показатель качества образования и пункт гимназической отчетности. В приложении к министерскому отчету 1864 г. перечислены имена выдающихся выпускников гимназий Российской империи – чиновников, ученых, писателей. Отсутствие Орловской губернской мужской гимназии в списке мы связываем с упущением администрации учебного заведения, так как всероссийскую известность приобрели имена таких его выпускников, как академик русской истории Н.Г. Устрялов, его брат, крупный чиновник-правовед Ф.Г. Устрялов, директор хирургической клиники Московского университета В.А. Басов, писатель-этнограф П.И. .Якушкин. Сорок лет спустя гимназия боролась за звание «Императорской», вооружившись длинным списком выдающихся выпускников – государственных деятелей, профессоров, врачей, в том числе, действующего председателя совета министров П.А. Столыпина. Однако все усилия оказались напрасными, с точки зрения чиновников от образования, орловская губернская мужская гимназия оставалась ординарным провинциальным учебным заведением, не достойным звания «Императорской» [5].

Несмотря на убедительные доказательства уровня и качества образования в Орловской губернской мужской гимназии, она имела плохую репутацию, как и вся гимназическая система дореволюционной России. Ее негативный имидж сформировался в критический публицистический канон в либерально-демократической отраслевой и общественно-политической печати последней трети XIX – начала XX вв. Классический формат гимназии с мертвыми языками и ежедневными уроками Закона Божьего казался современникам пережитком прошлого. Государственная гимназия как оплот консерватизма и верноподданничества вызывала отторжение у интеллигенции предреволюционной эпохи. Чеховский образ Беликова, «человека в футляре», быстро превратился в публицистический штамп, общественное клеймо на провинциальном учителе. Вскоре после пасквиля на Орловскую гимназию учителя чистописания Порошина в журнале «Русское богатство» была опубликована более талантливая, но такая же критическая повесть «Картинки школьной жизни» Ф.Д. Крюкова, учителя истории Орловской гимназии, закончившаяся скандалом и увольнением [7].

Выпускники Орловской гимназии хранили в памяти в целом отрицательный ее образ с темными коридорами, душными классами, начетничеством и зубрежкой, войной с учителями, слежкой надзирателей, депривацией и насилием. Наиболее красочные и мрачные образы гимназии нарисовали ее питомцы, писатели Н. Лесков и Л. Андреев. С одной стороны, негативизм их восприятия связан с завышенными ожиданиями провинциальной интеллигенции от гимназии, как самого престижного гуманитарного учебного заведения губернии, и от учителей, как источников интеллектуального диалога и житейской мудрости. С другой стороны, творчество Лескова развивалось в русле критического реализма, а Л. Андреев, по свидетельству его одноклассников, намеренно примерял на своих учителей образ «человека в футляре». То есть, и они, и их многочисленные подражатели намеренно сгущали краски и расставляли акценты в описании гимназической системы.

Таким образом, изучение качественных и количественных показателей организации учебного процесса в Орловской губернской мужской гимназии в региональном и российском масштабах подтверждает выдвинутую гипотезу о ней, как о среднестатистическом, типичном примере провинциального среднего учебного заведения дореволюционного периода, по крайней мере, губерний аграрного центра со сходными географическими, демографическими, экономическими, социальными и культурными параметрами. Субъективный негативный образ дореволюционной гимназии, сложившийся в сознании русской интеллигенции, связан, с одной стороны, с общественной конъюнктурой, определившей литературно-публицистический канон описания верноподданнической, схоластической и казарменной системы классического гимназического образования, с другой стороны,– завышенными ожиданиями учеников, обусловленными высоким статусом гимназии в системе провинциального образования, дающей путевку в университет.

Библиографический список

1. *Алешинцев И.А.*История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб.: Изд. О. Богдановой, 1912. 346 с.
2. *Белозерский Н.* Записки учителя гимназии // Русская школа. 1903. № 1.
3. *Ганелин Ш.И.*Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. 2-е изд., испр. и доп. М.: Учпедгиз, 1954. 302 с.
4. *Днепров Э.Д.* Российское образование в XIX– начале XX вв.В 2 тт. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). М.:Мариос, 2011. 657 с.
5. *Еремин А.И.*Коммеморативные практики в праздновании 100-летия Орловской гимназии в 1908 году // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 3(76). С. 7–15.
6. *Казакова О.Ю.* Преподавание истории в дореволюционной гимназии (на примере Орловской губернской мужской гимназии): учителя, учебники, учеба, ученики. Орел: Картуш, 2022. 226 с.
7. *Казакова О.Ю., Королев А.М.* «Усталый человек в очках»: реконструкция образа учителя истории дореволюционной провинциальной гимназии// Преподавание истории в школе. 2023. № 4. С. 3–8.

8. *Константинов Н.А.*Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX в. до февр. революции 1917 г. 2-е изд., испр. и доп. М.: Учпедгиз, 1956. 247 с.

9. Материалы по истории и статистике наших гимназий// Журнал Министерства народного просвещения. 1864. Часть CXXI. С. 129–171, 355–390, 493–571.

10. Отчет по Харьковскому учебному округу за 1863 г. // Журнал Министерства народного просвещения. 1864. Ч. CXXIII. С. 464–531.

11. *Перцев В.В*. Развитие гимназического образования в русской провинции второй половины XIX – начала XX века: на материале Орловской губернии: дисс. … канд. ист. наук. Елец, 2006. 189 с.

12. *Россиев П.А.* Силуэты (листки из записной книжки) // Исторический вестник. 1909 Т. 117. Июль. С. 23–45.

13. *Хабалева Е.Н.* Гимназическое образование в Российской империи в середине XIX века (на примере Орловской губернской мужской гимназии) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. Т. 179. С. 89–94.

14. *Хабалева Е.Н.*История народного образования в Орловской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: дисс. ... канд. ист. наук. Воронеж, 2018.203 с.

15. *Шмид Г.К.*История средних учебных заведений в России. СПб.: [б.и,, б.г.]. 684 с.

References

1. *Aleshintsev I.A.* History of gymnasium education in Russia (XVIII and XIX centuries). SPb.: Ed. O. Bogdanova, 1912. 346 p.

2. *Belozersky N.* Notes of a gymnasium teacher // Russian School. 1903. No. 1.

3. *GanelinSh.I.*Essays on the history of secondary school in Russia in the second half of the 19th century.2nd ed., rev. and ad. M.: Uchpedgiz, 1954. 302 p.

4. *Dneprov E.D.* Russian education in the XIX – early XX centuries. In 2 vols. Vol. 2.Formation and development of the system of Russian education (historical and statistical analysis). M.: Marios, 2011. 657 p.

5. *Eremin A.I.* Commemorative Practices of the Celebration of the 100th Anniversary of the Orel Gymnasium in 1908 // Scientific notesof Orel State University. 2017. No. 3(76). Pp. 7–15.

6. *KazakovaO.Yu.* Teaching of history in a pre-revolutionary gymnasium (on the example of the Orel provincial men's gymnasium): teachers, textbooks, learning, students. Orel: Kartush, 2022. 226 p.

7. *KazakovaO.Yu., Korolev A.M.* "A Tired Man with Glasses": Reconstruction of the Image of a History Teacher in a Pre-Revolutionary Provincial Gymnasium // Teaching of History at School. 2023. No. 4. Pp. 3–8.

8. *Konstantinov N.A.* Essays on the history of secondary school: gymnasiums and real schools from the end of the 19th century until Feb. revolution of 1917.2nd ed., rev. and ad. M.: Uchpedgiz, 1956. 247 p.

9. Materials on the history and statistics of our gymnasiums // Journal of the Ministry of National Education. 1864. Part CXXI. Pp. 129–171, 355–390, 493–571.

10. Report on the Kharkov educational district for 1863 // Journal of the Ministry of National Education. 1864. Part. CXXIII. Pp. 464–531.

11. *Pertsev V.V.* The development of gymnasium education in the Russian province of the second half of the 19th – early 20th century: on the material of the Orel province: diss. … cand. inhist. sciences. Yelets, 2006.189 p.

12. *Rossiev P.A.* Silhouettes (leaves from a notebook) // Historical Bulletin. 1909 T. 117.July. Pp. 23–45.

13. *Khabaleva E.N.* Gymnasium education in the Russian Empire in the middle of the 19th century (on the example of the Orel provincial men's gymnasium) // News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2016. Vol. 179. Pp. 89–94.

14. *Khabaleva E.N.* The history of public education in the Orel province in the second half of the 19th – early 20th centuries: diss. ...cand. in hist. sciences. Voronezh, 2018. 203 p.

15. *Schmid G.K.* History of secondary educational institutions in Russia.SPb.: [without.ed. anddate]. 684 p.

УДК 398.3; 882; 908 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-30-33

КОРШУНКОВ ВЛАДИМИР АНАТОЛЬЕВИЧ
кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и политических наук, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия
E-mail: vla_kor@mail.ru

KORSHUNKOV VLADIMIR ANATOLIEVICH
Candidate of Historical Sciences, Associated Professor of the Department of History and Political Sciences, Vyatka State University, Kirov, Russia
E-mail: vla_kor@mail.ru

А.А. ФЕТ, И.А. БУНИН И КОРОВЬЯ СМЕРТЬ: ОБРЯД ОПАХИВАНИЯ В ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ (ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ И ЗООАНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

AFANASY FET, IVAN BUNIN, AND THE COW DEATH: THE PLOUGHING RITE IN THE ORYOL PROVINCE (ETHNOGRAPHIC AND ZOOANTHROPOLOGICAL ASPECTS)

В статье по кратким описаниям в мемуарах А.А. Фета и прозе И.А. Бунина изучается старинный обряд опахивания в Орловской губернии, проводившийся при смертельно опасных болезнях домашнего скота. Особое внимание обращено на зооантропологический аспект этого обряда – отношение к кошкам и собакам, характерное для русского крестьянства в XIX в.

Ключевые слова: ***А.А. Фет, И.А. Бунин, Орловская губерния, обряд опахивания, этнография, зооантропология, эпизоотия***

This paper is based on the brief descriptions (in the memoirs of Afanasy Fet and in the prose of Ivan Bunin) of the ancient plowing rite ("opakhivanie") in the Oryol province. The rite was carrying out with deadly diseases of livestock. Attention is paid to the zooanthropological aspect of this rite – the attitude of the Russian peasantry in the 19th century towards cats and dogs.

Keywords: ***Afanasy A. Fet, Ivan A. Bunin, Oryol province, plowing rite, ethnography, zooanthropology, epizooty.***

Введение

Актуальность. Этнографы, изучающие обрядность, используют разные источники, но важнейшими и самыми достоверными считаются наблюдения, сделанные ими самими – подготовленными специалистами по народной культуре. Эти наблюдения относятся к сравнительно позднему времени (не ранее XIX в.), когда этнография уже была осознана и сложилась в качестве особого направления в рамках таких обширных научных или научно-прикладных дисциплин, как география, история, статистика. Разумеется, изредка приходится использовать принципиально иной вид источников – тексты беллетристические и мемуарные. Но это обычно бывает в случаях, когда дело касается древних и средневековых этносов: например, при изучении скифских обрядов и обычаев, о которых писал Геродот (сочинение «отца истории» гораздо ближе к художественной, нежели к современной научной прозе). Заметно, что тогда этими темами предпочитают заниматься не этнографы, а историки (иногда также археологи). Так что источниковедческий потенциал беллетристики и мемуаристики этнографами явно недооценивается.

Новизна. В центре внимания этой статьи – так называемое опахивание, старинный народный обряд. Его проводили при эпизоотиях, когда смертельной опасности подвергались самые полезные для крестьян-землепашцев домашние животные – коровы и лошади. Краткие описания опахивания содержатся в мемуарах А.А. Фета и прозе И.А. Бунина. Оба случая относятся к Орловской губернии XIX в. Особенно примечателен зооантропологический аспект такого действа, а именно отношение участников обряда, призванного защитить одних домашних животных, к другим домашним животным – кошкам и собакам. Зооантропологией (иногда также антрозоологией) принято называть изучение взаимоотношений и взаимовлияний людей и животных на разных этапах истории. Это сравнительно новое научное направление в зарубежной гуманитаристике. В России оно стало развиваться только в нынешнем тысячелетии.

Изложение основного материала

Коровьей Смертью, Лошадиной Смертью называли в народе олицетворения опасных болезней, которые, согласно народным представлениям, приходили откуда-то издалека и набрасывались на самых необходимых в хозяйстве домашних животных.

Опахивание проводилось или для изгнания из селения смертоносной заразной болезни (не только эпизоотии, но и эпидемии) или ради недопущения туда мора, уже объявившегося поблизости. Исполнявшие обряд женщины и девушки прочерчивали плугом круговую борозду. Эти действия являются разновидностью часто применявшейся магической защиты – создания заколдованного круга, который должен был стать преградой для инфернальных сущностей (вроде той окружности, которую чертил ночью в церкви герой гоголевской повести «Вий» Хома Брут). При этом люди старались схватить и прикончить встреченных на пути животных, которые считались олицетворением болезни. Кошки и собаки нередко казались такими воплощениями [7, т. 1, с. 225; т. 3, с. 296–299, 548–550; т. 5, с. 74].

В XIX в., согласно обобщенному описанию (свое-

© Коршунков В.А.
© Korshunkov V.A.

го рода реконструкции) в книге литератора-народоведа А.В. Терещенко, этот обряд мог справляться вот как:

«…Падеж скота, называемый коровьею смертью, сопровождается изгнанием с особыми действиями. Женщины, собравшись в деревне, дают знать, чтобы в то время никто из мущин не смел показываться на улице. Тогда одна из молодых девок берет образ св. Власия и начинает ход около деревни; за девкою идут в чинном порядке женщины. В первом ряду идут женщины с вениками, пучками соломы и сена; во втором едет старая женщина на помеле, в одной рубахе, с распущенными волосами: ее окружают бабы и пожилые девки с ухватами и кочергами; в третьем ряду бьют в сковороды с исступленным криком, пляшут и вертятся. Старухи, с зажженными лучинами, окружают обнаженную вдову, которая в то время с хомутом на шее, и запряженную в соху старуху, при коей находятся незазорные девки с серпами и косами; обкуривают их разными знахарскими травами и опахивают вокруг деревни три раза, с запряженной в сохе старухою. В то время машут на перекрестках серпами и косами, думая этим действием пересечь путь… коровьей смерти. Неистовая толпа останавливается пред каждым двором и стучит в ворота при страшном треске и звоне, производимом от удара в заслонки, сковороды и горшки; бешено ревут и кричат: аи! аи! секи, руби смерть коровью; аи! аи! секи, руби. Вот она: аи! аи! Если при их крике выскочит от испуга собака или кошка, то им смерть неизбежная. По совершении опахивания крепко верят, что коровья смерть не воротится. <…>

Чтобы избавиться от коровьей смерти, по мнению крестьян, необходим обряд опахивания. Были примеры самоотвержения: бросали жребий между мущинами и женщинами, и на кого он падал, того зарывали живьем в яму, с петухом и черною кошкою, в полном убеждении прекращения морового поветрия» [9, с. 40–43].

Вообще-то нет доказательств, будто когда-то и вправду при опахивании случались жертвоприношения не только животных, но и людей. Однако само такое поверье характерно: слишком уж устрашающим был этот обряд, да и его причина тоже.

Все это производило сильное впечатление и на сторонних зрителей. В.А. Скрябина, жена священника из Старой Ольшанки в Воронежской губернии, в 1882 г. засвидетельствовала, как опахивание проходило в том селе. Вот ее впечатления: «Мне приходилось видеть этот обычай вблизи, и он производил на меня потрясающее действие; представьте себе лунную ночь и белые фантастические фигуры, с криком стремящиеся куда-то, а за ними толпа мужчин, грозящих топорами кому-то невидимому; звук металлических вещей, шум и крики имели в себе что-то ужасающее, я была поражена, мне представились времена, – языческие, когда над заклятием смерти царил кровожадный языческий бог, и вера в него доходила до фантастического изуверства. Разуверить простой народ во вреде и бесполезности этого суеверия нет возможности, они, пожалуй, покажут вид, что соглашаются с вами, но в душе останутся верны суеверию…» [8, с. 159–160].

Не случайно, что столь впечатляющий обряд привлекал внимание отечественных ученых уже в первой половине и середине XIX в. Кроме А.В. Терещенко, текст которого приведен выше, об этом писали И.М. Снегирев в книге «Русские простонародные праздники и суеверные обряды» и в статье «Опахиванье, или изгнание коровьей смерти и несколько слов о Волосе, скотнем боге», И.П. Сахаров в «Сказаниях русского народа», А.Н. Афанасьев в статье «Ведун и ведьма» и трехтомнике «Поэтические воззрения славян на природу». Сведения об опахивании в Воронежской губернии в середине и второй половине XIX в. собраны и переизданы в хрестоматии о «суевериях и предрассудках» тамошних крестьян [8, с. 38–39, 75–76, 114–115, 132–133, 144, 159].

Авторы XIX в. усматривали в опахивании пережитки язычества. На обряд нередко выходили с иконой св. Власия, покровителя рогатого скота. Поэтому писавшие о народно-православном календаре приурочивали сведения об опахивании к дню св. Власия (11 февраля по старому стилю). Подразумевалось, что христианский святой заместил «скотьего» бога языческих времен Велеса (Волоса), а само опахивание, по словам Снегирева, – это, очевидно, остаток обрядов таинственного служения Волосу. Современные специалисты не разделяют тогдашних романтических представлений о славянском язычестве (которое, дескать, сохранялось чуть ли не тысячу лет), равно как и о прямолинейном замещении древних богов православными святыми.

Этот архаичный, своеобразный обряд привлекал внимание этнографов и фольклористов и впоследствии, в XX–XXI вв. Кроме статей в специализированных энциклопедиях и тех работ, в которых структура опахивания и его словесный код описывались и изучались в целом [7, т. 1, с. 222–225; т. 3, с. 296–299, 548–550; т. 5, с. 71–74; 6; 2, с. 101–114], к настоящему времени появилось ещё несколько текстов разного научного качества об опахивании в центральных губерниях России – Орловской, Калужской, Воронежской. Однако до сих пор монографического исследования по этой теме нет.

У знаменитого уроженца Орловской губернии Ивана Алексеевича Бунина в повести «Деревня» (1910) имеется описание профилактического опахивания от мора животных, а именно от Коровьей Смерти. Один из героев припоминал сцену, виденную им в детстве (получается, что она относится ко второй половине XIX в.):

«…Темная летняя ночь: ни единого огня не было в деревне, а мимо избы Ильи шли, белея в темноте рубахами, “девять девок, девять баб, десятая удова”, все босые, простоволосые, с метлами, дубинами, вилами, и стоял оглушительный звон и стук в заслонки, в сковороды, покрываемый дикой хоровой песнью: вдова тащила соху, рядом с ней шла девка с большой иконой, а прочие звонили, стучали и, когда вдова низким голосом выводила:

Ты, коровья смерть,
Не ходи в наше село! –

хор, на погребальный лад, протяжно вторил:

Мы опахиваем –

и, тоскуя, резкими горловыми голосами подхватывал:

Со ладаном, со крестом…» [1, с. 93].

С этой цитаты начинается исследование Э.В. Померанцевой об опахивании. По ее заключению, Бунин обряд «описал безупречно, точно в этнографическом отношении, разоблачая “дикость и невежественность русского мужика”» [6, с. 25–26]. Известно, что Бунин простой народ отнюдь не идеализировал, но все же не обязательно полагать, будто он ставил себе целью «разоблачение». Важнее сама по себе эта впечатляющая картина. Тем более если она и вправду точна в этнографическом отношении. Точна ли?..

Померанцева, известный специалист по народной культуре восточных славян, судила со знанием дела: «Бунин привел все основные компоненты обряда опахивания, описал обстановку, костюмы, реквизит драматургического действия: глухая ночь, белые рубахи, босые ноги простоволосых женщин, их число, оглушительный шум и звон от битья в заслонки и сковороды, соха, икона, наконец заклинание, которое произносится на “погребальный лад”» [6, с. 26]. Этой сцене придает достоверности также воспроизведенная Буниным диалектная особенность: произнесение слова «вдова» с начальным полугласным звуком – «десятая удова».

У Бунина обряд увиден глазами ребенка, и эта странная, чудовищная картина осталась у человека в памяти навсегда. О «потрясающем действии» опахивания писала и жена священника В.А. Скрябина.

Опахивание могло совершаться как в полной тишине, так и с шумом, звоном, грохотом, криками. Картографирование этого ритуального элемента не обнаруживает какой-либо географической (или этнической, субэтнической) закономерности. Принято считать, что первый вариант обряда соответствовал ситуации, когда персонифицированная смерть (болезнь) объявилась где-то поблизости, но еще не проникла в селение. И тогда люди обводили защитный круг, но потихому – так, чтобы не привлекать внимание злой силы. А если люди поднимали сильный шум, то тем самым они стремились напугать и изгнать Смерть (которая уже угнездилась внутри) за пределы еще не замкнутого круга. Обнаруженную на скоте либо на людях Смерть выгоняли тогда не только оглушительным звоном, потрясая и громыхая косами, серпами, сковородами, печными заслонками, но также ритуальными песнями-заклинаниями, в которых звучали слова вроде «выйди вон», «выходи из нашего села». Итак, в первом случае это предупредительное (профилактическое) средство, а во втором – очистительное (катартическое) [2, с. 107–108; 7, т. 3, с. 550].

Между тем, в повести Бунина сказано, что «стоял оглушительный звон и стук в заслонки, в сковороды, покрываемый дикой хоровой песнью». А в песне были слова: «Ты, коровья смерть, // Не ходи в наше село!» Обе эти детали противоречат друг другу: если шум, грохот, оглушительный хор, то значит, люди изгоняют уже проникшую внутрь села Коровью Смерть. Однако словами песни они заклинают ее, чтоб она не смела к ним приходить – значит, внутри поселения ее нет.

В приведенном выше описании из книги Терещенко, судя по всему, такая же путаница, как у Бунина. Толпа шумит, гремит, бешено ревет, размахивает на перекрестках серпами и косами, чтобы пресечь путь Коровьей Смерти, хотя вроде бы ей надо дать свободный выход из селения. Открыть путь, а не пресекать его. Возможно, этот аспект обряда нуждается в дальнейшем исследовании и уточнении.

Другой известный уроженец Орловщины, Афанасий Афанасьевич Фет (1820–1892), во второй половине 1840-х гг. служил в кирасирском полку. В конце жизни он вспоминал то время и своих товарищей.

Фет писал об одном из офицеров соседнего полка – корнете по фамилии Бедер: «Много веселости придавало вышучивание Буйницким стройного и красивого Бедера. Мальчик этот был представителем той особенности, которая нередко встречается между людьми: он готов был явиться резким и даже беспощадным по отношению к человеку, но питал глубокую нежность к беззащитным животным. Бедер воспитывался в Лифляндии в Биркенруэ, и при первой резкой выходке мальчика Буйницкий не упускал воскликнуть: “каков! каков! Это у них в Биркенруэ этому учат! Нет, его так оставить нельзя; man muss ihn ummachen”» [10, с. 419].

Биркенруэ – поселение близ города Вендена (ныне латвийское Берзайне; Венден – это Цесис). В Биркенруэ располагалось частное училище, ставшее затем Лифляндской дворянской гимназией. Буйницкий – ротмистр, лет 35-ти, а фраза по-немецки означает: «Его нужно переделать».

Фет продолжал: «Однажды, когда я преднамеренно рассказывал Бедеру, что у нас при опахивании деревни от коровьей смерти зарывают в землю черную собаку и черную кошку живыми, Бедер воскликнул: “в такой деревне надо попа по шею в землю зарыть и плугом голову оторвать”.

Каков Биркенруэ! воскликнул Буйницкий: nein, nein, man muss ihn ummachen!» [10, с. 419].

Картина опахивания из повести Бунина «Деревня» хорошо известна этнографам, а свидетельство Фета обычно ими не привлекается. Если Фет верно воспроизводил особенности опахивания от Коровьей Смерти в своей родной Орловской губернии, то получается, что оно могло проводиться в присутствии священника, а собаку с кошкой закапывали специально.

Бунин в своем художественном тексте перечислял производившие впечатление на зрителя (и читателя) составные части старинного обряда, в то время как Фет касался лишь двух особенностей (священник, животные), и его описание заведомо неполное.

В отличие от описания в мемуарах Фета, разновидность опахивания, запечатленная в повести Бунина, такова, что вроде бы все происходило без участия священника. Должно быть, это следствие вариативности обрядовых действий, вообще характерной для народной культуры, когда с разницей в одно-два десятилетия или же просто в соседнем селе структура обряда выглядит несколько иначе.

Наверное, сотоварища Фета, ротмистра Буйницкого коробили непочтительные слова пылкого молоденького немца в адрес православного священнослужителя. Но главное: то, что казалось нормальным провинциальному крестьянству (да, похоже, и духовенству), возмущало образованного и гуманного дворянина. Не столь важно, что он был из немцев. И не так уж существенно, что Фет, кажется, нарочно распалял гнев корнета Бедера. Тот негодовал из-за жестокого отношения к животным, перетолковывая обрядовое действие как бессмысленное убийство собак и кошек под влиянием какого-то дремучего суеверия.

Упоминание о том, что при опахивании люди могли прикончить встреченных ими на пути животных, принимая их за персонификацию смертельной болезни, встречается почти в каждом описании этого обряда. Нередко говорится, что это собаки и кошки, обычно – черной шерсти [2, с. 111–113]. В народной культуре насчитывалось немало ситуаций, когда для получения должного результата требовалось погубить какое-либо животное. Так поступали при знахарском лечении, любовной магии, на свадьбе, в начале строительства, для добывания «кости-невидимки», отыскания кладов, задабривания водяного и т. п. Часто то были кошки и собаки, которые, в отличие от коров, лошадей, овец, коз, кур, считались не слишком нужными в крестьянском быту и всегда оказывались под рукой [3, с. 135–138].

Отношение в народе к тем животным, что стали к нашему времени любимыми домашними питомцами, было прагматичным, требовательным, вовсе не сентиментальным. Каждая тварь должна была чем-то или как-то человеку служить, только тогда он о ней и заботился, да и то исходя из собственных эгоистичных целей. Кошка – для ловли мышей (деревенские кошек обычно и не кормили), собака – чтоб дом стеречь. Специалистка по зооантропологии А.А. Локтева удачно определила статус кошек в России XIX в.: «Они воспринимались как расходный материал, являлись живым приложением к дому» [5, с. 112]. Да, именно расходный материал: когда в деревню приезжали «кошатники» (заготовители шкурок), дети и женщины ловили своих и чужих кошек и запросто выменивали их на мелочный товар – горшки, нитки, иголки, дешевые украшеньица [4, с. 255–264].

Привязанность к не слишком полезным в быту домашним питомцам не была свойственна традиционному обществу. Напротив, это признак развитого, урбанизированного уклада жизни [3]. Крестьяне в XIX в. в массе своей были людьми архаичными, в то время как горожане, дворяне, чиновники, офицеры с отвращением относились к старинному сельскому укладу жизни, с его приземленным прагматизмом и жестокой требовательностью ко всяким «иным» (чужим, слабым, зависимым – будь то люди либо животные).

Выводы

Итак, оба кратких литературных описания ритуальной защиты от смертельной болезни скота – Коровьей Смерти – относятся к одному и тому же ареалу. Вопреки суждению Э.В. Померанцевой, текст Бунина с этнографической точки зрения не достоверен в главном: в нем смешаны разные варианты опахивания – профилактического типа и катартического типа. У Фета отмечены такие существенные элементы обряда, как участие священника и жертвоприношение черной собаки и черной кошки. Использование собак и кошек указывет на присущее традиционному укладу быта требовательное и зачастую жестокое отношение к тем животным, которые стали любимыми домашними питомцами в наши дни.

Библиографический список

1. *Бунин И.А.* Собр. соч.: в 9 т. М.: Художественная литература, 1965. Т. 3. 504 с.
2. *Журавлев А.Ф.* Домашний скот в поверьях и магии восточных славян: этнографические и этнолингвистические очерки. М.: Индрик, 1994. 256 с.
3. *Коршунков В.А.* Анима. Отношение к домашним животным в России: исторические очерки. М.: Неолит, 2022. 360 с.
4. *Коршунков В.А.* Ветроум: странное, страшное, смешное в повседневной жизни русской провинции XVIII – начала XX века. М.: Редкая птица, 2021. 320 с.
5. *Локтева А.А.* Животные и человек: особенности взаимодействия в российской культуре XIX в. [Электронный ресурс] // Corpus mundi. 2022. № 2. С. 100–119. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49989708_24545571.pdf (дата обращения: 14.02.2023).
6. *Померанцева Э.В.* Роль слова в обряде опахивания // Обряды и обрядовый фольклор / Отв. ред. В.К. Соколова. М.: Наука, 1982. С. 25–36.
7. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / Под ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 1995–2012. Т. 1–5. 577, 697, 704, 656, 736 с.
8. Суеверия и предрассудки крестьян Воронежской губернии: Хрестоматия / Сост., вступ. ст. и примеч. Г.Н. Мокшина. Воронеж: Истоки, 2013. 272 с.
9. *Терещенко А.* Быт русского народа. СПб.: В типографии военно-учебных заведений, 1848. Ч. 6. 348 с.
10. *Фет А.* Ранние годы моей жизни. М.: Типография А.М. Мамонтова, 1893. 548, VI с.

References

1. *Bunin I.A.* Collected works: In 9 vols. Moscow: Hudozhestvennaya literatura, 1965. Vol. 3. 504 p.
2. *Zhuravlyov A.F.* Livestock in the beliefs and magic of Eastern Slavs: Ethnographic and ethnolinguistic essays. Moscow: Indrik, 1994. 256 p.
3. *Korshunkov V.A.* Anima. Attitude towards domestic animals in Russia: Historical essays. Moscow: Neolit, 2022. 360 p.
4. *Korshunkov V.A.* Vetroum: the strange, scary, and fanny in the daily life of the Russian province from the 18th to the early 20th century. Moscow: Redkaya ptitsa, 2021. 320 p.
5. *Lokteva A.A.* Animals and man: features of interaction in Russian culture of the 19th century // Corpus mundi. 2022. No. 2. Pp. 100–119. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49989708_24545571.pdf (date of access: 14.02.2023).
6. *Pomerantseva E.V.* Role of a word in the ploughing rite // Obryady i obryadovyj fol'klor [Rites and ritual folklore] / Ed. by V.K. Sokolova. Moscow: Nauka, 1982. Pp. 25–36.
7. Slavic antiquities: An ethnolinguistic dictionary / Ed. by N.I. Tolstoy. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1995–2012. Vols. 1–5. 577, 697, 704, 656, 736 p.
8. Superstitions and prejudices of the peasants of the Voronezh province: A reader / Ed. by G.N. Mokshin. Voronezh: Istoki, 2013. 272 p.
9. *Tereshchenko A.* Everyday life of Russian people. St.-Petersburg: V tipografii voenno-uchebnyh zavedenij, 1848. Part 6. 348 p.
10. *Fet A.* Early years of my life. Moscow: Tipografiya A.M. Mamontova, 1893. 548, VI p.

УДК 94С 47 (470.56) DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-34-39

КУДЛАНОВ КОНСТАНТИН БОРИСОВИЧ
кандидат исторических наук, старший преподаватель Курской академии государственной и муниципальной службы, г. Курск, Россия
E-mail: kudlanov777@mail.ru
ORCID: 0000-0002-9734-3178

KUDLANOV KONSTANTIN BORISOVICH
PhD (History), Senior Lecturer at the Kursk Academy of State and Municipal Service, Kursk, Russia
E-mail: kudlanov777@mail.ru
ORCID: 0000-0002-9734-3178

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВАКУУМ ЧИНОВНИЧЕСКИХ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЙ И МЕТОДЫ ЕГО ПОДДЕРЖАНИЯ В СРЕДЕ ОДНОДВОРЦЕВ ЦЕНТРАЛЬНОГО ЧЕРНОЗЕМЬЯ С СЕРЕДИНЫ XVII ПО СЕРЕДИНУ XIX ВЕКОВ

THE REGIONAL VACUUM OF OFFICIAL ABUSES AND METHODS OF ITS MAINTENANCE AMONG THE SMALLHOLDERS OF CENTRALCHERNOZEM REGION FROM THE MIDDLE OF XVII-тн TO THE MIDDLE OF XIX-тн CENTURIES

В настоящей статье автор рассматривает проявление в однодворческой жизни вакуума региональных злоупотреблений, который препятствовал не только правильной реализации законов на местах со стороны честных чиновников, но и постановлений вышестоящих инстанций. Этот вакуум поддерживался с помощью следующих методов. Во-первых, самой славой о малой эффективности судов, во-вторых, физическим наказанием ищущих справедливости, а в-третьих, существенными финансовыми издержками для судящихся и жалующихся. Использующие вакуум паразитировали на таких естественных процессах, как медленность управленческой системы, строгость иерархии региональной власти и крепких социальных связей между чиновниками и высшими сословиями. При всём этом озвученное в своей совокупности в лице однодворцев, с их воинственным менталитетом, образованностью и активной судебно-жалобной инициативой встречало достойного оппонента.

Ключевые слова: ***однодворцы, чиновники, предстоящие «у дел», помещики, захваты, завладение землёй, землевладение, Центральное Черноземье.***

In this article, the author examines the manifestation of such a phenomenon in smallholders life as a vacuum of regional abuses, which prevented not only the correct implementation of local laws by honest officials, but also the decisions of higher authorities. This vacuum was maintained by the following methods. Firstly, the very fame of the low efficiency of the courts, secondly, the physical punishment of those who seek justice, and thirdly, significant financial costs for suing and complaining. Using the vacuum parasitized on such natural processes as the slowness of the administrative system, the strictness of the hierarchy of regional power and strong social ties between officials and the upper classes. However, everything voiced in its totality met a worthy opponent in the face of the one-courtyard people, with their militant mentality, education and active judicial-complaint initiative.

Keywords: ***one-courtyard people, smallholders, officials, upcoming «in business», landowners, seizures, land acquisition, land ownership, Central Chernozem region.***

Введение

Актуальность. Вечно наболевший вопрос добропорядочности управленческого аппарата в данной статье рассматривается через призму вакуума региональных злоупотреблений. Последние в некоторых местах были искусственно созданы корыстными чиновниками. Они же поддерживали этот вакуум в однодворческой среде с помощью ряда методов, которые периодически чередовались. Озвученной теме и будет посвящена настоящая статья. Однако, нужно учитывать и то, что вакуумом злоупотреблений всё не заканчивалось. В однодворческом сословии он встречал достойный отпор, по причине их воинственного менталитета и активной судебно-жалобной инициативе. Более того, потомкам служилых людей нередко удавалось преодолеть искусственно созданный вакуум и злоупотребителей наказывали.

Цель исследования состоит в изучении вакуума региональных злоупотреблений в чиновнической среде Центрального Черноземья (далее – ЦЧ) с сер. XVII в. по сер. XIX в., а также методов его поддержания в однодворческой жизни.

Новизна. Для реализации поставленной цели автор использует как различные неопубликованные источники, так и труды исследователей всех эпох Отечественной историографии. Нужно отметить, что исследуемой темы касались лишь те авторы, которые изучали вопросы регионального управления или классовой борьбы. В дореволюционный период вопрос вакуума чиновнических злоупотреблений отражена в труде Ю.В. Готье [9]. В советскую эпоху озвученная тема с разных сторон освещали такие исследователи как Ф.И. Лаппо, В.М. Проторчина, П.К. Алефиренко, В.М. Важинский и М.Т. Белявский [13; 15; 1; 3; 2]. В постсоветский период исследуемый вопрос нашёл отражение у Н.А. Комолова, К.Б. Кудланова, Е.В. Теряевой [11; 12; 17]. Важно отметить и то, что каждый из упомянутых авторов вакуум чиновнических злоупотреблений в регионах и методы его поддержания в однодворческой среде затрагивал лишь косвенно. Поэтому в связи с отсутствием в Отечественной историографии подобного исследования обуславливается необходимость и своевременность настоящей статьи.

© Кудланов К.Б.
© Kudlanov K.B.

Методы исследования. Исследование базируется на принципах макро- и микроисторического анализа. Макроистория показала эффективность при выявлении общих проволочек системы государственного судопроизводства; сужая охват исследования, микроанализ позволил включить микрообъекты (определённые примеры вакуума злоупотреблений в среде предстоящих «у дел») в широкий историографический контекст.

Сравнительно-исторические методы мы использовали для сопоставления способов поддержания вакуума региональных злоупотреблений. Соединение общих и уникальных явлений позволило выявить особенности исследуемого вопроса именно в однодворческой среде. Проблемно-хронологический метод был использован в порядке рассмотрения различных примеров как судебно-жалобной региональной волокиты, так методов её поддержания. Историко-типологический метод позволил установить место вакуума местных злоупотреблений и способов его сохранения в ретроспективе всей истории однодворческого сословия.

Изложение основного материала

Переходя к описанию самой проблемы отметим, что действительно между сер. XVII и сер. XIX столетиями в правительственных учреждениях и судах имелась масса злоупотреблений. Относительно этого вопроса в XVIII в. советская исследовательница к.и.н. В.М. Проторчина писала: «пользуясь удаленностью от центра и слабым контролем за их деятельностью местные власти от губернатора до мелких чиновников допускали самоуправства, вымогательства, доходившие иногда до настоящего разбоя» [15, с. 116–117].

Двухлистовая народная сказка-сатира «Шемякин суд» очень показательна, в плане присутствия в последнем подкупа, взяточничества и волокиты. В ней на двенадцати картинках с пояснительным текстом с тонкой и злой иронией высмеивается подкупность судьи Шемяки. Сказка появилась ещёво втор. пол. XVII в. и судя по тому, что Ахметьевская фабрика уже в пер. пол. XVIII в. выгравировали эти картинки на меди, можно заключить следующее. Во-первых, «Шемякин суд» тогда уже получил большое распространение среди широких масс населения [1, с. 303–304]. А во-вторых, эта карикатура появилась не с пустого места, но в юморной форме характеризовала реальность того времени. Конечно, злоупотребления не являлись системообразующим элементом повседневности, но отрицать их наличие будет равносильно противоречию истине.

Для наглядности приведём несколько реальных примеров из истории ЦЧ. О блокировке жалоб камарицких драгунов втор. пол. XVII в. пишет В.М. Важинский. «Солдаты заявляли, что полковые воеводы и дьяки… собирали нещадным правежом деньги и хлеб, вымогали взятки, неправедно судили и вконец разорили жителей… правительство оставалось глухим к жалобам комаричан» [3, с. 214]. На наш взгляд, глухость высших властей была вызвана тем, что прошения до них просто не доходили. В этом случае у местных чиновников получилось создать вакуум безызвестности перед вышестоящим начальством вокруг своих злоупотреблений. О подобном очень ярко говорится в Евангелии: «… лицемеры, что уподобляетесь окрашенным гробам, которые снаружи кажутся красивыми, а внутри полны костей *мертвых* и всякой нечистоты. *Так* и по наружности кажетесь людям праведными, а внутри исполнены лицемерия и беззакония (Мф. 23: 27–28)». Такое же явление, к сожалению, встречалось и в XIX веке. Известно, что помещик А. Волжин в первое десятилетие XIX в. всячески притеснял однодворцев, проживающих в селениях Черёмушки и Быхова Льговского уезда. При этом все попытки их жалоб помещик умело пресекал, так как имел хорошие связи в среде местного чиновничества [12, с. 57–58].

Подтверждение описанного выше мы встречаем и в более позднее время. Жалобы подобного характера часто приходили во II Департамент Государственных имуществ в сер. XIX столетия. Если быть более точными, то государственные крестьяне, во-первых, указывали на то, что следствия о злоупотреблениях местных и сельских чиновников производятся «весьма медленно и нередко чрез несколько лет по поступлении жалобы». Во-вторых, указывалось, что «должностныя лица обвиняемыя даже в важных злоупотреблениях, как-то: самовольных сборах с крестьян и растрате общественных денег, не всегда удаляются от должностей и на имущество их не налагается ни ареста, ни даже секвестра, и таким упущением дается им время скрывать свое имущество от обращения на пополнение присужденнаго с них взыскания, и что депутатом к следствию назначается почти всегда того же уезда помощник окружнаго начальника, под надзором, а может быть под защитою котораго зло совершалось» [10, с. 121–122].

Конечно, правительство учитывало жалобы и постоянно совершенствовало систему. Например, в ответ на озвученные выше претензии 31 января 1859 г. был издан указ «относительно производства следствий над должностными лицами и обезпечения упадающих на них взысканий». В нём имелось три пункта посвящённым отстранению от должности злоупотребителей[1], конфискации имущества преступников[2] и обеспечению беспристрастности суда посторонними чиновниками[3]. Нужно отметить и то, что далеко не всегда постановления свыше действительно улучшали положение дел на местах. Это было вызвано тем, что пороки отдельных чиновников в регионах не менялись и те же злонамеренные лица со временем просто приспосабливались, всякий раз изобретая методы обхода новых законодательных постановлений. Как говорится, «каждое действие рождает противодействие».

Теперь же опишем несколько исторических примеров созданных чиновниками вакуумов для их злонамеренной деятельности. Последнее заставляло однодворцев проходить мытарства судебной волокиты по многим местным инстанциям. Озвученное вместе с пособничеством находящихся «у дел» в регионах своим же собратьям по службе очень хорошо отражено в следующем примере. В первой половине XVIII в. чиновники провинциальной и Нижнеломовской уездной воеводской канцелярий (подполковник В.С. Ржевский, лесной надсмотрщик М.И. Крюков, канцеляристы М. и С. Протопоповы, Ф. Усачёв и А. Архипов) разными способами захватили землю у однодворцев Конной и Пушкарской слобод г. Нижнего Ломова. Длительная судебная волокита началась, когда нижнеломовские потомки мелких служилых людей обратились с жалобами в уездную, а затем и в Тамбовскую провинциальную

канцелярии. Рассмотрение просьб растянулось на много лет. В 1763 г. самые настойчивые однодворцы подали жалобу уже в Воронежскую губернскую канцелярию, но и там даже через 4 года нижнеломовцы так не получили резолюции. Однако, и на этом всё не закончилось, так как следующей инстанцией, куда была вынесена означенная проблема, являлась Екатерининская законодательная комиссия 1767 года [2, с. 86].

Так, один пример очень ярко показывает, что следствием успешного создания искусственного вакуума злонамеренными чиновниками являлась крайне низкая результативность внутрирегиональных судебных разбирательств и их исполнение в XVIII веке. Подтверждение этому явлению мы находим и в белгородском провинциальном Наказе, где написано, что «бедным по их прошению удовольствия не учинено, а обидчики и поныне же фальшивые крепости и духовные за действенные себе имеют». Аналогичным было и мнение депутата Маслова, выступавшего в Уложенной комиссии 1767 г. от однодворцев Белгородской провинции. Он говорил: «хотя те обиженные в тех судебных местах на тех обидчиков, будущих при делах и просили, точно удовлетворения не получили, а последние притесняли…» [13, с. 247]. Таким образом, сущность вакуума региональных злоупотреблений состояла в том, что преступникам, для своих интересов, иногда удавалось тесно связать судебную и исполнительную ветви власти.

Нужно отметить и то, что мытарства по различным инстанциям однодворцы проходили не только во время земельных споров с помещиками или чиновными лицами. Они же наблюдались и при судебных разбирательствах с представителями своего же сословия. Так, земельный спор государственных крестьян из д. Крутой Щигровского у. П.Е. Евдокимова и Т. Масловой затянулся на многие годы и прошёл через многие государственные инстанции (Правительствующий Сенат, курского губернатора, губернское правление, курскую палату гражданского суда, щигровские земский и уездный суды). Сначала, в 1835 г. по решению Щигровского уездного суда у Евдокимова было отобрано: «хлеба озимого 24 копны (далее – коп.)»; в 1837 г. – «гречихи 56 коп.»; в 1843 г. – «озимого 220 коп., ярового 20 коп.» и ещё «со спорной 9 коп. и перваго 60 коп., и последнего тоже 60 коп. с земли принадлежащей ему в личную собственность». Евдокимов жаловался в Правительствующий сенат и губернатору. Последний перенаправил дело в губернское правление, а оттуда оно вновь отправилось в Щигровский уездный суд. Правомерность действий последнего из Сената предписывалось рассмотреть Курской палате гражданского суда, т.к. ответственность в принятии неверного решения возлагалась именно на него. Несмотря на все жалобы, разбирательство о захвате земли у Масловой кончилось 10 октября 1844 г. тем, что Щигровскому земскому суду предписывалось отобрать у Евдокимова «хату и строение», а также «разного рода скот, и отдать Масловой». Евдокимов же умолял остановить конфискацию, прося казённую палату выплатить долг Масловой серебром, которое бы ему зачислили в недоимку [5, л. 959–961]. Таким образом, данный случай показывает общий порок системы, затрагивающий совершенно все сословия, которым лишь иногда пользовались те, кто был способен на это.

Создание регионального вакуума, благоприятного для местных чиновничьих злоупотреблений, происходило несколькими путями. Первый метод заключался в физическом наказании обращающегося с жалобами. Второй бил по финансовому благосостоянию жалобщика, а именно сначала за стоимость судопроизводства и последующим взысканием долгов. Наконец, третий способ состоял в дурной славе у народонаселения, т.е. формирования общего мнения о медленности, бесполезности и бесперспективности судебных споров. Теперь поочерёдно опишем каждый из вышеупомянутых методов поддержания вакуума региональных злоупотреблений.

Начнём с физического наказания за жалобы, вместо помощи в заступничестве. Этот метод не являлся общим для всех, т.к. он совершался исключительно злонамеренной частью регионального управленческого аппарата. Приведём некоторые примеры. Корочанский воевода Попов прямо потворствовал в захватнических манёврах помещику Безобразову. Он заставлял однодворцев смириться перед злонамеренными действиями землевладельца и подчиниться ему. Для этого Попов забирал с каждого двора по человеку в рабочее время со всякого дела и держал их под караулом по неделе и больше. Для принуждения к миру с помещиком корочанский воевода некоторых из однодворцев бил «палками немилосердно», других же – своими руками [4, л. 65]. Старооскольский Наказ прямо говорит, что «воеводы с ними дворянами… из угождения им держат нас долгое время под караулом и секут без всяких выяснений плетьми и батогами без всяких резонов и определений» [4, л. 16].

О тяжёлых бедствиях, которым подвергались государственные крестьяне в связи с подачей челобитных на местную власть, рассказывал и ливенский помещик Говоров, пострадавший от произвола воеводы Дурново и подьячего Брусенцова. В 1754 г. он писал о беспощадной расправе, которую учинили эти представители местной власти над крестьянскими ходоками: «бьют плетьми и батожьем тирански и мучают в тяжких оковах под крепким караулом, купно что злодеи. И затем разорением и мучением никто о том и бить челом не смеет» [1, с. 268]. Таким образом, от злонравных чиновников на местах страдали не только одни представители однодворческого сословия, но даже и сами помещики со своими крестьянами.

Второй метод крылся в финансовых затратах жалобщиков. В «приговоре» шацких однодворцев в «комиссию» указывается, что они отказывались от подачи челобитных вследствие больших трудностей и крупных расходов «на харчи – для ходоков – и приказных» [1, с. 268]. Н.А. Комолов пишет, что «значительные судебные издержки» являлась весомым фактором, затруднявшим однодворцам восстановить справедливость в незаконных отнятиях их земель [11, с. 67]. И действительно суды были дорогим удовольствием, т.к. при подаче любого иска в сер. XVIII в. с однодворцев взималась 3-рублёвая пошлина. От этого некоторые Наказы сопровождались просьбой позволить потомкам мелких служилых людей избирать из своей среды судью, который бы решал все спорные дела между однодворцами без участия чиновников воеводских канцелярий [2, с. 83]. Поводы к таким прошениям очевидно подтверждает курский Наказ: «Егда кто просил обидевшему от

него 10 четвертей, то после челобитья из долговых денег последние продали всё без остатку» [4, л. 15].

Нужно отметить, что одними судебными издержками всё не заканчивалось. Жалобщиков, чтобы им не было повадно, дополнительно обирали сверх официальной платы. В нижнеломовском Наказе подобное явление характерно отражено так: «… и те, кто жаловался, лишь «истощили последнюю свою пажить», а те, на кого они жаловались, за это время отняли у них и «последний скотский выпуск»» [2, с. 86]. Если же кто из однодворцев и решится просить, написано в другом Наказе, тоониего «как деньгами, так и всем обирут», и жалобщик не только не получит обратно захваченного у него, но и впадёт «в великие долги» и будет вынужден уходить на новые далёкие земли [2, с. 47]. В курском Наказе написано, что прошения «бедных и безгласных» ради «однодворческой справедливости не удовлетворяются». Вместо этого «их приказным порядком наказывают деньгами и оброком», отчего однодворцы попадали в «великие долги» [4, л. 15]. Следовательно, порок системы коренился в том, что исполнительная и судебная власть были тесно переплетены. Когда захватчиком являлся представитель судебной ветви власти, то ему помогал чиновники из исполнительной. При противоположном же раскладе действующих лиц взаимопомощь прослеживалась в зеркальном порядке.

Из последнего обстоятельства могли выйти ещё дополнительные финансовые затраты по той причине, что взыскивали их те же чиновники, против которых судились потомки мелких служилых людей. Например, в сер. XVIII столетия после судебного разбирательства чугуевских однодворцев с генералом Шидловским на первых наложили пошлины и штраф в 252 руб. в пользу последнего. Но это было ещё не самым страшным, которое крылось в том, что взысканное с однодворцев, общей примерной стоимостью в 1 000 руб., было оценено всего на 29 руб. 53 копейки [2, с. 77]. Так, упорные потомки мелких служилых людей одновременно остались не только без отобранной земли и ценного имущества, но и ещё с долгами. В Наказах подобные явления однодворцы описывали следующим образом. А собирать недоимки пришли те же самые захватчики, которые «нас же бедных и безгласных... батожьем бесщадно бивали, в зимнее время, раздев и разувши, на морозе ставели, домынаши ценили, пожитки продавали, детей закладывали...» [2, с. 47].

Кстати, недоимки в податях не являлись исключением, т.е. они имелись и в штрафных деньгах, назначенных судебными инстанциями. Взыскивали их те же чиновники. Например, такую недоимку по спорному делу о земле между секунд-майором А. Токаревым и однодворцами с. Каменево Курской округи Шумаковыми с последних взыскивал подканцелярист Ф. Попов в 1787 году. Кстати, упомянутый случай тоже вызвал проступок, т.к. дело дошло до Курского наместнического правления [8, л. 43].

Наконец, крайним методом поддержания вакуума региональных злоупотреблений являлась слава о том, что крепкие социальные связи чиновников и помещиков, а также значительные судебные издержки и чудовищная волокита делали законные попытки однодворцев восстановить справедливость совершенно бессмысленными [11, с. 67]. Такой общественный нарратив о существующей административной системе действительно имелся. О них Н.А. Комолов пишет, что «чудовищная волокита» в региональных судебных инстанциях являлась весомым фактором, затруднявшим однодворцам восстановить справедливость в незаконных отнятиях их земель [11, с. 67]. Подтверждение этого процесса мы встречаем во многих уездных Наказах ЦЧ. Составители ефремовского Наказа писали, что чиновники не принимали однодворческих жалоб на помещиков, а «если и примут, то тянут до 10 лет, но и за это время «решение не кончают»». Или в другом месте: «а хотя споры и принимали – в канцеляриях и коллегиях ни во что не вменяли, но продолжали судом и расправою на их пользу» [2, с. 100].

Ни много ни мало, но последствия упомянутой судебной волокиты состояли в деформации менталитета однодворцев, в котором происходил отрыв амбиций от реальности. Последнее хорошо и лаконично отражено в провинциальном, данковском и ливенском Наказах: «Помещики знают о своей безнаказанности, а однодворцы – о своей беззащитности…» [2, с. 100].

В целом же нужно отметить то, что проблема судебной волокиты имелась по двум причинам (естественным и искусственным). Первую характеризуют следующий случаи, который правда не касался захвата однодворческой земли. Так, государственный крестьянин из с. Песчаного П. Сухорученков умер насильственной смертью в декабре 1846 года. Однако, вплоть до сентября 1852 г. суджанскийземский суд так и не рассмотрел делоо его смерти. Чиновники из курской палаты государственных имуществ возмущались от этой медлительности, благодаря «которой легко могли сокрыться следы». В этой связи губернским правлением 23 декабря 1853 г. было решено переслать дело о смерти Сухорученкова в суджанский уездный суд, а членам и секретарю суджанского земского суда высказать «строгое замечание» за «явное невнимание суда к предписаниям начальства» [6, л. 469]. Таким образом, медлительность была присуща общему делопроизводству административных инстанций ЦЧ изучаемого времени, а не исключительно спорам однодворцев с помещиками за землю. Многие исследователи писали о том, что это была общая болезнь того времени [17, с. 132].

Однако, нужно отметить и некоторые потуги в искоренении медлительности судопроизводства. Они прослеживаются на примере указа губернского правления от 30 ноября 1859 г. о замечании за медленность делопроизводства тимскому земскому исправнику. В указе ссылались на дело государственных крестьян Г. Жугина и И. Бобровского от 8 августа 1859 г. «с назначенным на исполнение двух недельного срока» [7, л. 43].

Вторая причина порочности системы вытекала из искусственных намерений отдельных чиновников. Некоторые из последних для своих личных целей замедляли ход судопроизводства. Следующий пример, очень показателен в плане умышленного использования медленности. Хотя он и выходит за рамки ЦЧ, но ничего не мешало чиновникам повторять подобное и на территории изучаемой нами местности.

Так, в 1732 г. сумские казаки Л. Ерофеев с товарищами подали жалобу в Сенат на галицкого провинциального воеводу полковника Макарова, «обвиняя его вместе с секретарём и подьячими в напрасном держании их под караулом и в вымучении у них денег и лошадей». Когда за следствие взялся майор Шишков, воевода

Макаров начал всячески «тянуть резину». В предверии он отказался явиться к допросу, пока ему не будет выдана копия с челобитья казаков. Когда же означенная мера исчерпала возможности её использования, тогда при встрече с майором Шишковым воеводе срочно понадобились на время Соборное уложение и «приличные к тому делу указы», которые должны были находиться в провинциальной канцелярии. А переписки и передвижения тогда ведь занимали длительный срок. Так, длядля своей пользы воевода выигрывал время. Более того, последним требованием, Макаров поставил следователя в тупик. Шишков, отсылая экстракт дела в столицу, доносил, что, не завершил расследования т.к. не имел под руками уложения и указов [9, с. 64].

В целом же относительно общественного нарратива безперспективности судебных разбирательств с чиновниками и помещиками нужно отметить, что он действительно существовал. Однако, он разбивался о предприимчивость однодворцев, не боящихся бюрократических проволочек и судебной волокиты. Они умели не только жаловаться и критиковать, но и предлагать свои пути усовершенствования административной системы. Последние качества отражены в тургеневском персонаже племянника однодворца Овсянникова, подрабатывавшего в пер. пол. XIX в. на судебных тяжбах своих собратьев по сословию [16, с. 236]. Несомненно, что эта бойкость мысли однодворцев в повседневной жизни касалась чиновников в виде постоянных судебных разбирательств. Вряд ли предстоящим «у дел» это нравилось, т.к. даже сам Петровский Указ от 9 декабря 1708 г. гласил: «подчинённый перед лицом начальствующих должен иметь вид лихой и придурковатый, дабы разумением своим не смущать начальства» [14, с. 89]. На высшем уровне это подтверждается тем, что сама Екатерина II, во время Уложенной комиссии 1767 г., ознакомившись с жалобами и предложениями однодворцев нелестно охарактеризовала их «людьми, весьма к ябеде привыкшими» [18, с. 723]. Всё это присовокупляло ещё их обострённым чувством справедливости, а также непоколебимой надеждой на достижение последней.

Вывод

Подводя итог данной статьи, отметим, что с сер. XVII по сер. XIX столетия в ЦЧ действительно наблюдался вакуум региональных злоупотреблений, созданный отдельными злонамеренными чиновными лицами. Следствием этого порока системы являлось то, что довольно-таки справедливые и грамотные постановления из высших государственных инстанций часто не исполнялись на местах. Более того, он же препятствовал честным чиновникам в регионах полноценно выполнять свои должностные обязанности. От него же вышестоящая власть не была полностью осведомлена о происходящем на местах. Если посмотреть на изучаемое явление через призму трёх ветвей власти (судебная, исполнительная и законодательная), то получится, что с последней дело обстояло более или менее нормально, а вот первые две поочерёдно хромали особенно на местах. Следовательно, вакуум получался тогда, когда злоупотребителям удавалось сплотить вокруг своего преступления судебно-исполнительную власть.

В целом же общая волокита и медленность судопроизводства имела две природы: преднамеренную и естественную. О существовании естественной проблемы системы свидетельствует то, что она касалась однодворцев, даже в тех случаях, когда привилегированным сословиям не было от неё никакой выгоды. Злонамеренные же лица создавали преднамеренный вакуум с помощью естественных проблем системы. Эти же лица для достижения своих целей активно использовали и такие положительные явления, как иерархию региональной власти и крепкую социальную связь предстоящих «у дел» и помещиков.

В целом, медлительность была присуща общему делопроизводству административных инстанций ЦЧ изучаемого времени, а не исключительно спорам однодворцев с помещиками за землю. Многие исследователи писали о том, что это была общая болезнь того времени. Подтверждается это и тем, что от злонравных чиновников на местах страдали не только одни представители однодворческого сословия, но даже и сами помещики со своими крестьянами. Таким образом, данный общий порок системы затрагивал совершенно все сословия, которым лишь иногда пользовались те, кто был способен на это. Следовательно, естественные условия вакуума не имели классовой природы, но частную злонамеренную.

Все описанные политические реальности исследуемого периода были тесно связаны с духовной сферой, в которой вакуум был очень схож с лицемерием, только регионального уровня. Данная связь обуславливалась и тем, что все методы поддержания вакуума основывались на том или ином грехе. Нужно отметить и то, что далеко не всегда постановления свыше действительно улучшали положение дел на местах. Это было вызвано тем, что пороки отдельных чиновников в регионах не менялись и те же злонамеренные лица со временем просто приспосабливались, каждый раз изобретая способы обхода новых законодательных постановлений.

Региональный вакуум поддерживался нечестивыми чиновниками с помощью следующих методов. Во-первых, самой славой о малой эффективности судов и жалоб, во-вторых, физическим наказанием ищущих справедливости, а в-третьих, существенными для однодворцев финансовыми растратами. Последние подразделялись на высокие судебные издержки, дополнительные обирания жалобщиков, а также сверхмерное взыскание долгов за судопроизводство с потомков служилых людей теми же самыми злочестивыми чиновниками.

Всё описанное выше существенно противодействовало судебно-жалобной инициативе однодворцев. Однако, проблема хоть и имелась, но зачастую сталкивалась с воинственным характером потомков мелких служилых людей. Последние довольно-таки часто отстаивали свои интересы, и прежде всего в законном порядке. У другой, более пассивной части однодворцев этот вакуум деформировал менталитет, морально угнетая их. Третья часть сословия подобные обстоятельства воспринимала в качестве весомого аргумента для выселения на дикие новые государственные окраины. Четвёртая, наиболее буйная часть однодворцев принималась за самосуд по отношению к злоупотреблениям. Пятым, самим удавалось подкупать чиновников, а шестым использовать свои социальные связи с предстоящими «у дел». Конечно, имелись и другие разновидности реакции потомков служилых людей, но в целом такой отклик в их среде находило описанное нами в настоящей статье явление.

Библиографический список

1. *Алефиренко П. К.* Крестьянское движение и крестьянский вопрос в России в 30–50-х годах XVIII века. М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1958. 421 с.
2. *Белявский М. Т.* Однодворцы Черноземья (по их наказам в Уложенную комиссию 1767 – 1768 гг.). М.: Изд-во Московского университета, 1984. 268 с.
3. *Важинский В.М.* Землевладение и складывание общины однодворцев в XVII веке (По материалам южных уездов России). Учебное пособие к спецкурсу для студентов исторических факультетов педагогических институтов. Воронеж: Липецк облтипография, 1974. 237 с.
4. Государственный архив Курской области (далее – ГАКО). Ф. Р30. Оп. 1. Д. 69.
5. ГАКО. Ф. 33. Оп. 1. Д. 482.
6. ГАКО. Ф. 33. Оп. 1. Д. 739.
7. ГАКО. Ф. 33. Оп. 1. Д. 1011.
8. ГАКО. Ф. 114. Оп. 1. Д. 871.
9. *Готье Ю. В.* История областного управления в России от Петра I до Екатерины II. Т. 2. М.: Изд. Акад. Наук, 1913. 308 с.
10. Журнал Министерства государственных имуществ (далее – ЖМГИ). 1859. № 2.
11. *Комолов Н. А.* Однодворцы Воронежской губернии губернаторских проектах середины 1760-х годов // Общественное движение и культурная жизнь Центральной России XIV—XX веков: Сб. науч. трудов. Воронеж: Издательство ВГУ, 2006. С. 65–83.
12. *Кудланов К.Б.* Социально-экономическое развитие Курской губернии в первой четверти XIX века. Дисс. … канд. ист. наук. Курск, 2017. 296 с.
13. *Лаппо Ф. И.* Наказы однодворцев как исторический источник. Исторические записки. Т. 35. М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1950. С. 239–259.
14. *Нартов А. К.* «Достопамятные повествования и речи Петра Великого». (Предисл. и коммент. Л.Н. Майкова). Т. 67. СПб.: Записки Императорской Академии наук, 1891. 179 с.
15. *Проторчина В. М.* К истории воронежских однодворцев в XVIII веке // Известия Воронежского пединститута. Т. XIX. Воронеж: 1-я тип-я Воронежского Облуправления культуры, 1955. С. 130–135.
16. *Тургенев И. С.* Однодворец Овсянников // Записки охотника. Полное собрание очерков и рассказов 1847–1876. СПб.: тип. Глазунова, 1909. 385 с.
17. *Теряева Е. В.* Должностные злоупотребления провинциального чиновничества в конце XVIII – первой половине XIX в. (по материалам Орловской губернии) // Вестник ТГУ, Вып. 2 (70), 2009. С. 127 – 134.
18. Четвертные крестьяне // Энциклопедический словарь. Т. XXXVIII / Изд. Ф.А. Брокгауз, Е.А. Ефрон. СПб., 1903. С. 720–733.

References

1. *Alefirenko P.K.* Peasant movement and the peasant question in Russia in the 30–50s of the 18th century. M.: Publishing house Acad. Sciences of the USSR, 1958. 421 p.
2. *Belyavsky M.T.* Odnodvortsy of the Black Earth Region (according to their orders to the Statutory Commission of 1767–1768). M.: Moscow University Publishing House, 1984. 268 p.
3. *Vazhinsky V.M.* Land ownership and the formation of a community of single-dvortsev in the 17th century (Based on materials from the southern counties of Russia). A textbook for a special course for students of history departments of pedagogical institutes. Voronezh: Lipetsk regional printing house, 1974. 237 p.
4. State Archives of the Kursk Region (hereinafter referred to as GAKO). F. P30. Op. 1. D. 69.
5. GAKO. F. 33. Op. 1. D. 482.
6. GAKO. F. 33. Op. 1. D. 739.
7. GAKO. F. 33. Op. 1. D. 1011.
8. GAKO. F. 114. Op. 1. D. 871.
9. *Gauthier Yu.V.* History of regional administration in Russia from Peter I to Catherine II. T. 2. M.: Publishing house. Academician Nauk, 1913. 308 p.
10. Journal of the Ministry of State Property (hereinafter – JMGI). 1859. No. 2.
11. *Komolov N.A.* Single-dvorets of the Voronezh province, gubernatorial projects of the mid-1760s // Social movement and cultural life of Central Russia of the XIV-XX centuries: Collection. scientific works Voronezh: VSU Publishing House, 2006. Pp. 65–83.
12. *Kudlanov K.B.* Socio-economic development of the Kursk province in the first quarter of the nineteenth century. Diss. ...cand. ist. Sci. Kursk, 2017. 296 p.
13. *Lappo F.I.* Instructions of the odnodvortsev as a historical source. Historical notes. T. 35. M.: Publishing house Acad. Sciences of the USSR, 1950. Pp. 239–259.
14. *Nartov A.K.* “Memorable narratives and speeches of Peter the Great.” (Preface and commentary by L.N. Maikov). T. 67. St. Petersburg: Notes of the Imperial Academy of Sciences, 1891. 179 p.
15. *Protorchina V. M.* On the history of Voronezh single-dvortsev in the 18th century // News of the Voronezh Pedagogical Institute. T. XIX. Voronezh: 1st type of the Voronezh Regional Department of Culture, 1955. Pp. 130–135.
16. *Turgenev I.S.* Ovsyannikov’s One-Palace // Notes of a Hunter. Complete collection of essays and stories 1847–1876. SPb.: type. Glazunova, 1909. 385 p.
17. *Teryaeva E.V.* Official abuses of provincial officials at the end of the 18th - first half of the 19th centuries. (based on materials from the Oryol province) // Bulletin of TSU, Vol. 2 (70), 2009. Pp. 127–134.
18. Quarter peasants // Encyclopedic Dictionary. T. XXXVIII / Ed. F. Brockhaus, E.A. Efron. St. Petersburg, 1903. Pp. 720–733.

УДК 94(47); 338 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-40-46

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

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

MINAKOV SERGEY TIMIFEEVICH
Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of history of Russia, Doctor of Orel State University, Orel, Russia
E-mail: minakovst@mail.ru

MINAKOVA ELLEONORA ALEKSANDROVNA
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Russia, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: malykhinajulia@bk.ru

ДРЕВНЕРУССКИЙ «ГЕРОЙ» В ИСТОРИОСОФИИ А.С. ПУШКИНА

THE OLD RUSSIAN «HERO» IN THE HISTORIOSOPHY OF A.S. PUSHKIN

В статье, на основе разнообразных исторических источников, исследуется вопрос о зарождении интереса А.С. Пушкина к русской истории, к ее «героическому», дохристианскому периоду» (IX-XI вв.). В центре внимания авторов древнерусские князья Олег Вещий, Игорь Старый, княгиня Ольга, предания о них, сохранившиеся в летописях и иных древнерусских источниках. В этом историческом контексте рассматривается историзм Пушкина в его поэтических произведениях, в «Песни о вещем Олеге», его историософия древнерусской истории в деяниях указанных выше ее героев.

Ключевые слова: ***Пушкин, Древняя Русь, Олег Вещий, Игорь Старый, княгиня Ольга, Наполеон.***

The article, based on various historical sources, examines the question of the origin of A.S. Pushkin's interest in Russian history, its «heroic», pre-Christian period» (IX-XI centuries). The authors focus on the ancient Russian princes Oleg the Prophetic, Igor the Old, Princess Olga, legends about them preserved in chronicles and other ancient Russian sources. In this historical context, Pushkin's historicism is considered in his poetic works, in the «Songs about the Prophetic Oleg», his historiosophy of Ancient Russian history in the deeds of its heroes mentioned above.

Keywords: ***Pushkin, Ancient Russia, Oleg the Prophetic, Igor the Old, Princess Olga, Napoleon.***

Введение

Актуальность изучения русской культуры не нуждается в обосновании. Обращение к различным ее аспектам постоянно обнаруживает неизученные и малоизученные ее аспекты. Одним из таковых малоизученных ее *объектов* является историзм А.С. Пушкина в его поэтическом творчестве.

«В Пушкине, – писал старший его по возрасту друг поэта князь П. Вяземский, – было верное понимание истории; свойство, которым одарены не все историки. Принадлежность ума его были: ясность, проницательность и трезвость. Он был чужд всех систематических, искусственно составленных руководств; не только был он им чужд, он был им враждебен. Он не писал бы картин по мерке и объему рам, заранее изготовленных, как-то часто делают новейшие историки, для удобного вложения в них событий и лиц, предстоящих изображению. Он не историю воплощал бы в себя и в свою современность, а себя перенес бы в историю и в минувшее. Он не задал бы себе уроком и обязанностью во что бы то ни стало либеральничать в истории и философничать умозрительными анахронизмами. Пушкин был впечатлителен; он был одарен порядками, давным-давно замеченными новыми поколениями, новыми порядками, новым общественным и гражданским строем. Все это качества – необходимые для историка, и Пушкин обладал ими в достаточной мере» [1, с. 71]. Столь пространная оценка Вяземским пушкинского историзма предопределяет *предмет* нашего исследования в настоящей статье – основополагающие историософские взгляды Пушкина. Не стремясь в масштабах статьи к охвату всей проблематики пушкинской историософии, *цель* нашего настоящего исследования мы видим в выявлении времени, природы интереса А.С. Пушкина к истории России и сущности «героического» в его историософии.

Изложение основного материала

Формат статьи не позволяет отвлекаться на пространное рассмотрение вопроса, касающегося интереса Пушкина к древнерусской истории. По свидетельству В.Е. Якушкина Пушкин «еще в Кишиневе не раз останавливался на темах из русской истории» и приводил набросок плана или программы из жизни Изяслава и его братьев Мстислава и Ярослава, а также Владимира Святого» [1, 371]. В письме к Н.И. Гнедичу 23 февраля 1825 года Пушкин пишет: «Я жду от вас эпической поэмы. Тень Святослава скитается не воспетая, писали вы мне когда-то. А Владимир? А Мстислав? А Донской? А Ермак? А Пожарский?» [2, с. 370] А.Н. Вульф в записях, относящихся к сентябрю 1827 г. отметил, что как-то Пушкин сказал: «Удивляюсь, как мог Карамзин написать так сухо первые части своей «Истории», говоря об Игоре, Святославе. Это героический период

© Минаков С.Т., Минакова Э.А.
© Minakov S.T., Minakova E.A.

нашей истории» [1, с. 367]. Свое, вполне устойчивое и определенное, можно сказать даже категорическое, отношение к России и ее истории Пушкин высказал к концу своего жизненного и творческого пути, в письме к своему близкому другу П.Я. Чаадаеву 19 октября 1836 г. Полемизируя с последним, Пушкин писал: «Что же касается нашей исторической ничтожности, то я решительно не могу с Вами согласиться. Войны Олега и Святослава и даже удельные усобицы – разве это не та жизнь, полная кипучего брожения и пылкой и бесцельной деятельности, которой отличается юность всех народов?» [3, с. 482]

Однако примечательно, что самое раннее тому свидетельство – это цитированная выше запись, сделанная им в дневнике 10 декабря 1815 г.: «Третьего дня хотел я начать ироическую поэму: Игорь и Ольга…» [4, с. 377]. И позже этот двуединый драматический образ «Игорь и Ольга» вновь всплыл в черновых заметках Пушкина. Уже находясь в Одессе, в промежутке между 18 и 26 июля 1821 г. Пушкин заносит в свою, так называемую «вторую кишиневскую» рабочую тетрадь своего рода план сочинения на древнерусские темы: «Олег – в Византию – Игорь и Ольга – поход» [5, с. 697; 6, с. 256]. И позже в своих размышлениях и высказываниях Пушкин неоднократно возвращался к этим «героям» своего воображения. Примечательно, что Пушкин в число «героев» Древней Руси называет князя Игоря Рюриковича, начиная с него перечисление самых для него первостепенных по «героической» значимости. Видимо, в разговорах с друзьями, касаясь своих творческих замыслов, Пушкин неоднократно упоминал Игоря и Ольгу, как «героев своего воображения», что вызывало даже некоторую дружелюбную иронию. П. Вяземский, вспоминая известную эпиграмму на Карамзина, «Послушайте, я вам скажу про старину, про Игоря и про его жену…» [1, с. 45], считал ее автором А.С. Пушкина. Поэтому строчки в пушкинской «Песни о вещем Олеге» «…с ним Игорь и старые гости…», а затем, в конце «князь Игорь и Ольга на холме сидят» не кажутся случайными, хотя, что примечательно, неоднократное упоминание в балладе преемника Олега Вещего, князя Игоря, а в конце – пары Игорь и Ольга, не обусловлено ни текстом летописного предания, ни его пересказом в «Истории» Карамзина. Косвенным подтверждением сказанному можно считать еще один факт. Как известно, Пушкин очень любил поэта Н.М. Языкова, своего близкого друга, преклонявшегося перед поэтическим гением Пушкина, и, кажется, мыслившего порой в унисон со своим кумиром. В своем стихотворении «К Языкову» из Михайловского в 1824 г. Пушкин красноречиво выразил свое отношение к своему другу:

«…Языков, близок я тебе.
…Я жду тебя. Тебя со мною
Обнимет в сельском шалаше
Мой брат по крови, по душе,
Шалун, замеченный тобою;
И муз возвышенный пророк,
Наш Дельвиг все для нас оставит,
И наша троица прославит
Изгнанья темный уголок.
Надзор обманем караульный,
Восхвалим вольности дары
И нашей юности разгульной
Пробудим шумные пиры,
Вниманье дружное преклоним
Ко звону рюмок и стихов,
И скуку зимних вечеров
Вином и песнями прогоним» [7, с. 174–175].

Примечательно в этом смысле стихотворение Языкова «Олег», написанное и опубликованное в 1826 г., вскоре после публикации пушкинской «Песни о вещем Олеге». Стихотворение Языкова будто продолжает описание событий, которые заканчиваются пушкинскими строчками:

«князь Игорь и Ольга на холме сидят,
дружина пирует у брега» [7, с. 101].

Хотя стихотворение Языкова называется «Олег» и повествует о тризне по вещему Олегу, однако ведущим героем его является князь Игорь.

…под сильным крылом непогоды, –
То люди выходят из киевских врат:
Князь Игорь, его воеводы,
(и далее)… Тут с поприща боя их речью приветной
Князь Игорь к себе подзывал [8, с. 198].

Языков пользуется и размером пушкинского стихотворения. Строчка же «князь Игорь, его воеводы» почти копирует «поэтический мелодизм» пушкинской – «с ним Игорь и старые гости».

Интерес Пушкина к паре «Игорь и Ольга», как самому раннему свидетельству об интересе поэта к древнерусской истории, очевидно, обусловлено тем, что Пушкин с детства был знаком с преданиями Псковской земли о княгине Ольге-псковитянке, о ее встрече с князем Игорем. Летописная запись под 903–904 гг. о том, что Олег Вещий привел Игорю в жены псковитянку Ольгу является свидетельством, подтверждающем отчасти псковское предание о встрече молодого Игоря с понравившейся ему крестьянкой из Выбутской веси (деревни) Ольгой во время его охоты, попытавшегося ее соблазнить, даже силой принудить к интимной близости, изложенное в Степенной книге. Полагаем уместным процитировать фрагмент текста, который должен был продемонстрировать Ольгину мудрость и решительное сопротивление речам и действиям князя в указанной выше ситуации, поразило ее будущего мужа, умерив его страстные порывы.

«Игорю же юну сущу, – излагается это событие в Степенной книге, – еще и бывшу ему во Псковской области, яко же неции поведаша дивно сказание, яко ему утешающуся некими ловитвами и узре об ону страну реки лов желанный, и не бе ему возможно перейти на ону страну реки, понеже не бяше лодьици, и узре некоего по реце плывуща в лодейцы, и призва пловущего к берегу, и повеле себя перевести за реку. И пловущим им, и возре не гребца оного и позна, яко девица сия блаженная Олга, вельми юна сущи, доброзрачна же и мужественна. Ея же иногда никогда же не зная и уязвися видением… И разгореся желанием на ню и некия глаголы глумлением претворяше к ней. Она же уразумевши глумления коварство, пресекая беседу непдобного его умышления, не юношески, но старческим смыслом поношая ему глаголаша: «Что всуе смущаешися, о княже, срам претворяя ми? Всякую неподобное в уме совещевая, студные словесы износиши? Не прелщайся видев мя юную девицу и уединенну, и о сем не надейся, яко не имаше одолети ми; аще и невежда есми останися таково-

го, и велми юна, и прост обычай имам, яко же мя видши, но обаче разумех, яко поругати ми ся хощеши и глаголаши нелепая, его же нехошу ни слышати: прочее же внимай себе и останися таковага умышления. Донде же юн еси, блюди себе, да не одолеет ти неразумие, и да не постражеши зло некое; останися и всякого безакония и неправды, аще сам уязвен будеши всякими студодеянии, то как можеши инем неправду возбранити и праведно судити державе твоей. Разумно же будет ти, аще и паки ныне престанеши соблажняяся о моем сиротстве, то уне ми есть, яко да приимет мя глубина реки сея, да не буду тебе в соблазн, и сама поругания и поношения угонзну, ты же прочее не смущаешися о мне»[9, с. 248–250]. Как далее рассказывается в Степенной книге, князь Игорь устыдился своих речей, поразился мудрости и нравственной чистоте будущей княгини, прекратил свои домогательства. Позднее, уже из Киева он прислал Олега Вещего в Выбутскую весь к Ольге сватать ее за себя, и вскоре Олег Вещий вместе с Ольгой возвратился в Киев.

Сазонов В.К. (1789–1870). Первая встреча князя Игоря и Ольги.

Это событие в Повести временных лет датируется 903 годом (в так называемой Никоновской летописи – 904-м). Согласно свидетельству Степенной книги, княгиня Ольга умерла в 969 г., «всех же лет ее жизни было около восьмидесяти». Следовательно, родилась она около 889 г. Таким образом, и в Киев она прибыла и замуж вышла в возрасте 14–15 лет. Возраст же князя Игоря в Степенной книге указывается достаточно точно. «Великие же князь Рюрик в Великием Новеграде самодержавствуя, – написано в Степенной книге, ту и скончася. Сына же своего Игоря виде мала суща – остави яко двою лет…»[10, с. 151(9)]. Следовательно, согласно Степенной книге, князь Игорь Рюрикович родился в 877 год и был старше Ольги на 12 лет. Степенная книга сообщает, что в браке с князем Игорем она была 67 лет и, таким образом, вышла за него замуж в 13 лет, а встретилась с князем на реке Великой, когда ей было не более 12 лет. Разумеется, источник, из которого взяты указанные сведения о возрасте Игоря и Ольги не известен.

Следует отметить, что вполне достоверных летописных свидетельств об этих деятелях «героического периода» чрезвычайно мало. В основном это русско-византийские договоры X в. – 911 года (Олега Вещего), 944 года (Игоря Рюриковича «Старого»), 971 года (Святослава Игоревича и Свенельда) [11, с. 16–20, 23–26, 34–35]. Все остальные летописные сообщения – это сказания, легенды и предания. Кроме перечисленных выше русско-византийских договоров деятельность древнерусских князей – Олега Вещего, Игоря Старого, княгини Ольги, Святослава Игоревича – удостоверяется также фрагментарными о них сведениями их зарубежных современников (Константина Багрянородного [12, с. 45], Льва Диакона [13, с. 44, 45, 71, 76, 78–82,], Лиутпранда Кремонского [14, 97], анонимного хазарского автора так называемого «Кембриджского документа» [15, с. 181–183], древнескандинавских саг [16, с. 258–266, 275–276]). Впрочем, и в перечисленных свидетельствах современников упомянутых древнерусских князей также, порой возникает путница. Так хазарский современник князя Игоря Старого, упоминая о несчастном походе последнего на Константинополь в 941 г., именует князя «Хелгу», т.е. Олег (восходит к древнескандинавскому Хелгу, т.е. «священный», «божественный»; в X веке, по крайней мере, в первой его половине имя Олега Вещего в обиходе звучало еще в своем исходном варианте – Хелги или Элги, как и имя Ольги – Хелгп-Элга [17, с. 360]), хотя современника знали, что походом этим руководил князь Игорь Старый (Ингер, Ингор, как произносили его имя зарубежные современники). В литературе высказывалось мнение, что у князя Игоря было второе, почетное имя или прозвание – Хелги-Олег. Учитывая сказанное, не исключено, что, быть может, Олег Вещий и Игорь Старый – вообще одно и то же лицо, один и тот же деятель «героического периода» древнерусской истории, из которого эпические предания создали двух.

Следует заметить, что и драматичные обстоятельства смерти или гибели Олега Вещего, Игоря Старого, мести княгини Ольги древлянам за убийство ее мужа являются мифологизированными, некой проекцией древнескандинавских сказаний. В частности, убийство князя Игоря древлянами во время сбора дани у Искоростеня, похоже, является переносом предания об убийстве одного из его предполагаемых предков – конунга Ингвара (таково исходное звучание имени Игорь) эстами во время сбора дани «у камня» [18, с. 28–29] (Искоростень, позже Коростень, Коростынь – скандинавского происхождения: skorosten означает – «рубежный камень, пограничная скала» [19, с. 522]). Да и в определении самого места убиения или гибели Игоря Старого древнерусские предания путались «, считая древлянской или «деревской землей» или место жительства древлян, или у озера Ильмень, или у Торжка, или в Северской земле у Чернигова – во всех этих местах указывали «Игоревы могилы» [9, с. 258, 259; 20, с. 128–129]. Впрочем, нахождение нескольких «могил» Игоря Старого, как и Олега Вещего в разных местах вполне согласуется с некоторыми древними скандинавская традициями, когда «могила» могла иметь значение не как место захоронения останков князя, скорее как сакральное место, так или иначе связанное с личностью умершего князя или конунга [18, с. 42].

Пушкин впервые посетил Михайловское, усадьбу Ганнибалов на Псковщине в 1817 г., поэтому, с достаточной долей вероятности можно полагать, что с этой древнерусской парой Пушкина-мальчика могла познакомить его няня Арина Родионовна, несомненно, знавшая старинные предания Псковской земли, в частности и местные предания о княгине Ольге-псковитянке, которыми буквально насыщена Псковщина [21]. Получается, что

этот парный древнерусский образ поразил воображение Пушкина задолго до того, как его привлек образ Олега Вещего. Называя эту пару, Пушкин по существу создает двуединый эпический образ – Игорь и Ольга. Возможно, он мог напомнить поэту эпический сюжет о Зигфриде и Брунгильды из «Песни о Нибелунгах».

Возвращаясь к анализу указанного выше «плана», следует отметить, что комментаторы «большого академического» собрания сочинений А.С. Пушкина этот план поэта называют «программой» «Песни о вещем Олеге». Однако, полагаю, что этот «план» является не «программой» «Песни о вещем Олеге», а планом, задуманной им еще в 1815 г. «ироической» поэмы «Игорь и Ольга», которые и должны были стать ее главными героями, а не Олег Вещий. Основные структурные элементы этого плана: «Олег – Византия» (т.е. поход Олега на Царьград); после его смерти княжение Игоря и Ольга; затем – «поход». Первый структурный элемент «плана» связывает Олега Вещего с Византией, с его «цареградским» победоносным походом, о котором в стихотворении ему посвященном, упоминается мимоходом, ретроспективно. Центральной же частью планируемого сочинения являются «Игорь и Ольга».

Таким образом, первые два структурных элементах понятны и ясны. Трудно высказать более или менее точное мнение о третьем, обозначенным Пушкиным одним словом – «поход». Какой «поход» имел в виду Пушкин? Если это неудачный поход князя Игоря на Царьград, то поэт, как и в случае с царьградским походом Олега, мог написать – «Игорь – в Византию», тем боле, что, согласно летописным сведениям, Игорь предпринял два цареградских похода, какой Пушкин мог иметь в виду, сказать с уверенностью сложно. Думается, что Пушкин имел в виду, скорее всего, «древлянский поход» князя Игоря, во время которого князь погиб, вызвав страшную месть Ольги древлянам за ее погибшего любимого мужа. Вообще «древлянский поход» Игоря насыщен драматизмом надвигающейся героической трагедии: конфликт с дружиной, большая часть которой покинула князя, оставив его с малой дружиной, обрекая на гибель в столкновении с древлянами, порождая месть Ольги за своего любимого мужа. Впрочем, Пушкин мог объединить в один большой эпизод и неудачный цареградский поход и поход на древлян. Для «героической поэмы» именно такого рода обстоятельства с роковым нарастанием трагизма приводят к гибели главного героя – князя Игоря и мести его жены Ольги. Но, так или иначе, в этом плане нет и намека на сюжет «Песни о вещем Олеге».

Именно в эпизоде с древлянским походом совершенно ясно обозначились личностные свойства Игоря, делающие его героем, а поэтическое сочинение героической трагедией. Для Пушкина рефлексивность перед вопросом «быть иль не быть», требующим от героя выбора и поступка, и делает его выдающейся личностью и Героем. Для лучшего понимания сущности «героического» и «Героя» обратимся к «апокалипсической песни» Пушкина (стихотворению «Герой», посвященному Наполеону), в котором этот вопроси ответ на него уже наши свое отражение [22; 23].

В перечисленных в этом стихотворении мифологемах», из которых выстраивается «наполеоновская легенда», Наполеон – герой, «когда хватает знамя иль жезл диктаторский», но высший героизм его, когда «он хладно руку жмет чуме», т.е. Смерти. Пушкина привлекают эпизоды, в которых проявляется личность человека, а личность, в свою очередь, проявляется в его «пороговом» экзистенциальном выборе, влекущем «поступок», «подвиг» (не обязательно в традиционном позитивном этическом смысле, не обязательно в верном или ложном направлении) в смысле принятия на себя личной ответственности перед лицом неизвестности. Для Пушкина «герой» – это тот, кто совершает выбор, совершает поступок, отвечая на вопрос: «быть иль не быть». Герой, для Пушкина, личность, рефлексирующая и принимающая решение в результате внутреннего нравственного борения. Резюмируя в этом стихотворении свое отношение к истории, к прошлому и его героям, формула «нас возвышающий обман» выводится Пушкиным из коллизии, как он считал, возникшей в общественном мнении в отношении к эпизоду с эпидемией чумы, охватившей армию генерала Бонапарта во время его Египетского похода 1798–1799 гг. и его посещением солдат, заболевших чумой. В мемуарах Бурьенна, секретаря Наполеона (на самом деле написанных бывшим дипломатом, журналистом Виллимаре) [24, с. 409] было высказано сомнение в достоверности данного эпизода, что посеяло беспокоящие сомнения и в сознании самого Пушкина ведь Наполеон всю жизнь «властвовал его душой» и оставался «властителем его дум». Полагая важным в расшифровке высказанных выше соображений, считаем целесообразно процитировать свидетельство об этом эпизоде самого Наполеона о посещении им чумных бараков в Яффе в 1799 г., когда он, по словам Пушкина, «руку жал чуме», т.е., согласно преданиям, чтобы приободрить пожал руку одному из больны., Для большей точности и достоверности процитируем свидетельство самого Наполеона.

«Число больных достигло 700, – вспоминал он, находясь на Святой Елене. – …Болезнь их прогрессировала с большой быстротой, были обнаружены симптомы чумы. …Офицерам медицинской службы приходилось все делать самим. Тщетно опровергали они тех, кто хотел видеть симптомы чумы в том, что, по их словам, являлось лишь известной злокачественной лихорадкой, именуемой «бубонной». …Армию охватил страх. Одной из особенностей чумы является то, что она более опасна для тех, кто ее боится; почти все, кто позволил страху овладеть собой, умерли от нее. Главнокомандующий (Наполеон)… лично отправился в госпиталь, его присутствие принесло утешение больным; он приказал оперировать нескольких больных, бубоны проткнули, чтобы облегчить наступление кризиса; он прикоснулся к тем, которые казались наиболее потерявшими присутствие духа, чтобы доказать им, что они страдают обычной, незаразной болезнью. …Лишь несколько месяцев спустя пришлось согласиться с тем, что это была чума» [25, с. 229–230]. Заметим, кстати, что все рассказанное Наполеоном, оказалось, в конце концов, вполне достоверным, а воспоминания Бурьенна вводили современников, в том числе Пушкина, в заблуждение.

Однако Пушкин воспользовался сомнениями, которые, казалось бы, должны были разрушить его «наполеоновскую легенду», «властительницу его души», чтобы утвердиться во мнении, что «исторический академизм» делает Историю бессмысленной, ибо ее Смысл, а значит

и высшая ее истинность, в возвышении Человека до божественного уровня, «небу делать другом», и такое нравственное возвышение человека обеспечивают «герои» и «героизация прошлого». «Нас возвышающий обман» для Пушкина и в том, что, независимо от правильности или обманчивости, ошибочности выбора, герой – это тот, кто совершает «поступок», «подвиг», убежденный в верности своего решения, берет на себя ответственность, вторгаясь в неведомое, рискуя оказаться один на один с Небытием, со Смертью. Таков Наполеон, который «хладно руку жмет чуме», т.е. Смерти. В высшей степени (для Пушкина) героизм проявляется в вероятно-трагическом по своим последствии выборе, обоснованном лишь «верой», которая может оказаться «ложной», «обманом» или «самообманом», однако возвышающим человека и превращающим его в героя, «со-творца», который, таким образом, «небу будет другом», причастным к «боготворчеству». И все сказанное утверждает романтический подход к истории, однако могло ли быть иначе, когда современником Пушкина и властителем его души был очевидный, уникальный, почти чудодейственный в восприятии современников живой романтический герой – Наполеон. Невольно вспоминается фрагмент «Легенды о Великом Инквизиторе» из «Братьев Карамазовых Ф.М. Достоевского: «Есть три силы, – констатирует Великий Инквизитор, – единственные три силы на земле…, – эти силы: чудо, тайна и авторитет»[26, с. 263]. Действительно «чудо» таит в себе «тайну». «Чудо» всегда таинственно, ему присуща тайна, а тайна, необъяснимость, сверхобычность рождает «авторитет». В контексте сказанного выше в романтической тональности Пушкин воспринимал князя Игоря и его княгиню Ольгу.

Итак, думается, что в тексте будущей поэмы (условно) «Игорь и Ольга» стихотворение «Песнь о вещем Олеге» могло стать лишь одним из ее историко-поэтических эпизодов. Поэтому обе фигуры оказались в тексте «Песни о вещем Олеге», не будучи связанными с самим сюжетом, но определяющими героический ее контекст, оказавшись в тексте «Песни» как бы фигурами, о которых ранее и в основном уже велась речь. Ольга – другая центральная фигура задуманной поэмы, а ее основная идея – любовь Игоря и Ольги и трагический ее итог – и это, можно сказать, «классический апофеоз» героического эпоса.

Когда возник у Пушкина замысел написать свою «Песнь о вещем Олеге», сказать трудно. Во всяком случае, когда 15 мая 1820 г. он впервые побывал в Киеве никаких признаков своего интереса к личности Вещего Олега Пушкин не проявил. Однако, уже в январе 1821 г., когда Пушкин вторично посетил Киев у него уже был вполне определенный интерес к этой личности: поэт искал так называемую «могилу Олега» на горе Щекавица, как об этом сказано в Повести временных лет. Следовательно, можно полагать, обстоятельства смерти Олега Вещего уже интриговали Пушкина. Однако в июле 1821 г., когда Пушкин уже планировал упомянутое выше сочинение, лаконично обозначенное основными структурными элементами: «Олег – в Византию – Игорь и Ольга – поход», сюжет смерти Олега Вещего еще не был для Пушкина достаточно важным: князь интересовал поэта своим победоносным «цареградским походом». Написав 1 марта 1822 г. в черновике своей «Песни о Вещем Олеге» стих «Твой щит на вратах Цареграда», к слову «щит» Пушкин сделал сноску: «Но не с гербом России, как некто сказал (для рифмы к Византии), во-первых потому, что во времена Олега Россия не имели еще герба. Наш двуглавый орел есть герб Римской империи и знаменует разделение ее на Западную и Восточную; у нас же он ничего не значит» [2, с. 136]. В письме к брату Л.С. Пушкину 1-10 января 1823 г. Пушкин почти текстуально повторил ремарку к черновому варианту своего «Вещего Олега». В цитированном письме поэт прямо называет критикуемого им автора – это Кондратий Федорович Рылеев [2, с. 135], который в своей «думе» «Олег Вещий», опубликованной в 1822 г., писал:

Прибил свой щит с гербом России
К царьградским воротам [27, с. 86].

Возможно, одним из побудительным мотивов к написанию этого стихотворения, возможно, послужило прочтение Пушкиным «думы» Рылеева «Олег Вещий» и, судя по сказанному выше, сильно покоробившее его чувство чуткого восприятия истории, упоминание Рылеевым «герба России» на щите Вещего Олега. Однако к 1 марта 1822 г., когда черновой вариант «Олега Вещего» был уже написан Пушкиным, в центре его внимания был уже не «цареградский поход», а обстоятельства смерти князя, хотя отголоски пушкинского интереса к «царьградскому походу» Олега Вещего еще слышны. Во всяком случае, можно считать, что замысел написания этой «Песни» зародился в промежутке между июлем 1821-го и мартом 1822 г.

Ни в записях, письмах Пушкина, ни в откликах его корреспондентов, друзей, приятелей, знакомых почти нет никаких данных, позволяющих нам совершенно точно выяснить, что побудило А.С. Пушкина написать это стихотворение. Лишь в его письме к А.А. Бестужеву (Марлинскому), написанном Пушкиным в конце января 1825 г. содержатся некоторые данные, позволяющие нам частично понять эти мотивы.

«…Тебе, кажется, «Олег» не нравится, – пишет Пушкин, – напрасно. – Товарищеская любовь старого князя к своему коню и заботливость о его судьбе есть черта трогательного простодушия, да и происшествие само по себе в своей простоте имеет много поэтического» [2, с. 357].

Таким образом, интерес Пушкина к этому летописному сюжету был мотивирован главным образом двумя привлекательными особенностями летописного сказания: поэтичностью летописного предания и первобытным простодушием князя Олега, которое привлекло Пушкина. Пушкину импонировала такая близкая дружеская привязанность старого князя к своему коню.

Выводы

Интерес Пушкина к российской истории обнаруживается в годы его учебы в Царскосельском лицее, и проявляется он в его увлечении героическим ее периодом, каковым Пушкин считал, в первую очередь, древнейший, эпоху деяний первых русских князей Олега Вещего, Игоря Рюриковича, княгини Ольги. Предания и легенды Псковской земли, усвоенные им в детские годы, обусловили первоначальный интерес Пушкина именно к этим героям, с этой землей связанными местными преданиями, к князю Игорю и княгине Ольге, а затем

и к Олегу Вещему. Особый интерес Пушкина к личности Олега Вещего был обусловлен и «думой» Рылеева, и пребыванием у моря в Одессе, и посещением Киева, однако «героичность» князя для Пушкина ярче всего проявилась именно в рефлексии вещего Олега, рожденной предсказанием волхва о грядущей гибели князя, которую принесет ему любимый им конь, возникшим перед ним выбором решения и поступком, направленным на противоборство судьбе.

Сущность «героического» для Пушкина в совершении ответственного экзистенциального выбора, в совершении судьбоносного поступка. Герой – это личность, рефлексирующая, ставящая перед собой вопрос «быть или не быть» и, отвечая на него (верно или ошибочно, что не имеет первостепенного значения для Пушкина), действующая в соответствии с своим выбором. Утверждая, что «тьмы низких истин мне дороже нас возвышающий обман», Пушкин, считал мифо-поэтическое восприятие истории, предпочтительнее «академического», который не возвышает Человека до божественного уровня, а оставляет на уровне «посредственности», «к соблазну жадной».

Герой – это тот, кто совершает «поступок», «подвиг», убежденный в верности своего решения, берет на себя ответственность, вторгаясь в неведомое, рискуя оказаться один на один с Небытием, со Смертью. В высшей степени (для Пушкина) героизм проявляется в возможно-трагическом по своим последствии выборе, обоснованном лишь «верой», которая может оказаться «ложной», «обманом» или «самообманом», однако возвышающим человека и превращающим человека в героя, «со-творца», который, таким образом, «небу будет другом», причастным к «боготворчеству». Размышляя «быть иль не быть» и принимая решение «быть», совершая таким образом поступок, человек утверждает себя, независимо от правильности или ложности выбора – «аз есмь», и тем самым продолжает «миротворение» во всей его, подчас роковой, непредсказуемости, можно даже сказать, во всем величии «по ту сторону добра и зла». Историософия А.С. Пушкина подводит к заключению о трагичности Героя. В контексте сказанного выше таковы Вещий Олег, князь Игорь и княгиня Ольга.

Библиографический список

1. Пушкин в воспоминаниях современников. М., Захаров, 2005. 912 с.
2. *Пушкин А.С.* Письма. Т. 1. М., Захаров, 2006. 704 с.
3. *Пушкин А.С.* Письма. Т. 3. М., Захаров, 2006. 544 с.
4. *Пушкин А.С.* Дневники и автобиографические записи //Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в шести томах. Т. 6. Кн. 1. М., ОГИЗ Государственное издательство художественной литературы, 1948. 526 с.
5. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений: В 19 т. Т. 2. М., 1994–1999. (Т. 1–16 – репринт: Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: <В 16 т.>. М.; Л., 1937–1949.).
6. Летопись жизни и творчества Александра Пушкина в 4 т. Т., 1. М., 1999.
7. *Пушкин А.С.* Собрание сочинений. Т. 2. М., Вагриус, 2005. 384 с.
8. *Языков Н.М.* Стихотворения и поэмы. Ленинград, Советский писатель, Ленинградское отделение, 1988. 598 с.
9. Степенная книга //Памятники литературы Древней Руси. Середина XVI века. М., Художественная литература, 1985. С. 248-287.
10. Степенная книга. Тексты комментарии. Т. 1. М., Языки славянских культур, 2007. 598 с.
11. Повесть временных лет. СПб., Наука, 2007. 670 с.
12. *Константин Багрянородный.* Об управлении империей. М., Наука, 1991. 496 с.
13. *Лев Диакон.* История. М., Наука, 1988. 240 с.
14. *Лиутпранд Кремонский.* Антаподосис. М., Русская панорама, 2006. 192 с.
15. Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Т. 3. Восточные источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2009. 264 с.
16. Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Т. 5. Древнескандинавские источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2009. 384 с.
17. *Литаврин Г.Г.* Византия, Болгария, Древняя Русь (IX – начало XII в.). СПб., Алетейя, 2000. 398 с.
18. *Снорри Стурлусон.* Круг Земной. М., Ладомир, Наука, 1980. 688 с.
19. *Лебедев Г.С.* Эрлха викингов в Северной Европе и на Руси. СПб., Евразия, 2005. 640 с.
20. *Шахматов А.А.* Разыскания о русских летописях. М., Кучково поле, 2001. 880 с.
21. *Александров А.А.* Легенды о княгине Ольге в Псковской земле. http://arheologpskov.ru/index.php/arheologija-pskova/istoriya-izucheniya/proekt-letopis/item/легенды-о-княгине-ольге-в-псковской-земле.
22. *Минаков С.Т.* Образ России-Европы в осмыслении русской интеллигенции XIX в. //Социокультурная жизнь России и Европы глазами интеллектуалов XIX века. Материалы Всероссийского научно-практического коллоквиума с международным участием (29-30 октября 2018 г.). Орел, ОГУ им. И.С. Тургенева, 2020. С. 72–81.
23. *Минаков С.Т.* «Наполеоновский апокалипсис» А.С. Пушкина //Studia internationalia: Западный регион России в международных отношениях X-XX вв. Материалы X международной научной конференции. Брянск, 2022. С. 69-76.
24. *Пушкин А.С.* Собрание сочинений. Т. 3. М., Вагриус, 2005. 464 с.
25. *Наполеон Бонапарт.* Египетский поход. СПб., Азбука, 2000. 432 с.
26. *Достоевский Ф.М.* Братья Карамазовы. М., Эксмо, 2023. 800 с.
27. *Рылеев К.Ф.* Сочинения. Л., 1987.

References

1. Pushkin in the memoirs of contemporaries. M., Zakharov, 2005. 912 p.
2. *Pushkin A.S.* Letters. Vol. 1. M., Zakharov, 2006. 704 p.
3. *Pushkin A.S.* Letters. T. 3. M., Zakharov, 2006. 544 p .
4. *Pushkin A.S.* Diaries and autobiographical notes //Pushkin A.S. Complete works in six volumes. Vol. 6. Book 1. M., OGIZ State Publishing House of Fiction, 1948. 526 p.

5. *Pushkin A. S.* Complete works: In 19 vols. 2. M., 1994–1999. (Vol. 1–16 – reprint: *Pushkin A. S.* Complete works: <In 16 vols.>. M.; L., 1937–1949.).
6. Chronicle of the life and work of Alexander Pushkin in 4 vols., 1. M., 1999.
7. *Pushkin A.S.* Collected works. Vol. 2. M., Vagrius, 2005. 384 p.
8. *Yazykov N.M.* Poems and poems. Leningrad, Soviet writer, Leningrad Branch, 1988. 598 p.
9. The Power Book //Monuments of literature of Ancient Russia. The middle of the XVI century. M., Fiction, 1985. Xiu 248–287.
10. The power book. Texts comments. Vol. 1. M., Languages of Slavic cultures, 2007. 598 p.
11. The Tale of bygone years. St. Petersburg, Nauka, 2007. 670 p.
12. *Konstantin Porphyrogenitus.* On the management of the Empire. M., Nauka, 1991. 496 p.
13. *Leo the Deacon.* History. M., Nauka, 1988. 240 p.
14. *Liutprand Cremonsky.* Antapodosis. M., Russian Panorama, 2006. 192 p.
15. Ancient Rus in the light of foreign sources. Textbook. Vol. 3. Waste sources. M., Russian Foundation for the Promotion of Education and Science, 2009. 264 p.
16. Ancient Rus in the light of foreign sources. Anthology. Vol. 5. Old Norse sources. M., Russian Foundation for the Promotion of Education and Science, 2009. 384 p.
17. *Litavrin G.G.* Byzantium, Bulgaria, Ancient Russia (IX – beginning of XII century). St. Petersburg, Aleteya, 2000. 398 p.
18. *Snorri Sturluson.* Circle of the Earth. M., Ladomir, Nauka, 1980. 688 p.
19. *Lebedev G.S.* Epokha Vikings in Northern Europe and Russia. St. Petersburg., Eurasia, 2005. 640 p.
20. *Shakhmatov A.A.* Searches about Russian chronicles. M., Kuchkovo field, 2001. 880 p.
21. *Alexandrov A.A.* Legends about Princess Olga in the Pskov land. http://arheologpskov.ru/index.php/arheologija-pskova/istoriya-izucheniya/proekt-letopis/item/легенды-о-княгине-ольге-в-псковской-земле.
22. *Minakov S.T.* The image of Russia-Europe in the understanding of the Russian intelligentsia of the XIX century. //Socio-cultural life of Russia and Europe through the eyes of intellectuals of the XIX century. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Colloquium with international participation (October 29-30, 2018). Orel, I.S. Turgenev OSU, 2020. Pp. 72–81.
23. *Minakov S.T.* "The Napoleonic Apocalypse" by A.S. Pushkin //Studia internationalia: The Western region of Russia in international relations of the X–XX centuries. Materials of the X International Scientific Conference. Bryansk, 2022. Pp. 69–76.
24. *Pushkin A.S.* Collected works. Vol. 3. M., Vagrius, 2005. 464 p.
25. *Napoleon Bonaparte.* Egyptian campaign. St. Petersburg, Abc, 2000. 432 p.
26. *Dostoevsky F.M.* Brothers Karamazov. M., Exmo, 2023. 800 p.
27. *Ryleev K.F.* Essays. L., 1987.

УДК 94 (47).084.1 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-47-51**

НАЗАРЕНКО ЕВГЕНИЙ ЮРЬЕВИЧ
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Воронежский областной краеведческий музей, г. Воронеж, Россия
E-mail: enazarenko.vrn@mail.ru

NAZARENKO EVGENII YURIEVICH
Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Voronezh Regional Museum of Local Lore, Voronezh, Russia
E-mail: enazarenko.vrn@mail.ru

ПАРТИЙНАЯ АГИТАЦИЯ ПЕРЕД ВЫБОРАМИ В УЧРЕДИТЕЛЬНОЕ СОБРАНИЕ В 1917 ГОДУ НА ПРИМЕРЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ

PARTY AGITATION BEFORE THE ELECTIONS TO THE CONSTITUENT ASSEMBLY IN 1917 BY THE EXAMPLE OF VORONEZH PROVINCE

В статье на материалах листовок, изданных в Воронежской губернии, изучены особенности предвыборной агитации перед выборами в Учредительное собрание в ноябре 1917 г. Были изучены материалы как социалистических (эсеры, большевики), так и либеральных (кадеты, а также малоизвестный Союз земельных собственников) партий и движений. В результате этого анализа были обнаружены и зафиксированы характерные особенности, отличавшие стиль общения разных политических сил с электоратом.

Ключевые слова: ***Учредительное собрание, выборы, листовки, большевики, эсеры, кадеты.***

In the article on the materials of leaflets published in the Voronezh Governorate, the features of pre-election campaigning before the elections to the Constituent Assembly in November 1917 were studied. Materials of both socialistic (Socialist-Revolutionaries, Bolsheviks) and liberal (Cadets, as well as the little-known Union of Landowners) parties and movements. As a result of this analysis, characteristic features that distinguished the style of communication of different political forces with the electorate were discovered and recorded.

Keywords: ***Constituent Assembly, elections, election, leaflets, Bolsheviks, Social Revolutionaries, Cadets.***

Введение

Актуальность исследования обусловлена, в первую очередь, уникальным характером листовок как исторического источника для изучения общественного сознания революционной эпохи 1917 года в России. Листовки были основным способом воздействия политических партий и движений на широкие массы грамотного населения. Изучение этих материалов дает возможность реконструировать отношение политического актива к насущным проблемам социального и экономического развития Российского государства; к вопросам, связанным с реорганизацией политической системы страны; к представителям конкурирующих политических сил. Партийные листовки, изданные накануне выборов в Учредительное собрание, имеют особую ценность. Именно во время предвыборной кампании осени 1917 г. были предельно четко артикулированы политические программы партий – эсеров, большевиков, кадетов и проч. Актуализировались и способы донесения этой информации до избирателей. Опираясь на этот пласт источников, можно предметно вести разговор об альтернативах исторического развития России в ключевой для страны революционный период.

Целью исследования является выявление основных элементов предвыборной риторики политических партий и объединений осенью 1917 года, особенностей их саморепрезентации, способов описания социальных проблем и предложений по их решению, основных приемов критики оппонентов.

Новизна исследования заключается в том, что впервые в историографии были подвергнуты систематическому текстологическому анализу листовки, появившиеся в преддверии выборов в Учредительное Собрание, составленные представителями политических партий и объединений, находившихся на разных полюсах идеологического спектра. Анализ этих источников дает возможность по-новому взглянуть на некоторые особенности политической борьбы в России конца 1917 – начала 1918 года.

В настоящей работе использовались нарративный, историко-типологический *методы*, а также совокупность методов критики исторического источника.

Изложение основного материала

12 (25) ноября 1917 г. в Воронежской губернии, как и в других российских регионах, прошли выборы во Всероссийское Учредительное Собрание. Это были первые общегосударственные выборы, проходившие на условиях всеобщего, равного, прямого и тайного голосования. Согласно принятому 20 июля 1917 г. положению о выборах в Учредительное собрание, правом голоса были наделены все граждане страны старше 20 лет, за исключением умалишенных и глухонемых; лиц, осужденных за преступления; солдат, дезертировавших из армии; и членов дома Романовых [1, с 136–184]. Выборы проходили по пропорциональному принципу, на основе окружных избирательных списков. Границы избирательных округов совпадали с территориальными пределами административных единиц – губерний и областей.

Серьезное влияние на ход избирательной кампа-

© Назаренко Е.Ю.
© Nazarenko E.Yu.

нии оказал политический кризис осени 1917 г., апофеозом которого стал большевистский переворот 25 октября (7 ноября) в Петрограде. Вскоре после него большевики пришли к власти и в других городах: в Воронеже это случилось 30 октября (12 ноября) 1917 г. Таков был внутриполитический контекст выборов в Учредительное собрание, отразившийся в агитационных материалах разных политических сил. В настоящей статье мы анализируем содержание хранящихся в фондах Воронежского областного краеведческого музея листовок эсеров, большевиков, кадетов и других политических сил, участвовавших в выборах в Воронежском округе. Анализ этих материалов позволяет составить весьма подробное представление о стратегиях, при помощи которых политические партии стремились воздействовать на избирателей.

В любой предвыборной кампании можно обнаружить две основных составляющих – позитивную и негативную: первая связана с изложением собственной программы, вторая – с критикой оппонентов. В листовках Партии социалистов-революционеров подчеркивалось, что эсеры защищают интересы народных масс – «рабочих и трудового крестьянства, объединяя их в одну могучую армию труда» [2, л. 1]. Другие же партии, по словам эсеровских пропагандистов, не выражают «так полно интересов и воли всего трудового народа» [3, л. 1]. Особенно остро критиковались собратья эсеров по социалистическому движению –меньшевики и, в особенности, большевики. Так, меньшевики, согласно эсеровской листовке, были сосредоточены на проблемах рабочего класса и пренебрегали интересами сельских обывателей («мало думают о крестьянстве» [3, л. 1]). Утверждалось, что политика меньшевиков в случае их прихода к власти будет способствовать имущественному расслоению деревни – они непременно допустят «скопление большого количества земли в руках отдельных лиц» [4, л. 1]. Еще более резкой критики были удостоены большевики. Они, по мнению эсеровского автора, вовсе «не уважают народной воли», и поэтому идут «путем насилий и беспорядков» [4, л. 1]. Члены РСДРП(б) обвинялись в стремлении узурпировать власть, отторгнув ее от народных масс.

Помимо социал-демократов, эсеровская критика была направлена и на другие политические силы левого направления. Так, анархисты объявлялись сторонниками «полного расчленения России» [5, л. 1]; а народные социалисты обвинялись в том, что они «плетутся по нашим следам», т.е. воспроизводят основные положения эсеровской программы. Эсеры призывали воздержаться от голосования за народных социалистов, а также за меньшевиков, дабы не «разбивать голоса» [5, л. 1] трудового народа.

В изученных нами листовках критика эсеров была в подавляющем большинстве случаев направлена на другие социалистические партии, а либеральным политическим силам уделялось немного внимания. Вероятно, это было связано с тем, что лишь в левых политических силах эсеры видели своих конкурентов в борьбе за голоса крестьян, рабочих и солдат. Электоральная база либеральных партий была зависима от других социальных слоев – мелких и крупных собственников, лиц интеллигентного труда и представителей свободных профессий. В одной из эсеровских листовок весьма кратко упоминалась наиболее мощная из либеральных сил – Партия народной свободы (кадеты). Эсеры предостерегали «трудовой народ» от голосования за партию, «в рядах которой помещики, промышленники и купцы, эксплуатирующие наш труд» [5, л. 1]. Утверждалось, что, избрав кадетов, крестьяне окажутся «в кабале у помещика».

Критическая часть эсеровской агитационной кампании была, однако, весьма лапидарной. Гораздо больше внимания в листовках ПСР уделялось их позитивной программе. Свою основную цель эсеры видели в «осуществлении социализма, то есть уничтожении частной собственности на землю, фабрики и заводы и устройство такого порядка, при котором свободный общий труд будет идти на общую пользу всего народа» [5, л. 1]. При этом в другом месте той же листовки декларировалось грядущее переложение «главной тяжести налогов с плеч крестьян и рабочих на богатые классы» [5, л. 1]. Таким образом, декларированная отмена частной собственности относилась эсерами не к ближайшему будущему, а к отдаленной перспективе. В то же время, их программа предполагала значительные социальные преобразования: установление 8-часового рабочего дня и минимального порога оплаты труда, создание фабричной инспекции для разрешения трудовых споров и проч. Критикуя социал-демократический подход к крестьянскому вопросу, эсеры предлагали собственную программу социализации земли.

Особо острым был вопрос участия России в Первой мировой войне. Эсеры уверяли своих избирателей, что желают прекращения военных действий и заключения мира, после которого будут «возвращены по домам страдальцы за Россию» [5, л. 1]. При этом в эсеровских листовках совсем не говорилось о том, на каких условиях они хотят заключить мирный договор. Для огромных масс населения осенью 1917 г. прекращение войны было желанной перспективой, и ПСР желала ответить на общественный запрос, очевидно, не имея четкого представления о способах разрешения этой ситуации.

Судя по листовкам, весьма туманными были и представления эсеров о будущем государственном устройстве России. В одной из них говорилось о том, что их идеалом является «демократическая республика», в которой «все законы издаются самим народом и все власти и судьи избираются народом же» [5, л. 1]. При этом в агитационных материалах ПСР ничего не говорилось о желанной конфигурации исполнительной власти, о функциях парламента, о роли Советов в будущей государственной системе и проч. Очевидно, что аграрная программа и другие социальные преобразования были разработаны эсерами гораздо тщательнее, чем вопросы, связанные с изменениями государственного строя.

Хранящиеся в фондах ВОКМ предвыборные листовки других социалистических партий (кроме большевиков), к сожалению, малоинформативны. Таковы агитационные материалы Трудовой народно-социалистической партии, утверждавшие, что они сражаются за «интерес трудового народа» и за «водворение внутреннего мира и порядка в свободной России» [3, л. 1]. Несложно заметить сходство их риторики с эсеровской. Весьма скудным было и содержание меньшевистских листовок.

В то же время, пропагандистские материалы другой

социал-демократической партии – большевиков – весьма подробны и обстоятельны. Особенности агитационной кампании РСДРП(б) на выборах в Учредительное Собрание описаны в монографии Л.С. Протасова. Согласно мнению этого исследователя, большевистская агитация «была целиком подчинена принципу практической целесообразности» [6, с. 105] – ее основой были «политические обличения» [6, с. 106], а позитивная программа оказалась сведена «к трем-четырем ударным лозунгам (немедленный мир, земля – крестьянам, фабрики – рабочим, власть – Советам), не требовавшим сложных теоретических обоснований и разъяснений» [6, с. 106].

Предпринятый нами анализ большевистских листовок в целом подтверждает справедливость выводов исследователя. В отличие от эсеров, где изложению программы уделялось больше внимания, чем критике оппонентов, в агитации большевиков негативный компонент был первостепенным и даже подавляющим. Особенно мощной и изощренной была большевистская критика социалистов-революционеров. Памятуя о деятельном участии эсеров в работе Временного Правительства, большевики стремились показать неразрывную связь действий своих оппонентов с провалами этого органа власти. В одной из большевистских листовок было сказано, что ПСР «много обещает всей бедноте и городской и деревенской» и утверждает, «будто она за мир, за землю, за волю» [7, л. 1], однако эти слова не стоят доверия избирателя, поскольку, находясь у власти, они ни на шаг не приблизили воплощение в жизнь социалистической программы: не провели закон о восьмичасовом рабочем дне, не ввели рабочий контроль над промышленностью и торговлей и проч. Эсеры обвинялись в том, что, несмотря на свои декларации «всеми силами противились … переходу всей земли в руки трудящихся» [7, л. 1] – руками своего министра земледелия В.М. Чернова, сочинившего закон, «охраняющий интересы помещиков» [7, л. 1]. Большевики сообщали своим избирателям, что после того, как «некоторые крестьянские комитеты, потерявшие веру в эти лживые посулы, стали сами брать землю, министры из партии Социалистов-Революционеров посылали на них казаков, расстреливали из пулеметов, рассаживали по тюрьмам» [7, л. 1], тем самым предав интересы социальной группы, на поддержку которой более всего рассчитывали.

Антиэсеровская пропаганда большевиков была обращена и к солдатам. Авторы листовки припоминали, что летом 1917 г. министр-председатель, член партии эсеров А.Ф. Керенский «ввел для солдат смертную казнь на фронте» [7, л. 1], лишил их свободы слова, печати, собраний, а впоследствии «оклеветал матросов Балтийского флота в то самое время, когда они геройски умирали в волнах Балтийского моря» [7, л. 1] (имелось ввиду участие моряков Балтфлота в неудачной Моонзундской операции). Другие социалисты-революционеры, Б.В. Савинков и М.М. Филоненко, по словам большевистских агитаторов, и вовсе поддержали мятеж генерала Л.Г. Корнилова. Кроме того, в листовках большевиков утверждалось, что эсеры намеренно «затягивали войну» [8, л. 1].

Наконец, большевики обрушили на эсеров критику в связи с тем, что те не поддержали Октябрьский переворот и не признали «власть трудящихся – Советов» [8, л. 1], пойдя, в соответствии с их интерпретацией, против воли народа, из-за чего «много не нужной братской крови пролилось [орфография авторская – *Е.Н.*]» [8, л.1].

Эсерам – главным противникам большевиков – досталась наиболее щедрая порция критики. Однако и другие политические силы не были оставлены без внимания. Большевистские филиппики в адрес меньшевиков были схожи с их антиэсеровскими выпадами. В одной из листовок говорилось о том, что меньшевики «изменили делу революции», поскольку «цепко держались за союз с буржуазией» [8, л. 1]. Созвав вместе с эсерами в сентябре 1917 г. Демократическое совещание, меньшевики, с точки зрения большевистских агитаторов, решили подменить этой, с их точки зрения, псевдодемократической институцией, подлинный «народный голос», выраженный в деятельности Советов [9, л. 1].

Еще одним объектом большевистской критики была партия кадетов. Деятельность этой партии была описана в листовках как принципиально антибольшевистская: по мнению пропагандистов, кадеты были «против мира», «против бесплатной передачи земли крестьянам» и «против 8-ми часового рабочего дня» [8, л. 1]; кроме того, они стремились «потопить в крови революцию» [9, л. 1]. Отметим, что, за исключением последнего тезиса, критика большевиками кадетов была близка к тому, что писали о них эсеры – несмотря на разногласия и даже вражду, у социалистов существовал консенсус по отношению к либеральным партиям и движениям.

Анализ большевистских агитационных материалов показывает правоту Л.С. Протасова – большевики действительно тратили большое количество интеллектуальных ресурсов на критику оппонентов. Верно исследователь определил и то, что позитивная программа большевиков сводилась к лозунгам и призывам. В качестве образчика большевистской риторики приведем слова одной из их листовок, где утверждалось, что РСДРП(б) является единственной партией, которая всегда «не на словах, а на деле отстаивала … ваши интересы [т.е. интересы рабочих и крестьян – *Е.Н.*]», а теперь, перед выборами в Учредительное Собрание, выступает «за действительно бесплатный переход всей земли к трудящимся», «за немедленное окончание войны демократическим миром», «за власть рабочих и крестьян», «за свободу всем народам» [8, л. 1]. Пути достижения этих целей большевистские агитаторы не указывали, ограничиваясь общими фразами. Такой подход резко отличал их пропагандистскую работу от публичных кампаний других партий.

Особенно это заметно при сравнении большевистской пропаганды с предвыборной кампанией Партии народной свободы (ПСР), более известной как партия кадетов. Как отмечал Л.С. Протасов, кадеты стремились предстать перед избирателями «государственной партией» и показать, что в достатке обладают «государственными людьми» [6, с. 114], выдающимися практическими умами. Поэтому в одной из их листовок специально подчеркивалось, что воронежский список кадетов возглавляет «известный всей России» человек – Андрей Иванович Шингарев, «знаток финансового и земельного вопросов» [10, л. 1].

Позиционируя себя в качестве «партии реальных дел», кадеты уделили своей позитивной программе гораздо больше внимания, чем большевики и даже чем

эсеры. Своим идеалом они провозгласили «демократическую республику». Лежащий в ее основании принцип характеризовался как «вся власть всему народу» [10, л. 1]. Отметим, что социалисты и кадеты вкладывали в понятие «народ» различное содержание. Народ, о котором говорили эсеры и меньшевики, включал в себя только представителей «эксплуатируемых классов» – рабочих и крестьян. Кадеты в эту общность включали всех российских граждан. В соответствии с этим различное содержание вкладывалось и в понятие «демократическая республика», которую и ПСР, и ПНС провозгласили в качестве своего идеала – эсеры воспринимали ее как государственный строй, действующий в интересах трудового народа; кадеты же трактовали этот термин в либеральном духе – как систему, где соблюдается принцип формального равенства всех граждан перед законом.

Можно перечислить еще ряд изложенных в кадетских листовках программных требований, имевших ярко выраженный либеральный характер – таких, как «неприкосновенность личности и жилищ» и «свобода местного самоуправления» [10, л. 1]. Либеральный взгляд кадетов на частную собственность проявился в их земельной программе. Не желая насильственно отчуждать аграрные владения помещиков, они пытались найти компромисс между интересами землевладельцев и земледельцев, наделив последних «в пределах трудовой нормы» участками, выделенными из государственных, церковных и монастырских владений. К дарованию крестьянам наделов из «принудительно отчужденных за счет государства частновладельческих земель» [10, л. 1] члены Партии народной свободы обещали прибегать лишь в крайних случаях.

В то же время, немалая часть кадетского агитационного материала была посвящена социальным вопросам. Так, они декларировали введение прогрессивной шкалы налогообложения; 8-часовой рабочий день; государственное страхование рабочих; свободу рабочих союзов и собраний; всеобщее, бесплатное и обязательное образование [10, л. 1]. В этих вопросах кадетская программа во многом приближалась к требованиям социалистических партий. Очевидно, что это было связано с желанием кадетов расширить социальную базу за счет традиционного электората левых политических сил. Также несомненно, что большевики, утверждая, будто кадеты выступают против 8-часового рабочего дня (см. выше), сознательно дезинформировали своих избирателей.

При этом основным адресатом кадетской пропаганды был класс собственников. Так, в одной из листовок кадеты стремились убедить кустарей-сапожников в несовместимости их интересов с политикой социалистических партий. Сапожников уверяли, что они – совсем не те рабочие, «о которых ратуют социалисты в своих воззваниях» [11, л. 1], что они не наемные труженики, а «сами хозяева, сами господа своего положения» [11, л. 1], а согласно учению социалистов – «буржуи одинаково с промышленниками и торговцами» [11, л. 1]. Кадеты убеждали своих адресатов в том, что «по учению социализма фабрики и заводы неминуемо должны будут поглотить кустарей и лишить их собственных мастерских и хозяйства, чтобы создать из них пролетариев» [11, л. 1]. Успех социалистов, как уверяли кадетские агитаторы, губителен не только для мелких собственников, но и для экономики в целом, поскольку «разрушение промышленности [очевидно, что в данном случае имелось ввиду любое частное производство – *Е.Н.*] приведет к обнищанию всех классов общества, поведет к безработице и к анархии» [11, л. 1]. Таким образом, кадеты разделяли расхожее либеральное убеждение, согласно которому процветание частной промышленности и торговли ведет к улучшению условий жизни всех социальных слоев, в том числе и наемных работников.

В связи с этим неудивительно, что ПНС стремилась представить перед выборами в Учредительное Собрание сбалансированную программу, которая устроила бы все социальные группы. Как замечал Л.С. Протасов, «кадеты, дорожа своей внеклассовой репутацией, старались дистанцироваться от откровенно буржуазных списков [6, с.135].

Риторика ПНС действительно различалась с теми словами, которые были написаны в листовках буржуазных политических сил. К их числу в Воронежской губернии относился, в первую очередь, Союз земельных собственников, в агитационном материале которого заявлялось о поддержке со стороны «более ста тысяч домохозяев и семейств мелких земельных собственников Воронежской губернии» [12, л. 1]. В отличие от кадетов, Союз земельных собственников сделал упор на негативной пропаганде, призывая голосовать за их список всех, «кто не хочет видеть у кормила государственной власти грабителей, предателей, безграмотных скоморохов и чуждых России людей, в ком еще живет здравый политический разум и сердце горит любовью к своей родине» [13, л. 1]. Очевидно, что столь нелестными эпитетами были награждены социалисты, в первую очередь – большевики.

Схожие идеи высказывались в листовках Союза домовладельцев г. Воронежа, который не шел на выборы в Учредительное Собрание отдельным списком, однако не мог остаться в стороне от политической борьбы. В листовке Союза описывалось положение дел в стране, которую «внешние и внутренние враги рвут … на части», в которой царит «всеобщая разруха и полная анархия». Виновники этой ситуации не названы поименно, однако очевидно, что речь снова шла о большевиках, которые «под знаменем революции и во имя превратно понятой идеи социализации имуществ, безнаказанно проделываются погромы и грабежи» [14, л. 1]. Для того, чтобы не допустить дальнейшего погружения России в бездну, избранникам народа нужно «приняться за строительство Государственное, за строительство политическое и социальное» [14, л. 1]. Для решения этой задачи, как считали члены Союза домовладельцев, годятся только те, кто стоит на почве «защиты всякой, законно приобретенной собственности, как основе всякого культурного хозяйства», а также «на почве исполнения для всех обязательного закона» [14, л. 1]. К таковым авторы листовки относили три политические силы: Партию народной свободы, Партию народных социалистов и Союз земледельцев. Последнему они наиболее активно симпатизировали и призывали за него голосовать в столь «критический для России момент» [14, л. 1].

Таким образом, буржуазные объединения, в состав которых входили собственники земли и городской недвижимости, считали гарантию прав собственности

краеугольным камнем стабильного развития государства и общества. Они позиционировали себя как агентов правопорядка и законности, в противоположность большевикам, погружавшим, с их точки зрения, страну в хаос. В этом смысле Союз земельных собственников и дружественный ему Союз домовладельцев г. Воронежа были гораздо последовательнее кадетов, стремившихся заручиться поддержкой разных социальных групп.

Выводы

Итоги выборов в Учредительное Собрание показали, что реальными политическими силами в тот период являлись только эсеры, большевики и кадеты. Эсеры получили абсолютное большинство голосов по Воронежскому округу – 79,72 %. Основной причиной успеха этой партии было подавляющее преобладание крестьянского населения в регионе, на работу с которым социалисты-революционеры всегда делали ставку, в отличие от социал-демократов, особо выделявших класс промышленных рабочих. Большевики набрали 13,8 % голосов избирателей, львиная доля которых, судя по всему, пришлась на солдат и представителей пролетариата. Из всех больших партий менее всего голосов набрали кадеты – 3,32 %. Результаты прочих политических сил находились в пределах арифметической погрешности [6, с. 363]. В соответствии с этими результатами были распределены депутатские мандаты: тринадцать из них достались эсерам (депутатами стали И.М. Антипин, А.П. Близнюк, К.С. Буревой (Сопляков), Я.Н. Гладких, Г.В. Зинин, М.Л. Коган-Бернштейн, И.В. Мамкин, Н.Р. Никитин, Н.П. Огановский, М.Д. Первеева, С.П. Постников, И.Д. Смирнов, К.М. Хреновской), еще два – большевикам (депутаты Н.Н. Кардашев и В.И. Невский (Ф.И. Кривобоков)), прочие партии политического представительства в Учредительном Собрании не получили [15]. Результаты выборов свидетельствуют о популярности в России 1917 г. левой повестки. Либеральная интеллигенция и буржуазия были слишком малочисленными группами, чтобы противостоять социалистическому порыву рабочих, солдат и крестьян; а их агитация ничего не могла противопоставить уравнительным лозунгам большевиков и эсеров. Другим важным следствием выборов ноября 1917 г. было то, что, несмотря на яростную антиэсеровскую кампанию, большевикам не удалось дискредитировать социалистов-революционеров в глазах широких масс населения. Поэтому для борьбы с политическими оппонентами большевистскими властями был избран путь силового подавления, который привел к разгону Учредительного Собрания 6 (19) января 1918 г.

Библиографический список

1. Российское законодательство X–XX вв. Т.9: Законодательство эпохи буржуазно-демократических революций. М.: Юридическая литература, 1994. 352 с.
2. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-1
3. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-16
4. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-36
5. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-20
6. Протасов Л.Г. Всероссийское Учредительное собрание: История рождения и гибели. М.: РОССПЭН, 1997. 368 с.
7. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-4
8. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-5
9. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-8
10. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-33
11. Коллекция ВОКМ. Д. 3278-9
12. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-84
13. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-34
14. Коллекция ВОКМ. Д. 3215-21
15. *Протасов Л.Г.* Люди Учредительного собрания. Портрет в интерьере эпохи. М.: РОССПЭН, 2008. 463 с.

References

1. Russian Legislation of the 10th-20th Centuries. Vol. 9: Legislation of the Epoch of Bourgeois-Democratic Revolutions. M.: Juridicheskaya literatura, 1994. 352 p.
2. VOKM collection. D. 3215-1
3. VOKM collection. D. 3215-17
4. VOKM collection. D. 3215-36
5. VOKM collection. D. 3215-20
6. Protasov L.S. The All Russian Constituent Assembly: A History of Birth and Death. M.: ROSSPEN, 1997. 368 p.
7. VOKM collection. D. 3215-4
8. VOKM collection. D. 3215-5
9. VOKM collection. D. 3215-8
10. VOKM collection. D. 3215-33
11. VOKM collection. D. 3278-9
12. VOKM collection. D. 3215-84
13. VOKM collection. D. 3215-34
14. VOKM collection. D. 3215-21
15. *Protasov L.S.* People of the Constituent Assembly. Portrait in the interior of the era. M: ROSSPEN, 2008. 463 p.

УДК 355:94 (470) "19"

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-52-55

ОРЛОВ АНДРЕЙ СЕРГЕЕВИЧ
кандидат исторических наук, сотрудник Академии ФСО России
E–mail: orlov–orl@mail.ru
БОРЯК АЛЕКСЕЙ ОЛЕГОВИЧ
сотрудник Академии ФСО России
E–mail: lexaboryak979@gmail.com

ORLOV ANDREY SERGEEVICH
PhD in History, Federal Guard Service Academy
E–mail: orlov–orl@mail.ru
BORYAK ALEXEY OLEGOVICH
Federal Guard Service Academy
E–mail: lexaboryak979@gmail.com

ТРЕЗВЫЕ ОБЩЕСТВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНУЮ ЖИЗНЬ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

SOBER SOCIETIES OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY AND THEIR IMPACT ON SOCIAL LIFE IN THE RUSSIAN EMPIRE

В данной работе рассматривается развитие первых трезвых обществ в Российской империи, их влияние на мировоззрение крестьянских общин и уклад. Актуальность темы обусловлена по-прежнему высоким потреблением алкоголя в нашей стране. В статье ставится проблема влияния алкоголя на социально-культурную и экономическую жизнь государства, а также рассматриваются пути её решения. Результатом политики государства в области винокурения становится образование обществ трезвости.

Ключевые слова: ***трезвые общества, Российская империя, винокурение, питтейное дело, кабак, откуп.***

This paper examines the development of the first sober societies in the Russian Empire, their influence on the worldview of peasant communities and the way of life. The relevance of the topic is due to the still high alcohol consumption in our country. The article raises the problem of the influence of alcohol on the socio-cultural and economic life of the state, and also considers ways to solve it. The result of the state's policy in the field of distilling is the formation of temperance societies.

Keywords: ***sober societies, the Russian Empire, distilling, drinking, tavern, payoff.***

Введение

Миф о том, что Россия является одним из лидеров по потреблению алкоголя культивируется не первый десяток лет, нас уже не удивляет тот факт, что России приписывают изобретение водки, но так ли это?

Актуальность исследования состоит в том, что проблема алкогольной зависимости в России никуда не исчезла и сегодня.

Цель. Исследовать вопрос появления обществ трезвости, причины их создания и какую социальную роль они играли в Российской империи второй половины XIX века.

При написании работы были использованы историческая, историко-психологическая, а также герменевтическая *методологии*.

Изложение основного материала

История питейного дела в России начинается ещё в XVI веке – именно тогда появились первые кабаки. Поэтому, прежде чем перейти к вопросу открытия первых трезвых обществ в Российской империи, необходимо вспомнить историю развития кабака и его особенности. Ключевая особенность винокурения в России заключалась в том, что государство полностью монополизировало эту отрасль.Существовало два вида кабаков: «кабак на вере» и «кабак на откупе». Как вести продажу, решал исключительно местный начальник, государь даровал ему право откупа. Кабаки на вере осуществляли свою деятельность от казны, а их содержанием занимались выборные целовальники, которые давали клятву вести дело честно. Кабаки на откупе открывались обычно купцами, то есть лицами, заинтересованными в получении прибыли [4, с. 127]. Кабаки второго типа явили собой крестьянский антагонизм, именно они наиболее негативно воспринимались обществом.

На Руси не существовало культуры пития среди крестьян. Эти люди не знали меры в потреблении вина, из–за чего у них часто возникали проблемы. Сохранились крестьянские записки с жалобами на так называемые гуляй–кабаки, которые мобильно переезжали в места большого скопления народа и оказывали услуги по продаже водки.

«Привозят к нам в Андреевскую волость, – бил челом в 1625 году волостной староста из Сольвычегодского уезда, – с кабака целовальники кабацкие твоё государево кабацкое питьё, вино чарочное повсягодно по настоящим храмовым праздникам и по господским, и по воскресным дням без твоего государева указа, а продают, государь, в Андреевской волости живучи, вино недели по три, и по четыре, и больше, мало не съезжают во весь год. И от того, государь, кабацкого продажного вина волость пустеет, и многие крестьяне из волости врознь бредут» [1, с. 78]. В крестьянской среде копилось недовольство, но не вином, которое являлось причиной их бед, а целовальниками, выполняющими свою работу.

Несмотря на точтодоход от питейной продажи со-

© Орлов А.С., Боряк А.О.
© Orlov A.S., Boryak A.O.

ставлял большую часть бюджета российского государства, царю пришлось принимать меры по борьбе с пьянством. Таких кампаний в истории российской государственности было несколько, и все они с треском провалились. Главной целью государства стала борьба с незаконным изготовлением алкоголя. К середине XVII века пьянство приобрело слишком большие масштабы, и по инициативе патриарха Никона стартовала кампания по борьбе с этим явлением. XIX век стал наиболее прогрессивным для развития социальных отношений. Именно тогда начали создаваться различные кружки и общества, пытающиеся решать насущные проблемы.

Откупная система в это время набрала максимальные обороты, многие знатные дворянские фамилии сделали себе целое состояние на продаже алкоголя.

Чиновники на местах, которые чаще всего содержались из кармана тех же откупщиков, старались не замечать их злоупотреблений. Продажа «сивухи» велась по завышенным ценам, хотя существовал приказ, запрещавший повышать цены на алкоголь откупщикам. Например, трёхкопеечную чарку продавали по 5–6 копеек. И это ещё не все пороки откупной системы. Вскоре узаконили фальсификацию напитков, откупщикам разрешили понижать крепость вина. Им разрешили брать налог с производителей на мёд и пиво. Производители разорялись, пока откупщики продолжили торговать дорогой и некачественной водкой. В это время прошла кампания против православных братств Украины, издревле занимавшихся мёдоварением.

Середина XIX века становится пиком развития откупной системы. Недовольство в крестьянской среде назревало всё сильнее. Государство же старалось замалчивать нарастающее негодование. В 1843 году цензура не допустила в свет статью «О пьянстве в России», потому что в ней были опубликованы сведения о том, сколько государство получило питейных средств за 1839–1843 год. Министерство финансов посчитало недопустимым обнародовать эти данные.

Вторая половина 19–го столетия стала эпохой больших потрясений связанных с экономическими, политическими и социальными реформами. Проигранная война и страх новых крестьянских восстаний побудили императора усовершенствовать действующий порядок путём проведения ряда реформ, в число которых вошла и новая система питейного сбора.

В 1860 году монарх создаёт комиссию, целью которой было решить проблему питейных сборов. Откупщики знали о грядущих переменах, а потому начались необоснованные попытки повысить цены с 3–3,5 до 8–10 рублей за ведро водки. Надо сказать, что министерство финансов не увидело в действиях откупщиков каких–либо злоупотреблений [12, с. 116]. Качество продукции резко упало, в водке появились различные примеси, которые не лучшим образом действовали на организм человека. Государству, хотело оно того или нет, нужно было считаться с откупщиками, ведь большую часть его доходов составляли именно питейные деньги. Но и постоянное недовольство крестьян, зачастую выливавшееся в протесты, оно не могло не замечать. Во времена, когда власть была обеспокоена выходом из сложившегося послевоенного кризиса, началось невиданное прежде трезвенное движение.

Газета «Московские ведомости» пишет следующее: «1859 года, марта 15–го дня, мы, нижеподписавшиеся, избранные от мира старшины, рядовые крестьяне и дворовые села […] быв на мирском сходе, по случаю возвышения содержателем болховского питейного откупа на хлебное вино цен, что мы для себя и семейств своих почитаем разорительным, во избежание чего, и для распространения в нас и детях наших доброй нравственности, и чтобы мы были исправными во всех своих обязанностях, сделали между себя сию добровольную подписку, которую сим обязуемся: вино отныне впредь в питейных домах не пить и на вынос в свои дома, кроме каких–либо необходимых случаев, не покупать […] ослушников штрафовать в пользу приходской нашей церкви 10 рублей серебром за купленное ведро и 5 рублей серебром, если кто выпьет в питейном доме, а при безденежье наказывать розгами, согласно общему приговору старшин» [12, с. 116].

Весной 1859 года крестьяне из более чем двух десятков российских губерний отказались от покупки сивухи у откупщиков и устроили погромы заведений, торгующих некачественной водкой.Правительство отреагировало тем, что направило войска в губернии, чтобы погасить нарастающие бунты, но даже это не спасло 220 кабаков от разграбления. Чиновники третьего отделения в докладе императору указывали на то, что движение имеет массовый характер, а бунтовщики отказываются мириться со сложившейся ситуацией: «Возвышение новым откупом цен на вино, весьма дурное его качество и увеличение дороговизны на все вообще предметы привели крестьян к решимости отказаться от употребления вина, если не навсегда, то, по крайней мере, временно. Это началось в Саратовской, и вслед за тем зароки повторились в Рязанской, Тульской и Калужской губерниях… Этим примерам последовали в скором времени жители разных местностей Самарской, Орловской, Владимирской, Московской, Костромской, Ярославской, Тверской, Новгородской, а также Воронежской, Курской, Харьковской и других губерний» [6, с. 186].

Откупщикам государство дало возможность самим устанавливать цены на качественное вино, поэтому они были сильно завышены. Полугар, так называемую эталонную водку, они продавать отказывались, но продавать водку они были обязаны по 3 рубля за ведро. Несоответствие цены и качества продаваемой продукции вынудили народ потреблять меньше водки, и это вызывало у людей повсеместное неудовольствие.

В мае 1859 года в городе Наровчате Пензенской губернии начались беспорядки на улицах, кабаки подверглись грабежам, а их держателей жестоко избили, за три последующие недели было разграблено около 50 питейных домов. В результате произошли массовые аресты всех виновных. В Московской губернии Волоколамского уезда крестьяне разгромили 3 питейных дома, а после разграбили 7 кабаков в селениях Богородского уезда [6, с. 186].

Не всегда разграбление питейных домов имело благородные мотивы: например, в Вятке люди мародёрствовали на улицах в одном из сёл, просто чтобы напиться. При этом до смерти напились 8 человек [6, с. 187].

Кабаки зачастую находились в местах, наиболее заселённых людьми, а потому происходившие погромы задевали и близлежащие дома, и ярмарки, и база-

ры. Доставалось не только держателям кабаков, но и местным чиновникам, пытавшимся усмирить бунтующих. Бунты достигли таких масштабов, что император вынужден был направить в наиболее неспокойные регионы генерал-адъютантов. В Самарскую губернию император послал генерал-лейтенанта с жандармским офицером и несколькими сотнями вооружённых казаков. После подавления восстаний в центральных регионах России и Поволжья генерал-адъютант Яфимович докладывал, что бунты стали возможны из-за большого количества чиновников низшего класса в губерниях, которые своим поведением провоцируют народ на подобные действия.

В городе Балашове Саратовской губернии обет не пить был совершён торжественно: народ, подняв хоругви и иконы, отслужил молебен, а после приставил караул к кабакам и запретил покупку вина. Покупщик, согласно народному суду, облагался денежным штрафом или телесному наказанию. В Калужской же губернии никаких письменных договоров, штрафов и наказаний за нарушение своих постановлений не было, но люди тоже собирались в церквях и служили молебен [6, с. 189].

Если в 1850–1860-х годах главной причиной народных трезвых бунтов и образования трезвых движений служили недоброкачественность и дороговизна алкогольной продукции, а главным требованием было снижение стоимости вина, то в 80-е годы подход изменился. В это время люди в большей степени начали беспокоиться о вреде, который причиняет алкоголь организму.

В 1891 году Л.Н. Толстой, как видный противник алкоголизма, пишет статью под названием «Для чего люди одурманиваются?». Под началом писателя образовывается общество трезвости «Согласие против пьянства». В 1888 году он пишет две статьи: «К молодым людям» и «Пора опомниться!», в которых призывает перестать пьянствовать, ведь «трезвому совестно то, что не совестно пьяному» [9, с. 443]. Толстой огорчён и тем, что люди пытаются вовлечь в это занятие непьющих. «Что же несёт человеку водка?» – спрашивает Толстой, и сам же отвечает: «Самое ужасное последствие пьяных напитков – то, что вино затемняет разум и совесть людей: люди от употребления вина становятся грубее, глупее и злее» [1, с. 185].

Известный юрист А.Ф. Кони был также противником алкоголя, и вот какую статистику он приводит в своих статьях, связанных с последствиями пьянства: «Положение вещей, при котором с 1896 по 1906 год население Русской империи увеличилось на 20 %, а питейный доход на 133 %, причём в последнее время народ пропивал ежедневно почти 2 млн рублей, не могло быть признано нормальным» [5, с. 29]. В среднем в Российской империи напивалось до смерти около 5000 человек в год. «Среднее число преступлений и проступков, совершённых в нетрезвом виде, составляло 42 % общего числа, 93 % воинских проступков было результатом чрезмерной „выпивки“, и, наконец, вскрытие мёртвых тел лиц, скоропостижно умерших, давало 57 % умерших от пьянства и его последствий», – заключал Кони [5, с. 30].

Деятельность обществ трезвости не ограничивалась только лишь отрицанием употребления алкоголя. Выделились лидеры, которые занимались и другими общественно–полезными делами. Появились библиотеки, построенные на пожертвования участников трезвых обществ, где можно было отвлечься от пагубных привычек, чайные, где вместо алкоголя можно было выпить чаю. Небольшие взносы, собираемые с членов общества, служили для покупки билетов платных концертов для всех желающих, на эти же деньги содержали хор.

Такие общества излагали идеи в программах, чтобы вовлечь как можно больше трезвенников в свои ряды. Вот некоторые выдержки из программы столичного общества:

«Во-первых, необходимо оспорить миф о том, что пить престижно и вообще полезно для организма; во-вторых, создать условия, необходимые для реабилитации зависимых от алкоголя людей; в-третьих, найти для каждого из нуждающихся вид деятельности, который поможет ему в период реабилитации».

Так по всей стране был запущен процесс создания обществ трезвости.

В Москве общества трезвости начинают создаваться чуть позже. Их главой стал священник при Семёновском кладбище К. Остроумов. Идеи московских обществ очень походили на те, что стремительно воплощали петербургские. На денежные пожертвования в Рогожской слободе открыли чайную, построили библиотеки и картинные галереи – всё для того, чтобы отвлечь людей от кабака. Казанское общество трезвости по примеру Московского тоже создавало библиотеки, больницы, ночлежки, несколько мастерских для людей, страдающих алкогольной зависимостью. Также оно занималось издательской деятельностью в журнале «Деятель» [11, с. 23–24].

Царицынское общество за счёт средств меценатов отстроило пансионат, где размещались люди с зависимостью. Помимо прочего общество открыло издательство «Царицынский трезвенник», в котором выходили статьи о вреде пьянства и о прекрасной трезвенной жизни [4, с. 24–25].

Выводы

Как видим, общества трезвости очень сильно эволюционировали в своих идеях. Созданные для, борьбы за снижение цен на алкоголь и за улучшение его качества, в итоге они стали двигателем, запустившим развитие социальных институтов в народной среде. Благодаря известным представителям этих обществ, писавшим о проблемах потребления алкоголя, тема приобрела всероссийский масштаб и начала обсуждаться на самом высоком уровне.

Библиографический список

1. О пьянстве / П. С Алексеев. – Текст: непосредственный // Русская мысль. 1891.
2. Земство и государство: Земское самоуправление на русском Севере в XVII в. / Богословский М. М. Москва., 1912. Кн. 2. С. 78;
3. Вопрос о винных откупах в истории законодательства Российской империи XVIII–XIX вв. / Гавлин М. Л. Выпуск 13: Труды исторического факультета МГУ. Экономическая история. Обозрение.– Издательство МГУ. 2007. С. 127–128.

4. Вестник трезвости. / Григорьев Н. И. 1914. № 230. С. 24–25.
5. К истории нашей борьбы с пьянством / А. Ф. Кони – Текст: непосредственный// ТиК. 1990. № 12. 496 с.
6. Крестьянское движение в России в 1857 – мае 1861 гг. под ред. С.Б. Окуня; К.В. Сивкова. – Москва: Изд–во социально–экономической литературы, 1963. С. 186
7. Повседневная жизнь русского кабака от Ивана Грозного до Бориса Ельцина./ Курукин И.В., Никулина Е.А – Текст: непосредственный // М.: Молодая гвардия, 2007. 519 с.
8. Русская история с древнейших времен. / Покровский М. Н. – Текст: непосредственный. М, 1934. Т. 4. С. 301–302.
9. Полное собрание сочинений Л. Н. Толстого в 90 томах. / Государственное издательство «Художественная литература» 1928–1958.Серия первая «Произведения». Том 26. Москва, 1936.
10. Крестьянское трезвенное движение 1858–I860 гг. /Федоров В. А. // Революционная ситуация в России 1859–1861 гг. М, 1962. Вып. 2, С. 116.
11. В борьбе за трезвость. / Флеров Н. А – Текст: непосредственный. 1916. № 3–4. С. 22–32.
12. Экономическая история. Обозрение. Выпуск 13 / Под ред. Л.И. Бородкина. М.: Изд–во МГУ, 2007. 240 с.

References

1. About drunkenness /P. S. Alekseev // Russian thought. – 1891
2. Zemstvo self-government in the Russian North in the XVII century / M.M. Bogoslovsky**.** M., 1912. Book 2. p. 78;
3. The question of wine purchases in the history of the legislation of the Russian Empire of the XVIII–XIX centuries. Proceedings of the Historical Faculty of Moscow State University. Economic history. /M.L.GavlinReview. Issue 13 – Publishing House of Moscow State University. 2007 Pp. 127–128.
4. Bulletin of Sobriety. / N.I. Grigoriev. 1914. No. 230. Pp. 24–25.
5. On the history of our struggle against drunkenness [Text] / A. F. Koni // TICK. 1990. № 12. 496 S.
6. The peasant movement in Russia in 1857 – May 1861, edited by S.B. Okun; K.V. Sivkov. – Moscow: Publishing House of Socio–economic Literature, 1963. Pp. 186
7. The daily life of a Russian pub from Ivan the Terrible to Boris Yeltsin./ I.V. Kurukin,E.A. Nikulina – Moscow: Molodaya gvardiya, 2007. 519 p.
8. Russian history since ancient times. /M.N. Pokrovsky**.**M, 1934. Vol. 4. pp. 301–302.
9. The complete works of L. N. Tolstoy in 90 volumes. State Publishing House “Fiction”, 1928–1958. The first series of “Works”. Volume 26, Moscow, 1936.
10. The peasant sober movement of 1858—I860. /V. A.Fedorov// The revolutionary situation in Russia 1859–1861. M, 1962. Issue. 2. Pp. 116.
11. In the struggle for sobriety./ N. A.Flerov. 1916. No. 3–4. Pp. 22–32.
12. Economic history. Review. Issue 13 / Edited by L.I.Borodkin. M.: Publishing House of Moscow State University, 2007. 240 p.

УДК 94(4)»1945/...»

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-56-61

СВЕЧНИКОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия
E-mail: svsvechnikova@mail.ru
КУЛАКОВА КСЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА
магистр 2 курса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия
E-mail: kulakova.xenia@yandex.ru

SVECHNIKOVA SVETLANA VLADIMIROVNA
Candidate of History, Associate Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: svsvechnikova@mail.ru
KULAKOVA KSENIA ALEKSEEVNA
2nd year Master's Degree, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: kulakova.xenia@yandex.ru

ПРОБЛЕМА РЕВИЗИОНИЗМА ХОЛОКОСТА В КОНЦЕ XX–XXI вв.

THE PROBLEM OF HOLOCAUST REVISIONISM AT THE END OF THE XX-XXI CENTURIES

В данной статье рассматривается теория ревизионизма Холокоста, проблемы, связанные с распространением идей ревизионистов, попытки противодействия отрицателям. Особое внимание уделяется опасностям популяризации теории, анализу возможностей процесса криминализации Холокоста.

Ключевые слова: ***Холокост, национал-социализм, геноцид, антисемитизм, теория ревизионизма Холокоста, теория отрицания, Институт пересмотра истории.***

This article examines the theory of Holocaust revisionism, the problems associated with the spread of revisionist ideas, attempts to counter the deniers. Particular attention is paid to the dangers of popularizing the theory, analyzing the possibilities of the process of criminalizing the Holocaust.

Keywords: ***Holocaust, National Socialism, genocide, anti-Semitism, Holocaust revisionism theory, denial theory, The Institute for Historical Review.***

Введение

Актуальность. Преступления Третьего рейха против человечности являются одним из самых очевидных фактов истории Второй мировой войны, официально подтвержденным Нюрнбергским трибуналом. Но надо признать, что они являются ещё и одним из самых сложных научных вопросов, ввиду недостаточности документальных доказательств. Это сделало вопрос о преступлениях национал-социализма ещё и одним из самых оспариваемых. Ограниченность источниковой базы способствует появлению дискуссий на тему методов осуществления расовой политики в гитлеровской Германии и истинного числа погибших в ходе её проведения. Однако, если в историческом сообществе с течением времени лишь уточняются отдельные моменты в рамках научных исследований, то за его пределами, в общественном дискурсе открывается возможность для пересмотра данной части истории XX века или вовсе для её отрицания. В начале XXI в. в общественном поле проблема приобрела особую остроту, распространившись и на постсоветское пространство, а на современном этапе актуализируется ее значимость в российском общественном пространствев контексте проблемы фальсификации истории и пересмотра итогов Второй мировой войны, а также необходимости сохранения исторической памяти.

Целью исследования является анализ проблемы ревизии Холокоста в конце XX-XXI вв. Новизна исследования заключается в том, что в отечественной историографии проблема практически не освещена, в то время как ее последствия уже дают о себе знать, в том числе в контексте СВО. Методологической основой исследования стали системный и описательный подходы, для анализа изучаемых проблем используются историко-сравнительный и историко-генетический *методы*.

Следует сразу внести уточнение, что в рамках данной работы термин «Холокост» используется в его традиционном значении и подразумевает под собой именно трагедию еврейского народа.

Изложение основного материала

Тенденция отрицания деяний Третьего рейха, как отмечает ряд историков, исследующих феномен ревизии Холокоста, появилась ещё в 1944 году, когда немецкие военные, вовлечённые в лагерную систему, предвидя скорое поражение Германии в войне, мигрировали в другие страны, попутно работая над корректировкой истории [16, p. 6]. Распространение ложной информации нацистскими преступниками способствовало появлению разрозненных свидетельств со стороны очевидцев Второй мировой войны; их противоречивость, вызванная обрывками воспоминаний об ужасах концентрационных лагерей, благоприятствовала проведению ревизионистами первых исследований, в которых первоисточником становились именно показания свидетелей.

Теория ревизионизма представляет собой концепцию отрицания ключевых событий и процессов,

© Свечникова С.В., Кулакова К.А.
© Svechnikova S.V., Kulakova K.A.

которые составляют историю Холокоста [12, p. 20]. Отрицание геноцида евреев в годы Второй мировой войны происходит посредством выстраивания системы тезисов в противовес традиционному представлению о нацистских преступлениях, таких как масштабы Холокоста, подлинность документов периода Второй мировой войны, а также существование газовых камер в концентрационных лагерях.

В общей сложности можно выделить три этапа развития теории отрицания Холокоста. На первом этапе (1945–1962 гг.) происходит зарождение ревизионистской мысли; он характеризуется появлением первых исследований в рамках данной проблематики, в которых закладываются фундаментальные тезисы теории ревизионизма Холокоста. Второй этап (1962–1988 гг.) связан с популяризацией тенденций отрицания и тиражированием трудов ревизионистов на территории стран Западной Европы и США; в это же время уже оформленная, но всё ещё не имеющая полноценной «доказательной базы», теория отрицания получила общественный резонанс. На третьем этапе (1988 г. – настоящее время) в рамках теории ревизионизма появляются полномасштабные исследования, проведенные специалистами из разных областей знаний, а также инструменты для популяризации ревизионизма. Этот период также обусловил появление ряда проблем, вызванных насаждением взглядов данного направления; одной из них стало размытие границ между историей и псевдоисторией.

Стоит особо отметить, что сторонники течения отрицания именуют себя именно «ревизионистами», в чем выражаются их претензии на достоверность представляемой информации и научность исследований. При этом ревизионизм как таковой представляет собой современный подход к историческим исследованиям [10, p. 25], основанный на пересмотре ряда исторических фактов с целью современной интерпретации исторических событий. Фактически, это естественный научный процесс, связанный с анализом источников, появлением новых данных и т.д. Работа по пересмотру ряда научных положений ведётся историками и в рамках темы Холокоста, например, опровержение откровенно ложных показаний очевидцев, как, к примеру, изготовление нацистами мыла из евреев [16, p. 13], но подобного рода ревизия не несёт в себе цели отрицания еврейской трагедии. Поэтому большинство историков отказываются от употребления термина «ревизионист» по отношению к последователям теории, поскольку «выбор подобного названия отрицателями указывает на их основную стратегию обмана и попытку представить себя законными историками» [10, p. 25]. В то же время, если научным сообществом осознаётся разница между правомерным пересмотром (ревизией) и идеологической повесткой, то в общественном поле «ревизионистам» удается создать видимость научности своих исследований. Отдельно необходимо отметить тот факт, что в рядах последователей теории отрицания практически отсутствуют профессиональные историки, большая же часть исследований написана представителями технических областей знаний.

Ревизионистами был создан Институт пересмотра истории (ИПИ), который позиционируется как научно-исследовательский институт, действующий с целью получения научного признания. Журнал пересмотра истории, выпускаемый институтом, также маскирует публикуемую в нём ревизионистскую информацию под академические статьи, что нередко ошибочно принимается за полноправные исторические исследования.

Кроме подконтрольного журнала для тиражирования трудов ревизионистов также используются частные и университетские газеты. Так, к примеру, американский ревизионист Брэдли Смит, начиная с 1989 года, неоднократно обращался в редакцию университетских изданий с просьбой публикации на правах рекламы брошюры, содержащей в себе ряд ревизионистских тезисов, а также объявлений о проведении лекций отрицателями (в рамках Комитета открытых дебатов о Холокосте, основанного им и Марком Вебером в 1987 году). При этом, из 35 университетов, куда обратился Смит, согласием ответили 15 заведений [17, с. 37], что способствовало популяризации теории отрицания и активизации общественных дискуссий по проблеме.

Еще одной немаловажной проблемой, вызванной существованием теории ревизионизма Холокоста, является распространение антисемитских и даже экстремистских воззрений. Значительная часть ревизионистской литературы, появившейся сразу после Второй мировой войны, в частности работы Поля Рассинье – основателя теории, представляла собой попытку реабилитации военных преступлений Третьего Рейха и обвинения еврейского правительства в поддержании мифа с целью «получения необходимых средств (немецкая компенсация, пропорциональная количеству жертв) для создания государства Израиль» [13, p. 8]. Подобная тенденция прослеживается и в последующих работах отрицателей, а обоснование теории ревизионизма Холокоста в США было напрямую связано с распространением идей отрицания антисемитскими изданиями [10, p. 73]. Правда, нельзя не отметить постепенное изменение риторики ревизионистов, в том числе признание преследований нацистами евреев, но оно вызвано скорее необходимостью смягчения антисемитских высказываний для популяризации теории и придания ей научного окраса.

Несмотря на то, что часть историков придерживается мнения, что в отношении движения за отрицание Холокоста недопустимо использование таких глобальных ярлыков, как «антисемитизм» или «неонацизм» ввиду различий во взглядах и намерениях среди последователей теории [15, p. 17–18], также нельзя отрицать, что идея о нарекании Израиля финансовым бенефициаром «мифа о геноциде», и, как следствие, его главным распространителем, является общим элементом теории ревизионизма в целом. Так, к примеру, тезисы, описанные в брошюре ревизиониста Остина Эппа, заложившей основополагающие принципы аргументации отрицателей, основаны на обвинении СССР и союзников в уничтожении евреев, а Израиля – в мошенничестве и терроризировании любого, кто опровергает цифру в шесть миллионов [1, p. 14]. Эпп дополнил брошюру мнением о том, что «мошеннические» потери евреев в годы Второй мировой войны пытаются приписать не столько национал-социализму, сколько христианству, поскольку в этом заключается «замаскированная уловка талмудистов» [1, p. 27].

Основательный пересмотр ревизионистами методологии изложения материала, а также уменьшение количества антисионистских и антиеврейских высказываний,

произошли вместе с публикацией «Мистификации XX века» Артура Батца, ставшей ключевой работой второго этапа развития теории ревизии Холокоста. Несмотря на то, что в своей работе Батц использовал академический стиль, он также предпринял попытку переложить ответственность за мистификацию Холокоста на мировое еврейство и стран-победителей («Сионисты представили свой бред правительствам союзников, в частности США, требуя одобрения их чепухи… Официальный Вашингтон в конечном счёте сотрудничал с пропагандой истребления…» [2, p. 124]) и даже признал сотрудничество ревизионистов с изданиями «идеологической направленности» [2, p. 391]. Его книга изобилует проявлениями свойственного ревизионистам антисемитизма.

Основанный в 1979 году Институт пересмотра истории, как описывает К. Стерн, является «предприятием профессиональных антисемитов» [16, p. 7], а его направление и идеология его деятельности напрямую связана с личностью его основателя – Уиллисом Карто, лидера американской ультраправой политической организации. При этом руководство Института не только никогда не скрывало сотрудничество с антисемитскими изданиями периодической печати, такими как «The Spotlight», но и активно использовало их средства для тиражирования исследований ревизионистов. Необходимо отметить, что именно это обстоятельство – взаимодействие Института пересмотра истории с газетой, материалы которой строились не только вокруг теории отрицания, – позволяло активно влиять на общественное мнение (в 1981 году платный тираж издания «The Spotlight» составил более 300 тысяч экземпляров в неделю) [4, p. 4].

Апогей популяризации антисемитизма отрицателями связан с именем последователя теории Эрнста Цюнделя. В 1977 году он основал издательство «Samizdat Publications», деятельность которого заключалась в распространении по всему миру не только ревизионистской и экстремистской литературы, но и нацистской символики (включая кассеты с речами Гитлера, фильмами и музыкой Третьего рейха). Когда в 1984 году его организация стала одной из самых крупных в право-экстремисткой среде, правительство Канады обвинило Цюнделя в разжигании антисемитизма посредством публикации и распространения ложных материалов, а судебный процесс над ревизионистом явился одним из самых громких в истории страны, породив немало споров [17, с. 39].

Несмотря на то, что существование теории ревизионизма Холокоста основано на поддержании идеи о «сионистском заговоре», последователи движения отрицают причастность клюбого рода пропагандистским течениям. Так, к примеру, в брошюре «Скептицизм относительно Холокоста: 20 вопросов и ответов о ревизионизме Холокоста», опубликованной Комитетом открытых дебатов о Холокосте, утверждается, что само по себе течение является «научным методом поиска фактов, основанном на критическом анализе свидетельств, а не идеологии» [6, p. 6]. При этом любое упоминание трудов ревизионистов «лицами или группами с определёнными религиозными или идеологическими целями» [6] не отождествляется с исследованиями отрицателей, в то время как на практике зачастую именно ревизионисты являются распространителями подобного рода воззрений.

И, наконец, серьёзной проблемой вокруг теории ревизионизма Холокоста является неоднородность реакции на него мировой общественности и мирового сообщества, в том числе проблема неоднородности международного законодательства в отношении наказуемости реабилитации преступлений национал-социализма и отрицания преступлений, определённых Нюрнбергским трибуналом. Это проявляется как в полном отсутствии подобного рода законов в ряде стран, так и в противоречивости законодательства и сопутствующих ему санкций в странах, где оно введено [9, p.42].

Одной из первых европейских стран, в которой было введено анти-ревизионистское законодательство, стала Франция, применившая «закон Гейссо» в 1990 году в отношении отрицателя Роберта Фориссона, осуждённого за распространение мнения о том, что газовых камер для уничтожения евреев не существовало [14]. Сам закон Гейссо заключается в наказании за публичное оспаривание существования преступлений против человечества, определённых таковыми Нюрнбергским трибуналом 1945 года. После того, как суд обязал ревизиониста выплатить 326 832 франка, Фориссон обратился с апелляцией в Комитет по правам человека ООН; несмотря на попытки доказать неправомерность вынесенного приговора, Комитет подтвердил законность нового законодательства. Французский закон позволил судьям в вынесении приговора опираться на факт отрицания Холокоста обвиняемым, минуя тщательные проверки по сравнению официальной истории и ревизионистских тезисов [9, p. 22].

В Португалии, Греции, Австрии и Бельгии, подобно опыту французского законодательства, необходимым элементом состава преступления является публичный характер распространения теории отрицания [18, с. 39]. При этом все вышеупомянутые страны не сходятся в вопросе об уголовных санкциях за отрицание Холокоста: в Германии и Франции максимальным наказанием за распространение теории является срок до 5 лет лишения свободы, в Австрии – до 20 лет, а в Бельгии – от восьми суток до 1 года. В это же время такие страны как Дания, Эстония, Финляндия, Ирландия, Нидерланды не имеют специальных норм, предусматривающих ответственность за отрицание Холокоста [5, p. 180–188].

Особого внимания заслуживает ситуация вокруг законодательства Великобритании и США. Если введению на законодательном уровне наказаний за отрицание Холокоста в Соединённых Штатах Америки препятствует первая поправка к Конституции США, гарантирующая свободу слова, то в Великобритании положение обстоит иначе. Английский суд над отрицателями во многом известен благодаря делу «Ирвинг против Липштадт», начатом в 2000 году. Несмотря на то, что вина Дэвида Ирвинга в распространении теории отрицания была доказана, суд не смог вынесли какого-либо приговора, кроме как признать Ирвинга «антисемитом и расистом» [8, p. 13.161].

Стоит отметить, что российское законодательство также способствует предотвращению распространения идей отрицания и антисемитизма. Так, в рамках закона 2002 года «О противодействии экстремистской деятельности» «возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной розни, а также пу-

бличное распространение материалов, способствующих этому» [19], были признаны наказуемыми; в 2014 году в Уголовный кодекс РФ была включена статья «Реабилитация нацизма», согласно которой «отрицание фактов, установленных приговором Международного военного трибунала для суда и наказания главных военных преступников европейских стран оси, одобрение преступлений, установленных указанным приговором» [20] также преследуется по закону. За прошедшее время в РФ проведена значительная работа по пресечению распространения идей отрицания.

Как указывает Дж. Джозефс, одной из причин подобной разрозненности в законодательствах разных стран является эффект коллективной памяти [9, p. 43]: по большей части, страны, в которых действует законодательство, направленное на отрицание Холокоста, являются жертвами преступлений нацистского режима.

При этом споры о необходимости введения норм международного права ведутся не только между странами, но и между различными исследователями. Так, к примеру, Катриона Маккиннон утверждает, что отрицание Холокоста не должно быть запрещено законом, поскольку «фактов об оскорблении и/или диффамации евреев недостаточно для опровержения веских доводов в пользу того, чтобы разрешить это законом, основанным на классических либеральных аргументах в пользу свободы выражения мнений» [12, p. 31]. Джонатан Джозефсже подчёркивает, что основным аргументом тех, кто выступает против законодательства об отрицании Холокоста, является свобода выражения мнений [9, p. 45], в то время как «введение на ограничений свободы слова юридически оправдано, когда речь заходит о разжигании расовой ненависти, а взаимосвязь между отрицанием Холокоста и расовой ненавистью продемонстрирована на судебных процессах над ревизионистами» [9, p. 52]. Дебора Липштадт, американский историк, отмечает, что помимо проблем, связанных с организацией уголовного наказания для отрицателей, ключевым недостатком правовых ограничений является использование данного рода притеснений отрицателями для последующего распространения теории ревизионизма Холокоста [10, p. 216].

Тем не менее, международному праву удалось приблизиться к созданию общей концепции законодательства в отношении отрицания Холокоста, когда в 1998 году Европейский суд по правам человека (ЕСПЧ) принял поправку о том, что 10 статья Конвенции по правам человека о «Свободе выражения мнений» не может быть использована в случаях, когда её действие пересекается с 17 статьей Конвенции о «Запрещении злоупотреблений правами» [3, p. 5], таким образом признав, что отрицание Холокоста представляет собой разжигание ненависти.

Важной вехой стало и появление Решения ЕС о действиях по борьбе с расизмом и ксенофобией сначала в 1996 году, а затем – в 2008 году. Тем не менее, несмотря на то что международный опыт подтвердил необходимость вынесения наказания за распространение теории отрицания, это не способствовало однородному развитию законодательств европейских стран.

Более того, существование общеевропейского Решения обозначило ряд проблем: помимо того, что предписание «публичного» и «намеренного» характера отрицания не применимо по отношению ко всем работам ревизионистов, и, как итог, не пресекает распространение взглядов теоретиков отрицания, криминализация ревизии одного геноцида – Холокоста – поставила вопрос о введении аналогичных мер по отношению ко всем преступлениям против человечества. Это проявилось в недовольстве стран Восточной Европы отсутствием соответствующего законодательства, распространяющегося на отрицание преступлений коммунистических режимов.

Этот аспект является наиболее важным в вопросе о проблеме ревизии Холокоста в современном политическом дискурсе: не только сами евреи, но и преимущественная часть историков настаивает на определении Холокоста как преступлений Третьего рейха против еврейского населения. В итоге, создается парадокс: законодательство, направленное на уравнивание наказания за отрицание преступлений любого геноцида, способствует тенденции универсализации Холокоста, его деидуизации, являющейся стратегией отрицателей, с деятельностью которых призвано бороться.

В тоже время очевидна важность признания того факта, что нацистские преступления против человечности связаны не только с уничтожением евреев. Так представляется крайне важным и значимым процесс признания актов геноцида советского народа в годы нацистской оккупации, начавшийся в 2020 г. в Новгородской области, и охвативший Псковскую, Орловскую, Ленинградскую и др. При этом, в то время как ЕС признаёт Голодомор в Украине геноцидом, вопрос о признании геноцидом нацистских преступлений на оккупированных территориях Советского Союза не стоит в политической повестке Запада.

Введение законов об отрицании Холокоста привело к постепенному изменению риторики ревизионистов и смене идеологических воззрений большинства исследователей данного направления. Кроме этого, усилилась тенденция использования академического стиля в современных статьях отрицателей, представления их работ в качестве серьёзных научных исследований [12, p. 31], что препятствует формулированию обвинений в адрес ревизионистов. Аналогичное обстоятельство связано с тем, что Институт пересмотра истории, являющийся одним из самых крупных центров распространения теории отрицания, формулируя цели своей деятельности и формы её организации, описал её как «независимый образовательный центр и издательство, которое работает над продвижением мира, взаимопонимания и справедливости посредством повышения осведомленности общественности о прошлом и особенно социально-политически значимых аспектах современной истории; также ИПИ является беспартийной, неидеологической и несектантской организацией» [7]. Приведет ли это к эволюции теории отрицания или к новым возможностям её популяризации и пропаганды ревизионистами экстремистских воззрений – пока неясно.

Выводы

Резюмируя вышенаписанное, можно сделать вывод о том, что теория отрицания Холокоста формирует весьма серьёзные и многогранные проблемы для современного общества, в том числе российского. В то же время, объективно оценивая проблему, нельзя не согласиться

с американским исследователем Эндрю Мэтисом, что развитие теории отрицания оказывает положительное влияние не только на борьбу за сохранение основополагающих истин о Холокосте, но и приводит к сохранению исследовательского интереса к данному историческому периоду [11, p. 52], тем самым способствуя углубленному изучению одной из главных трагедий XX века.

Библиографический список

1. *App A.* The six million swindle. Tacoma Park. Boniface Press. 1973. URL: https://aaargh.vho.org/fran/livres9/APP6million.pdf (датаобращения: 05.06.2023).
2. *Butz A.R.* The Hoax of the Twentieth Century. 2015. URL: https://archive.org/details/ththn(дата обращения: 05.06.2023).
3. EGMR Nr. 7485/03 (1. Kammer) – Zulässigkeitsentscheidungvom 13. Dezember 2005 (Witzsch vs. Deutschland). URL: https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/egmr/03/7485-03.pdf (датаобращения: 07.06.2023)
4. Extremism in America: Willis Carto // Anti-Defamation League. 2001. URL: https://www.adl.org/sites/default/files/documents/assets/pdf/combating-hate/Willis-Carto-Extremism-in-America.pdf (дата обращения: 06.06.2023).
5. *Fronza E.* Memory and Punishment: Historical Denialism, Free Speech and the Limits of Criminal Law. T.M.C. 2018. URL: https://c.twirpx.one/file/3856272/ (датаобращения: 07.06.2023).
6. Holocaust Skepticism: 20 Questions and Answers about Holocaust Revisionism // Committee for Open Debate on the Holocaust. Castle Hill Publishers. URL: https://holocausthandbooks.com/dl/HolocaustSkepticism.pdf (датаобращения: 06.06.2023).
7. Institute for Historical Review. URL: http://www.ihr.org/main/about.shtml (датаобращения: 05.06.2023)
8. *Irving V.* Penguin Books Limited, Deborah E. Lipstat. EWHC QB 115 (11th April, 2000). URL: http://www.bailii.org/ew/cases/EWHC/QB/2000/115.html (дата обращения: 07.06.2023).
9. *Josephs J.D.* Holocaust Denial Legislation: A justifiable infringement of freedom of expression? Working Papers du, Centre Perelman de philosophie du droit. 2008.
10. *Lipstadt D.* Denying the Holocaust. New York. A Plume book. 1994.
11. *Mathis A.E.* General semantics and holocaust denial. ETC. January 2006. URL: https://www.academia.edu/659125/General_semantics_and_Holocaust_denial (дата обращения: 07.06.2023).
12. *McKinnon C.* Should We Tolerate Holocaust // Res Publica. №9. March 2006.
13. *Rassinier P.* Le Drame des Juifseuropéens. Paris. Les Sept Couleurs. 1964. URL: https://pdfslide.net/documents/le-drame-des-juifs-europeens-paul-rassinier-1964.html (датаобращения: 05.06.2023).
14. Robert Faurisson v. France, Communication No. 550/1993. U.N. Doc. CCPR/C/58/D/550/1993(1996). URL: http://hrlibrary.umn.edu/undocs/html/VWS55058.htm (дата обращения: 07.06.2023).
15. *Shermer M., Grobman A*. Denying History. Who says the Holocaust never happened and who do they say it? California. University of California Press. 2000.
16. *Stern K.* Holocaust Denial. New York. American Jewish Committee. 1993.
17. *Кох А., Полян П.* Отрицание отрицания, или Битва под Аушвицем. Москва. Три квадрата. 2008. URL: https://imwerden.de/pdf/koch_polyan_bitva_pod_auschwitzem_2008__izd.pdf (дата обращения: 05.06.2023).
18. *Нелаева Г., Сидорова Н., Хабарова Е.* Криминализация отрицания Холокоста и других международных преступлений: обзор европейской и российской практики // Международное правосудие. №1 (33). 2020.
19. Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/18939 (дата обращения: 06.06.2023).
20. Федеральный закон от 5 мая 2014 г. № 128-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: https://www.rg.ru/documents/2014/05/07/reabilitacia-dok.html (дата обращения: 06.06.2023).

References

1. *App A*. The six million swindle. Tacoma Park. Boniface Press. 1973. URL: https://aaargh.vho.org/fran/livres9/APP6million.pdf (date accessed: 05.06.2023).
2. *Butz A.R.* The Hoax of the Twentieth Century. 2015. URL: https://archive.org/details/ththn (date accessed: 05.06.2023).
3. EGMR Nr. 7485/03 (1. Kammer) - Zulässigkeitsentscheidungvom 13. Dezember 2005 (Witzsch vs. Deutschland). URL: https://www.hrr-strafrecht.de/hrr/egmr/03/7485-03.pdf (date accessed: 07.06.2023)
4. Extremism in America: Willis Carto // Anti-Defamation League. 2001. URL: https://www.adl.org/sites/default/files/documents/assets/pdf/combating-hate/Willis-Carto-Extremism-in-America.pdf (date accessed: 06.06.2023).
5. *Fronza E.* Memory and Punishment: Historical Denialism, Free Speech and the Limits of Criminal Law. T.M.C. 2018. URL: https://c.twirpx.one/file/3856272/ (date accessed: 07.06.2023).
6. Holocaust Skepticism: 20 Questions and Answers about Holocaust Revisionism // Committee for Open Debate on the Holocaust. Castle Hill Publishers. URL: https://holocausthandbooks.com/dl/HolocaustSkepticism.pdf (date accessed: 06.06.2023).
7. Institute for Historical Review. URL: http://www.ihr.org/main/about.shtml (date accessed: 05.06.2023)
8. *Irving V*. Penguin Books Limited, Deborah E. Lipstat. EWHCQB 115 (11thApril, 2000). URL: http://www.bailii.org/ew/cases/EWHC/QB/2000/115.html (date accessed: 07.06.2023).
9. *Josephs J.D*. Holocaust Denial Legislation: A justifiable infringement of freedom of expression? Working Papers du, Centre Perelman de philosophie du droit. 2008.
10. *Lipstadt D.* Denying the Holocaust. New York. A Plume book. 1994.
11. *Mathis A.E*. General semantics and holocaust denial. ETC. January 2006. URL: https://www.academia.edu/659125/General_semantics_and_Holocaust_denial (date accessed: 07.06.2023).
12. *McKinnon C.* Should We Tolerate Holocaust // Res Publica. № 9. March 2006.
13. *Rassinier P.* Le Drame des Juifseuropéens. Paris. Les Sept Couleurs. 1964. URL: https://pdfslide.net/documents/le-drame-des-juifs-europeens-paul-rassinier-1964.html (date accessed: 05.06.2023).
14. Robert Faurisson v. France, Communication No. 550/1993. U.N. Doc. CCPR/C/58/D/550/1993(1996). URL: http://hrlibrary.umn.edu/undocs/html/VWS55058.htm (date accessed: 07.06.2023).
15. *Shermer M., Grobman A*. Denying History. Who says the Holocaust never happened and who do they say it? California. University of California Press. 2000.

16. *Stern K.* Holocaust Denial. New York. American Jewish Committee. 1993.
17. *Koch A., Polyan P.* Denial of denial, or the Battle of Auschwitz. Moscow. Three squares. 2008. URL: https://imwerden.de/pdf/koch_polyan_bitva_pod_auschwitzem_2008__izd.pdf(date accessed: 05.06.2023).
18. Nelaeva G., Sidorova N., Khabarova E. Criminalization of Holocaust denial and other international crimes: a review of European and Russian practice // International justice. №1 (33). 2020.
19. Federal Law No. 114-FZ of 25.07.2002 "On Countering Extremist activity". URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/18939(date accessed: 06.06.2023).
20. Federal Law No. 128-FZ of May 5, 2014 "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation". URL: https://www.rg.ru/documents/2014/05/07/reabilitacia-dok.html(dateaccessed: 06.06.2023).

УДК 93/94 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-62-67

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

ГОНЧАРОВА ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА
доктор исторических наук, доцент, кафедра истории философии и русского языка, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail:79208195393@yandex.ru

ХАРЧЕНКО ОЛЕСЯ АНДРЕЕВНА
Заведующая подготовительным отделением Орловского государственного Аграрного Университета имени Н.В. Парахина
E-mail: kharchenkooa18@gmail.com

CHUVARDIN GERMAN SERGEEVICH
Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia
E-mail: wodantag@mail.ru

GONCHAROVA IRINA VALENTINOVNA
Doctor of Historical Sciences, Docent, Department of History, Philosophy and Russian Language, Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin, Orel, Russia
E-mail:79208195393@yandex.ru

HARCHENKO OLESYA ANDREEVNA
Leading Document Analyst at the International Activities Department, Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin, Orel, Russia
E-mail: kharchenkooa18@gmail.com

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ КОМАНДНОГО СОСТАВА Л.-ГВ. ПРЕОБРАЖЕНСКОГО ПОЛКА 1881–1914 гг. (В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ)

GENDER ASPECT OF THE STUDY OF THE COMMAND STAFF OF THE LIFE GUARDS PREOBRAZHENSKY REGIMENT 1881–1914 (IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF EVERYDAY LIFE)

В статье на основе архивных документов и источников личного происхождения изучается социальное пространство офицерской службы л.-гв. Преображенского полка в конце XIX–начале XX вв. Анализируется совокупность основных социальных индексов офицеров и генералов полка. Рассматриваются гендерные аспекты офицерской повседневности и их воздействие на военный институт. Высвечивается влияние социально-бытового пространства семейной жизни на службу офицеров и генералов-командиров полка, их ментальные переживания и формирование карьерных траекторий. В заключении делается вывод об особом месте офицеров-преображенцев в процессе формирования военно-политической элиты переходного периода.

Ключевые слова: ***императорская гвардия, Преображенский полк, командир полка, повседневная жизнь, брак, семья.***

The article studies the social space of the officer service of the Life Guards of the Preobrazhensky Regiment in the late XIX – early XX centuries on the basis of archival documents and sources of personal origin. The set of the main social indices of officers and generals of the regiment is analyzed. The gender aspects of officers' everyday life and their impact on the military institute are considered. The influence of the social and household space of family life on the service of officers and generals-commanders of the regiment, their mental experiences and the formation of career trajectories is highlighted. In conclusion, the conclusion is made about the special place of the officers of the transfiguration in the process of formation of the military-political elite of the transition period.

Keywords: ***imperial Guard, Preobrazhensky Regiment, regiment commander, daily life, marriage, family.***

Введение

Гендерная история как самодостаточный научный тренд получила значительный импульс для развития на современном отрезке времени. При этом исследования последних лет приобретают все более многоплановый характер. В частности, обозначился значительный интерес к теме женщины в военной сфере. Женщина и военные институты, женская рефлексия войны, женщина на войне, женщина-комбатант, офицерские жены – вот тот, безусловно неполный, перечень тематических полей, которые привлекают внимание современных исследователей.

В качестве *объекта* нашего исследования выступает клиометрическая составляющая семейной жизни командиров л.-гв. Преображенского полка. *Предмет* исследования связан с изучением социального пространства службы офицера в полку и его влияние на гендерные переживания офицера.

Л.-гв. Преображенский полк являлся «первым полком» российской императорской армии. Его жизнь была тесно связана с политической властью империи и сложной совокупность её политических ритуалов. Командиры полка являлись неотъемлемой частью военно-политической власти и имели косвенное, а, в отдельных случаях, и прямое влияние на принятие властных решений. Необходимо проанализировать социально-бытовое пространство службы командира преображенцев, а также специфику семейной жизни, которые влияли на систему ментальных переживаний и, как, следствие принятие отдельных решений, имеющих определённые последствия для судеб микро– и макросоциальных образований, связанных с их

© Чувардин Г.С., Гончарова И.В., Харченко О.А.
© Chuvardin G.S., Goncharova I.V., Harchenko O.A.

жизнедеятельностью.

В нашем исследовании мы используем *методы*, характерные для актуального состояния новой социальной и гендерной историй, истории повседневности, ряда смежных с исторической наукой социально-гуманитарных дисциплин.

Изложение основного материала

Л.-гв. Преображенский полк являлся одной из лучших частей русского войска эпохи Петра I. Таким он и оставался к началу XX в. - полк позиционировался как «первый полк» империи. Несмотря на постепенное превращение императорской гвардии в «армию мирного времени», л.-гв. Преображенский полк поддерживал высокий уровень боеспособности. Показательны слова Александра III: «...помните ребята, что вы первый полк русской армии, как в мирное, так и в военное время» [3, с. 242].

Л.-гв. Преображенский полк периодов правления Александра III – Николая II представлял собой пехотную часть, включавшую по штатному расписанию 1893 года 1873 нижних чинов (1786 строевых, 71 нестроевых и 16 вольноопределяющихся), 70 офицеров, 7 классных чиновников. По военному штату от 6.05.1910 г. число офицеров составляло 78 человек[8, Оп. 1. Д. 292].

Шефами полка являлись: с 2.03.1881 г. Александр III (числился в списках полка с 26.02.1845 г.; числился вторым шефом полка с 28.10.1866 г. [5, с. 3]); с 2.11.1894 г. Николай II (он также являлся шефом л.-гв. Семеновского полка и еще 19 гвардейских частей [17, с. 5-6]). По этому поводу К.Б. Басин писал: «Николай II при своем рождении был зачислен в преображенцы и автоматически продвигался по лестнице чинов» [1, с. 13].

Полком командовал офицер в звании генерал-майора, батальонами – полковники, ротами – капитаны [8, Оп.1, Д.292]. Все командиры л.-гв. Преображенского полка на отрезке 1881–1914 гг. входили в Свиту Его Императорского Величества (далее СЕИВ – *прим. наше: Г.Ч.; И.Г.; О.Х.*) [9, Оп.2, Д. 865]. Примечательно, что во 2-ом полку «Петровской бригады», л.-гв. Семеновском, только 5 командиров полка из 10 имели звание СЕИВ генерал-майор (граф В.П. Клейнмихель, Г.А. Мин, И.Я. Кульнев, Е.Ф. Новицкий и И.С. фон Эттер [10, Оп. 1. Д. 2595, 2756, 2822]). Для сравнения – в «первом полку» гвардейской кавалерии, л.-гв. Кавалергардском, только 3 офицера из 9 имели свитское звание (барон А.А. Гринвальд, А.Н. Николаев, князь Ф.Ф. Юсупов, граф Сумароков-Эльстон (великий князь (далее в. к. – *прим. наше: Г.Ч.; И.Г.; О.Х.*) Михаил Александрович полк принять не успел)). Командир полка был «доверенным лицом» императора: «…имел право свободно входить во Дворец и в случае необходимости непосредственно докладывать государю» [1, С.14].

Рассмотрение семейного положения командиров л.-гв. Преображенского полка целесообразно начать с анализа социального облика офицера данной воинской части, который во многом детерминировал социальные индексы назначаемого в нее полкового командира. Следует отметить, что практически все командиры полка после получения начального образования начинали службу в нем. Исключение составляют генералы В.М. Драгомиров, начавший службу 1886 г. в л.-гв. Семеновском полку, и А.А. Гулевич, начавший службу в 1883 г. в л.-гв. Финляндском полку. Таким образом, 7 командиров полка, включая в. к. Сергея Александровича, являлись «органической частью» «преображенской семьи». В тоже время, по мнению Ю.В. Макарова, командование полками «коренными офицерами» частей накладывало негативный отпечаток на стиль руководства: «В этом отношении «свой» командир, т. е. из своих, был всегда много хуже «чужого». На командира из «своих» никакой управы не было» [7, с. 367].

Можно утверждать, что преображенцы представляли «закрытую» аристократическую социальную конструкцию, инкорпорированную в эпоху Николая I в милитократию (см. таблицу 1). Примечательно, что все полки императорской гвардии были закрытыми социальными конструкциями, а их офицеры контактировали между собой разве что в формате корпоративного политеса: «Отношений между полками гвардии в сущности не было никаких. Каждый полк жил своей замкнутой жизнью» [7, с. 307].

Подавляющая часть офицеров-преображенцев принадлежала к аристократическим родам. Процент титулованных особ в полку, по сравнению с 1-ой «тяжелой» гвардейской кавбригадой, был не столь велик, но более ощутим по отношению к другим частям гвардейской пехоты: в 1908 г. – 11 (15,7 %, без генералов); в 1911 г. – 11 (14,1%); в 1913 г. – 10 (13,3 %) [9]. К представителям титулованных родов, служивших в полку в нач. XX в., следует отнести: князей М.С. Путятина, В.Н. Оболенского, Д.П. Максутова, К.С. Аргутинского-Долгорукова, М.А. Ширинского-Шихматова, В.В. Лыщинского-Троекурова; графов Н.И. и Н.В. Татищевых, Н.Н. Игнатьева, К.Н. Литке, А.А. Дрентельна; баронов Ф.И. Штакельберга, С.А. и Г.А. Торнау, А.А. Менгдена [10]. К.Б. Басин вспоминал: ««Кто только и не служил в Преображенском полку – и Великие князья и просто князья и принцы и герцоги и графы и всякие приближённые свиты его императорского величества» [1, с. 14].

Подавляющая часть офицеров полка исповедовала православие. На всем отрезке правления Александра III – Николая II эта цифра превышала 92 %.

Значительная часть офицеров полка (в 1911 г. – 20 офицеров (от общего числа); в 1913 – 19; в 1915 г. – 25 [9; 11]) оканчивала наиболее престижное учебное заведение Российской империи – Пажеский корпус. Это позволяет утверждать, что до 30-40% офицерского состава полка комплектовалось генеральскими детьми, а также детьми чиновников высших классов. Примечательно, что в полку в эпоху Александра III служил сын военного министра П.С. Ванновского Сергей Петрович (после окончания Пажеского корпуса в 1887 г. был выпущен в полк, дослужился до звания генерала и погиб во время Первой мировой войны), которого сослуживцы оценивали «...как не особенно ретивого офицера», с которым «было тяжело» [3, с. 192]. Также значительная часть офицеров оканчивала Павловское военное училище (до 1894 г. 1-е военное Павловское училище), отличающееся «избыточной» муштрой и «жесткой» воинской дисциплиной: в 1908 г. – 45,4 (15 чел. без генералов); в 1911 г. – 38,3 % (18 чел.); в 1913 г. – 37,2 % (16 чел.) [10, Оп. 1. Д.2595,2756,2822].

Таблица 1.

Основные социальные индексы командиров л.-гв. Преображенского полка

ФИО; наличие титула; вероисповедание; возраст вступления в должность ком. полка	Социальный статус отца	Название части, в которой начинал службу	Военно-учебное заведение, в кот. обучался офицер; год вступления в службу	Продолжительность службы в л.-гв. Преображенском п.	Дополнительная информация
Оболенский Николай Николаевич; князь; православный; 43	Капитан в отставке	л.-гв. Преображенский полк	ШГПиКЮ, 1853	21 год (до 1874 г.)	С 1874 г. командир л.-гв. 2-го стрелкового батальона
В. к. Сергей Александрович (Романов); православный; 30	Ген.-фельдмаршал (император)	Зачислен в л.-гв. Преображенский полк в день рождения 29.04.1857	Домашнее, формально с 1857	Формально – 34 года (в том числе в качестве командира полка)	С 1891 г. московский ген.-губернатор
В. к. Константин Константинович (Романов); православный; 33	Ген.-адмирал	Начал службу на флоте	Домашнее	-	Предполагает отдельное рассмотрение
Озеров Сергей Сергеевич; православный; 48	Ген. от инфантерии; директор ПК (1861-1865)	л.-г. Преображенский полк	ПК, 1871	28 лет (оставался в полку до получения звания СЕИВ ген.-майора в 1899 г.)	С 1879 г. флигель-адъютант; с 1900 г. командир полка.
Гадон Владимир Сергеевич; православный; 44	Ген.-лейтенант	л.-г. Преображенский полк	ПК, 1878	24 года (до 1902 г.)	С 1891 по 1903 гг. – адъютант в. к. Сергея Александровича; с 1902 г. командир V Гренадерского Киевского п-ка
Драгомиров Владимир Михайлович; православный; 39	Ген. от инфантерии; ген.-адъютант; киевский, подольский и волынский ген.-губернатор	л.-г. Семеновский полк	ПК, 1886	-	Также окончил НАГШ с малой серебряной медалью
Гулевич Арсений Анатольевич; православный; 42	Полковник	л.-г. Финляндский полк	АВУ, 1883	-	Также окончил НАГШ
Оболенский Владимир Николаевич; князь; православный; 47	Ген.-лейтенант	л.-гв. Преображенский полк	ПК, 1885	27 лет (оставался в полку до получения звания СЕИВ ген.-майора в 1912 г.)	С 1897 г. флигель-адъютант; с 1912 г. командир полка
Игнатьев Николай Николаевич; граф; православный; 42	Ген. от инфантерии; ген.-адъютант; дипломат (чрезвычайный посланник в Турции)	л.-гв. Преображенский полк	ПК, 1891	Если не учитывать перерывы в службе, то 23 года (окончил НАГШ)	С 1912 г. флигель-адъютант; 12.07.1914 г. назначен командующим полка, с которым вышел на 1МВ (ген.-майор с 1915 г.)
Дрентельн Александр Александрович; православный; 47	Ген. от инфантерии; шеф жандармов; ген.-губернатор Юго-Западного края	л.-гв. Преображенский полк	СПб. университет; эоч КВУ; 1890	Активная служба в полку до 1906 г., т.е. 16 лет	С 1903 г. флигель-адъютант. С 1906 г. - в Военно-походной канцелярии Его Величества.

Примечание: ШГПиКЮ – Школа гвардейских прапорщиков и кавалерийских юнкеров; ПК – Пажеский корпус; АВУ – Александровское военное училище; НАГШ – Николаевская академия Генерального штаба; КВУ – Константиновское военное училище; эоч – экзамен на офицерский чин.

Таким образом, офицер-преображенец – это представитель одного из аристократических семейств империи, предки которого были старшими офицерам или генералами. Он оканчивал либо Пажеский корпус, либо одно из престижных военно-учебное заведений, в которые поступал благодаря социальному статусу своих родственников и, благодаря им же, выходил в полк. Основная часть офицеров исповедовала православие. Подавляющая часть преображенцев составляла *ближний круг особ правящего императорского дома*. Отдельные офицеры полка во время службы сближались с великим князьями и становилась их адъютантами. Это было обусловлено еще и тем, что полком на отрезке 1887–1900 гг. командовали в. к. Сергей Александрович и в. к. Константин Константинович. Так адъютантами в. к. Сергея Александровича, после его назначения московским генерал-губернатором в 1891 г., стали офицеры полка В.С. Гадон и В.Ф. Джунковский [3, с. 245]. Примечательно, что в. к. Сергей Александрович очень болезненно отнесся к назначению командиром полка «не преображенца» в. к. Константина Константиновича – между представителями правящего Дома существовала негласная вражда, о которой, в частности, упоминает Н.А. Епанчин [4, с. 216].

С 23.06.1887 г. в полку начал службу наследник престола – великий князь Николай Александрович. Весь период службы наследника (за исключением Красносельского лагеря) рядом с ним находился его воспитатель генерал-адъютант Г.Г. Данилович (г.-лейтенант, член Главного Военно-учебного комитета), делающий все возможное для предотвращения «слишком близких контактов» наследника и офицеров-преображенцев (наследник «пребывал в полку до 9.30 вечера», что очень строго контролировалось Даниловичем [3, с. 186]).

Службу офицера в полку можно было разделить на непосредственное выполнение служебных обязанностей и обязательную светскую жизнь – на личную жизнь даже у старших офицеров оставалось не так много времени.

Офицеры полка очень часто посещали представителей знатный аристократических семейств (эти визиты могли носить как служебный, так и полуофициальный характер), в основном, жен и дочерей (в обязанности могло входить в том числе и их развлечение). Офицер полка и В.Ф.Джунковский отмечал: «Я очень много выезжал, получая приглашение на балы и вечера. Но это нисколько не отражалось на службе, которая всегда у меня была на первом плане…» [3, с. 147]. Связь с отдельными семействами могла поддерживаться еще с периода обучения в Пажеском корпусе, пребывание в котором также предполагало элементы «светской жизни». При удачном стечении обстоятельств дамы создавали рекламу «обходительному офицеру», а через своих мужей или напрямую (в последнем случае речь идет о великих княгинях и женах высших чиновников) могли составить протекцию «по службе». Так, Джунковский описывает подобного рода «протекцию» со стороны статс-дамы императрицы Александры Федоровны графини Тизенгаузен в отношении «адъютантства» графа Ф.Ф. Сумарокова-Эльстона [3, с. 171]. Другой пример приводит Макаров, описывая «резкий карьерный» взлет генерала И.С. фон-Эттера (в СЕИВ и на должность командира л.-гв. Семеновского полка), благодаря протекции великой княгини Елизаветы Федоровны [7, с. 365]. Инструментом рекламы подобного рода также могли выступать балы различного рода, танцевальные вечера, «театральная жизнь» (у отдельных офицеров она была крайне насыщена [15, с. 61–64]).

Было несколько препятствий для вступления в брак: возраст, материальное положение (не самое главное препятствие), крайняя занятость «по службе». Ещё одним препятствием являлась «чистота» брачного союза. В отдельных случаях благословение на заключение брака приходилось получать лично от императора или отдельных великих князей (а при определенных условиях это касалось и родственников гвардейских офицеров [3, с. 189]), при этом вердикт, зачастую, являлся отрицательным. Также требовалось получить разрешение на женитьбу у командира полка, при этом об избраннице собирался подробный материал.

В отношении л.-гв. Семеновского полка Ю.В. Макаров писал: «Звание жены Семеновского офицера столь же высоко и почетно, как и звание ее мужа» [7, с. 336]. Женщина понималась как «яблоко раздора», поэтому для сплочения полка, для формирования «полкового духа и братства», необходимо общение в «Офицерском собрании» или «других местах» исключительно на «холостой ноге» [7, с. 338]. Таким образом, в отдельных гвардейских частях прослеживалось стремление сохранить модель, характерную для архаических воинских культур.

Следует отметить, что офицеры-преображенцы, как правило, вступали в брак после достижения звания штабс-капитана, при этом процент холостых (вплоть до звания полковника) превышал 60% (в 1908 г. – 64,3 % (45 офицеров; в 1913–1914 гг. – 65,3 % (49 офицеров) [9]). Одна из точек зрения на службу гвардейского офицера предполагала, что «…для хорошего военного жена всегда лишнее место уязвимости. Поэтому самое лучшее, если офицер не женится вовсе» [7, с. 336]. При этом, в подавляющем числе случаев, офицеры Преображенского полка (даже подпоручики, если вели «размеренную жизнь») не испытывали серьёзных финансовых трудностей - в первую очередь, благодаря своим родителям. Несмотря на то, что служба в полку была одной из самых дорогих (самым дорогим в пехоте считался л.-гв. Семеновский полк), император и отдельные великие князья, связанные с полком, делали все возможное для облегчения финансовой нагрузки на офицеров части.

Полку принадлежал офицерский дом на Кирочной улице, где сдавались квартиры по сравнительно небольшой цене (на Кирочной также размещались госпиталь, офицерское собрание полка, полковая церковь и полковая библиотека). Цены за жилье колебалась в диапазоне от 25 до 65 руб. [7, с. 260] (в начале XX в. подпоручик гвардии получал 86 руб.). Кроме этого, у полка был так называемый «священный капитал»: «У Преображенцев… жизнь облегчалась тем, что все общие расходы относились на полковые средства. У них был т. наз. «священный капитал», который пополнялся из доходов с земли и недвижимости, которыми, как юридическое лицо, владело «общество офицеров». Доходы эти были настолько крупные, что позволяли оказывать ежемесячную помощь некоторым из наиболее нуждавшихся офицеров» [7, с. 299]. В эпоху Александра II жа-

лование младшего офицера гвардии составляло 312 руб. и выплачивалось «третями» (три раза в год по 104 руб.) [18, с. 27]. В 1913–1914 гг. основное жалование офицера составляло (без вычетов): подпоручик – 720 руб., поручик – 786 руб., штабс-капитан – 861 руб., капитан – 982 руб. [2, с. 155]

Офицеры первого батальона полка пользовались «особыми привилегиями» в плане добавочного содержания: младшие офицеры получали 30 руб. в месяц; ротные – 40 руб., штаб-офицеры – 50 руб [3, с. 136].

Питание для офицеров полка была также не обременительным. В.Ф. Джунковский отмечал, что завтраки в офицерском собрании стоили «...очень дешево» [3, с. 138]. Также молодые офицеры могли питаться в солдатской чайной, где цены были еще более демократичными (15-20 коп. [3, с. 139]).

Анализ основных социальных индексов командиров л.-гв. Преображенского полка (см. таблицу №1) позволяет утверждать, что из 10 офицеров 8 являлись сыновьями генералов. В л.-гв. Семеновском полку только 4 офицера из 10 (Г.А. Мин, В.А. Шильдер, А.А. Зуров и И.С. фон Эттер [10]) были генеральскими детьми. Пажеский корпус окончило 5 генералов-преображенцев, в л.-гв. Семёновском полку - 4 генерала.

Как следует из таблицы № 1, подавляющая часть командиров полка прослужила в нем 20-25 лет и несла на себе отпечаток социального и мировоззренческого пространства этой части, а, следовательно, после производства офицера в командиры полка уклад жизни в нем оставался прежним, «традиционным». Следует отметить, что аналогичную ситуацию мы наблюдаем во 2-ом полку бригады, л.-гв. Семеновском. Ю.В. Макаров вспоминал про командира полка генерала Г.А. Мина (командовал с 1904 по 1906 гг.): «Проделав войну, он вернулся в Петербург с полком и прослужил в нем 25 лет младшим офицером, полковым адъютантом, командиром государевой роты и, наконец, полковником командиром 4-го батальона» [7, с. 52]. Примечательно, что отец Мина, Александр Егорович, также был г.-лейтенантом.

Анализ семейных отношений командиров-преображенцев позволяет утверждать, что 7 командиров полка из 10, находились в состоянии брака. Для сравнения, в л.-гв. Семеновском были женаты 8 командиров полка из 10. Попытаемся определить социальный облик избранниц командиров л.-гв. Преображенского полка. Если вывести за скобки нашего исследования двух великих князей, которые, по понятным причинам, были женаты на представительницах правящих домов Европы (Великого герцогства Гессен, находящегося в составе Германской империи с 1871 г., и Герцогства Саксен-Альтенбург), то подавляющая часть командирских жен не отличалась «особым благородством».

Князь Н.Н. Оболенский (командир полка с 1876 по 1887 гг.) был женат на Марии Владимировне, дочери Смоленского помещика, владельца имения Кощино, отставного поручика л.-гв. Московского полка, уездного предводителя дворянства Владимире Степановиче Храповицкого. В.М. Драгомиров (командир с 1906 по 1908 гг.) был женат на уроженке Киевской губернии, помещице Ольге Сильвестровне Крутиковой [6, с. 142]. Примечательно то, что и его отец, легендарный генерал М.И. Драгомиров, «…происходил из сравнительно небогатой малороссийской дворянско-казачьей семьи» [6, с. 125]. Генерал А.А. Гулевич (командовал с 1908 по 1912 гг.) был женат на Елене Тимофеевне Судейкиной, личной почетной гражданке, усыновленной отставным поручиком С.О. Шультеном. Брак был зарегистрирован 23.04.1893 г. Н.Н. Игнатьев (командир с июля 1914 по ноябрь 1915 гг.) состоял в браке с 1898 г. с казачкой станицы Старочеркасской Марией-Магдалиной Васильевной Красовской, являвшейся дочерью полковника В.Д. Красовского. Наконец, генерал А.А. Дрентельн (командовал полком до апреля 1917 г.), был единственным офицером, женатым на представительнице правящей элиты Российской империи, фрейлине Императорского Двора, дочери тайного советника, сенатора А.Н. Попова, Анне Александровне. Отец Анны был крупным землевладельцем и владел 10 тыс. десятин в Воронежской, Рязанской, Тульской губерниях. Три командира полка за весь период командования частью (С.С. Озеров, В.С. Гадон и В.Н. Оболенский [11, л. 4–5]), оставались холостыми. Примечательно, что в «первом полку» гвардейской кавалерии, Кавалергардском, 4 командира полка были женаты на придворных дамах – 3-е на фрейлинах и 1 офицер на статс-даме [16, с. 53]. В данном случае, гвардейская пехота разительно уступала кавалерии по параметру «аристократичности».

Жалование командира полка эпохи Александра III составляло 1017 руб., затем, оно увеличилось до 1500 руб. Кроме этого офицеры могли получать столовые и добавочные деньги. Верифицируем наши рассуждения историческими фактами. Так в 1883 г. командир л.-гв. Преображенского полка СЕИВ г.-майор Н.Н. Оболенский получал: жалованья 1017 руб., столовых 1500 руб., добавочных 1200 руб. (всего 3717 руб. в год). В 1903 г. командир л.-гв. Преображенского полка СЕИВ г.-майор С.С. Озеров (с 1900 по 1904 гг.) получал: жалованья 1500 руб. столовых – 2700 руб. (всего 4200 руб.) [12, с. 667; 13, с. 859]. В масштабе цен рубежа XIX – XX вв. это были не столь значительные суммы для ведения «роскошной жизни». Тем не менее, все женатые командиры полка (за исключением в. к. Сергея Александровича и генерала В.М. Драгомирова [14, с. 870]) имели детей. У в. к. Константина Константиновича было 9 детей (6 мальчиков и 3 девочки; Наталья, умерла в 1905 г. через два месяца после родов). У князя Н.Н. Оболенского (который умер в 1898 г.) было 2 дочери (старшая, Елизавета, являлась фрейлиной императрицы Александры Федоровны) и 2 сына. У А.А. Гулевича (на 1916 г.) – 1 сын (16 лет), 2 дочери (13 и 11 лет); у Н.Н. Игнатьева – 3 дочери (16, 13 и 10 лет) и 1 сын (7 лет); у А.А. Дрентельн – 1 дочь (23 года; на 1916 г. брак был расторгнут).

Следует отметить, что в.к. Сергей Александрович воспитывал детей своего брата в. к. Павла, великую княжну Марию и в. к. Дмитрия, будущего конногвардейского офицера и участника покушения на Г.Е. Распутина.

Выводы

Подводя итоги нашего исследования, мы можем констатировать, что преображенцы разительно контрастировали как с пехотными, так и с кавалерийскими полками условной «Старой Гвардии». Как и кадеты Пажеского корпуса, они составляли особое элитообразующее пространство, формирующее военно-политическую элиту

нового, или точнее, «переходного» типа. В полку причудливым образом переплетались «аристократические традиции» XVIII в. и тренд на стремительное и радикальное обновление политической элиты. Являясь максимально приближенной к власти воинской частью, полк стал социальной трансмиссией между крайне консервативной властной и военной элитой и обществом. Командиры полка, в силу особой специфики замещения данной должности, старались мимикрировать под сложный комплекс властных инсценировок пореформенной эпохи и начала XX века. В отличие от «аристократической» по своей социальной сущности «тяжелой кавалерии», они являли собой меритократическую среду, что очевидно прослеживались и в случае с их семейной жизнью.

Библиографический список

1. *Басин К.Б.* «Мятежный батальон» – М.: Военное издательство министерства обороны СССР, 1965. 112 с.
2. Военно-хозяйственный календарь на 1913 год. Составлен под редакцией полковника Г.Ф. Миримановa. СПб., 1913. 155 с.
3. *Джунковский В.Ф.* Воспоминания (1865–1904) / В.Ф. Джунковский. М.: издательство имени Сабашниковых, 2016. 816 с.
4. *Епанчин Н.А.* На службе трех Императоров. Воспоминания. М.: издание журнала «Наше наследие» при участии ГФ «Полиграфресурсы», 1996. 576 с.
5. Императорская российская гвардия. 1700–1878. Хронологическая таблица / Составитель Г.-Л. барон Вячеслав Штейнгель. СПб.: типография Канцелярии С.-П.-Б. Градоначальника, 1878.
6. *Лукомский А.С.* Очерки из моей жизни. Воспоминания. М.: Айрис-пресс, 2012. 752 с.
7. *Макаров Ю.В.* Моя служба в Старой Гвардии. 1905–1917. Мирное время и война. – Буэнос-Айрес: Доррего, 1951.
8. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 2336. Оп. 1. Д. 292.
9. РГВИА. Ф. 2583. Оп. 2. Д. 865.
10. РГВИА. Ф. 2584. Оп.1. Дела 2595; 2756; 2822.
11. РГВИА. Ф.408. Оп.1. Д.18112.
12. Список генералам по старшинству. Составлен по 1-е Февраля 1883 года – СПб.: Военная типография, 1883. 955 с.
13. Список генералам по старшинству. Составлен по 1-е Января 1903 года – СПб.: Военная типография, 1903. 1304 с.
14. Список генералам по старшинству. Части I, II, III. Составлен по 1-е Января 1908 года – СПб.: Военная типография, 1908. 111 с.
15. Черная книга. Дневник гвардейского офицера В.С. Савонько. 1899-1909 / Составители А.И. Алексеев, К.Б. Назаренко, М.А. Смирнова. М.: Индрик, 2019. 1096 с.
16. *Чувардин Г.С., Харченко О.А.* Особенности матримониальных отношений командиров частей 1-ой гвардейской кирасирской бригады российской императорской гвардии 1881-1914 гг. / Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2 (95).
17. *Шенк В.К.* Императорская гвардия. Справочная книжка Императорской Главной Квартиры. Издание 2-е / Исправлено и дополнено под ред. В.К. Шенк. По 1-ое Мая 1910 года. – СПб.: Типография В.Д. Смирнова, 1910. 216 с.
18. *Экк Э.В.* От Русско-турецкой до Мировой войны. 1868-1918. – М.: Кучково поле; Аудит недропользования и консалтинг, 2014. 576 с.

References

1. *Basin K.B.* «Mutinous battalion» M.: Military Publishing House of the Ministry of Defense of the USSR, 1965. 112 p.
2. Military and economic calendar for 1913. Compiled under the editorship of Colonel G.F. Mirimanov. - St. Petersburg, 1913. 155 p.
3. *Dzhunkovsky V.F.* Memoirs (1865–1904) / V.F. Dzhunkovsky. M.: Sabashnikov Publishing House, 2016. 816 p
4. *Epanchin N.A.* In the service of three Emperors. Memoirs. M.: publication of the magazine «Our heritage» with the participation of the GF «Polygraph Resources», 1996. 576 p.
5. The Imperial Russian Guard. 1700-1878. Chronological table / Compiled by G.-L. Baron Vyacheslav Shteingel. St. Petersburg: printing Office of the S.-P.-B. Mayor, 1878.
6. *Lukomsky A.S.* Essays from my life. Memoirs. M.: Iris-press, 2012. 752 p.
7. *Makarov Yu.V.* My service in the Old Guard. 1905–1917. Peacetime and war. - Buenos Aires: Dorrego, 1951.
8. Russian State Military Historical Archive (RGVIA). F. 2336. In. 1. C. 292.
9. RGVIA. F. 2583. In. 2. C. 865.
10. RGVIA. F. 2584. In.1. Cc. 2595; 2756; 2822.
11. RGVIA. F.408. In.1. C.18112.
12. List of generals by seniority. Compiled on February 1, 1883 – St. Petersburg: Military Printing House, 1883. 955 p.
13. List of generals by seniority. Compiled on January 1, 1903 – St. Petersburg: Military Printing House, 1903. 1304 p.
14. List of generals by seniority. Parts I, II, III. Compiled on January 1, 1908 – St. Petersburg: Military Printing House, 1908. 111 p.
15. The Black Book. Diary of a guard officer V.S. Savonko. 1899-1909 / Compiled by A.I. Alekseev, K.B. Nazarenko, M.A. Smirnova. M.: Indrik, 2019. 1096 p.
16. *Chuwardin G.S., Kharchenko O.A.* Features of matrimonial relations of commanders of units of the 1st Guards Cuirassier Brigade of the Russian Imperial Guard 1881–1914 / Scientific notes of the Orel State University. 2022. № 2 (95).
17. *Shenk V.K.* Imperial Guard. The reference book of the Imperial Main Quarter. 2nd edition / Corrected and supplemented under the editorship of V.K. Schenk. On May 1, 1910. – St. Petersburg: V.D. Smirnov Printing House, 1910. 216 p.
18. *Ekk E.V.* From the Russian-Turkish to the World War. 1868–1918. – Moscow: Kuchkovo field; Audit of subsoil use and consulting, 2014. 576 p.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-68-76

АКИМОВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и иностранной филологии, Орловский государственный институт культуры, г. Орёл, Россия
E-mail: anatavi@mail.ru

AKIMOVA NATALIA VIKTOROVNA
Candidate of Philological Associate Professor, Department of Russian and Foreign, Philology of Orel State Institute of Culture
E-mail: anatavi@mail.ru

РОЛЬ ВНУТРЕННЕГО МОНОЛОГА В РАСКРЫТИИ ГЛУБИН ДУШЕВНОЙ ЖИЗНИ РАСКОЛЬНИКОВА (ПО РОМАНУ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

THE ROLE OF RASKOLNIKOV'S MONOLOGUE IN REVEALING HIS PSYCHOLOGY (BASED ON THE F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL «CRIME AND PUNISHMENT»)

В статье прослеживается эволюция внутреннего монолога как средства раскрытия глубин душевной жизни главного героя в романе Достоевского «Преступление и наказание». Новизна работы заключается в том, что роль внутреннего монолога исследуется в зависимости от христианских взглядов романиста. Отмечается, что эволюция внутреннего монолога обусловлена изменением нравственно-психологического состояния героя и окружающей действительностью. Однако романист считал, что человека определяет не только характер, текущие жизненные обстоятельства, но и свободная воля, которая может разрушить их логику, законы психологии и стать воскресением в новую жизнь. Внутренний монолог становится ведущим средством художественно-психологического анализа в романе, когда герой выбирает своеволие, опустошает свое сердце и погружается в стихию рационального. Тем самым герой становится человеком «среды» и поддается частичному психологическому объяснению.

Ключевые слова: ***внутренний монолог, художественно-психологический анализ, несобственно-прямая речь, внутренний мир, глубины души.***

The article traces the evolution of the internal monologue as a means of revealing the depths of the spiritual life of the protagonist in Dostoevsky's novel Crime and Punishment. The novelty of the work lies in the fact that the role of the internal monologue is explored depending on the Christian views of the novelist.It is noted that the evolution of the internal monologue is due to a change in the moral and psychological state of the hero and the surrounding reality. However, the novelist believed that a person is determined not only by character, current life circumstances, but also by free will, which can destroy their logic, the laws of psychology and become a resurrection into a new life. The internal monologue becomes the leading means of artistic and psychological analysis in the novel, when the hero chooses self-will, empties his heart and plunges into the element of rationality. Thus, the hero becomes a person of the «environment» and lends himself to a partial psychological explanation.

Keywords: ***internal monologue, artistic and psychological analysis, inappropriate direct speech, inner world, depths of the soul.***

Введение

Вопрос об особенностях изображения внутренней жизни героев в произведениях Достоевского, художественно-психологических средствах и приемах, психологизме писателя поднимался в работах И.Л. Альми, Г.А. Бялого, А.Б. Есина, Г.Б. Курляндской, Р.Г. Назирова, О.Н. Осмоловского, Н.М. Чиркова, Г.К. Щенникова и др.

В главе «Писатель-психолог» Н.М. Чирков ставит задачу определить отличие «метода воспроизведения внутреннего мира героев» Достоевского от психологического изображения у других писателей [22, с. 50]. В отличие от Толстого, подчеркивает ученый, Достоевский отказывается от применения авторскойинтроспекции, последовательного прослеживания душевного развития героя, основанного на допущении «полной осведомленности автора о состоянии внутреннего субъективного мира своих героев» [22, с. 67].

Метафизическое противопоставление извечных начал добра и зла в душе человека, считает Р.Г. Назиров, связывает Достоевского с традициями романтического психологизма. Исследователь отмечает, что «Достоевский не прослеживал развития личности», в истории души «выделял только кризисы и катастрофы» [14, с. 129]. Психологизм Достоевского Р.Г. Назиров определяет как «психологизм крайних случаев».

Анализируя особенности мировоззрения автора «Преступления и наказания», Г.Б. Курляндская отмечает, что к «глубинам души человеческой» Достоевского влечет поиск в человеке того абсолютного, первичного начала, которое «противостоит вихрю его порочных страстей и служит залогом «воскресения и братского единения с себе подобными» [13, с. 87]. В связи с этим и психологический анализ обусловлен поисками «той свободной духовности, которая и станет залогом его «восстановления» [13, с. 87]. Убежденность писателя в том, что человек – «тайна», обладает внутренней незавершенностью, возможностью «изнутри перерасти» любое завершающее его определение (М.М. Бахтин) приводит писателя к отказу «от разъяснения пережива-

© Акимова Н.В.
© Akimova N.V.

ний и внутренней жизни персонажей» [13, с. 81].

Перекликается с точкой зрения Г.Б. Курляндской утверждение Г.А. Бялого, который отмечает, что интерес к загадочным глубинам души у Достоевского связан с тем, что причины поступков часто остаются необъясненными, загадочными: «не всегда возможно предусмотреть, что в каждом случае определит поступок человека – сила обстоятельств или не зависящая от этой силы и враждебная ей внутренняя свобода. Говоря словами старца Зосимы, «многое из самых сильных чувств и движений природы нашей мы пока на земле не можем постичь», так как «корни наших мыслей и чувств не здесь, а в мирах иных» [5, с. 47].

Наиболее полно изучил художественно-психологические особенности творчества Достоевского О.Н. Осмоловский. Он подчеркивает, что «жанровая форма и поэтика романов Достоевского во многом обусловлены принципами и приемами изображения душевной жизни персонажей» [15, с. 112]. Исследователь считает, что для Достоевского характерен драматический тип психологизма, так как писатель исследует своих персонажей через «противоречия их сознания и подсознания, через внутреннюю борьбу» [15, с. 113]. По утверждению ученого, Достоевский разработал оригинальный психологический метод, который исследователь называет «диалектикой психологических антиномий» [15, с. 126].

А.Б. Есин солидарен с предшественниками в том, что писатель подчеркивал непредсказуемость внутреннего мира и невозможность постичь его до конца, а также в определении отличительного принципа психологизма Достоевского как изображения «душевной жизни в полярной противоположности ее составляющих» [8, с. 143].

И.Л. Альми, беря за основу тезис о повествовании в «кругозоре героя»,показа сознания в большей мере «извне», чем «изнутри» и связанную с таким способом изображения принципиальную недоговоренность в объяснении сути и причин происходящего», говорит о сосредоточенности романа «Преступление и наказание» на духовной жизни героя времени [3, с. 5]. Исследователь пунктирно останавливается на роли внутренних монологов,которые являются «душевными озарениями», отражающими лишь правду минуты, когда «Раскольников прорывается к пониманию смысла собственных действий» [3, с. 11].

В целом роль внутреннего монолога как приема раскрытия внутреннего мира героев в романе «Преступление и наказание» подробно не рассматривалась в вышеназванных работах, но стала темой исследования отдельной статьи О.Н. Осмоловского. Подавляющее большинство внутренних монологов, подчеркивает исследователь, является средством воссоздания драмы Раскольникова, его самосознания. В связи с этим преобладают в романе монологи-размышления. Выделяя два вида внутренних монологов в произведении, автор статьи подчеркивает, что «внутренний монолог в форме прямой речи воссоздает диалектику мыслей, трагедию сознания героев, психологический процесс в его непосредственности. Внутренний монолог в форме несобственно-прямой речи воспроизводит душевные движения в их систематизированном виде, синтезирует многократно повторяющиеся однородные процессы, является средством обобщенной психологической характеристики героев» [16, с. 204].

Признавая значительную изученность приема внутреннего монолога в романе «Преступление и наказание» и справедливость основных выводов, сделанных О.Н. Осмоловским, считаем, что раскрытию глубин душевной жизни Раскольникова больше способствует прослеживание эволюции внутреннего монолога в соотнесенности со сценами драматического действия. В этом заключается *цель* нашей работы, а также в определении влияния мировоззрения писателя на особенность использования внутреннего монолога в романе «Преступление и наказание». Постановка такой цели *актуальна* еще и потому, что современные ученые, обращаясь к анализу романа «Преступление и наказание»,не ставят задачу исследовать художественно-психологические особенности произведения, а интересуются вопросами текстологии [19], прочтения евангельского сюжета, образов, цитат в тексте романа [11; 18; 20], способами выражения авторской позиции и существования богословия в художественном тексте [12], экранных интерпретаций эпилога романа [23], наполеоновского мифа [17], особенностями перевода [4] и т.д.

Новизна работы заключается в том, что в ней впервые выявлена зависимость использования приемов художественно-психологического анализа от христианских взглядов Достоевского.

Методы исследования: комплексный с актуализацией сравнительно-типологического и феноменологического подходов.

Изложение основного материала

Способы раскрытия внутреннего мира персонажа обусловлены мировоззрением писателя, а также его пониманием особенностей личности, концепции характера и проблематики произведения. В романе «Преступление и наказание» развенчиваются претензии «умно», поставив себя над другими, решить жизненные проблемы. Однако главный герой обладает сложной противоречивостью характера, «широкостью», он совершает свои поступки под влиянием «идеи» и болезненной чувствительности к чужой боли. Как точно подчеркивает Б.Н. Тихомиров,«острота нравственного чувства Раскольникова становится первоначалом цепной реакции мучительных переживаний, неразрешимых вопросов, отчаяния, глубоких размышлений, оригинальных идей, вновь отчаяния, терзаний уязвлённой гордости, новых размышлений, парадоксальных выводов и лишь наконец роковых решений, – цепной реакции, которая в конечном счете и приводит его не только к преступлению, но также, и это главное, к его идейному обоснованию» [21, с. 29].

Внутренний конфликт главного героя порожден столкновением двух начал – всемогуществом ложной мысли и внутренней нравственно-духовной организацией, а формой душевных изменений героя становится раздвоение, переход от влечения сердца, нравственного чувства к доводам ума, «теории», говорящей герою, что свою природу можно «направлять и исправлять», или, как верно отмечает Г.К. Щенников, – «коллизия самосознания и самопроявления» [24, с. 5]. Колебание, взаимопереход противоположных начал происходит под влиянием жизненных ситуаций, принятых реше-

ний, психологических переживаний и приводит к изменениям состояния героя: «в следующую минуту, – как отмечает повествователь о Раскольникове, – это уже становился не тот человек, что был в предыдущую» [7, т. 6, с. 147]. Важность «теории» в жизни героя-идеолога, претензии «умно» решить неразрешимые проблемы, определяетведущую роль в романе внутренних размышлений главного героя. С помощью внутреннего монолога автор приоткрывает потаенное сознание героя, изображает сложную психологическую драму, а сцены драматического действия, сопровождающиеся рисунком жестов, мимических изменений, позволяют читателю почувствовать состояние героя, глубинные движения души.

Сам автор «Преступления и наказания», как известно, не соглашался с тем, что его называли психологом. Он считал, что не только характер, текущие жизненные обстоятельства определяют человека, но и свободная воля (метафизическая антиномия личной воли), загадочность, непредсказуемость глубин души человеческой. В своих заметках и романном творчестве писатель обозначил неприятие предопределенности чувств и поступков человека, как и самоуверенных заявлений об этом психологов-адвокатов. В отклике на речь адвоката по делу Каировой, совершившей покушение на свою соперницу, Достоевский отмечал, что возможен был другой исход: «…уже в последнюю минуту, с бритвой в руках <…> сознала бы весь стыд и позор свой, все падение свое <…> ощутила бы вдруг в себе женщину, воскресшую в новую жизнь» [7, т. 23, с. 16]. Так почему в первом романе «великого пятикнижия» следователь Порфирий Петрович определяет так точно психологические мотивы преступления Раскольникова, а одним из ведущих приемов раскрытия глубин души героя становится внутренний монолог в форме «внутреннего говорения», в котором осмысливаются мотивы и следствия преступления? Такой подход не противоречит мировоззрению писателя. Обстоятельства и психологическое обоснование получают свою силу, когда герой погружен в безверие, когда он, при всей своей сложности, по замечанию Г.А. Бялого, стал человеком «среды»: «…в период своей безнародности и беспочвенности, когда он равнодушно слушает евангельские строки о Лазаревом воскресении, он подлежит законам среды и обстоятельств и поддается психологическому анализу» [5, с. 49]. Т.А. Касаткина верно отмечает, что, сделав неправильный выбор и совершив убийство, Раскольников становится рабом обстоятельств, утрачивает возможность действовать по свободной воле. Следует отметить, что и в других романах «пятикнижия» проявляется этот принцип. Так, внутренний монолог становится ведущим средством раскрытия внутреннего мира князя Мышкина во второй части произведения, когда герой все глубже вовлекается в жизнь окружающих, в круговорот страстей, утрачивая свою цельность,теряя нравственное согласие с собой. Он становится участником всеобщей людской трагедии, трагедии «конечных» существ, в нем проявляются «законы человеческой натуры» [1, с. 106]. В романе «Бесы» главными персонажами являются нигилисты, люди, лишенные Бога в душе, а также герои, оторванные от православной веры и национальной народной почвы. Внутренний монолог в романе становится исключительно внутренней реакцией на сиюминутные поступки, на происходящее, почти не касается душевных глубин, не затрагивает нравственного чувства героев. Внутреннее говорение в раскрытии образа Степана Трофимовича Верховенского появляется в конце романа, когда растерянный и отчаявшийся герой-только начинает постигать народную жизнь, начинает движение к Богу [2].

События, происходящие с Раскольниковым, окружающая действительность, а также смена нравственно-психологического состояния главного героя определяют характер внутренних монологов. В связи с этим можно проследить их эволюцию. К первичному монологу, подчеркивает О.Н. Осмоловский, Достоевский прибегает, когда «необходимо воссоздать в непосредственном виде наиболее значительные этапы психического процесса» [16, с. 190]. Так, до убийства старухи основу трагедии героя составляет конфликт взглядов и натуры. В связи с этим внутренние монологи, по справедливому замечанию О.Н. Осмоловского, «отражают сопротивление нравственного чувства замыслу, поиски выхода из кризиса и поиск оправдания своих «прав» на преступление. Если в своих поступках герой чаще поддается зову натуры, нравственному чувству, то во внутренних размышлениях (в первой части романа)тут же осуждает свои порывы, ведь они не соответствуют теоретическим принципам. Особенно ярко это проявляется в ситуациях, когда герой отдает деньги, спасая девочку от посягательств «жирного франта», и когда оставляет деньги на подоконнике, проводив пьяного Мармеладова домой. Следует также отметить, что на этом этапе Раскольников близок к людям. В связи с этим он поверяет свою «правду» правдой *других*, их голоса и точки зрения включаются в круг размышлений главного героя.Однако дальше он все больше сосредоточивается на своем «я» и своей теории.

Большинство внутренних монологов второй части, когда Раскольников старается уяснить совершенное убийство, отличаются эмоциональностью, фрагментарностью, сбивчивостью, отражают смятение героя, драматизм переживаний. Например, внутренний монолог во 2 ч. 3 гл.: «Ба, Заметов!.. контора!.. А зачем меня в контору зовут? Где повестка? Ба!.. я смешал: это тогда требовали! Я тогда тоже носок осматривал, а теперь… теперь я был болен. А зачем Заметов заходил? Зачем приводил его Разумихин?.. – бормотал он в бессилии, садясь опять на диван.– Что ж это? Бред ли это всё со мной продолжается или взаправду? Кажется, взаправду… А, вспомнил: бежать! скорее бежать, непременно, непременно бежать! Да… а куда? А где мое платье? Сапогов нет! Убрали! Спрятали! Понимаю! <…>Что это, чай? А, вот и пиво осталось, полбутылки, холодное!» [7, т. 6, с. 99–100]. Через этот внутренний монолог, отличающийся хаотичностью, синтаксической упрощенностью, сгущением мысли, передается крайне напряженное душевное состояние человека, совершившего «продуманное» преступление и внутренне ужаснувшегося содеянному. Фрагментарность внутренней речи соответствует раздробленному состоянию Раскольникова.

Сам герой чувствует себя как загнанная лошадь, находится в лихорадочном состоянии, терзается мыслями, знают ли окружающие его вину или только прикидываются, дразнят, пытается найти для себя выход, понимает,

что жить так больше нельзя. Внутренний раскол – метание от мысли о «справедливости» содеянного к признанию своей вины – сопровождает Родиона Романовича на протяжении второй части. Так, когда полная апатия, пустота захватывает душу героя, когда он понимает, что все глухо и мертво, «как камни, по которым он ступал, для него мертво, для него одного..», он уже решается идти признаваться в контору [7, т. 6, с. 135]. Именно на этом психологическом этапе Раскольников впервые «в один миг» чувствует, как вдруг «опустело его сердце». Он почувствовал не просто разъединение с людьми, но «какое-то бесконечное, почти физическое отвращение ко всему встречавшемуся и окружающему, упорное, злобное, ненавистное. Ему гадки были все встречные, – гадки были их лица, походка, движения» [7, т. 6, с. 87]. Однако смерть Мармеладова, разговор с Полечкой, помощь семье – поступки, продиктованные нравственным чувством, – возвращают Раскольникову силы, в нем вновь просыпается гордость и самоуверенность. Происходит смена состояний героя, которая находит отражение в авторском повествовании, включающем монологи в форме несобственно-прямой речи. С их помощью отражается экспрессия раздумий героя, автор наиболее полно входит в мир субъективных восприятий Раскольникова, передает его мысли и ощущения. Однако, как точно отмечает О.Н. Осмоловский, «несобственно-прямая речь отличается двузначностью, позволяет сопоставить авторское понимание изображаемого с мнением персонажа, координировать восприятие читателя, выявляя объективную и субъективную точку зрения» [16, с. 191]. Голос автора звучит наряду с голосом персонажа, в авторское повествование включаются фразы из прямой речи героя, а завершается повествование внутренним монологом героя: «Что же, однако, случилось такого особенного, что так перевернуло его? Да он и сам не знал; ему, как хватавшемуся за соломинку, вдруг показалось, что и ему «можно жить, что есть еще жизнь, что не умерла его жизнь вместе с старою старухой». Может быть, он слишком поспешил заключением, но он об этом не думал. «А раба-то Родиона попросил, однако, помянуть, – мелькнуло вдруг в его голове, – ну да это… на всякий случай!» – прибавил он, и сам тут же засмеялся над своею мальчишескою выходкой. Он был в превосходнейшем расположении духа» [7, т. 6, с. 147]. На этом этапе, когда «дьявол с Богом борются» в сердце героя, его душа еще тянется к людям, он стремится помочь другим, а нравственные поступки, способствующие единению с другими людьми, помогает ему воспрянуть духом. Однако все больше углубляется пропасть между ним и *другими*, он погружается в уединение, небытие, полное «духом немым и глухим»: «в какой-то глубине, внизу, где-то чуть видно под ногами, показалось ему теперь всё это прежнее прошлое» [7, т. 6, с. 90].

В третьей части, в которой описывается приезд матери и Дуни, внутренние монологи главного героя почти исчезают, превращаясь в отдельные репликиреакции на происходящее. Превалирует комментарий повествователя, в котором раскрывается отчужденность Раскольникова отродных. Герой особенно остро осознает произошедшее, а общение с близкими становится для него настоящей пыткой, мукой, возвращается ощущение мертвого холода и, по общему признанию, не случайно часто повторяется определение «мертвый» (именно в этой части мать называет каморку Родиона «гробом», улавливая состояние сына). Зато появляются достаточно развернутые внутренние монологи матери, Дуни, обеспокоенных состоянием Родиона, а также Разумихина, переживающего за друга. Таким образом, внутренний монолог становится приемом передачи душевного состояние героев в наиболее важный момент их жизни, момент эмоциональной напряженности.

Испытывая теперь лишь ненависть к своей семье, главный герой все свои душевные силы направляет на «борьбу» со следователем, на стремление хоть теперь одержать «разумную» победу. Внутренние монологи Раскольникова появляются только в конце третьей части, когда он идет на встречу с Порфирием Петровичем. Сначала это монологи-реплики, единичные реакции, в которых впервые герой дает анализ тому, как и что говорит следователь, а также анализирует свои слова и манеру говорить с ним. Например, «Хорошо ли? Натурально ли? Не преувеличил ли? – трепетал про себя Раскольников. – Зачем сказал: „женщины“?» или «Глупо! Слабо! Зачем я это прибавил!» [7, т. 6, с. 193–194]. Именно с этой встречи, когда Раскольников наигранно весело входит к следователю, он особенно тщательно начинает продумывать и просчитывать свое поведение и свои слова. Главной мыслью становится мысль – допытаться, что знают о нем Заметов и Порфирий. В развернутом монологе, в котором Раскольников пытается проанализировать поведение Заметова и следователя, как и в монологе второй части, можно наблюдать вихревое кружение мысли, логическую неупорядоченность, все затаенные переживания в концентрированном виде: «Знают ли про квартиру-то? Поскорей бы уж!.. Когда я сказал, что квартиру нанять вчера убежал, он пропустил, не поднял... А это я ловко про квартиру ввернул: потом пригодится!.. В бреду, дескать!.. Ха-ха-ха! Он про весь вечер вчерашний знает! Про приезд матери не знал!.. А ведьма и число прописала карандашом!.. Врете, не дамся! Ведь это еще не факты, это только мираж! <…>Зачем я пришел? А вот что я злюсь теперь, так это, пожалуй, и факт! Фу, как я раздражителен! А может, и хорошо; болезненная роль... Он меня ощупывает. Сбивать будет. Зачем я пришел?» [7, т. 6, с. 195–196]. Почти все предложения во внутреннем монологе восклицательные, отражают эмоциональный накал героя. Во внутреннем размышлении прослеживается диалектика ума и чувства: с одной стороны, желание скрыть свою вину, «доказать» себе правильность «принципа» и, следовательно, справедливость преступления, а с другой – прорывающиеся эмоции, душевное сопротивление, выражающееся в вопросе «зачем я пришел?».

В нарастающей кризисной ситуации герой все больше начинает уповать на свою «идею», вновь в ней, в самосознании ищет для себя опору. Верно отмечает В. Днепров: «В развитии Раскольникова возник особый тип духовной эволюции: личность меняется – мысль неподвижна. Идея перестает быть двигателем, она лишь фанатически подтверждается, отстаивается» [6, с. 82]. В связи с этим большой интерес представляют внутренние монологи Раскольникова и его поступки, получившие раскрытие в сценах драматического действия четвертой части романа и происходящие уже после чтения Соней Евангелия. Уходя от Сони, герой резю-

мирует: «Свобода и власть, а главное власть! Над всею дрожащею тварью и над всем муравейником!.. Вот цель! Помни это! Это мое тебе напутствие!» [7, т. 6, с. 253]. Отпадение от Бога, нравственная пустота и преобладание рационального начала не дают Раскольникову проникнуться верой Сони, «уверовать под воздействием ее чтения».

Достоевский, понимая глубинную связь между сознательным и бессознательным началом в человеке, показывает, как натура героя, нравственное чувство, вытесненные в подсознание, восстают против теории, рационализма, которыми стремится во всем руководствоваться герой. Так, с помощью силы разума он надеется взять реванш в спорах со следователем. Автор блестяще показывает в сцене второго разговора со следователем работу рассудка героя, его стремление контролировать происходящее, анализировать все поступки и хоть на этот раз «победить болезненно раздраженную натуру свою», которая, несмотря ни на какие ухищрения ума, прорывается в поступках и языке тела.

Ненависть и негодование владеют всем существом героя, когда он на следующий день после встречи с Соней идет к Порфирию. Этот «бой» раскольников достаточно рационально оценивает: каждый поступок, каждое слово следователя вызывают внутреннюю оценку главного героя:«В наших краях», извинения в фамильярности, французское словцо «toutcourt» и проч., и проч., – всё это были признаки характерные. «Он, однако ж, мне обе руки-то протянул, а ни одной ведь не дал, отнял вовремя», – мелькнуло в нем подозрительно [7, т. 6, с. 255]. Не только слова и поступки Порфирия Петровича вызывают поток внутренней речи, собственные высказывания тут же герой подвергает самоанализу:«ну зачем я вставил кажется? – промелькнуло в нем как молния. – Ну зачем я так беспокоюсь о том, что вставил это кажется?» – мелькнула в нем тотчас же другая мысль, как молния» [7, т. 6, с. 255]. Внутренняя речь позволяет заострить психологическое состояние: через пример двойного анализа своих слов, своеобразный трагический гротеск, читатель может понять, как далек герой от умения владеть собой, раскрывает отсутствие в нем холодного рассудка, который он хотел обнаружить в себе, «готовясь к новому бою» со следователем. Смятенное состояние героя подтверждается авторским обобщенным повествованием, завершающимся репликой внутреннего монолога Раскольникова: «И он вдруг ощутил, что мнительность его, от одного соприкосновения с Порфирием, от двух только слов, от двух только взглядов, уже разрослась в одно мгновение в чудовищные размеры… и что это страшно опасно: нервы раздражаются, волнение увеличивается. «Беда! Беда!.. Опять проговорюсь» [7, т. 6, с. 255]. «Всеведающий» автор в повествовании приоткрывает читателю внутренний мир главного героя. Авторское повествование эмоционально окрашивается в интонации, соответствующие восприятию Раскольникова: так оценивается странная «маленькая, толстенькая и круглая фигурка, как будто мячик» следователя, его «многократное глупенькое повторения, что казенная квартира славная вещь», «жирные ножки» и «пустая сбивчивая болтовня» [7, т. 6, с. 256]. Расколотость героя, душевный разлад приводят к разным сменам состояний. Так, хотя в авторских комментариях, сопровождающих эту сцену диалогического действия, фиксируются такие чувства, как «сердитость», «раздражительность», «отвращение», мы можем наблюдать, как происходит новое изменение, и герой, скрепив все свои силы, решает изменить тактику и молчать, чтобы больше раздражить противника и заставить его проговориться. Размышления Раскольникова логичны, последовательны, в них нет сбивчивости, обрывочных мыслей, перескакивания с одной мысли на другую: «Урок хорош! – думал он, холодея. – Это даже уж и не кошка с мышью, как вчера было. И не силу же он свою мне бесполезно выказывает и... подсказывает: он гораздо умнее для этого! Тут цель другая, какая же? Эй, вздор, брат, пугаешь ты меня и хитришь! <…>Нет, брат, врешь, оборвешься, хотя ты что-то и приготовил... Ну, вот и посмотрим, что такое ты там приготовил» [7, т. 6, с. 262].

В целом можно отметить, что внешняя диалогическая речь в этой сцене «углубляется» внутренним монологом, становится отражением раздвоенности героя. Средствами внутреннего говорения полнее вырисовываются нечеловеческие усилия Раскольникова скрыть свою причастность к преступлению, еще раз доказать себе, что он может контролировать ситуацию и может преодолеть слабость своей натуры. Но, если в самоанализе он всячески «контролирует» и «останавливает» себя, то поступки и мимические изменения, рисунок движений раскрывают другую сторону внутреннего состояния убийцы старухи. Достоевский считал, что подсознательные, глубинные движения души невозможно уловить самому человеку, как невозможно и автору обозначить их словом, объяснить. Для их выражения писатель использует рисунок жестов, мимические изменения, которые не поддаются полному контролю и сознательным усилиям. Например, автор отмечает, что губы у Раскольникова пересохли, на них запеклась пена, сердце колотилось, а сам он бледный и неподвижный то хватается за фуражку и хочет уйти, то садится на место и с напряжением всматривается в лицо Порфирия.

Длинный монолог Порфирия Петровича о том, что «действительность» и «натура» самый «прозорливейший расчет» подсекают, что самый «остроумнейший человек» не может натуру «рассчитать», выводят героя из равновесия: его охватывает дрожь, он начинает кричать на следователя, стучит кулаком по столу. Одновременно напрягает «все силы своего рассудка», чтобы проникнуть в игру Порфирия: «Неужели, неужели, – мелькало в нем, – он лжет и теперь? Невозможно, невозможно!» – отталкивал он от себя эту мысль, чувствуя заранее, до какой степени бешенства и ярости может она довести его, чувствуя, что от бешенства с ума сойти может» [7, т. 6, с. 266]. Приступы злобы, пароксизм бешенства заставляют Раскольникова вздрагивать всем телом, горячиться, а потом и кинуться в исступлении на следователя, тем самым выдавая себя. Внешние движения, мимические изменения, язык тела помогают читателю понять внутреннее душевное состояние персонажа. Болезненная реакция на слова следователя, нравственное несогласие сжеланием оправдать себя проявляются в пластическом рисунке и остаются без комментария автора. Психологическое содержание жестов и мимических изменений передают сиюминутные движения души и не нуждаются в объяснении мотивов их появления.

Таким образом, показ душевной драмы героя средствами внутреннего монолога дополняется фиксацией внешних движений. Однако не внешние события и психологические переживания становятся первоосновой проникновения в глубины душевной жизни, главное, что ищет автор – это самоопределение человека, его выбор «между бытием в Боге и бегством от Бога в небытие» [10, с. 424]. «Внешняя жизнь и треволнения души нужны Достоевскому, – как верно подчеркивает Вяч. Иванов, – только подслушать через них одно окончательной слово личности: «Да будет воля Твоя», или же: «Моя да будет, противная Твоей» [10, с. 424]. Порфирий Петрович, не только диагностирует причину преступления, но и проницательно замечая, что Родион Романович не верует, советует найти Бога, помолиться, для спасения не мудрствовать лукаво, а «отдаться жизни прямо, не рассуждая». Но в то же время следователь говорит: «Не беспокойтесь, голубчик; ваша воля да будет», – подчеркивая право героя на свободный выбор [7, т. 6, с. 353].

Раскольников всячески цепляется за своеволие, стыдясь слабости натуры. Например, приход мещанина, который во второе свое появление просит прощение за «оговор», вновь приводит упавшего духом Родиона Романовича к «наполеоновскому» возвышению: дает основание считать, что это поразившее и испугавшее его до глубины души появление человека, произнесшего страшный приговор – «убивец», есть всего лишь «ничтожное обстоятельство». В герое появляется вера в свои силы, он все больше злится на себя за «малодушие». Бодро выходя из комнаты Раскольников со злобною усмешкой говорит: «Теперь мы еще поборемся» [7, т. 6, с. 276]. Повествователь далее замечает: «Злоба же относилась к нему самому: он с презрением и стыдом вспоминал о своем «малодушии»[7, т. 6, с. 276].

Следует отметить, что в сценах драматического действия одним из ведущих чувств, постоянно акцентируемых в авторском комментарии, становится «злоба». Можно утверждать, что злоба связана с рациональным началом, она возникает, когда начинают рушиться умозрительные построения, кажущийся верным расчет. Злоба, гнев и ненависть оказывают гибельное влияние на душевное состояние человека, так как стремятся излиться наружу, на другого. Раскольников, движимый ненавистью и «беспредельной злобой», в разговоре с Порфирием Петровичем кричит, стучит по столу, он готов задушить следователя, бросается на него. Психологической основой гнева, по мнению святителя Феофана Затворника, является самолюбие. Самолюбие, гордыня не дают Раскольникову смириться с «неправильностью расчета», «убитым принципом», с тем, что он «тварь дрожащая», «эстетическая вошь». Он злится, так как на пути к его цели возникли «непросчитанные» заранее препятствия, а ведь он хотел все «умнее» сделать, пошел на преступление, по его словам, «как умник». Эти чувства заставляют его, оправдывающего свою теорию, считать старуху «ошибкой». Эти чувства порождают презрение к окружающим, надменность. Гнев, ненависть к окружающим не позволяют раскрытьсяего нравственной натуре, не позволяют любить мать и сестру, проникнуться словами и верой Сони после чтения Евангелия, и, в целом, разъединяют с людьми. Сам герой говорит, что его теория рождается от злости, когда он «озлился» и только лежал и думал в своей «конуре». В достоевистике неоднократно отмечалось, что «рацио» в философии писателя восходит к дьяволу (искушение человека познанием, его первородный грех), а дух – к Богу. Расчет, теория заключают победу дьявольского начала. Такжегерой говорит Соне, что зол сердцем.

Примером тесной взаимосвязи злобы с рациональным началом в мировоззрении писателя может служить и описание поведения мещанина, который после сцены с признанием Николая в кабинете следователя, придя к Раскольникову, просит прощения у последнего не только «за оговор», но и за «злобу», а свои поспешные выводы называет «злобными мыслями». Раскаиваясь, мещанин кладет поясные поклоны перед Раскольниковым, касаясь перстами пола, демонстрируя свое смирение. Именно злоба и раздражение охватывают и другого героя, высоко ценящего свой ум, – Лужина, когда срывается его запланированная свадьба, построенная целиком на расчете жениться на бедной девушке, чтобы потом она всю жизнь «считала мужа за своего благодетеля» [7, т. 6, . 235].

Верно подчеркивает В.Н. Захаров, что «обессиленное логикой нравственное чувство Раскольникова всесильно лишь в области подсознания – чувственного восприятия мира» [9, с. 67]. Особенно ярко это проявляется в сцене драматического действия, когда герой признается Соне в убийстве. Автор отмечает, как в Раскольникове проявляются попеременно человек, желающий обретения ближнего, и убийца с «ненавистной и надменной улыбкой». Эти изменения с изумлением замечает Соня. Ее сострадание, любовьспособны ненадолго пробудить нравственное чувство в нем. Когда Соня, рыдая, обнимает «несчастного» убийцу, автор отмечает: «Давно уже незнакомое ему чувство волной хлынуло в его душу и разом размягчило ее. Он не сопротивлялся ему: две слезы выкатились из его глаз и повисли на ресницах» [7, т. 6, с. 316]. Эти движения души Достоевский не стремится прокомментировать, а лишь указывает на смену состояний героя, – переход от «едкой ненависти», раздражительности, досады к выражению отчаяния, тоски, надежды. В этот непростой период герой особенно остро чувствует отношение к себе окружающих, тяжело принимает их любовь, считая себя недостойным этого чувства и боясь, что потом они будут стыдиться своего доброго к нему отношения. Так, когда Дуня приходит к нему в комнату, герой сразу отмечает ее ясный и тихий взгляд, что она «с любовью пришла к нему» [7, т. 6, с. 327]. На мгновение, отмечает автор, ему «ужасно захотелось крепко обнять ее и проститься с ней, и даже сказать, но он даже и руки ей не решился подать: «Потом еще, пожалуй, содрогнется, когда вспомнит, что я теперь ее обнимал, скажет, что я украл ее поцелуй!»

«А выдержит эта или не выдержит? – прибавил он через несколько минут про себя. – Нет, не выдержит; этаким не выдержать! Этакие никогда не выдерживают…» И он подумал о Соне» [7, т. 6, с. 327]. Такие мысли, выраженные в форме нанизывания внутренних монологов, отражают рациональный подход героя и показывают, как разум вновь побеждает чувства, искренние порывы, которые он испытывает.

Усиление борьбы рационального начала и нравственного чувства, загнанного в глубины сознания, мы

видим во встречах героя с Дуней и Соней перед явкой с повинной. Озлобление, даже циничность рассуждений особенно ярко проявляются в сценах драматического действия и подкрепляются внутренними монологами. Теперь основным вопросом, мучающим Раскольникова, становится вопрос, почему он должен «идти на страдание», «смывать» свою вину, которую он не чувствует, ведь вся его вина только в том, что он «первого шага не выдержал». Герой восклицает: «более чем когда-нибудь не понимаю моего преступления! Никогда, никогда не был я сильнее и убежденнее, чем теперь!.., ведь, если бы все удалось, если бы мне удалось, «то меня бы увенчали, а теперь в капкан!» [7, т. 6, с. 400]. Он считает, что признание вины – «бессмысленное испытание», на которое он идет, «просто от низости и бездарности», да «разве еще из выгоды, как предлагал этот… Порфирий!..». Эти слова, высказанные в диалоге с Дуней, подкрепляются размышлениями во внутреннем монологе. Герой недоумевает, что же должно произойти, чтобы он перед всеми уже без рассуждений смирился: «Конечно, так и должно быть. Разве двадцать лет беспрерывного гнета не добьют окончательно? Вода камень точит. И зачем, зачем же жить после этого, зачем я иду теперь, когда сам знаю, что всё это будет именно так, как по книге, а не иначе!» [7, т. 6, с. 402].

Во внутренних монологах, которых в шестой частинемного, в основном проявляется «язвительное и бунтующее сомнение»: например, сможет ли душа так смириться, что «с благоговением буду хныкать пред людьми, называя себя ко всякому слову разбойником? Да, именно, именно! Для этого-то они и ссылают меня теперь, этого-то им и надобно…» [7, т.6, с. 404]. Он все еще надеется доказать свою правду. «Да так ли, так ли всё это? – опять-таки подумал он, сходя с лестницы, – неужели нельзя еще остановиться и опять всё переправить… и не ходить?» [7, т. 6, с. 404].

Впервые рациональное и сердечное начала объединяются в герое, когда он с «наслаждением и счастием» целует на площади землю, кланяется до земли, однако эта мгновенная вспышка расценивается окружающими как пьяная выходка. Да и в самом Раскольникове еще не происходит настоящего раскаяния, он и к Пороху собирается идти с признанием, чтобы «эффекта в своем роде достичь» [7, т. 6, с. 403]. На каторге герой по-прежнему не раскаивается, верит в правильность своей теории, а ошибку своего преступления видит лишь в том, что «не вынес его и сделал явку с повинной» [7, т. 6, с. 417]. Только когда рациональное начало уступает место сердцу, чувству любви, когда герой проникается верой и сам просит у Сони Евангелие, тогда происходит преображение: «Он, впрочем, не мог в этот вечер долго и постоянно о чем-нибудь думать, сосредоточиться на чем-нибудь мыслью; да он ничего бы и *не разрешил теперьсознательно; он только чувствовал*. Вместо диалектики наступила жизнь, и в сознании должно было выработаться что-то совершенно другое» (выделено нами. – Н.А.) [7, т. 6, с. 422]. Любовь в сердце побеждает его презрительное и грубое обращение с Соней, он больше не чувствует разъединения с людьми.

Выводы

Подводя итоги, отметим: внутренние монологи в форме «внутреннего говорения» становятся в романе ведущим средством художественно-психологического анализа и появляются в самые напряженные периоды жизни героев. С помощью этого приема глубже приоткрывается душевная драма главного героя, противоречивая сложность его внутреннего мира. Освещение событий изнутри сознания Раскольникова, включение в авторское повествование несобственно-прямой речи, прямых реплик героя, переходящих зачастую во внутренний монолог, позволяют сосредоточиться на внутренней борьбе противоположных начал – нравственного чувства, характера и придуманной теории, расчета. Прием самораскрытия становится ведущим в романе. Воспринимая человека как тайну, автор не стремился раскрыть самые глубинные движения сознания, самое сокровенное, так как глубинную сущность личности считал рационально непостижимой. Иррациональные стихии чувств не поддаются точному авторскому определению, они находят отражение в сценах драматического действия, сопровождающихся описанием мимических изменений, рисунком жестов, по которым читатель может понять внутренне смятение, неумение героя до конца подчинить себя идейным воззрениям.

Автор раскрывает трагедию героя-идеолога, стремящегося найти выход из социального тупика. Подготовка к преступлению, его последующее осмысливание и попытки оправдать находят отражение в эволюции характера внутренних монологов. В изображении внутреннего мира главного героя от достаточно логично построенных, хотя и эмоциональных внутренних монологов, в которых борются нравственное чувство с теоретическими принципами, автор обращается к внутренним монологам в низшей стадии – фрагментарным, логически неупорядоченным, которые полнее передают драматизм борьбы, а затем к «аналитическим», в которых герой старается все подвергать тщательному осмыслению.

В целом художественно-психологическое изображение душевных глубин человека Достоевским существенно отличается от изображения внутреннего мира героев писателями-современниками, например, Тургеневым и Гончаровым. В творчестве этих романистов толчком к внутренним размышлениям героев становятся обстоятельства, внешние события, а также психологическое состояние героя, его волнения и переживания. У Достоевского, помимо этих двух составляющих, важную роль играет метафизический план, конечное самоопределение человека – быть в Боге или не быть. Романист считал, что человека определяет не только характер, текущие жизненные обстоятельства, но и свободная воля, которая может разрушить логику обстоятельств, законы психологии и стать воскресением в новую жизнь. Если у Тургенева и Гончарова зачастую в центре внимания процесс формирования личности, то в романах Достоевского – внутренняя борьба, приводящая или к воскресению (Раскольников), или в небытие (Свидригайлов).

Внутренний монолог становится ведущим средством художественно-психологического анализа в романе, когда герой лишается благодати (И.А. Есаулов), выбирает своеволие. Он опустошает свое сердце и погружается в стихию рационального, оправдания теории. Тем самым герой становится человеком «среды» и

поддается частичному психологическому объяснению. Нравственный кризис разъединяет героя с окружающими, семьей, способствует усилению «внутреннего говорения», приводит к самооправданию. Внутренние размышления не рождают изменения взглядов, нового отношения к миру, которые способствовали бы выходуиз кризиса. Только когда Раскольников проходит через очищение муками совести, а сердце его наполняется любовью, он перестает рассуждать и встает на путь воскресения. Однако процесс возрождения героя не является предметом художественно-психологического анализа, так как теперь душа соприкасается с «абсолютным и вечным», а человек обретает Бога. И это то самое важное и непостижимое рассудком в жизни человека, что стремится утвердить Достоевский как реалист в высшем смысле.

Библиографический список

1. *Акимова Н.В.* Роль внутреннего монолога и несобственно-прямой речи в создании образов героев в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» – Текст: электронный//Ученые записки орловского государственного университета. 2016. № 3 (72). – URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/3_(72).pdf(дата обращения: 03.04.2023).

2. *Акимова Н.В., Меркурьева Н.А.* Внутренний монолог как способ раскрытия характеров в романе Ф.М. Достоевского «Бесы» – Текст: электронный//Ученые записки орловского государственного университета. 2021.№ 2 (91). –URL:https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_2_(91).pdf(дата обращения: 03.04.2023).

3. *Альми И.Л.* К вопросу о психологизме Достоевского («Преступление и наказание»)// Достоевский и современность. Материалы VIII Международных «Старорусских Чтений» 1993. Новгород,1994. С. 3–15. – Текст: непосредственный

4. *Боборыкина Т.А.* Слов божественная высь (О двух словах в переводах романа «Преступление и наказание») – Текст: электронный// Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2023. № 1 (21). С. 141–156. – URL: https://doi.org/10.22455/2619-0311-2023-1-141-156 (дата обращения: 03.04.2023).

5. *Бялый Г.А.* О психологической манере Тургенева (Тургенев и Достоевский) //Русская литература. 1968. № 4. С. 34–50. – Текст: непосредственный.

6. *Днепров В.Н.* Идеи. Страсти. Поступки. Л.: Советский писатель, 1978. – Текст: непосредственный.

7. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука. 1975. – Текст: электронный – URL: https://russian-literature.org/author/Dostoyevsky (дата обращения: 03.04.2023).

8. *Есин А.Б.* Психологизм русской классической литературы. М.: Просвещение, 1988. – Текст: непосредственный.

9. *Захаров В.Н.* Фантастическое как категория поэтики романов Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и «Идиот» (К проблеме типологии романа Достоевского) – Текст: электронный – URL: https://elibrary.petrsu.ru/book.shtml?id=34319 (дата обращения: 03.04.2023).

10. *Иванов Вяч.* Достоевский и роман-трагедия/ Вяч. Иванов Борозды и межи. Опыты эстетические и критические. М., 1916. – Текст: электронный – URL: https://rvb.ru/ivanov/1_critical/1_brussels/vol4/01text/02papers/4_172.htm (дата обращения: 03.04.2023).

11. *Касаткина Т.А.* Воскрешение Лазаря: опыт экзегетического прочтения романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» – Текст: электронный// Касаткина, Т. Священное в повседневном: двусоставный образ в произведениях Ф.М. Достоевского. М.: ИМЛИ РАН, 2015. С. 187–217. – URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/kasatkina_2015.pdf(дата обращения: 03.04.2023).

12. *Касаткина Т.А.* Как и для чего формируется в произведениях Достоевского «указующий перст» автора: Радикальное богословие Достоевского в романе «Преступление и наказание» – Текст: электронный// Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2022. № 4 (20). С. 27–51. https://doi.org/10.22455/2619-0311-2022-4-27-51(дата обращения: 03.04.2023).

13. *Курляндская Г.Б.* Нравственный идеал героев Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского/Г.Б. Курляндская. М., 1988. – Текст: непосредственный.

14. *Назиров Р.Г.* Творческие принципы Достоевского./Р.Г. Назиров.Издательство Саратовского университета, 1982. – Текст: электронный// – URL: http://nevmenandr.net/scientia/nazirov-book.php (дата обращения: 03.04.2023).

15. *Осмоловский О.Н.* Ф.М. Достоевский и русский роман XIX века. – Орел: 2001. – Текст: непосредственный.

16. *Осмоловский О.Н.* Внутренний монолог в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» // Ученые записки Орловского государственного педагогического института. 1964.Т.27. С. 185–205. – Текст: непосредственный.

17. *Подосокорский Н.Н.* Религиозный аспект наполеоновского мифа в романе «Преступление и наказание»: образ «Наполеона-пророка» и мистические секты русских раскольников-почитателей Наполеона – Текст: электронный// Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2022. № 2 (18). С. 89–143. https://doi.org/10.22455/2619-0311-2022-2-89-143 (дата обращения: 03.04.2023).

18. *Сыромятников О.И.* Православие в художественном мире романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 6. С. 283–289. – Текст: электронный – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pravoslavie-v-hudozhestvennom-mire-romana-f-m-dostoevskogo-prestuplenie-i-nakazanie (дата обращения: 03.04.2023).

19. *Тарасова Н.А.* Черновой автограф романа «Преступление и наказание»: история текста и контекстуальный анализ// Тарасова Н. А., Кибальник С. А., Димитриев В. М. Проблемы текстологии и поэтики романного творчества Ф. М. Достоевского. М.: Квадрига, 2021. – Текст: непосредственный.

20. *Тарасова Н.А.* «Воскресение» и «воскрешение» в романе «Преступление и наказание» //Тарасова Н.А., Кибальник С.А., Димитриев В. М. Проблемы текстологии и поэтики романного творчества Ф. М. Достоевского. – М.: Квадрига, 2021. – Текст: непосредственный.

21. *Тихомиров Б.Н.* «Лазарь! гряди вон». Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в современном прочтении: Книга-комментарий. – СПб.: Серебряный век, 2016. – Текст: электронный – URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/tikhomirov_2016.pdf (дата обращения: 03.04.2023).

22. *Чирков Н.М.* О стиле Достоевского. М.: Наука. 1964. – Текст: электронный– URL: https://imwerden.de/pdf/chirkov_o_stile_dostoevskogo_1964__ocr. (дата обращения: 03.04.2023).

23. *Успенская Э.М.* Актуализация эпилога романа «Преступление и наказание» в кинематографических трансформациях – Текст: электронный// Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2022. № 3 (19). С. 101–132. – URL: https://doi.org/10.22455/2619-0311-2022-3-101-132(дата обращения: 03.04.2023).

24. *Щенников Г.К.* Мысль о человеке и структура характера у Достоевского/Г.К. Щенников. – Текст: электронный// Достоевский. Материалы и исследования Т.2. Л., 1964. – URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/dmi_02.pdf (дата обращения: 03.04.2023).

References

1. *Akimova N.V.* The role of internal monologue and improperly direct speech in creating images of characters in the novel by F.M. Dostoevsky «The Idiot» – Text: electronic / / Scientific notes of the Oryol State University. 2016. No. 3 (72).– URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/3_(72).pdf(date of access: 03.04.2023).

2. *Akimova N.V., Merkurieva N.A.* Internal monologue as a way of revealing characters in the novel by F.M. Dostoevsky "The Devils" – Text: electronic / / Scientific notes of the Oryol State University. 2021. No. 2 (91). –URL:https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_2_(91).pdf (date of access: 03.04.2023).

3. *Almi I.L.* To the question of Dostoevsky's psychologism ("Crime and Punishment"// Dostoevsky and Modernity. Materials of the VIII International "Old Russian Readings" 1993. Novgorod, 1994. Pp. 3–15. – Text: direct.

4. *Boborykina T.A.* Words divine heights (About two words in the translations of the novel "Crime and Punishment") – Text: electronic / / Dostoevsky and world culture. Philological journal. 2023. No. 1 (21). Pp. 141–156. – URL: https://doi.org/10.22455/2619-0311-2023-1-141-156 (date of access: 03.04.2023).

5. *Byaly G.A.* On the psychological manner of Turgenev (Turgenev and Dostoevsky) // Russian Literature. 1968. No. 4. Pp. 34–50. – Text: direct.

6. *Dneprov V.N.* Ideas. Passion. Actions. L .: Soviet writer, 1978. – Text: direct.

7. *Dostoevsky F.M.* Full coll. cit.: in 30 tons. L.: Nauka. 1975. – Text: electronic – URL: https://russian-literature.org/author/Dostoyevsky (date of access: 03.04.2023).

8. *Esin A.B.* Psychologism of Russian classical literature. M., 1988. – Text: direct.

9. *Zakharov V.N.* Fantastic as a category of poetics of Romanov F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment" and "Idiot" (On the problem of typology of Dostoevsky's novel) – Text: Electronic– URL: https://elibrary.petrsu.ru/book.shtml?id=34319 (date of access: 03.04.2023).

10. *Ivanov Vyach.* Dostoevsky and the novel-tragedy / Vyach. Ivanov Furrows and borders. Experiences aesthetic and critical. M., 1916. – Text: electronic – URL: https://rvb.ru/ivanov/1_critical/1_brussels/vol4/01text/02papers/4_172.htm (date of access: 03.04.2023).

11. *Kasatkina T.A.* The Resurrection of Lazarus: the experience of exegetical reading of the novel by F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment" – Text: electronic / / Kasatkina, T. Sacred in everyday life: a two-part image in the works of F.M. Dostoevsky. M.: IMLI RAN, 2015. Pp. 187–217. – URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/kasatkina_2015.pdf(date of access: 03.04.2023).

12. *Kasatkina T.A*. How and why is the "pointing finger" of the author formed in Dostoevsky's works: Radical theology of Dostoevsky in the novel "Crime and Punishment" – Text: electronic // Dostoevsky and world culture. Philological journal. 2022. No. 4 (20). pp. 27–51.– URL: https://doi.org/10.22455/2619-0311-2022-4-27-51 (date of access: 03.04.2023).

13. *Kurlyandskaya G.B.* The moral ideal of L.N. Tolstoy and F.M. Dostoevsky / G.B. Courland. M., 1988. – Text: direct.

14. *Nazirov R.G.* Creative principles of Dostoevsky. /R.G. Nazirov. Saratov University Press, 1982. – Text: electronic.– URL: http://nevmenandr.net/scientia/nazirov-book.php (date of access: 03.04.2023).

15. *Osmolovsky O.N.* F.M. Dostoevsky and the Russian novel of the 19th century. Orel: 2001. – Text: direct.

16. *Osmolovsky O.N.* Internal monologue in the novel by F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment" // Scientific Notes of the Orel State Pedagogical Institute. 1964.V.27. Pp. 185–205. – Text: direct.

17. *Podosokorsky N.N.* The religious aspect of the Napoleonic myth in the novel "Crime and Punishment": the image of "Napoleon the Prophet" and the mystical sects of Russian schismatics-admirers of Napoleon – Text: electronic / / Dostoevsky and world culture. Philological journal. 2022. No. 2 (18). Pp. 89–143.–https://doi.org/10.22455/2619-0311-2022-2-89-143 (date of access: 03.04.2023).

18. *Syromyatnikov O.I.* Orthodoxy in the artistic world of F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment" // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. 2008. No. 6. P.283-289. – Text: electronic– URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pravoslavie-v-hudozhestvennom-mire-romana-f-m-dostoevskogo-prestuplenie-i-nakazanie (date of access: 03.04.2023).

19. *Tarasova N.A.* Draft autograph of the novel "Crime and Punishment": text history and contextual analysis// Tarasova N.A., Kibalnik S. A., Dimitriev V. M. Problems of textual criticism and poetics of F. M. Dostoevsky's novel. M.: Quadriga, 2021. – Text: direct.

20. *Tarasova N.A*. "Resurrection" and "resurrection" in the novel "Crime and Punishment" // Tarasova N.A., Kibalnik S.A., Dimitriev V.M. Problems of textual criticism and poetics of F. M. Dostoevsky's novel. M.: Quadriga, 2021. – Text: direct.

21. *Tikhomirov B.N*. "Lazarus! get out." The novel by F. M. Dostoevsky "Crime and Punishment" in a modern reading: Book-commentary. St. Petersburg: Silver Age, 2016. – Text: electronic – URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/tikhomirov_2016.pdf (date of access: 03.04.2023).

22. *Chirkov N.M*. On the style of Dostoevsky. M.: Science. 1964. – Text: electronic – URL:https://imwerden.de/pdf/chirkov_o_stile_dostoevskogo_1964__ocr. (date of access: 03.04.2023).

23. *Uspenskaya E.M*. Actualization of the epilogue of the novel "Crime and Punishment" in cinematic transformations – Text: electronic / / Dostoevsky and world culture. Philological journal. 2022. No. 3 (19). Pp. 101–132. – URLhttps://doi.org/10.22455/2619-0311-2022-3-101-132 (date of access: 03.04.2023).

24. *Shchennikov G.K*. The idea of a person and the structure of character in Dostoevsky / G.K. Shchennikov. – Text: electronic// Dostoevsky. Materials and research V.2. L., 1964. – URL:https://fedordostoevsky.ru/pdf/dmi_02.pdf (date of access: 03.04.2023).

УДК 821.161.1 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-77-79**

ДУДИНА ЕЛЕНА ФЕДОРОВНА
кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. г. Орёл, Россия
E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

DUDINA ELENA FEDOROVNA
PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

СИМВОЛИКА БЕЛОГО ЦВЕТА В РОМАНЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА «ПУТЕШЕСТВИЕ ГЛЕБА»

THE SYMBOLISM OF WHITE IN THE NOVEL BY B.K. ZAITSEV "JOURNEY OF GLEB"

В данной статье представлен анализ эмигрантского романа Б.К. Зайцева «Путешествие Глеба» с точки зрения присутствия в нём тенденций символизма. Определены христианские образы-символы и обозначена их роль в произведении.

Ключевые слова: ***Б.К. Зайцев, русская эмиграция, художественный метод, реализм, символизм, синкретизм.***

This article presents an analysis of the emigrant novel by B.K. Zaitsev's "Journey of Gleb" from the point of view of the presence of symbolism tendencies in it. Christian images-symbols are defined and their role in the work is indicated.

Keywords: ***B.K. Zaitsev, Russian emigration, artistic method, realism, symbolism, syncretism.***

Введение

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью описания развития художественного метода Б.К. Зайцева в контексте масштабной теоретической и историко-литературной проблемы соотношения реализма и модернизма в русской литературе первой половины XX века.

Цель данного исследования направлена на выявление символической образности в романе Б.К. Зацева «Путешествие Глеба» и влияние символизма на развитие художественного метода писателя.

Новизна заключается в выявлении семантики белого цвета и его идейно-художественного значения в реалистическом романе Б.К. Зайцева «Путешествие Глеба».

В работе используются принципы целостного анализа художественного произведения в тесном взаимодействии с историко-литературным, сравнительно-типологическим и системно-структурным *методами исследования*.

Изложение основного материала

Вопрос о художественном методе Б.К. Зайцева до сих пор остается открытым. Художественный метод писателя определяется как романтический (К. Мочульский, П. Грибановский), символический (А. Топорков, А. Горнфельд, Эллис, Л. Гуревич, Н. Коробка, Б. Михайловский, М. Миронова, О. Калениченко, Г. Воробьева), реалистический (О. Михайлов, Т. Прокопов). Б.К. Зайцева называют мистическим реалистом (П. Коган), импрессионистическим реалистом (В. Конорева, Л. Смирнова), духовным реалистом (А. Любомудров, М. Ветрова, Л. Лысенко), неореалистом (А. Блок, Ю. Айхенвальд, Е. Колтоновская, Е. Воропаева, Е. Тюхова, А. Соколов, В. Захарова, А. Черников, М. Михайлова, И. Гращенкова, Ю. Драгунова, Ю. Камильянова, И. Полуэктова, У. Абишева, А. Ванюков, Л. Бараева, А. Яркова, Л. Аринина). Отдельные исследователи определяют метод писателя как реалистический, обогащенный романтическими тенденциями (И. Костылева, Н. Куделько).

Мы говорим о синкретизме художественного метода писателя, который объединил в себе и реализм, и элементы модернизма. Символистская условность, ярко выраженная преимущественно в произведениях 1900-х годов в эмигрантский период становится «скрытой», оказывается на втором плане. Тем не менее, она проявляется в ряде произведений. [2, с. 199].

Ранее в своих работах мы отмечали, что «Одним из факторов типологического сближения произведений Б.К. Зайцева с творчеством символистов является интерес к обобщенно-символическим формам отражения действительности, сплетение пантеистической и христианской символики, зачастую служащие для усиления передачи мистического ощущения жизни.

На начальном этапе творчества у писателя превалирует пантеистическая символика, несущая отрицательно-медитативную нагрузку, отражающая страх перед неизвестностью, отчаяние, беззащитность и одиночество (ночь, тьма, пустыня, холод, снег, ветер, луна, звезды и др.). Постепенно данные образы становятся символами таинственного прозрения, то есть являются отражением потустороннего мира, но уже на трансцендентном уровне. Затем на первое место выходит «светлая» пантеистическая символика (влияние Соловьева), сочетающаяся уже с предметными символами Церкви.

В 1910-е годы у писателя более ясно начинают проявляться христианские мотивы и элементы христианской символики (Храм, Церковь, Собор как дом Бога на земле, колокольный звон и т.д.)» [2, с. 198–199].

В эмигрантский период творчества в реалистических, по сути, произведениях появляются образы симво-

© Дудина Е.Ф.
© Dudina E.F.

лы, отражающие христианское начало. Немаловажную роль в произведениях писателя играет цвет. В данной работе мы обращаемся к символике белого цвета в романе Б.К. Зайцева «Путешествие Глеба».

Исследователи символики цвета отмечают, что «Белый уже в глубокой древности был отмечен и выделен как особый цвет. Вместе с красным и черным он входил в триаду основных цветов. <…> Древнейшие символические значения белого в основном позитивны: белый означает всяческое благо, радость, чистоту, здоровье, приумножение потомства, мир, согласие. <…> В Ветхом завете белый – это цвет самого Бога, ангелов, святых и праведников. <…> Христианская религия целиком восприняла символику белого из Ветхого завета. Белый означал светоносность, родство с божественным светом. В момент преображения Христа его одежды сделались «белыми, как свет» [1, с. 1478–1479].

Не имея отрицательного значения в христианстве, символизируя божественный свет, чистоту святости, простоту, белый цвет в изографии появляется в одежде на изображениях ангелов, святых, праведников, воскресшего Христа. Белый свет является цветом крещения и причастия, празднования Рождества, Воскресения и Вознесения Христа.

Являясь символом Божественного начала, символично проявляется в одежде, становится своеобразным опознавательным знаком.

В романе «Путешествие Глеба» белый цвет выступает частью портретной характеристики героев – появляется в одежде, одновременно становится образом-символом в момент беззащитности, незащищенности героев или в момент особой святости, также параллельно описанию жизни библейских мучеников и мучеников современной Б.К. Зайцеву России. Мы видим как прямые символы, апеллирующие христианству, так и опосредованные.

Неоднократно в произведении описывается «белая кофточка» матери Глеба, упоминается «Белая рубашка Серафима Саровского», «белый китель Императора», белая мантилья и др.

«Белая кофточка», «белая ночная сорочка» матери несёт различную символическую нагрузку. В одном случает это – надежда, божественное ангельское начало, в другом – беззащитность. Надежда появляется в момент болезни маленького Глеба (скарлатина). В болезненном бреду, когда стены, обои, тени смешивались воедино в круговорот «вращаясь вокруг одной лишь знакомой, *любимой белой кофточки*: чрез все и всегда проходила *белая кофточка* и во всей чепухе снов, кошмаров, рвот лишь один остров прежнего оставался – *мать*. Не верившая в ангелов *явилась ангелом*» [4, с. 65]. Здесь автор прямо проводит параллели с христианским учением, сравнивая мать с ангелом. И через некоторое время сама мать мучительно болеющая является перед Глебом в белой ночной кофточке «повис у матери на шее. Прежде в таких случаях его царапала булавка брошки с бриллиантиками, но теперь мать была в *белой ночной кофточке*» [4, с. 141]. Строгость, холодность уходят на торой план, на первый выступает беззащитность.

Прямым христианским, а точнее православным символом выступает в произведении образ Серафима Саровского и его белая рубашка: «Калачев разглагольствовал <…> Большой монастырь, известный, на реке Сатисе, там этот старец жил… ну, очень прославленный теперь – Серафим. И его избушка сохранилась, разные лапотки в ней хранятся, белая рубашка. Поклонение ему большое, вроде святого почитается» [4, с. 191].

Постепенно символ личной надежды и личной беззащитности, выраженный белыми одеждами, переходит в произведении в универсальный образ-символ. Неоднократно возникающий образ Серафима Саровского, его белая рубашка становятся символом святости и беззащитности всей России – белый китель Императора, белый китель погибшего моряка.

Интересно проследить *описание* одежды в авторских отступлениях, касающихся императорской семьи. Обнаруживается контраст в изображении двух торжеств: коронация Императора и причисление к лику святых старца Серафима.

Рассказ о коронации «… когда в Соборе на голову государя, государыни возлагал митрополит венцы. Не так трудно и представить себе всю роскошь мантий горностаевых, блеск риз и митр в Соборе, золотое шитье мундиров, пестроту лент и орденов, пестроту дамских парадных платьев, как и всю сложную, утомительно-грандиозную махину «следований», «прибытий», обедов, балов, иллюминаций, речей, хоров, кантат, «народных толп» и прочего» [4, с. 245].

Рассказ о канонизации Серафима Саровского: «Одиноко катил в лесу Глеб. Разумеется, не мог предполагать, что через семь лет, уже в новом столетии, как раз здесь будут тянуться экипажи свиты и Императора – в Саров, на торжество причисления к лику святых старца Серафима. Если бы он остановился, слез с велосипеда, сел у канавки, под медленный гул сосен представил себе все толпы, которым предстояло стекаться сюда – начиная с Государя и Царицы, духовенства и министров и кончая мужиками, бабами, калеками, хромыми< и слепыми, – он, разумеется, поразился бы. Он увидел бы торжественную всенощную в Соборе – и у многих алтарей под открытым небом, среди леса, среди тысяч народа с зажженными свечами, как в Великий Четверг. Он услышал бы на полиелее неожиданно грянувшее: «Ублажаем тя, Преподобие Отче Серафиме и чтим святую память Твою…» – Серафим перестал в ту минуту быть просто старцем: в русской церкви появился новый святой. Он увидел бы *Императора в белом кителе вблизи амвона*, и Царицу в *светлом платье*. *Китель Императора, китель России*, которой предсказал Серафим Голгофу, мелькал потом средь всхлипываний баб, в толпе мужиков – *беззащитный*, но еще без угроз. И в ту ночь многие исцелялись, вставали калеки, рыдали родные над выздоравливающими» [4, с. 247–248].

Коронация и канонизация, светское о воцерковленное. В первом случае перед нами блеск, пестрота и хаотичность, пышность, яркость толпы, во втором хаоса нет – на первый план выступает Император в белом кителе. Этот белый китель – символ чистоты, непорочности, беззащитности Государя и всей России впоследствии становится символом бессмысленных жертв, прокатившихся по всей русской земле: «Тонули русские корабли, тонули русские моряки – вдали, на краю света. Некоторые надеялись, что победа Японии будет России полезна (…) Элли оплакивала знакомого. На одном из броненосцев погиб граф Нейрод – года два назад встречалась она с ним в Севастополе. Не пожелав сдаться, пу-

стил себе пулю в лоб. «Это что-то ужасное! – говорила Элли. – Я как сейчас помню его на набережной у отеля Киста, *весь в белом, нарядный моряк*…совсем юный» [4, с. 418].

Ранее мы упомянули, что белый цвет появляется в одежде героев параллельно описанию жизни библейских мучеников и мучеников современной Б.К. Зайцеву России – жертв революционных событий и нового строя. Например, разговор Симы и Элли, описывающий житие Святой Наталии. Параллельно с рассказом о мученической смерти Св. Наталии и её супруга (2000 лет назад) возникают образы родственников, оставшихся в России и которых никогда больше не увидят. Вновь появляется белый цвет в одежде одной из собеседниц: «Обе замолчали, не сговариваясь двинулись. Дальше шли молча. У калитки пансиона Сима улыбнулась Элли. Легким, быстрым шагом, вновь как бы окрыляемая, в *развивающейся белой мантилье,* оттенявшей загар лица, зашагала по шоссе к Выборгу» [4, с. 581]. Подчеркнутая воздушность, окрыленность белой мантильи сравнима с чем-то нетварным, одухотворенным, неземным.

И финал произведения, когда Глеб и Элли вспоминают сосланных на Соловки, в Мурманск. Автор противопоставляет преисподнюю и чистый белый, божественный цвет: «Оба замолчали и поникли. Точно бы дыхание преисподней вдруг прошло по ним. Элли очнулась первая.

– Смотри, Сима идет к нам.

По самому краю побережья, совсем у воды, в *белой накидке*, с зонтиком, в *белых туфлях* быстро шла в направлении к ним Сима. Увидев их, вынула *белый платочек* и, высоко подняв над головой, помахала» [4, с. 583].

Данное противопоставление, на наш взгляд, не случайно – антитеза «преисподней» и белого-божественного символизирует победу веры, чистоты, духовности над вселенским злом.

Выводы

Проза Б.К. Зайцева эмигрантского периода продолжает характеризоваться сложной динамикой взаимодействия реализма и символизма. Мистическое ощущение жизни уходит на второй план. Тем не менее, реалистический роман «Путешествие Глеба» осложнен элементами символизма. В частности ряд портретных характеристик героев (одежда) приобретают символистское значение. А именно белый цвет одежды несёт определённую смысловую нагрузку, непосредственно или опосредованно являясь отражением христианской символики.

Библиографический список

1. *Григорьева Э.И.* Анализ развития цветовой символики в христианской культуре // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т..134, № 2 (6), 2011. С. 1478–1479.

2. *Дудина Е.*Ф. Творчество Б.К. Зайцева 1901–1921 годов: своеобразие художественного метода: дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.01. Орёл, 2007, С. 198–199.

3. *Дудина Е.Ф.* Своеобразие художественного метода Б.К. Зайцева 1900-1921 годов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». Орел, 2012. № 5 (49). С. 183–188.

4. *Зайцев Б.К.* Собрание сочинений: в 5 т. Т.4. Путешествие Глеба: Автобиографическая тетралогия. М.: Русская книга. 1999. 624., 1 л. портр.

References

1. *Grigorieva E.I.* Analysis of the development of color symbolism in Christian culture // News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, v. 134, no. 2 (6), 2011. Pp. 1478–1479.

2. *Dudina E.F.* Creativity B.K. Zaitsev 1901–1921: the originality of the artistic method: dis. ... candidate of philological sciences: 01/10/01. Orel, 2007, Pp. 198–199.

3. *Dudina E.F.* The originality of B.K.'s artistic method Zaitsev 1900–1921 // Scientific notes of the Orel State University. Series "Humanities". Orel, 2012. No. 5 (49). Pp. 183–188.

4. *Zaitsev B.K.* Collected works: in 5 volumes. T.4. Gleb's Journey: An Autobiographical Tetralogy. M.: Russian book. 1999. 624., 1 l. portrait

УДК 82-31 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-80-87

ЛЮБАРСКИЙ РУСЛАН ВАСИЛЬЕВИЧ
кандидат филологических наук, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №57» города Брянска, г. Брянск, Россия
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

LUBARSKY RUSLAN VASILIEVICH
Candidate of Philology, Municipal Budgetary Educational Institution «Secondary School No. 57» of the City of Bryansk, Bryansk, Russia
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

ЭЗОТЕРИЧЕСКИЕ И РЕЛИГИОЗНЫЕ КОМПОНЕНТЫ РОМАНА ПАУЛО КОЭЛЬО «АЛХИМИК»

ESOTERIC AND RELIGIOUS COMPONENTS OF PAULO COELHO'S NOVEL «THE ALCHEMIST»

В статье исследуется сущность взаимодействия религиозных и эзотерических элементов в романе Пауло Коэльо «Алхимик». Рассмотрены особенности художественного моделирования концепций Карлоса Кастанеды в контексте алхимических воззрений. Исследованы алхимические компоненты как часть художественного пространства романа. Сделан вывод о неотделимость изображения компонентов христианского и исламского вероучения от эзотерического мира «Алхимика».

Ключевые слова: ***Пауло Коэльо, «Алхимик», Карлос Кастанеда, алхимия, эзотерик, художественное моделирование.***

The article examines the essence of the interaction of religious and esoteric elements in the novel «The Alchemist» by Paulo Coelho. The features of artistic modeling of Carlos Castaneda's concepts in the context of alchemical views are considered. The alchemical components as part of the artistic space of the novel are investigated. The conclusion is made about the inseparability of the image of the components of the Christian and Islamic faith from the esoteric world of the «Alchemist».

Keywords: ***Paulo Coelho, "The Alchemist", Carlos Castaneda, alchemy, esoteric, artistic modeling.***

Введение

Роман Пауло Коэльо «Алхимик» становился объектом исследования многих ученых. Гончарова Н.Н. рассматривает произведение в контексте христианства. Она сопоставляет путь – поиск духовного начала пастуха Сантьяго с жизнеописанием апостола Павла. Общность двух образов основана на путешествии с караваном каждого из них из одного города в другой. Не менее интересна параллель «Алхимика» с библейским Моисеем. Автор полагает, что «змеи, как отмечалось, играют решающую роль и в судьбе Сантьяго. Алхимик, «двойник» Сантьяго, запускает руку между камней, чтобы достать затаившуюся там змею. Держит он ее за хвост – так же, как и Моисей в Исх 4:2-4» [4, с. 71]. Тапаева З.У. Дзугаева Ф.С. и др. находят в «Алхимике» символическую образность и определяют ее в качестве неотделимой составляющей сюжета. Так, египетские пирамиды, где Сантьяго должен был отыскать свое сокровище, «имеют особый смысл, они представляют собой символ бессмертия, их прочная конструкция и направленная к солнцу вершина – знак вечной жизни» [16, с. 94].

Волкова А.С., в свою очередь, рассматривает интертекстуальные связи произведения Коэльо. Так, алхимия как эзотерическая дисциплина проявляется в тексте в виде ссылок «на алхимические трактаты и легенды об алхимии, которые тесно связаны с мифологией разных народов – египтян, греков и арабов» [3, с. 124]. Миронова Е.В., Хильчук Д.С., сопоставляют идейное своеобразие «Алхимика» с западными и восточными философскими воззрениями. Авторы сопоставляют идею следования Сантьяго собственному пути с самостоятельным созиданием мира И.Канта и с принципами существования сверхчеловека Ф. Ницше. Особый интерес представляет восточная философия, в контексте которой «в романе энергией Ци была Душа Мира, которую следовало постигнуть главному герою» [14, с. 60].

Следует отметить и немаловажное воздействие эзотерических шаманских концепций Карлоса Кастанеды на Коэльо. Смоликов А.Б. в свою книгу включает слова Коэльо о Кастанеде: «Да, для нас он был настоящим идолом. Он оказал на меня огромное влияние. Он был частью той грандиозной революции, которую пережили мы все в 68-м году и вообще в те удивительные годы» [15, с. 46]. А Хуан Ариас отмечает практическое осмысление магии Кастанеды бразильским писателем: «Тогда же он пережил кризис атеизма и отправился на поиски нового духовного опыта, не пренебрегая наркотиками и галлюциногенами, обращался к сектам и магии, по следам Карлоса Кастанеды объехал всю Латинскую Америку» [17].

Таким образом, тяготение Коэльо к религиозным составляющим, а также к эзотерическому осмыслению действительности, в том числе и через концепции Кастанеды, способствует формированию уникального художественного мира в творчестве писателя. В свою очередь, анализ художественного воплощения эзотерических и религиозных элементов в «Алхимике» является новым подходом к изучению литературного процесса и творчества бразильского писателя в частности, что и определяет *актуальность* нашего исследования. *Научная новизна* заключается в том, что впервые предпринято изучение «Алхимика» как синкретичного художественного пространства, основанного на алхимических, кастанедовских и религиозных воззрениях. *Целью* нашей работы является исследование романа

© Любарский Р.В.
© Lubarsky R.V.

Коэльо «Алхимик» в контексте эзотерических и религиозных воззрений. В статье используется сравнительно-исторический, типологический *методы*.

Изложение основного материала

Одно из ведущих мест в художественном пространстве «Алхимика» занимает художественная реализация алхимических концепций. Алхимия представляет собой магико-оккультный (герметический) натурфилософский феномен, овладеть которым может определенный круг проникших в сакральную сущность данного учения людей. Существует внутренняя и внешняя алхимия. **Внешняя алхимия** способствует качественному преображению материальных объектов. Для трансмутации отдельных предметов алхимики стремятся получить «философский камень», «который одновременно есть elixirvitae (эликсир жизни), дарующий бессмертие, и lapis (камень), превращающий свинец в золото» [2, с. 194]. Однако чтобы совершить качественное преобразование, владеющий алхимией бесконечно воспроизводит один и тот же процесс. Данное действие аналогично процессу стирки белья, связанному с названием произведения «Книга прачек» Н. Фламеля, которого считали алхимиком.

Оккультно-магическое своеобразие алхимии сопряжено с «Изумрудной скрижалью» Гермеса Трисмегиста. В данном постулате содержатся немаловажный принцип, на котором основывается алхимическое учение. На основании данного постулата Винокуров В.В. отмечает, что «герметическое учение – замкнутое, поскольку отсюда последует вывод: изменение внизу вызовет изменение вверху, а изменение вверху вызовет изменение внизу. Возникает бесконечная цепь замкнутых друг на друга изменений» [2, с. 194]. **Внутренняя алхимия** предполагает преобразования нематериальных объектов: сознания, души и т.д. посредством разнообразных практик. При этом разум и душа воспринимаются как феномены, с которыми возможно совершать химические и физические операции.

Коэльо воспроизводит аспекты внешней и внутренней алхимии, которые предстают неотделимыми друг от друга. Алхимики, воздействуя на определенный материальный элемент, преобразуют собственную душу или сознание. Это достигается благодаря процессу созерцания физического или химического преображения той или иной материи, который является бессменной составляющей алхимического делания. Англичанин, с которым знакомится Сантьяго, объясняет синтетическую природу внешней и внутренней алхимии на примере очищения металла с помощью огненной стихии: «Алхимики годами сидят в своих лабораториях, следя, как очищается металл. Они так часто и так подолгу глядят в огонь, что мало-помалу освобождаются от всякой мирской суетности и в один прекрасный день замечают, что, очищая металл, очистились и сами» [13, с. 116].

Очищение металла Коэльо сопоставляет с метафорическим очищением души/сознания от вредоносных производных повседневности. Тем самым, автор художественно моделирует физическое преображение души аналогичное воздействию на материальный объект. На основании этого, Коэльо изображает душу/сознание как элемент, обладающий физическими свойствами (внутренняя алхимия). Подобный аспект Коэльо демонстрирует в романе и практически. Чистка Сантьяго стакана от грязи приводит к метафорическому очищению сознания героя. Данное действие реализуется в диалоге Сантьяго с Торговцем хрусталем:

«– Тебе ничего и не надо было чистить. Коран велит накормить голодного.

– Отчего же вы меня не остановили?

– Оттого что стаканы были грязные. Нам обоим надо было очистить от мусора мозги» [13, с. 74]. Прозрачность чистого хрусталя художественно соотносится с необремененным различными явлениями (свободным) разумом и воплощается в произведении в качестве литературного примера внешней алхимии. Помимо этого, Коэльо связывает собственное произведение с алхимией, а точнее, с внешней, с помощью прямой отсылки к «Великому Творению» («деланию»). В отличие от алхимических воззрений, автор разделяет «Творение» на жидкое и твердое агрегатное состояние. В то время как в алхимии «философский камень» – вместилище обоих агрегатных состояний, то в осмыслении Коэльо «жидкий элемент Великого Творения называется *Эликсир Бессмертия* – он, помимо этого продлевает век алхимика, исцеляет все болезни. А твердый элемент – это *Философский Камень*» [13, с. 116]. Данное деление обусловлено изображением двух путей постижения как сакральных основ внешней, так и внутренней алхимии. Взаимодействие физико-химической метаморфозы для достижения данных объектов с определенными душевными и сознательными изменениями алхимика сводится к постижению наивысшей степени преображения нематериальной составляющей, с которой ассоциируется «философский камень» и «эликсир бессмертия» (материальная форма, воплощающая превосходство над текущими законами повседневности). Таким образом, алхимическое учение воспроизводится автором с целью осуществления определенного этапа в становлении героя Сантьяго, сопряженного с трансформацией сознания.

Сантьяго проходит собственный путь избранного, наполненный эзотерическими практиками, конечная цель которого – достигнуть сокровища. Именование персонажа, а также его путешествие основано на предыдущем произведении Коэльо «Дневник мага», в котором автор странствует по пути Сантьяго: дорога к могиле апостола Иакова в Сантьяго-де-Компостелу. Следовательно, сюжет «Алхимика» сопряжен как с другим романом писателя, так и с христианством. Неслучайно Сантьяго встречает Мельхиседека, который, согласно Библии, – «царь Салимский, вынес хлеб и вино, он был священник Бога Всевышнего» [1, с. 20]. Именно поэтому Коэльо изображает его в качестве исполнителя воли Всевышнего и олицетворения фатума как божественного феномена, согласно которому Сантьяго должен отправиться на поиски сокровища.

Мельхиседек предстает в виде ирреальной сущности, обладающей бессмертием и сверхъестественными (магическими) способностями. Царь знал все о главном герое: недаром на песке, где что-то чертил священник, Сантьяго прочел «имя дочки лавочника, которое узнал впервые. Он прочел то, чего никогда никому не рассказывал: как однажды взял без спроса отцовское ружье, чтобы поохотиться на оленей, и как в первый и единственный раз в жизни переспал с женщиной» [13, с. 42]. Помимо этого, Мельхиседек способен к трансформации

собственного тела. Царь, приходя на помощь человеку, который задумал отступить от своего предназначения, воплотился в один из элементов природной стихии. Коэльо рассказывает, что Мельхиседек «решил вмешаться и прийти на помощь старателю, который так упорно шел своим Путем. Он обернулся камнем, подкатился ему под ноги, но старатель, разозленный и отчаявшийся от пяти лет бесплодных усилий, отшвырнул его от себя, пнув ногой» [13, с. 46].

Изображение автором царя и священника Мельхиседека в качестве магической ирреальной сущности, а также избирательность его появления (является тем, кто решил не следовать своей стезе) свидетельствует об эзотерическом переосмыслении библейского образа. Коэльо соблюдает и традицию Кастанеды, описанную в эзотерико-психоделических книгах мистика и связанную с присутствием учителя, который посредством советов помогает достижению магических целей. Мельхиседек, советы которого Сантьяго будет вспоминать на протяжении всего пути к сокровищу, рассказывает герою об истинном предназначении человека и сущности его взаимодействия с Вселенной. Исходя из этого, ирреальный персонаж фактически является учителем Сантьяго, который пытается наделить пастуха теми знаниями, которые необходимы любому следующему за своейсудьбой. По мнению священника, «у человека единственная обязанность: следовать своей Судьбе до конца. В ней – все. И помни, что, когда ты чего-нибудь хочешь, вся Вселенная будет способствовать тому, чтобы желание твое сбылось» [13, с. 44]. С точки зрения учителя Сантьяго, существует бессубъектная инобытийная сила, олицетворяющая с Вселенной, благодаря которой достигается конечная цель человека. Именно подобная сила руководит персонажем и приводит к значимым для него объектам.

Мельхиседек основан не только на христианском вероучении, но и на изображении кастанедовского дона Хуана Матуса. Дон Хуан является учителем Кастанеды, под руководством которого автор выполняет магические цели и задачи (практики). Данные практики являются средством достижения мистиком высшей ипостаси мага – «нагваль». Дон Хуан представляет собой мага – «нагваля», а значит, обладает огромным могуществом, которое позволяет ему перемещаться между реальностями, а также создавать их. Именно дон Хуан метафорически осмысляет кастанедовскую учебу у него с путем знания – этапами постижения шаманского вероучения, соотносимым с путешествием Сантьяго: «– Ты начал этот путь знания записывая, и ты закончишь его так же…» [11, с. 274] Сантьяго, действительно, совершает путешествие из Испании в Египет с последующим возвращением в исходную точку. В ходе странствия сознание и дух пастуха претерпевает определенные преобразования, в то время как путь Кастанеды имеет лишь духовно-сознательную составляющую.

Описывая мистическую силу, помогающую людям, Коэльо отталкивается от кастанедовского представления о намерении. По мнению Кастанеды, «намерение – это сила, существующая во Вселенной. Когда маги призывают намерение, оно приходит к ним и прокладывает путь для достижения цели» [5, с. 18]. Намерение – вселенская сила, оказывающая содействие магам независимо от них и от кого-либо. В отличие от Кастанеды, вселенскую силу Коэльо активирует желание человека следовать своей судьбе. В произведении Кастанеды намерение активируется магом посредством голоса. Кастанедовское намерение по определению является сильным желанием, сопряженным с выполнением мистических задач. Стоит отметить, что рассказ о намерении – это наставления дона Хуана относительно своего ученика. Подобный аспект взаимодействия учителя и ученика Коэльо переносит в художественное пространство «Алхимика». Проецируя кастанедовскую концепцию намерения, Коэльо независящую от субъекта силу отождествляет с желанием персонажа двигаться к собственной цели. При этом автор вычленяет из кастанедовского понятия необходимый семантический элемент и преобразует его в катализатор вселенской силы. Тем самым, бразильский писатель продолжает эзотеризировать христианского персонажа, воспроизводящего данное воззрение.

Сокровище Сантьяго неотделимо от познания сакральной квинтэссенции всего сущего – «души мира». Однако постижение мистической категории сопровождается определенными практиками. Одна из них реализуется в творчестве Коэльо, а именно: избавления от чувства страха. Страх является важным препятствием на пути к желаемому. Катализатором боязни Сантьяго является его намерение быть с девушкой Фатимой, к которой он испытывает высокие чувства. Герой должен найти сокровище, однако страх потери возлюбленной удерживает его в оазисе. Именно об этом говорит Сантьяго «алхимик», описывая будущее своего собеседника: « И тебе не в чем будет винить ее, но много ночей подряд будешь ты шагать по пустыне и между пальмами, думая, что если бы больше верил в любовь к Фатиме, то, глядишь, и решился бы уйти. Ибо удерживает тебя в оазисе страх – ты боишься, что больше не вернешься сюда. В это самое время знаки скажут тебе, что сокровищ ты лишился навсегда» [13, с. 168]. Страх в романе Коэльо перемешивается с отсутствием веры персонажа в любовь: Сантьяго, с одной стороны, боится, что не вернется к Фатиме, а с другой – что она не будет хранить ему верность.

Принцип изображения страха как помехи на пути достижения магических целей и задач наблюдается в творчестве Кастанеды. Постигая таинства становления мага как нагваля, автор встречает женщину – мага донью Соледад. Донья Соледад трансформируется в молодую девушку, тем самым она вовлекает Кастанеду в состояние эмоционального дисбаланса. Донна стремилась впитать ирреальные способности автора. Для этого она посредством собственной метаморфозы вызывает у своего визави чувство страха. И это неслучайно: благодаря страху маг лишается концентрации на определенных составляющих реальности, сосредоточенность сознания на использовании внутренних магических ресурсов и, таким образом, оказывается неспособным сопротивляться угрозе. Слабость Кастанеды может привести к летальному исходу, следовательно, путь знания – «нагвализма» становится недостижимым.

Возникновение боязни осуществляется и посредством мистических манипуляций, о которых Кастанеда ничего не знает. Когда донна коснулась кастанедовской шеи, она спровоцировала у мистика страх в более сильной форме – панику. Данное чувство отразилось на духовном и физическом состоянии Кастанеды: «Нащупав

один, я уже собирался взять и другой, как вдруг ощутил на шее мягкую пушистую лапу <…>. Мельком я смог заметить у своего горла серебристую то ли руку, то ли лапу. В панике я судорожно изогнулся, метнулся прочь от багажника и упал на сидение водителя с пакетом в руке. Все мое тело сотрясалось, мускулы ног свело, и я непроизвольно вскочил и побежал прочь» [6, с. 240]. Подобное состояние обусловило беспомощность героя магического и физического характера. Таким образом, Коэльо заимствует у Кастанеды специфику включения практики преодоления страха в эзотерический процесс становления мага и насыщает этим мистический путь Сантьяго.

Другая неотъемлемая часть сакрального кастанедовского преображения является испытание того или иного героя, в частности, самого автора. Коэльо перенимает данную особенность как составной элемент эзотерического приобретения сокровища и познания скрытой сущности мироздания собственным персонажем. «Алхимик» является вторым наставником Сантьяго, способствующий обретению пастухом «мировой души». Однако чтобы узнать, достоин ли Сантьяго помощи, «алхимик» испытывает его. Будучи всадником, «алхимик» заносит над странствующим меч, однако Сантьяго «даже не пробовал спастись бегством. Где-то в самой глубине его существа разливалась странная радость: он умрет во имя Своей Судьбы <…>. Вот перед ним Враг, а потому смерть не страшит его, ибо Душа Мира существует, через мгновение он станет ее частью» [13, с. 154]. Сантьяго принял возможный смертельный исход в качестве предназначенного ему события, после которого он станет значимой субстанцией, неотделимой от квинтэссенции сущего – «души мира». А значит, герой не проявил трусость – слабость, непозволительную для искателя сокровищ. Также Сантьяго отстоял свое право читать божественные знаки, чтобы спасти оазис от противников. Поэтому «алхимик», впоследствии раскрывая сущность испытания, свидетельствует о его успешном прохождении: «– Я хотел испытать твою отвагу. Ничего нет важнее для тех, кто ищет Язык Мира» [13, с. 156].

В ходе совершенствования своих магических умений Кастанеда сошелся с Хосефиной. Встреча с ней – испытание, созданное по воле дона Хуана, которое мистик не должен провалить. Как и Соледад, Хосефина стремилась пробудить у противника страх с помощью голоса. Недаром Кастанеда пишет: «Но тут Хосефина издала серию еще более гротескных звуков, чем раньше. Успокоившись, она коротко всхлипнула и заплакала. В конце концов Лидия и Роза успокоили ее. Совершенно изможденная, она уселась на скамейку, с трудом подняла веки, взглянула на меня и кротко улыбнулась» [6, с. 97]. Проявление автором эмоции, в том числе чувства страха,означало бы брешь в состоящем из энергии – силы его внутреннем коконе. Кастанеда почувствовал страх и тревогу, вследствие чего оказался в подобном состоянии.

Позже последовала иная реакция автора на действия Хосефины, повлекшая за собой его духовную слабость: «Я чувствовал смесь боли, физического отвращения и ужаса. Я задыхался. Мои глаза вышли из фокуса. Я знал, что на этот раз мне конец. Внезапно я вновь “услышал” сухой треск в основании шеи, и знакомое щекочущее чувство, появившееся на макушке головы» [6, с. 98]. Несмотря на это, Кастанеда выдержал испытание, с одной стороны, не позволив страху и иным чувствам взять над собой верх, с другой – получив огромный опыт, узнав основные закономерности работы «искусства сталкинга». Тем самым, Коэльо моделирует в эзотерико-религиозном пространстве «Алхимика» сущность кастанедовского испытания, основанную на пробуждении страха.

Алхимия в произведении Коэльо связана с принятием ответственности. Чтобы достичь «Великого Творения», необходимо ориентироваться на последствия принятого решения. В тоже время решение должно быть осмысленным и подкреплено следованием к высшей цели несмотря ни на что. «Англичанин» приводит Сантьяго пример безответственного использования «философского камня», акцентируя внимание на том, что его книги дано понимать «лишь тем, кто осознается всю меру ответственности того, что с этим связано. Представь себе, что начнется, если каждый, кому не лень, начнет превращать свинец в золото. Очень скоро золото станет все равно что свинец. Только упорным и знающим откроется тайна Великого Творения» [13, с. 118]. Алхимическое принятие ответственности имеет точки соприкосновения с одноименным элементом кастанедовских воззрений.

«Принятие ответственности» Кастанеда делает неотделимым от «смерти», следующей за магом на небольшом расстоянии. Автор приводит слова дона Хуана: «Взгляни на меня. У меня не бывает ни сомнений, ни сожалений. Все, что я делаю, я делаю по собственному решению, и принимаю на себя всю полноту ответственности за это. Самое простое действие, например, прогулка с тобой по пустыне, может означать для меня смерть. Смерть неуклонно идет по моему следу. Поэтому места для сомнений и сожалений я оставить не могу» [10, с. 53]. Кастанедовский учитель рассказывает своему ученику о том, что маг бросает на ветерсобственные слова, не использует попусту те или иные действия, а относится к ним серьезно. Маг осознает, зачем он выполняет мистическую практику и принимает то, что из этого может получиться. «Принятие ответственности» у Коэльо, как и у Кастанеды, является частью эзотерического учения, без которой сложно осуществлять практическое познание сути чего-либо.

Коэльо демонстрирует и другую практику. Сантьяго, находясь в пустыне, должен достичь гармоничного единения с ней. Единение достигается лишь в том случае, если пустыня убедится, «что он в безупречном созвучии с нею» [13, с. 114]. И тогда она «пропустит к оазису. А тот, кто может быть столь угодно отважен, но не владеет этим языком, погибнет в первый же день пути» [13, с. 114]. Созвучие с пустыней означает осознание ее скрытой ипостаси. Однако подобное действо осмысляется как овладение тайным языком, на котором говорит пустыня посредством мистических знаков. Художественно отображенная эзотерика взаимодействия пустыни и Сантьяго обуславливает мистическое значение понятия «безупречности», которое восходит к кастанедовским воззрениям. Безупречный воин Кастанеды – субъект, лишенный недостатков, которые рассматриваются в контексте его связи с земным миром. Маг отгораживается от повседневности, приводя в порядок свою внутреннюю составляющую: он стирает свою личную историю, принимает ответственность

за свои действия, отказывается от чувства собственной важностии т.д.

В книгах Кастанеды безупречность синонимизируется с уравновешенностью духовной составляющей воина. Безупречное состояние неотделимо от формирования «тела сновидения», без которого становится проблематичным путешествие в иную реальность. Автор полагает, что «без уравновешенности точка сборки перемещается хаотично, что соответствует хаосу, царящему в наших обычных снах. Таким образом, в конечном счете тело сновидения достигается безупречностью нашей обычной жизни» [8, с. 181]. Однако безупречность, внедренная Коэльо во взаимодействие Сантьяго с пустыней, является катализатором слияния внутренней природы субъекта и созерцаемой им местности. Эта суть осмысляется автором как достижение персонажем состояния безмолвия, аналогичного пустынному беззвучию. Поэтому Коэльо пишет о том, что «Сантьяго промолчал. Он научился этому у пустыни, и теперь ему достаточно было просто смотреть на деревья» [13, с. 123]. Пустынное беззвучие как часть внутреннего мира Сантьяго выражено не только в его безмолвном поведении, но и в прекращении мыслительных операций. Неслучайно взаимодействие с ней априори предполагает погружение посредством сознания. Следовательно, безмолвие пустыни, проникающее сознание героя при концентрации внимания на ней, способствует утрате иных мыслей, сопряженных с земным миром.

С помощью мистического освоения контакта героя с пустыней Коэльо моделирует кастанедовскую концепцию внутреннего безмолвия. Кастанеда определяет безмолвие как исчезновение мыслей, влекущее за собой отсутствие сосредоточенности на окружающем мире и модернизацию сознания. Как свидетельствует Кастанеда, «дон Хуан определял внутреннее безмолвие как особое состояние изгнания мыслей, при котором человек может функционировать на ином уровне сознания, чем обычно. Он подчеркивал, что внутреннее безмолвие наступает при прекращении внутреннего диалога – вечного спутника мыслей, и потому является состоянием глубокой тишины» [5, с. 111]. Следовательно, внутреннее безмолвие способствует благоприятному погружению в сновидческую реальность, которое требует расширенного восприятия структуры Вселенной магом.

Безмолвие – один из этапов погружения в реальность сна: «Все начинается с исходного действия, которое, будучи повторяемым с непреклонностью, порождает несгибаемое намерение. Несгибаемое намерение приводит к внутреннему безмолвию, а то, в свою очередь, генерирует внутреннюю силу, необходимую для сдвига точки сборки в нужные позиции во время сна» [5, с. 181]. Однако «точка сборки», перемещение которой связано с освоением сновидческих пространств, неотделима как от внутреннего безмолвия, так и от безупречности воина. Тем самым, Коэльо сочетает два этапа постижения «точки сборки» в контексте духовного слияния Сантьяго и пустыни.

Воспроизведенная в «Алхимике» «душа мира» – «это единая природа мира, рассматриваемая как Высшее живое существо со своими чувствами и стремлениями) и помогает следовать своему Пути» [14, с. 58]. С одной стороны, «мировая душа» – философская категория, осмысляемая Платоном, Гегелем и др., с другой – алхимическая. Именно в контексте алхимии Коэльо осваивает «мировую душу» в художественном мире романа. Так, Сантьяго открывает для себя, что внешне-алхимическое познание данного феномена заключается в воздействии на металл с целью потери присущих ему физических и химических свойств. Отсутствие данных особенностей означает создание чего-то нового, того, что уже не будет являться металлом. Познание «души мира» с помощью внешней алхимии сходно с кастанедовской концепцией «не-делания». Дон Хуан учит Кастанеду «не-деланию» на примере созерцания камня и валуна. Авторупредлагается мысленно слить их в единое целое. Тем самым, свойства камня и валуна нивелируются, и получается иной предмет: порождение расширенного кастанедовского сознания.

«Мировая душа» Коэльо включает в себя и способы коммуникации между своим производными: материальными и нематериальными объектами. Освоение «мировой души» означает постижение скрытой сути вещей, на основе которой строится «мировой язык», с помощью которого человек может вступать в языковое взаимодействие с составляющими мира. Один из таких языков – «знаки». «Знаки» являются определенными зашифрованными сообщениями, посылаемыми Богом. Подобное духовное общение доступно лишь человеку, находящемуся на высшем этапе осознания «мировой души». Сантьяго принимает божественное послание, связанное с поиском сокровищ, через сон. Гадалка, растолковавшая пастуху приснившееся, поясняет, что «сны – это язык, на котором говорит с нами Господь. Когда это один из языков мира, с этого языка я еще могу перевести. Но если Господь обращается к тебе на языке твоей души, лишь тебе одному будет понятно сказанное Им» [13, с. 31]. Коэльо включает в роман христианскую трактовку бытия, основанную на взаимодействии Бога и человека, однако толкование снов со стороны магического субъекта позволяет говорить о взаимодействии религиозного аспекта и эзотерического относительно онейросферы.

Так, знаковое взаимодействие с Богом во сне у Коэльо представляет собой модель аналогичного библейского действа в контексте эзотерической практики толкования. В книге Иова сказано: «Бог говорит однажды и, если того не заметят, в другой раз: во сне, в ночном видении, когда сон находит на людей, во время дремоты на ложе. Тогда Он открывает у человека ухо и запечатлевает Свое наставление, чтобы отвести человека от какого-либо предприятия и удалить от него гордость, чтобы отвести душу его от пропасти и жизнь его от поражения мечом» [1, с. 518].

Осмысление «знаков» в «Алхимике» Коэльо происходит и как внедрение христианского компонента в эзотерико-алхимическую плоскость. Именно в течение своего погружения в тонкости алхимического учения Сантьяго рассуждает о божественных знаках, которые он может не увидеть. Впоследствии он как избранный практически постигает особенности чтения скрытого божественного послания, зашифрованного в конкретных природных элементах. Ястребы в небе имели для Сантьяго сакральный смысл: «В эту минуту один ястреб круто спикировалнадругого, и тотчас глазами юноши предстало видение: воины с обнаженными мечами входят в оазис» [13, с. 142]. Данный знак свидетельство-

вал об опасности, которая грозила текущему месту обитания персонажа. В Библии Бог с помощью природного компонента – грома продемонстрировал собственный гнев во время войны между «Израильтянами» и «Филистимлянами»: «Но Господь возгремел в тот день сильным громом над Филистимлянами и навел на них ужас, и они были поражены пред Израилем» [1, с. 278]. Однако чтение «знаков бога» человеком, который учится алхимическим практикам, не только способствует эзотеризированию христианского вероучения, но и дает возможность трактовать «знаки бога» у Коэльо как производное не только христианства, но и иных мистических учений. В книгах Кастанеды могущественная субстанция – дух дает магам и «нагвалям» определенные указания или «знаки» («проявление духа», «жесты духа»). Так, размышляя о том, брать ли дона Хуана себе в ученики, «нагваль» Хулиан получил «такие указания духа, как, во-первых, маленький смерч, который поднял конус пыли на дороге в паре метров от лежащего дона Хуана» [9,с.297]. Таким образом, изображение «знаков» как составной части «души мира» означает синтез автором христианских и магических воззрений, выраженных в мистическом языке общения.

Алхимическая «душа мира» включает в себя «высшую душу» в каждом живом создании, «душу» Вселенной и других Вселенных. Коэльо осмысляет структурированность «мировой души» и как вселенскую душу, и как душу одушевленных предметов. Вселенская «душа» в романе реализуется в изображении зависимости принципа существования Вселенной от «мировой души». Автор поясняет: «– Вот что движет Вселенной <…>. В алхимии это называется Душа Мира» [13, с. 112]. Но «душа мира» у бразильского писателя – это и живые создания, что отсылает читателя к алхимической «душе» одушевленных предметов. Автор причисляет к элементам «души» не только всех существ, относящихся к категории «живой», но и землю. Это свидетельствует о том, что писатель приравнивает природу и все, что с ней связано, к одушевленной части мировой нематериальной субстанции. Коэльо отмечает, что «все, что ни есть на земле, постоянно изменяется, потому что и сама земля – живая и тоже обладает душой. Все мы – часть этой Души, поэтому сами не отдаем себе отчета во всем том, что она постоянно делает нам во благо» [13, с. 114]. Каждый компонент «души мира» (одушевленный предмет, Вселенная) обладает собственной нематериальной внутренней составляющей. Тем самым, членимость «мировой души» сводится к ее образованию из менее значимых элементов.

Смерть людей Коэльо также осмысляет относительно «мировой души». Они претерпевают значительные метаморфозы, в ходе которых их внешний вид становится неотличим от одного из феноменов «души». Для человека становится возможной трансформация как в природное явление, так и в обитателей животного мира. Превращение в минимально значимый элемент «души» способствует дальнейшему слиянию с ней. Тем самым, человеческая сущность становится неотделима и неотличима от субстанции глобального масштаба. Так, возлюбленная Сантьяго Фатима говорит о том, что «пустыня уводит наших мужчин и не всегда возвращает <…>. Хотя они не возвращаются, но они всегда с нами: они облака, не проливающиеся дождем, звери, прячущиеся меж камней, вода, которую, как милость, дарит нам земля. Они становятся частью всего…Они вливаются в Душу Мира» [13, с. 139].

Слияние с «душой мира» в контексте ее отождествления с «высшим живым существом» обусловлено воссоединением мага после смерти с кастанедовским-богом Орлом. Орел дарует воину осознание – внутреннюю силу, благодаря которой возможно путешествовать в новые реальности, а также их создавать и осуществлять другие мистические практики. В виду данных особенностей осознание является квинтэссенцией любого мага. Впоследствии Орел отнимает осознание, после чего его поглощает. В книге «Дар Орла» сказано: «Орел пожирает осознание всех существ, живших на земле мгновение назад, а сейчас мертвых, прилетевших к клюву Орла, как бесконечный поток мотыльков, летящих на огонь, чтобы встретить своего Хозяина и Причину того, что они жили. Орел разрывает эти маленькие осколки пламени, раскладывая их, как скорняк шкурки, а затем съедает, потому что осознание является пищей Орла» [7, с. 157, 158]. Таким образом, кастанедовское осознание идентифицируется Коэльо в качестве души и вовлекается в процесс слияния с аналогичной Орлу сущностью.

Коэльо акцентирует внимание на алхимическом единении компонентов «души мира». Их единство не только способствует познанию высшей субстанции, но превращению человека в одно из составляющих нематериальной сущности, в том числе и в явление природы. Однако алхимический аспект неотделим от христианской трактовки Бога в качестве всемогущего субъекта. Следовательно, Коэльо моделирует Бога как отдельную «душу», стоящую выше «мировой души». Чтобы стать ветром, Сантьяго постигает именно божественную природу мироздания. Однако начиная познание с собственной души и души иных объектов (пустыня, ветер и т.д.) – одушевленная составляющая «мировой души», герой проходит промежуточный путь – собственно «мировую душу» и, в конечном счете, вновь возвращается к своей нематериальной сути. Автор обосновывает это тем, что «юноша погрузился в Душу Мира, и увидел, что она – лишь часть Души Бога, а Душа Бога – его собственная душа. И он способен творить чудеса» [13, с. 207]. Таким образом, христианско-божественная составляющая, вплетенная в структурное единство с алхимическим понятием «мировой души», в романе Коэльо играет ведущую и значимую роль и приравнивается к душе живого существа – части высшей алхимической субстанции.

Чтение «знаков» сопровождается постижением Сантьяго любви. Коэльо придает любви сакральный смысл. Увидев Фатиму, девушку, в которую путник влюбляется, он осознал, что любовь представляет собой часть «мировой души», способ ее достижения. При этом любовь – составной компонент языка, на котором ведет диалог с человеком, постигнувшим внутреннюю суть предметов и явлений, мир. Однако постижение природы всего сущего Коэльо показывает во взаимодействии данного чувства со «знаками». Любовь проецируется в качестве эзотерического катализатора познания как божественных «знаков», так и более значительной категории – «души». Она придает человеку сверхъестественные силы, благодаря которым он спо-

собен осуществить различные мистические таинства. Неслучайно «знаки» в виде ястребов стали доступны лишь после того, как «Сантьяго мысленно поблагодарил за то, что полон любви» [13, с. 142].

Однако любовь показана Коэльо в эволюции: от любви к женщине (способствующей чтению «знаков») до любви всеобщей. Всеобъемлющая любовь как средство постижения «души мира» имеет христианскую основу, так как данное чувство возникает неотделимо от обращения Сантьяго к «руке, написавшей все», метафорически осмысляемой в качестве Бога. Так, «Сантьяго повернулся к Руке, Написавшей все, и сейчас же ощутил, как Вселенная погрузилась в безмолвие. Он не осмелился нарушить его. Потом сила Любви хлынула из его сердца, и юноша стал молиться» [13, с. 207] О всеобщности этого чувства свидетельствует заглавная авторская буква, придающая любви особую значимость. При этом проецируемая всеобщая любовь Коэльо – это любовь к Богу и всему им созданному вследствие сочетаемости высокого чувства с общением Сантьяго с Всевышним, пустыней, ветром и т.д.

В христианстве Бог олицетворяется со всем, что окружает людей, в том числе и с реальностью, которую он создал, тем самым всеобъемлющая любовь к миру трансформируется в любовь к Богу. Причем подобное отношение к Творцу неотделимо от аналогичного отношения к ближнему: «Иисус сказал ему: “Возлюби Господа, Бога твоего, всем сердцем твоим, и всей душой твоей, и всем разумением твоим. Это первая и наибольшая заповедь; вторая же, подобная ей: возлюби ближнего твоего, как самого себя”» [1, с. 1063]. С другой стороны – мистическая трактовка любви как часть практики освоения «души» – следствие рецепции кастанедовской идеи. В произведении «Сказки о Силе» автор вместе со своими учителями – доном Хуаном и доном Хенаро, а также с воином (магом) Паблито находится на краю пропасти. Кастанеда должен прыгнуть в бездну, тем самым переместиться из мира земного в инобытие. При этом инобытийная реальность именуется миром «тоналя и нагваля». Неслучайно, обращаясь к своим ученикам, дон Хуан произносит: «Вы уже знаете, что это последняя задача, в которой мы будем вместе <…>. Вы войдете в тональ и нагваль при помощи только своей личной силы. Хенаро и я находимся здесь только для того, чтобы попрощаться с вами» [11, с. 275].

Однако основанную на межизмеренческих путешествиях жизнь мага Кастанеда связывает с любовью, тем самым делая данное чувство одной из важнейших составных частей собственного эзотерического учения. Как свидетельствует мистик, «жизнь воина ни в коем случае не может быть холодной, одинокой или лишенной чувств <…>. Потому что она основывается на любви, преданности и посвящении тому, кого он любит» [11, с. 283]. Мистические манипуляции дона Хенаро с землей способствовали выказыванию со стороны учителя художественно воплощенной любви ко всему миру. В главе «Предрасположение двух воинов» находим: «– Любовь Хенаро – этот мир, – сказал он. – Он только что обнимал эту огромную Землю, но поскольку он такой маленький, то все, что он может сделать, – это только плавать в ней» [11, с. 284]. Дон Хенаро питает Землю силой своей всеобъемлющей любви, а реальность дарует ему могущество, помогающее учителю в разнообразных мистических таинствах. Коэльо художественно осваивает эзотерическую природу всеобщей любви Кастанеды, но деля ее на две составляющие: любовь в женщине и любовь всеобщая, показывая поэтапное освоение высокого чувства. Следовательно,внедрение любви как сакрального способа освоения мистической категории в «Алхимике» представляет собой сочетание кастанедовских (любовь, дающая мистические силы) и христианских воззрений (всеобщая любовь– любовь к Богу).

Не менее важным аспектом является моделирование элементов исламского вероучения. Значительную часть своего путешествия Сантьяго проводит в исламском государстве Египет, что и обуславливает осмысление определенных компонентов повествования в русле ислама. Фатима определяет «алхимика» в качестве человека, «который владеет всеми тайнами мира <…>. Он разговаривает с джиннами пустыни» [13, с. 134] Джинны – сверхъестественные существа с душой и невероятными способностями, созданные Аллахом из чистого пламени. Также джинны связаны с ирреальным миром, в котором и обитают. Следовательно, общение с ними доступно по определению лишь могущественному человеку. Тем самым, Коэльо сопоставляет «алхимика» с царем Сулейманом. Согласно Корану, Сулейман управлял джиннами, что априори свидетельствует о его общении с ними. Они и составляли часть его войска: «К Сулейману были собраны его воины: джинны, люди и птицы – и над ними были старшины» [12, с. 503]. Коэльо с исламским царем сближает и Сантьяго. Придание «алхимику» и Сантьяго особенностей царя Сулеймана выражается автором в кульминационном превращении в ветер. Неслучайно в сверхчеловеческие способности царя являлось управление данной стихией. Так, «[Мы подчинили] Сулейману ветер, который утром пролетал месячный путь и после полудня столько же» [12, с. 566]. Сантьяго, в свою очередь, подобно царю, получил власть над ветром, в то время как «алхимик» обладал ей ранее. Управление данной стихией позволило путнику воссоединиться с ней. Коэльо пишет: «Самум дул в тот день как никогда. И из поколения поколение будет передаваться легенда о юноше, который превратился в ветер и едва не уничтожил весь лагерь, бросив вызов самому могущественному военачальнику пустыни» [13, с. 208].

Выводы

Таким образом, Сантьяго проходит путь поэтапного преобразования собственной внутренней составляющей и познания мира. При этом каждый этап сопровождается художественной рецепцией как алхимического учения, так и воззрений Кастанеды. Однако сакральный способ осознания сущности Вселенной неотделим от христианских и исламских компонентов. Подобное моделирование религиозных и эзотерических воззрений связывает «Алхимика» с предыдущим произведением Коэльо «Дневник мага», в котором путь автора сопряжен с христианскими и кастанедовскими идеями. Это обуславливает художественное взаимодействие двух романов на основе реминисценции духовно-магического странствия. Тем самым, Коэльо создал единое художественное эзотерико-религиозное пространство с центральным персонажем-странником.

Библиографический список

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М., 2017. 1327 с.
2. *Винокуров В.В.* Алхимия в современном мире – magnumignotum. Часть первая. Алхимик и алхимия//Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 1 (51). С. 193–197.
3. *Волкова А.С.* Интертекстуальностьсовременных литературных произведений//Трибуна ученого. 2023. № 4. С. 119–125.
4. *Гончарова Н.Н.* «Алхимик» П. Коэльо: в поисках тринадцатого апостола//Вопросы гуманитарных наук. 2007. № 4 (31). С. 70–72.
5. *Кастанеда К.* Активная Сторона Бесконечности. М.: София, 2014. 288 с.
6. *Кастанеда К.* Второе Кольцо Силы. М.: София, 2013. 288 с.
7. *Кастанеда К.* Дар Орла. М.: София,2013. 288 с.
8. *Кастанеда К.* Огонь Изнутри. М.: София, 2014. 288 с.
9. *Кастанеда К.* Огонь Изнутри. Сила Безмолвия. М.:София, 2016. 512 с.
10. *Кастанеда К.* Путешествие в Икстлан.М.: София, 2013. 288 с.
11. *Кастанеда К.* Сказки о Силе. М.: София, 2013. 288 с.
12. Коран. Перевод смыслов/новый перевод Э. Кулиева. М.: Эксмо, 2021, 848 с.
13. *Коэльо П.* Алхимик. К.: «София»; М.:ИД «Гелиос», 2003. 224 с.
14. *Миронова Е.В., Хильчук Д.С.* В поисках жизненного пути: с Запада на Восток (на примере романа Пауло Каэльо «Алхимик»)//Epomen. Global. 2022. № 32. С. 52–61.
15. *Смоликов А.Б.* Карлос Кастанеда. Путь воина. М.: 2010. 320 с.
16. *Тапаева З.У., Дзугаева Ф.С., Солтаханова С.М.Э., Тагиева М.В*. Символика образоввромане П. Коэльо «Алхимик» // В сборнике: Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей LI Международной научно-практической конференции. В 2 частях. Международный центр научного сотрудничества «Наука и Просвещение». Пенза, 2021. С. 92–95.
17. *Хуан Ариас*. Пауло Коэльо. Исповедь паломника. М.: София,2004. Режим доступа: https://libcat.ru/knigi/dokumentalnye-knigi/biografii-i-memuary/18856-3-huan-arias-paulo-koelo-ispoved-palomnika.html#text(дата обращения:14.07.23)

References

1. The Bible. Books of Holy Scripture of the Old and New Testaments.Moscow, 2017.1327 p.
2. *Vinokurov V.V.* Alchemy in the modern world – magnum ignotum. Part one. The Alchemist and Alchemy//Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. No. 1 (51). Pp. 193–197.
3. *Volkova A.S.* Intertextuality of modern literary works//The tribune of the scientist. 2023. No. 4. Pp. 119–125.
4. *Goncharova N.N.* «The Alchemist» P. Coelho: in search of the thirteenth Apostle//Questions of the humanities. 2007. No. 4 (31). Pp. 70–72.
5. *Castaneda C.* The Active Side of Infinity. Moscow: Sofia, 2014. 288 p.
6. *Castaneda C.* The Second Ring of Power. Moscow: Sofia, 2013.288 p.
7. *Castaneda C.* The Gift of the Eagle. Moscow: Sofia, 2013. 288 p.
8. *Castaneda C.* Fire From Within. Moscow: Sofia, 2014. 288 p.
9. *Castaneda C.* Fire From Within. The Power of Silence. Moscow: Sofia, 2016.512 p.
10. *Castaneda C.* Journey to Ixtlan.Moscow:Sofia, 2013. 288 p.
11. *Castaneda C.* Tales of Power. Moscow: Sofia, 2013.288 p.
12. The Quran. Translation of meanings/new translation by E.Kuliyev.Moscow:Eksmo, 2021, 848 p.
13. *Coelho P.* Alchemist. K.: «Sofia»; M.:HP «Helios», 2003. 224 p.
14. *Mironova E.V., Khilchuk D.S.* In search of a way of life: from West to East (on the example of the novel by Paulo Coelho «The Alchemist»)//Epomen. Global.2022. No. 32. Pp. 52–61.
15. *Smolikov A.B.* Carlos Castaneda. The way of the warrior. M.: 2010. 320 p.
16. *Tapaeva Z.U., Dzugaeva F.S., Soltakhanova S.M.E., Tagieva M.V.* Symbolism of images in P. Coelho's novel «The Alchemist»// In the collection: Fundamental and applied scientific research: current issues, achievements and innovations. Collection of articles of the LI International Scientific and Practical Conference.In 2 parts.International Center for Scientific Cooperation «Science and Education». Penza, 2021. Pp. 92–95.
17. *Juan Arias.* Paulo Coelho. Confessions of a Pilgrim. Moscow: Sofia, 2004. Access mode: https://libcat.ru/knigi/dokumentalnye-knigi/biografii-i-memuary/18856-3-huan-arias-paulo-koelo-ispoved-palomnika.html#text (date of application:14.07.23)

УДК 821.111 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-88-91

МАТЮНИНА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА
аспирант, кафедра отечественной и зарубежной литературы, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: tratatalu@yandex.ru

MATIUNINA TATIANA SERGEEVNA
Postgraduate Student, Department of Russian and Foreign Literature, Institute of Philology, Journalism and Cross-Cultural Communication, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
E-mail: tratatalu@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ИМПРЕССИОНИСТСКОГО РАССКАЗА ДЖИН РИС: ВЛИЯНИЕ Ф.М. ФОРДА

JEAN RHYS' IMPRESSIONIST SHORT STORY: INFLUENCE OF FORD MADOX FORD

Черты литературного импрессионизма в малой прозе Джин Рис исследуются на примере рассказа «Голод» («Hunger»), вошедшего в первый сборник рассказов писательницы. Особенности импрессионизма малой прозаической формы (фрагментарность, этюдность, ослабление фабульности, смещение событийного ряда из внешней жизни во внутреннюю, акцентуация деталей, обращение к технике внутреннего монолога) рассматриваются в контексте эстетических принципов английского писателя и критика Форда Мэдокса Форда, оказавшего непосредственное влияние на творческое становление Рис в 1920-е годы.

Ключевые слова***: Джин Рис, Форд Мэдокс Форд, литературный импрессионизм, рассказ, этюдность, впечатление.***

The article examines the impressionistic features of Jean Rhys'short stories through the example of "Hunger" included in the first collection of short stories by the writer. The features of short stories' literary impressionism (fragmentation, sketchiness, tendency to plotlessness or displacement of events from external life to internal, details' domination, use of stream of consciousness) are considered through a review of the aesthetic principles of the English writer and critic Ford Madox Ford, who had a direct influence on the Rhys' development as a writer in the 1920s. In the process of research, the reason for the preference for a short story is revealed. Thus, being fragmentary, the story acts as a 'scene' and the main role is being played by impression, feeling, moment.

Keywords***: Jean Rhys, Ford Madox Ford, literary impressionism, short story, sketchiness, impression.***

Введение

Актуальность. Творчество английской писательницы Джин Рис (1890–1979) на протяжении долгого времени оставалось недооцененным современниками-читателями и критиками: широкую известность Рис принес роман «Безбрежное Саргассово море», опубликованный только в 1966 году. Малая проза писательницы, которая одной из первых в британской литературе модернизма обратилась к принципам литературного импрессионизма, может быть осмыслена в одном ряду с литературными экспериментами К. Мэнсфилд, В. Вулф и Э. Хемингуэя.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить своеобразие литературного импрессионизма Дж. Рис, связанное со специфическим пониманием его методов и приемов, возникшего в результате общения писательницы с ее литературным наставником – Фордом Мэдоксом Фордом (1873–1939). Подчеркивая *новизну исследования*, отметим, что в английском литературоведении не предпринималось полномасштабной попытки выявления степени влияния теоретических изысканий Форда на малую прозу Рис. В работе используется жанровый анализ (*методология исследования*), дополняемый интерпретацией рассказа в русле «пристального прочтения».

Изложение основного материала

Освоение литературой импрессионизма как особой системы художественных приемов пережило в XX веке несколько этапов. Фердинанд Брюнетьер ввел термин «импрессионизм» в статье, которую написал о Доде еще в 1879 году, описав этот новый стиль письма как прием, с помощью которого можно «перенести <…> искусство живописи в область другого искусства, которым является искусство литературного творчества» [1, с. 128]. Особое значение имеет идея, представленная в то же время английским теоретиком искусства Уолтером Пейтером, который, как отмечает Л.Г. Андреев, стремился определить не стиль искусства, но стиль его восприятия [1, с. 143]. Именно Пейтер вводит ключевой импрессионистический термин – «впечатление», центральный как для автора, так и для читателя. Внутренний мир, отныне выдвигаемый на первый план, представлен в виде «потока мгновенных движений», субъективных впечатлений, мимолетных чувств и эмоций.

Одной из вех в развитии литературного импрессионизма стало эссе английского прозаика Форда Мэдокса Форда «Об импрессионизме» ("Poetry and Drama"), изданное в 1913 году, в котором формулируются основные теоретические постулаты: в рамках английской литературной традиции импрессионизм не закрепился в определенных течениях/школах; литературный импрессионизм как метод искусства приравнивается к способу его восприятия. Именно согласно мысли Форда, «жизнь не повествует – она обжигает наш ум впечатлениями» [7, p. 42].

© Матюнина Т.С.
© Matiunina T.S.

Форд указывает на то, что двигателем повествования становится не принцип правдоподобия наивного реализма, отражающего явления окружающего мира, а основополагающие принципы импрессионизма, представляющие реальность в виде спектра впечатлений, переживаний мира феноменального. Дж. Аттридж в монографии «Импрессионизм и профессионализм: Джозеф Конрад, Форд Мэдокс Форд, понятие авторства» относит Конрада и Форда к первым модернистам. Истоки модернизма, сопряженного с импрессионизмом, объясняются социально-политическими переменами: общим стремлением эпохи становится тяга к эксперименту, уходу от объективизации образа мира [4, p. 33]. Мгновенно меняющиеся настроения, смена чувственных впечатлений, невозможность исчерпывающей полноты выражения эмоций – все то, что условно относится к категории субъективного, невыразимого опыта, становится предметом изображения писателей-импрессионистов. О текучести как одном из ключевых принципов импрессионистов (Дж. Конрада, Ф. Форда, Г. Джеймса, А.П. Чехова) рассуждает П. Стоуэлл в своей работе «Литературный импрессионизм: Джеймс и Чехов», подчеркивающий влияние русского писателя на импрессионистическую прозу: мир его произведений – плюралистичен, перемены в нем преобладают над стабильностью, отдельные «истины» героев не объединяются в единое целое, а значение «реальности» открыто для бесконечных вариаций для воспринимающего сознания. Малая проза Чехова занимает особое место в развитии жанра, так как писатель не только погружает читателей в моменты бытия, но создает ощущение плавного перехода от одного мгновения к другому [11, p. 170].

В биографическом исследовании «Джин Рис» К. Энжиер, которая начала масштабную работу еще при жизни писательницы, продолжив трудиться над ней, собирая корпус рукописных эго-документов креолки, представлена переписка с представителями литературной богемы – поэтом и эссеистом Альфредом Альваресом (1929–2019) и литературным критиком и писателем Фордом Мэдоксом Фордом. Первый восхищался талантом Рис, выделяя ее среди других авторов: так, 17 марта 1974 г. в газете “The New York Times Book Review” поэт подчеркнул силу эмоционального воздействия малой прозы Джин Рис на читателя, а также «бесстрастную достоверность». Рецензия неслучайно была опубликована под заглавием «Лучшая британская писательница современности». Второй повлиял на ее становление как писательницы и ввел в мир литературы, опубликовав первый сборник ее рассказов “The Left Bank and Other Stories в 1927 году” [3, p. 131].

Примечательно, что сам Форд применял сформулированные им принципы на практике. Будучи редактором[1], идейным вдохновителем и близким другом Джин Рис, Форд передавал писательнице накопленные им знания о литературном мастерстве, побуждая ее уходить от английской литературной традиции. Экспериментируя и упражняясь в создании емких, текстов, наполненных смыслом, Джин Рис переводила с французского малую прозу Ги де Мопассана и следовала примеру французских авторов: иногда было достаточно перевести оригинальный английский текст на французский, чтобы добиться особой лаконичности, выдвинуть на первый план подтекст и языковую игру. Форд Мэдокс Форд не только учил писательницу не рассказу, а показу (“never to tell, only to show”), но и настаивал на написании большего числа рассказов, позволяющих судить о ее профессиональном росте [3, p. 131]. Именно он, став ее наставником и неизменным спутником, ввел Рис в литературный круг и лично представил Эрнесту Хэмингуэю, Гертруде Стайн и Алисе Токлас: Рис стеснялась своего креольского акцента и, несмотря на первые литературные успехи, до Форда не была лично знакома ни с одним известным литератором. Приводимые Энжиер сведения также указывают на то, что благодаря Форду Джин Рис познакомилась с творчеством А.П. Чехова, рассказы которого оказали влияние на формирование поэтологических принципов и приемов писательницы [Ibid].

Помимо этого, необходимо отметить непосредственное влияние художников импрессионистов и постимпрессионистов на репрезентацию мимолетности, игры цвета и света в малой прозе Джин Рис. Вест-индская писательница присутствовала на обеих выставках постимпрессионистов, организованных Роджером Фраем в 1910 и 1912 годах в Лондоне: увиденное произвело неизгладимое впечатление на начинающую писательницу.

Известный британский теоретик и историк литературы Доминик Хид, рассуждая об импрессионистичности малой прозы, ссылается на масштабную монографию Валери Шоу “The Short Story: A Critical Introduction”: рассказ XX века возникает исключительно из ощущения, что жизнь может быть представлена только фрагментами и сжатыми субъективными эпизодами [5, p. 21]. Более того, Шоу утверждает, что на каждом этапе своего развития рассказ обнаруживает сходство со стилем живописи, доминирующим в рассматриваемый период. Она проводит параллель между модернистским рассказом и искусством на основе близости предпринимаемого писателями формального эксперимента, направленного на работу с восприятием и впечатлением [9, p. 136]. Как отмечает Н.Н. Кундаева, «малая проза, с характерной для нее метонимической моделью мира, является наиболее органичной для воплощения импрессионистского мирообраза: она позволяет запечатлеть и сделать эстетическим центром категории мгновения, припоминаемого ощущения, сиюминутного настроения» [2, с. 16]. Весьма интересны наблюдения, сделанные С. Фергюсон в работе “Defining the short story: Impressionism and Form”, в которой исследовательница выявляет ключевые черты рассказа XX века, а именно: ограничение и выдвижение на первый план точки зрения; акцент на репрезентации ощущений и внутреннего опыта; основополагающую роль метафоры и метонимии в представлении событий; отказ от хронологического упорядочивания времени; лаконичность формы и стилистическую редукцию; выдвижение на первый план языка и стиля [6, p. 15]. Представление ощущений, внутреннего опыта связаны с философским сдвигом от позитивизма к феменологии: в результате возникает текст, который передает чувственную природу человеческого опыта и напоминает о ней.

Необходимо отметить, что одной из отличительных черт литературного импрессионизма является внешняя «этюдность», кажущаяся быстрота исполнения «наброска» с акцентированием наиболее ярких смысловых «пятен». Подчеркивая характер зрительного восприятия внешнего мира, писатели-импрессионисты передают мерцающую неопределенность, зыбкость предметных

форм, попадающих в фокус зрения. Так, в портрете это может быть впечатление от любой детали – взгляда или мимики человека, характера его одежды, от особенности движения головы, в описании предметного мира – любая характеристика значимой детали внешнего и внутреннего психологизма. Джин Рис тяготеет к размытости фабулы, обусловленной тем, что предметом изображения является не внешняя, а внутренняя жизнь героев, при этом ее рассказы демонстрируют емкость языка, отточенность слога и повествовательную точность изложения.

Так, в рассказе «Голод» (“Hunger”, 1927) Джин Рис прибегает к форме импрессионистического этюда, занимающего всего три страницы. Это внутренний монолог близкий потоку сознания, о чем свидетельствуют избирательность в фиксации деталей, ассоциативность, фрагментарность в передаче субъективного опыта, незавершенность отдельных предложений, обилие многоточий. Этот «свободный» от хронологической заданности и формальной завершенности опыт позволяет читателю буквально пережить состояние героини, находящейся в комнате отеля без еды и средств к существованию на протяжении пяти дней.

Героиня поэтапно фиксирует изменения, происходящие по мере нарастания голода: «Голодание – или скорее полуголодание – кофе по утрам, ломтик хлеба в полдень – откровенно ужасное дело <…>. В течение первых двенадцати часов есть силы искать выход. Денег нет, есть нечего…По ночам снятся длинные сны о еде <…>. На второй день сильно болит голова. Хочется спорить и драться <…>. На третий день чувствуешь себя больной, а на четвертый – начинаешь плакать… Это плохая привычка, от которой крайне сложно избавиться. На пятый день…отрешенность. Спокойствие и умиротворенность. Ради такого состояния верующие постятся!» [8, p. 40: перевод наш – Матюнина Т.С.]. Однако именно на пятый день, как позже догадывается читатель, героиня решается написать о своем опыте (рассказ начинается с фиксации состояния покоя). Так хронологическая последовательность описания первых дней оказывается результатом воспоминания: «смысловым пятном» первого дня становится хлеб, образы еды, преследующие героиню наяву и в состоянии забытья; стыд и отчаяние второго дня лаконично фиксируются через упоминание головной боли. Любопытно, что именно мучительная головная боль становится метафорой раздвоенности сознания, которое также передается посредством воображаемого диалога с собственным альтер-эго, будто обличающим героиню и требующим ее оправданий. Курсивом выделено слово ‘clear’ – героине нужны несколько сотен франков чистыми, чтобы оплатить комнату. Однако следующая ассоциация – продажа платья, а затем и собственных услуг в качестве гувернантки. В подтексте – продажа «себя» (героиня упоминает о сомнительной профессии манекенщицы, той, что надевает и снимает платья), женская доля, единственный путь, благодаря которому можно выжить, но путь далекий от того, чтобы оставаться ‘clear’. Этюдная форма рассказа оставляет неясной предысторию нынешнего положения героини: «Лежа в постели, закрыв глаза руками, я совершенно презираю бессмысленную борьбу последних двух лет. Из-за чего я подняла такой шум? Да и какое это имеет значение? Женщины смешны в своих попытках сопротивляться. Словно обрыв над пропастью. Ты цепляешься за все еще дорогую тебе жизнь, а окружающие ходят по твоим пальцам. Женщины не только ходят, но и больно давят …» [8, p. 41].

Как видится, ключевым мотивом, скрывающимся за чувством голода, предстает безысходность, неизбежная беспомощность женщины – по-видимому, это то, что определяет «пунктир» третьего и четвертого дня: героиня говорит о состоянии немощи (‘sick’) и навязчивом желании плакать. Здесь слышится усталость от признания поражения женщины, невозможности противостоять силам извне, требующим единственного для выживания – эксплуатации собственной женственности. Примечательно, что еще одно слово курсивом ‘means’ (средства, способы), возвращают героиню к характерной ассоциации – возможности зарабатывать как манекенщица (‘mannequin with what it implies’), а голод и сопровождающая его слабость ассоциируются с вынужденной слабостью моральной (переносное значение слова ‘weak’). Используемая в рассказе метафора пропасти (‘precipice’, ‘abyss’), за край которой еще пытается держаться героиня – литературная формула, связанная с падением (возможно, социальным и моральным), – в рассказе любопытным образом связана с темой кризиса на пятый день голодания. Именно поэтому спокойствие, отрешенность и умиротворение в этот день ассоциируются с просветлением и очищением постящихся. Возможно, декларация в конце рассказа – «Ретроспекция – бессмысленная трата времени в Пятый день» – обещает новую возможность жить, торжествуя и иронизируя над своим жалким положением. Так, пятый день героиня предлагает проводить мечтая, создавая иллюзию: «Какой силой обладает, например, поваренная книга… Есть слова и предложения, о которых можно мечтать часами…К счастью, у меня есть обе книги: слишком потертые, чтобы их стоило продавать» [8, p. 42]. А напряженность нервов сравнивается со струнами музыкального инструмента, звуки которого раздаются с улицы и заставляют расплакаться не от голода и печали, а от чувства восторга перед жизнью (‘the extraordinary beauty of life’).

Исследователи творчества Рис [3; 10] обращают внимание на недостаточную фабульную мотивировку, характерную черту литературного импрессионизма, а также на то, что конфликт в рассказе не разрешается, так как он заканчивается строками: «Я никогда не обходилась без еды более пяти дней и более не в состоянии вас развлекать…» [8, p. 42]. Вместе с тем, можно предположить, что именно опыт письма о своем состоянии на пятый день становится и занятием, помогающим преодолеть чувство голода, и формой освобождения от мучительных мыслей о собственном падении, и словесной фиксацией, позволяющей запечатлеть состояние просветления накануне поступка, выхода из замкнутого пространства комнаты отеля, возвращения или прощания с жизнью. Читатель может интерпретировать финальную фразу двояко: как отказ от бессмысленных моральных терзаний, чтобы выжить; и как признание неспособности держать перо в ослабевших от голода пальцах (в начале рассказа ‘shaky hands’), счастливое соскальзывание в пропасть голода, от которого не спасет литература.

Выводы

Для Рис, как и для ее литературного наставника Форда, литературный импрессионизм становился и путем выражения динамичного внутреннего состояния «Я», и прекрасной возможностью оттачивания, доведения до идеала лаконичной формы рассказа. В рассказе-этюде «Голод» Джин Рис демонстрирует свой талант, прибегая к разнообразным средствам литературного импрессионизма, среди которых использование повествовательных (внутренний монолог с элементами потока сознания) и композиционных форм, создающих серию моментальных переживаний персонажа, ведущих к неоднозначности финала при ослабленной фабульности, свободной хронологической последовательности сцепки эпизодов, а также отборе образов и ассоциаций, создающих подтекст.

Примечание

1. Журнал “The Transatlantic Review” издавался Фордом всего лишь год (1924), но эти 12 номеров оказали значительное влияние на английскую литературу начала XX в.: в нем были опубликованы произведения Дж. Джойса, Дж. Рис, Д. Г. Лоуренса, Дж. Барнс, Х. Дуллитл, Э. Хемингуэя, Г. Стайн, С. Лагерлеф и др.

Библиографический список

1. *Андреев Л.Г.* Импрессионизм: Видеть. Чувствовать. Выражать. М.: Гелеос, 2005. 320 с.
2. *Кундаева Н.Н.* Жанровые тенденции в русской малой импрессионистской прозе первой трети XX века: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.01.01 / Сам. гос. ун-т. Самара, 2013. 23 с.
3. *Angier C.* Jean Rhys: Life and Work. London: Penguin Books Ltd, 1992. 784 p.
4. *Attridge J.* Impressionism and Professionalism: Joseph Conrad, Ford Madox Ford, and the Performance of Authorship. Sydney: The University of Sydney, 2006. 258 p.
5. *Head D.* The Cambridge History of the English Short Story. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 680 p.
6. *Ferguson S.C.* Defining the short story: Impressionism and Form // Modern Fiction Studies, vol. 28, no. 1, 1982. Pp. 13–24.
7. *Ford F.* On Impressionism // Critical Writings of Ford Madox Ford / ed. by Frank MacShan. Lincoln: University of Nebraska Press, 1964. Pp. 40–43.
8. *Rhys J.* The Collected Short Stories / ed. D. Athill. London: Penguin Classics, 2017. 388 p.
9. *Shaw V.* The Short Story: A Critical Introduction. London, 1983. 324 p.
10. *Staley T.* Jean Rhys: A Critical Study. London: Macmillan Press, 1979. 140 p.
11. *Stowell P.H.* Literary Impressionism, James and Chekhov. Athens: The University of Georgia Press, 1980. Pp. 167–170.

References

1. *Andreev L.G.* Impressionism: To See. Feel. Express. M.: Geleos, 2005. 320 p.
2. *Kundaeva N.N.* Genre trends in Russian short impressionist prose of the first third of the XX century: PhD Dissertation, 10.01.01. Samara: SSU, 2013. 23 p.
3. *Angier C.* Jean Rhys: Life and Work. London: Penguin Books Ltd, 1992. 784 p.
4. *Attridge J.* Impressionism and Professionalism: Joseph Conrad, Ford Madox Ford, and the Performance of Authorship. Sydney: The University of Sydney, 2006. 258 p.
5. *Head D.* The Cambridge History of the English Short Story. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 680 p.
6. *Ferguson S.C.* Defining the short story: Impressionism and Form // Modern Fiction Studies, vol. 28, no. 1, 1982. Pp. 13–24.
7. *Ford F.* On Impressionism // Critical Writings of Ford Madox Ford / ed. by Frank MacShan. Lincoln: University of Nebraska Press, 1964. Pp. 40–43.
8. *Rhys J.* The Collected Short Stories / ed. D. Athill. London: Penguin Classics, 2017. 388 p.
9. *Shaw V.* The Short Story: A Critical Introduction. London, 1983. 324 p.
10. *Staley T.* Jean Rhys: A Critical Study. London: Macmillan Press, 1979. 140 p.
11. *Stowell P.H.* Literary Impressionism, James and Chekhov. Athens: The University of Georgia Press, 1980. Pp. 167–170.

УДК: 821.161.1: 821.111 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-92-98**

МЫСЛИНА ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА
аспирант, ассистент кафедры русской и зарубежной филологии ФГБОУ ВО «Владимирский Государственный Университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Россия
E-mail: yulia_mislina@mail.ru

MYSLINA JULIA NIKOLAEVNA
Postgraduate Student, Assistant of the Department of Russian and Foreign Philology Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir, Russia
E-mail: yulia_mislina@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЙ ЭСКАПИЗМ ПОСЛЕ ДЕТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НАСИЛИЯ ГЕРОЯМИ РОМАНОВ ДЖ. ДЖОЙСА «ПОРТРЕТ ХУДОЖНИКА В ЮНОСТИ» И М. ШИШКИНА «ВЕНЕРИН ВОЛОС»

CREATIVE ESCAPISM AFTER CHILDREN'S PERCEPTION OF VIOLENCE BY THE HEROES OF THE NOVELS «A PORTRAIT OF THE ARTIST AS A YOUNG MAN» BY J. JOYCE AND «MAIDENHAIR» BY M. SHISHKIN

Статья посвящена исследованию творческого эскапизма после пережитого и осмысленного насилия детским сознанием героев романов Дж. Джойса «Портрет художника в юности» и М. Шишкина «Венерин волос». Доказывается, что оба писателя представляют детское сознание завершенным и рефлексирующим, способным к аналитическим выводам, поэтому во взрослом миропонимании герои не допускают гармонизации частной и общественной воли, как вследствие воспринятого/пережитого в детстве насилия, так и собственной одержимости страстями. Таким образом творческий эскапизм для героев романов «Портрет художника в юности» и «Венерин волос» представляется одной из немногих оставшихся вариаций существования в реальном мире. Но творческий эскапизм – это выбор частный, связанный, ограниченный личными желаниями и страстями и не имеющий перспектив созидания. При этом такое «бегство от реальности» героев упорно поддерживает ощущение собственного превосходства, когда уникальность личности мыслится как величие «человека во славе», что ведет к утрате социального измерения личности и новому насилию над природой, в том числе собственной.

Ключевые слова: ***Дж. Джойс, М. Шишкин, насилие, детское сознание, грех, творческий эскапизм.***

The article is aimed to study creative escapism after the experienced and reflected violence in the children's mind of the heroes of the novels by J. Joyce «A Portrait of the Artist as a Young Man» and M. Shishkin «Maidenhair». I prove that both writers present the child's mind as integral and self-reflective, capable of analytical conclusions. The adult worldview of the characters formed after the early abuse does not allow them to streamline their personal and social roles. Heroes question this situation through the violence early experience and through their personal obsession with passions. Thus, creative escapism for the heroes of the novels «A Portrait of the Artist as a Young Man» and «Maidenhair» seems to be unique way to realize existence in the real world. But creative escapism is a personal choice, limited by personal desires and passions, which cannot produce anything beneficial. The escapism of the heroes of Joyce and Shishkin is an escape from reality, when the heroes claim their own superiority and the greatness of their incomparable personality. This conception of escapism discards their social role in society, and leads to a new violence against nature and self.

Keywords: ***J. Joyce, M. Shishkin, violence, children's consciousness, sin, creative escapism.***

Введение

Обращение писателей разных эпох к феномену насилия определено актуальностью и неразрешимостью этой проблемы, волнующей людей с давних пор. XX век в рефлексии наших современников – век очередного (глобального) кризиса гуманизма и постоянных силовых конфликтов (Первая и Вторая мировые войны, бесчисленное множество революций в разных странах, авторитарные политические режимы и их свержение и т. д.). Но несмотря пережитое массовое насилие человечество находило в себе силы в стремлении к возрождению (реставрация гуманистической мысли и гуманистической литературы после опыта двух Мировых войн), которое всякий раз становилось скорее проблемой, чем реальностью. Любое изложение мировой истории подтверждает, что насилие в самых разных проявлениях в человеческом обществе существовало всегда, поэтому философией еще в античности был поставлен вопрос, принадлежит ли насилие человеческой природе или является отдельным от нее институтом.

Платон в труде «Государство» говорил о возможности существования идеального государства, власть в котором принадлежала бы мудрецам. Но, по обобщениям самого Платона, систематизировавшего эту политическую реальность, многие формы правления в ней были чрезвычайно далеки от идеала, особенно тирания: «Имея в руках чрезвычайно послушную толпу, разве он воздержится от крови своих соплеменников? Напротив, как это обычно бывает, он станет привлекать их к суду по несправедливым обвинениям и осквернит себя, отнимая у людей жизнь, своими нечестивыми устами и языком он будет смаковать убийство сородичей» [10, с. 354]. Далее, согласно Платону, тиран начнет притворяться, что он вовсе не тиран, но «… первой его задачей

© Мыслина Ю.Н.
© Myslina J.N.

будет постоянно вовлекать граждан в какие-либо войны, чтобы народ испытывал нужду в предводителе… <…> … да и для того, чтобы из-за налогов люди обеднели и перебивались со дня на день, меньше злоумышляя против него. <…> А если он заподозрит кого-нибудь в вольных мыслях и в отрицании его правления, то таких людей он уничтожит под предлогом, будто они предались неприятелю. Ради всего этого тирану необходимо постоянно будоражить всех посредством войны» [10, с. 356]. Таким образом, Платон допускал насилие как принуждение к порядку и государственному благоденствию, но порицал как инструмент наказания и тирании. Тем самым он отделял насилие от природы, вводя его в этические и политические рамки.

Аристотель вслед за своим учителем Платоном, размышляя над проблемой насилия в устройстве общества, так же пришел к выводу, что насилие является «необходимым» для создания общественного «блага»: «Необходимым называется то, без содействия чего невозможно жить (например, дыхание и пища необходимы для животного: ведь существовать без них оно не может); то, без чего благо не может ни быть, ни возникнуть, а зло нельзя устранить или от него освободиться… Насилие и принуждение, а таково то, что мешает и препятствует в чем-либо вопреки желанию и собственному решению. В самом деле, насилие называется необходимостью; поэтому оно и тягостно…» [1, с. 151]. Оба древнегреческих философа оказались схожи в понимании насилия как одного из рычагов управления государством, так и частным укладом жизни человека в социуме. Но при этом, хотя оно и отличается от природной необходимости, но обладает принудительной силой для создания политических институтов.

В век Просвещения взгляды на насилие как на основу государственной стабильности изменились, т.к. просветители (Т. Гоббс, Дж. Локк) пытались объяснить весь «порядок вещей» с помощью разума. По их убеждениям, «естественное состояние» человека также опасно для него, как и цивилизация (воздействие которой они считали пагубной), т.к. склонность к насилию присутствует в самом человеческом естестве и только ограничение свободы (путем государственного принуждения) в политическом укладе общества может стать залогом гармонии. Так была введена новая тема: невозможность гармонизации частной и общественной воли. Если в античной философии человек мог подражать космосу и вписывать себя в государственный порядок, то в философии Нового времени человек одержим страстями, склонен к насилию и даже преступлениям, и только жесткая монополия государства на насилие может положить конец этим страстям.

Продолжателем исследования взаимоотношения насилия и свободы был Ж.-Ж. Руссо, который уже в самом начале своего труда «Об общественном договоре. Принципы политического права» обозначил противоречие: «Человек рожден свободным, а между тем везде он в оковах» [11, с. 3] – аллегорически представляя насилие «оковами». При этом в отличие от Гоббса и его продолжателей, Руссо исходил из того, что сам человек может перевоспитать себя и стать сувереном (носителем благотворного насилия) для самого себя. Франкошвейцарский философ в решении проблемы насилия обращался к древнейшим обществам, где первым образцом политического уклада выступала семья, в которой не разделялись проблемы воспитания и проблемы политической власти. Семья представляла собой социальный институт, в котором дети подчинялись отцу только в силу своей зависимости, в силу невозможности самостоятельно обеспечить себе безопасность и условия для выживания. По убеждению Руссо, при достижении определенного возраста дети более не нуждались в отце, а отец более не был обязан обеспечивать им условия для самосохранения: «Семья есть, таким образом, если угодно, первый образец политических обществ: начальник походит на отца, а народ на детей, и все, рожденные равными и свободными, отчуждают свою свободу только для своей личной пользы. Разница заключается лишь в том, что в семье любовь отца к детям вознаграждает его за заботы о них, в государстве же удовольствие быть повелителем заменяет любовь, которой не чувствуют властелины к подчиненным им народам» [11, с. 4]. Таким образом, согласно Руссо, любой социальный/политический институт может быть основан только на принуждении/насилии, подавляя «естественное состояние» человека.

И. Кант, прямо ссылаясь на Руссо, все же вступил в полемику со своим современником по вопросу возврата к «естественному состоянию»: «Когда хотят получить такие примеры из того состояния, а именно из так называемого *естественного состояния*, то стоит только сопоставить с этой гипотезой проявления ничем не вызванной жестокости в случаях убийства на островах Тофоа, Новая Зеландия и Навигаторских и никогда не прекращающуюся жестокость в огромных пустынях Северо-Западной Америки…, где никто не имеет от нее никакой пользы и порок грубости нам даст больше, чем надо, чтобы отказаться от этого мнения. Но если считают правильным мнение, что человеческую природу можно гораздо лучше изучить в цивилизованном состоянии… то здесь приходится выслушивать немало меланхолических жалоб на человечество: на скрытую фальшь даже в самой близкой дружбе… на наклонность людей ненавидеть тех, кому они чем-то обязаны…» [5, с. 33–34]. Согласно Канту, «естественное состояние» человека не несет блага само по себе, т. к. обусловлено немотивированным насилием и жестокостью. Но Кант относился скептически и к цивилизованным государствам: «… когда цивилизованные народы находятся друг с другом в отношении грубого естественного состояния (состояния непрерывной войны) и упорно придерживаются намерения никогда не выходить из этого состояния…» [5, с. 34–35]. Таким образом, истоком насилия оказывается как начальный эгоизм людей, так и упорство в заблуждениях – здесь Кант соединяет античную критику эгоизма и христианскую критику греха как заблуждения. Поэтому, по мысли немецкого философа, только «философский хилиазм» (вечный мир на Земле и всеобщее моральное исправление в Боге) могут даровать столь желаемую человеком свободу как спасение от эгоизма и насилия, что в реальной жизни не достижимо.

Ф. Ницше, подводя итог размышлениям просветителей о проблеме насилия, пошёл еще дальше, увидев истоки эгоизма не в личности, а вообще в природной индивидуальности человека. Он пришел к выводу, что «насильственна» по своей природе сама жизнь: «…сама жизнь в существенном, именно в основных своих функ-

циях, действует оскорбительно, насильственно, грабительски, разрушительно и была бы просто немыслима без этого характера» [8, с. 454]. Немецкий философ, «убив Бога», провозгласил одной из основных философских концепций человеческой сущности – «волю к власти», а любая власть в любом проявлении – это насилие. Таким образом, согласно Ницше, человек закольцовывает насилие на себе, становясь одновременно и воздействующим субъектом, и объектом, на который направлено воздействие.

В XX веке создатель «фундаментальной антропологии» французский философ Р. Жирар создал концепцию «миметического насилия» как попытку разомкнуть эту схему Ницше, показать, что насилие не укоренено в природе, а является результатом специфического мимесиса, подражания природе, и только кажется природным. Жирар обозначил насилие как основу зарождения любой человеческой культуры: «…все мифы о первоначале, которые сводятся к убийству мифического существа другими мифическими существами. Это убийство понято как учреждение культурного порядка. От мертвого божества происходят не только обряды, но и матримониальные правила, запреты, все культурные формы, сообщающие людям человечность» [4, с. 117]. Убийства и жертвоприношения, согласно Жирару, лишь физический способ реализации насилия как первоосновы всего сущего: «Жертвоприношение точно так же приспособлено к своей нормальной функции, как коллективное убийство – к своей, одновременно аномальной и нормативной, функции. Есть все основания предполагать, что малый катарсис жертвоприношения происходит из большого катарсиса, вызванного коллективным убийством» [4, с. 127]. Иными словами, в нашем мире насилие присутствовало всегда и повсеместно – на частном и государственном уровнях в реальной, виртуальной, мифической, литературной – в любой из всевозможных реальностей и ирреальностей. Но мысль от Платона до Жирара показывает, как можно критически отнестись к насилию, опираясь на постулаты творчества. В художественной реальности Джойса и Шишкина такое понятие творческого опыта, как катарсис (очищение от чувства вины), выражается моментами эпифаний – спонтанных творческих озарений, которые только и могут указать путь «к свету» в бесконечном мире тьмы и насилия.

Исследование феномена восприятия детским сознанием насилия героями романов Дж. Джойса «Портрет художника в юности» и М. Шишкина «Венерин волос» представляется *актуальным* как ввиду масштабности проблемы, так и недостаточной изученности вариативности последствий во взрослой жизни у персонажей произведений в рамках художественной литературы.

Базовым понятием работы является творческий эскапизм, который понимается не только как «бегство» из реальности в творчество, но и как поведение творческого человека. Мы опираемся на определение эскапизма, которое представляет собой не просто спасение от кошмаров действительности в творческом инобытии, но также понимается, как новый способ переосмыслить реальность, тем самым получить возможность творить собственную. Такое понимание эскапизма специфицирует границы термина для литературоведения, отличая его, например, от психологического эскапизма – когда человеку неуютно с современниками.

Одним из современных теоретиков феномена эскапизма в XX веке был культурный географ И-Фу Туан, утверждавший, что бегство человека от опасностей происходит с помощью их преодолений и создания культуры («второй природы»), поэтому, согласно исследователю: «Бегство в хорошую книгу – это бегство в реальность… Участие в ритуале – это участие в чем-то серьезном и реальном; это бегство от банальности и непрозрачности жизни к событию, которое проясняет жизнь и в то же время сохраняет ощущение тайны» [16].

Цель: исследовать творческий эскапизм как результат восприятия насилия детским сознанием героев романов Дж. Джойса «Портрет художника в юности» и М. Шишкина «Венерин волос».

Задачи исследования:

1. Выявить сходные черты в восприятии насилия детским сознанием героев Дж. Джойса и М.П. Шишкина;
2. Проследить трансформацию восприятия насилия по мере взросления в сознании детей в романах «Портрет художника в юности» и «Венерин волос»;
3. Проанализировать особенности творческого эскапизма как результата восприятия детским сознанием насилия героями романов Дж. Джойса и М. Шишкина.

Новизна исследования: впервые доказывается, что Дж. Джойс и М. Шишкин представляют детское сознание как завершенное и способное к суждениям. Оба писателя исходят из того, что насилие не сводится к индивидуальному переживанию, а обусловливает некоторые концепции, при которых детские переживания отражаются во взрослом мировоззрении. И Джойс, и Шишкин доказывают, что последствия насилия – это не только аккумуляция нового насилия, но и ряд заблуждений, разрушающих общество и, в конце концов, приводящих к новому насилию над природой и человеческим естеством. Творческий эскапизм героев Дж. Джойса и М. Шишкина представляет собой одну из немногих возможностей существования в реальном мире после пережитого в детстве насилия.

Методы исследования: сравнительно-типологический метод, интертекстуальный анализ, историко-культурная контекстуализация, дискурс-анализ, нарративный анализ.

Изложение основного материала

М. Шишкин – «русский Джойс», как называют современного автора многие исследователи творчества обоих писателей (Л.В. Комуцци [6], Е.Н. Рогова, М.Н. Эпштейн, С. Оробий [9]). По убеждению американского литературного критика Хосе Вергары, Шишкин, создавая свои романы, стремился «…объединить традиции и реинтегрировать русскую литературу в мировую культуру после советского эксперимента. Джойс выступает как призма, сквозь которую он видит это усилие, – и средство, и образец» [17, p. 143]. У обоих авторов представлена не репрезентация насилия в творчестве, а исследование его воздействия и последствий в рамках художественной литературы. Можно сопоставить это исследование с таким явлением, как «роман-сознание» (модернистский роман), в котором, по убеждению британского филолога В. Сотировой, основная определяющая черта связана с проблематизацией множественной идентичности личности. Такая множественная иден-

тичность отличается от психологических романов XIX века, в которых описывалось большое количество различных точек зрения, но уравновешенных всеведущим автором-рассказчиком, а «…в модернистском романе-сознании обращение с различными точками зрения становится проблематичным» [15, p. 48]. Британский исследователь гуманитарных наук Дэвид Херман, основываясь на «посткогнитивистских описаниях разума», пришел к выводу о «повороте внутрь» в модернистских нарративах, поэтому, например, в сознании героя романа Джойса «Улисс» Леопольда Блума «разум неразрывно встроен в контекст действия и взаимодействия», а «модернистские нарративы отражают иную специфику разума; вместо картезианских отображений ментального как заключенного в скобки внутреннего пространства эти тексты позволяют представить разум как своего рода распределительный поток, скорее переплетающийся с ситуациями, событиями и процессами в мире, чем отделенный от них» [15, p. 31], – что позволяет исследовать последствия воспринятого в детстве насилия героями романов Джойса и Шишкина не только как «бегство» от жестокости мира, но и как возможность творить субъективную реальность.

Первые воспоминания героев «Портрета художника в юности» и «Дневника Беллы» романа «Венерин волос» представлены безоблачным «детским раем», в котором живы родители, братья и сестры, а родной дом – это целый мир, полный любви и потому безопасный. Мать Стивена, как и мать Беллы играла своим детям на рояле различные произведения, а дети подпевали, танцевали и радовались. Такому счастью посвящено небольшое количество страниц в начале обоих романов, далее в жизнь детей вторгается реальный мир со всевозможными жестокостями и страданиями.

«Прорехи» в «детском рае» образуются очень быстро: в первых песнях, которые слышал Стивен, герой романа Джойса, уже присутствовало насилие: «И выклюет тебе глаза, / Проси прощенья, егоза, / Проси прощенья, егоза, / И выклюет тебе глаза...» [3, с. 206] (этот эпизод упомянут автором уже в «Эпифаниях» с небольшой поправкой матери, что если Стивен не извинится, то его не примут в рай). Современному человеку кажется несопоставимыми провинность ребенка и наказание (пусть даже представленное в песенной форме). Возможно, эта песенка – синкретизм античной мифологии (мифы о Прометее, Ахиллесе и Гекторе, Эдипе и др.) и религиозного объяснения всех явлений реальности, свойственный эпохе Средневековья и Нового времени, поэтому ребенок с самого детства должен был воспринимать насилие как неотъемлемую часть внешнего мира, способного в любой момент проникнуть в его жизнь и изменить ее навсегда.

В Евангелии от Матфея сказано: «Светильник для тела есть око. Итак, если око твое будет чисто, то все тело твое будет светло; если же око твое будет худо, то все тело твое будет темно. Итак, если свет, который в тебе, тьма, то какова же тьма» [Мф. 6:22]. Блж. Августин Аврелий трактовал «глаз» как намерение человека быть чистым и правильным [12]. А если человека лишили глаз, то лишили и возможности приблизиться к божественной благодати – вот почему Стивен оказывается неспособен отыскать дорогу в рай, так как, совершив провинность, продолжает упорствовать в своих заблуждениях. Здесь насилие становится не просто индивидуальным переживанием ребенка, а некой обусловливающей будущее концепцией, задающей установки дальнейшего жизненного пути человека в мире, где одержимость страстями и упорство в заблуждениях могут породить только очередное насилие.

Эта тема ослепления не просто как единичный факт насилия, а как запуск цепи насилия, показана и в эпизоде романа Шишкина «Венерин волос». Мать Беллы играла одну из пьес «Детского альбома» Чайковского «Похороны куклы», а дочь инсценировала похороны своей куклы Лизы, закрывая ее в коробку. Но очень скоро в душе Беллы зарождался первый протест против смерти: почему нельзя достать куклу обратно? И хотя в литературной реальности Шишкина «Никакой смерти нет!» [13, с. 117], но окружающий ребенка мир очень жесток. Одной из первых с внешним насилием столкнется бедная кукла Лиза, которой подруга Беллы в порыве злости выдавит глаза. В этом эпизоде у Шишкина претворилась в жизнь угроза Стивену в случае его неповиновения («И выклюет тебе глаза») пока только по отношению к кукле, но для ее маленькой хозяйки насилие, примененное к беззащитному и столь любимому ею существу, станет предвестником всех ее будущих страданий от жестокостей этого мира. Здесь «пустая фарфоровая голова» куклы Лизы с черными впадинами вместо глаз символизирует мироощущения человека XX–XXI веков, у которого другой человек (обличенный властью или обладающий любой другой формой воздействия/насилия) может лишить его жизни/души по собственному усмотрению. Ведь «глаза» в аллегорическом представлении прав. Иоанна Кронштадского, трактующего стих 22 главы 6 Евангелия от Матфея, означают «душу»: «Бог есть Око всевидящее – и душа наша есть око простое (Про́стый (церк.-слав.) – открытый, прямой, чистый; цельный, неделимый на части.) … <…> Душа наша – око от Ока, и как чрез телесное зрение видит душа, так чрез наше сердечное око в чистом его состоянии зрит Бог, Око нашего сердца» [12]. Насилие над человеческой природой плотно входит в детское сознание Беллы.

Поэтому детское сознание героев Джойса и Шишкина допускает выражение гнева Божия через стихийные явления природы. Тема грозы претворяется из простого детского страха в метафизическое чувство ограниченности человеческого существа и невозможности сопротивления естественной жестокости окружающего мира. Страх грозы и грома (как проявления гнева Божия) был присущ не только Стивену, герою романа «Портрет художника в юности», но и самому писателю. Джойс, по его собственному замечанию, был воспитан в католической Ирландии, где во многих окружающих его людях парадоксальным образом сочеталось христианское богопочтение и слишком частый суеверный страх. Учительница внушила маленькому Джойсу боязнь грозы и молнии (как гнева Божия), и, будучи уже взрослым, при звуках грома писатель испытывал страх: «Гроза как носитель божественной силы и гнева так глубоко взволновала воображение Джойса, что до конца своей жизни он дрожал от этого звука. Когда друг спросил его, почему он так взволнован, он ответил: “Ты не был воспитан в католической Ирландии”» [14, p. 25]).

В мире Беллы, героини романа «Венерин волос», как

и ранее у юного Стивена (и Джойса), «…черти или ангелы так же реальны, как чулки или калоши» [13, с. 118]. Поэтому замечание няни Беллы, что «Поражая беса, Илья Пророк может убить и невинного» [13, с. 119], с раннего детства укрепляет ее в мысли, что в земной жизни наказание и/или насилие может быть не только обусловлено провинностью человека, но и носить случайный характер. В народном сознании образ Ильи Пророка представлял собой синкретизм языческого бога Перуна, мечущего громы и молнии, и библейского Пророка, который вместе с Енохом должен будет снова прийти на Землю перед Вторым Пришествием Христа: «И дам двум свидетелям Моим, и они будут пророчествовать тысячу двести шестьдесят дней, будучи облечены во вретище» [Откр. 11:3]. Таким образом, Джойс и Шишкин представляют сознание детей не только завершенным и способным к суждениям, но и подводят читателя к тому, каким образом детские переживания отразятся невозможностью гармонизации частной и общественной воли во взрослом мировоззрении.

По мере взросления насилие как неотъемлемая часть мира начинает укореняться в сознании юного Стивена: в колледже Клонгоуз мальчик Уэллс столкнул его в «очко уборной»: «Подло было со стороны Уэллса столкнуть его в очко уборной за то, что он не захотел обменять свою маленькую табакерку на игральную кость, которой Уэллс выиграл сорок раз в бабки» [3, с. 209]. Позже школьный инспектор избил Стивена линейкой по рукам и поставил перед всем классом на колени за провинность, которую он не совершал (Стивен случайно разбил очки на беговой дорожке и не мог выполнять письменные задания на уроке, а инспектор Долан обвинил его во лжи и безделье): «Язвящий, обжигающий, жесткий, хлесткий удар, будто переломили палку, заставил его дрожащую руку скорчиться, подобно листу на огне, и от звука удара и боли жгучие слезы выступили у него на глазах» [3, с. 247]. В колледже Бельведер сокурсники Стивена доказывали ему с помощью физического воздействия невозможность иметь несхожее с ними мнение о значении Байрона для мировой литературы: «Нэш держал его сзади за обе руки, а Боланд схватил длинную сухую капустную кочерыжку, торчавшую в канаве. Как ни вырывался и ни отбрыкивался Стивен, стараясь избежать ударов трости и одеревеневшей кочерыжки, его мигом притиснули к изгороди из колючей проволоки» [3, с. 277].

Особенно показательно во всех описывающих насилие эпизодах – то, что они происходили с детьми, учащимися в иезуитских колледжах, в которых (несомненно) постоянно читали заповеди Христа, в том числе: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя» [Мф. 22: 39]. Но Вторая великая заповедь Сына Божия не находила отклика ни в сердцах детей, ни у взрослых наставников. В христианской этике эгоизм, присущий всем героям романа Джойса, истолковывался как неспособность признать свою вину, как невозможность искренне покаяться Богу и встать на путь исправления: («Тогда Иисус сказал ученикам Своим: если кто хочет идти за Мною, отвергнись себя, и возьми крест свой, и следуй за Мною, ибо кто хочет душу свою сберечь, тот потеряет ее, а кто потеряет душу свою ради Меня, тот обретет ее; какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит? или какой выкуп даст человек за душу свою» [Мф. 16: 24]). Стремление «потерять» свою душу в этом мире не осуществимо ни для одного из героев Джойса, грех гордыни не позволяет им даже стремиться к этому, поэтому гармонизация как частной, так и общественной воли в «земной» реальности Стивена не достижима. Юный художник, сам становясь объектом насилия, одновременно являлся и его творцом ввиду собственной гордости, которая во взрослой жизни приобретет масштабы «люциферической» (что будет описано в романе «Улисс»). Таким образом, грех человеческой гордыни может породить только ряд новых заблуждений, разрушающих все моральные правила социума, приводя к новому витку насилия уже не только над ближними, но и над собственной природой.

В романе Шишкина «Венерин волос» судьбы героев переплетены таким образом, что связь между ними протягивается через столетия в обоих направлениях временной прямой (и в прошлое, и в будущее), поэтому все события происходят в некоем условном хронотопе, будто одновременно. Литературный критик М. Липовецкий в статье «Центон Шишкина: империя, насилие, язык» задает вопрос о подобных смешениях во времени в литературной реальности современного писателя: «…почему в Венерином волосе он смешивает современные постсоветские ужасы с псевдо-дневником Изабеллы Юрьевой, в полной мере – наследницы Серебряного века?» [7, с. 40]. Ответ очевиден самому исследователю: «…Шишкин стремится демистифицировать предреволюционную эпоху, воображаемую позднесоветской и постсоветской интеллигенцией как потерянный рай и антипод убогой современности – как эру исключительно возвышенных чувств и мыслей, благородных поступков и прекрасных любовных историй» [7, с. 40]. Поэтому, когда Белла написала в своем дневнике: «Мне шесть лет. Я узнаю слова: “забастовка”, “революция”, “погром”» [13, с. 126] и далее говорила о происходивших в городе событиях: «Погром продолжается несколько дней. Саша появляется и исчезает снова, несмотря на то что мама умоляет его никуда не ходить – везде по городу идет стрельба. В детской он рассказывает нам то, что видел. Тело того, убитого первым мальчика носили по улицам» [13, с. 127] – то увиденное «глазами» ребенка насилие представляется читателю чем-то цельным, естественным и неизбывным, свойственным жизни людей вообще.

Поэтому почти через сотню лет материализация насилия в рассказах детей-беженцев на швейцарской границе не вызовет у толмача (переводчика на швейцарской границе) никаких ярких чувств и сопереживаний: «Я жил в детдоме с десяти лет. Меня насиловал наш директор. Я сбежал» [13, с. 7]; или: «К нам все время приходили чеченцы и говорили, чтобы брат шел с ними в горы воевать против русских. <…> Потом они вышли, облили дом бензином из канистры и подожгли. Они стояли кругом и смотрели, как горит. Брат был еще жив, я слышал, как он кричал. Я боялся, что они меня увидят и тоже убьют» [13, с. 11] – это насилие станет некой уродливой нормой, которая как будто ни разу не была оспорена. Поэтому юная Белла, все больше и больше воспринимая насилие как такую норму, в выборе инсценировок для домашнего театра начнет отдавать предпочтения художественным произведениям, в которых насилие и убийства – «двигатели» сюжета: «Шла лесом, шла темным бабенка, / Молитву творила она, /

В руках эта баба ребенка – / Малютку грудного несла. <…> «С той силой могучей стрелою / Разбойник был этот убит. / Под этой разбитой сосною / Тот самый разбойник лежит!» [13, с. 133] – где убивший мать и дитя разбойник получает возмездие с Небес и умирает, убитый молнией.

Но насилие может только показаться природным, но по существу оно представляет собой результат «миметического насилия», подражания природе (Жирар), следовательно, исконно таковым не является. Насилие одного разбойника было остановлено, но героиня принимает взрослый мир как место соревнующихся насилий. Поэтому, у Шишкина, как и ранее у Джойса, человеческий эгоизм (невозможность эмпатии толмача, Беллы и многих других героев) и грех заблуждений («выпадение» человека из лона Церкви, поиск «личного» рая) приводят к рождению нового насилия, которое снова повторяется из поколения в поколения, из века в век, лишь усиливая свое разрушительное воздействие на окружающий человека мир: «История – рука, вы – варежка. Истории меняют вас, как варежки. Поймите, истории – это живые существа» [13, с. 134].

И истории продолжают повторяться – результатом восприятия насилия еще в детском возрасте становится творческий эскапизм. Современный филолог Е.В. Борода в статье «“Честное бегство” современного героя: проблема эскапизма в подростковой литературе XXI века» пишет, что «…сам термин (термин, а не явление!) проявились только в 1930-е гг. Один из первых употребил его английский поэт и эссеист А.К. Бенсон, и сразу в негативном ключе. Уход от мира воспринимался как слабость, бегство от проблем» [2, с. 600]. Но, по мере исследования явления «эскапизм» в различных науках, отношение к нему начинает меняться, и в результате в художественной литературе XXI века эскапизм признается «честным бегством»: «Когда дети оказываются заложниками взрослого цинизма или лицемерия, им зачастую не остается ничего другого, как отчаянным усилием разорвать реальность и, нарушая все законы мироздания, прорваться в запределье. Это бегство не от слабости, а от безысходности. Вот почему это “честное” бегство» [2, с. 601]. Возможно, творческий эскапизм Стивена и Беллы – это «честное бегство», но он также обусловлен проявлением собственной гордости героев.

Уход от реальности у Стивена, героя романа «Портрет художника в юности», происходит после окончательной утраты веры в Бога и Церковь: «Я не буду служить тому, во что я больше не верю, даже если это моя семья, родина или церковь. Но я буду стараться выразить себя в той или иной форме жизни или искусства так полно и свободно, как могу, защищаясь лишь тем оружием, которое считаю для себя возможным, – молчанием, изгнанием и хитроумием» [3, с. 438]. Стивен мечтает стать свободным и посвятить себя служению искусству, поэтому предсмертную просьбу матери – исповедаться и причаститься, он не может выполнить, т.к. это было бы возвратом к прежнему, мертвому, неестественному, а сам процесс причастия он теперь воспринимает как принуждение, как насилие: «…я боюсь того химического процесса, который начнется в моей душе от лживого поклонения символу, за которым стоят двадцать столетий и могущества и благоговения» [3, с. 434]. «– Мне кажется, – сказал Стивен, – за всем тем, чего я боюсь, кроется какая-то зловещая реальность» [3, с. 434] – и эта реальность жестокости, того мира, в котором насилие обусловлено самим собой, насилие, созданное начальным эгоизмом человека, насилие, помноженное стократ и возвращенное обратно человеку. И в попытке разомкнуть этот порочный насильственный круг Стивен обращается к своему Отцу («праотцу») Дедалу: «Древний отче, древний мастер, будь мне опорой ныне и присно и во веки веков» [3, с. 445]. Обращение Стивена к Дедалу продиктовано, с одной стороны, верой в силу искусства, а, с другой, все тем же собственным эгоизмом, признанием себя неординарной личностью, художником-творцом, способным по собственной воле изменить себе Бога-Отца на «праотца» Дедала, что снова возвращает Стивена в мир, порождающий насилие.

Попытки сбежать из реального мира революций и войн, сопровождавшихся бесконечной чередой убийств и смертей, в мир творческих иллюзий были предприняты и юной Беллой, героиней романа Шишкина «Венерин волос»: «Сегодня сказала наконец маме, что хочу стать актрисой…. <…> …заявила ей, что решительно считаю буржуазную спокойную жизнь с ее сплошным обманом и скукой куда хуже – и хочу посвятить себя искусству» [13, с. 263–264]. Белла, вслед за Стивеном, выбирает себе новый творческий путь, который только и способен спасти от насилия реального мира: «Идет война, а я пою. Но я не могу, как Тала, перевязывать раненых. <…> И я не виновата, что моя молодость пришлась на войну! И другой молодости у меня не будет! И я убеждена, что петь, когда кругом ненависть и смерть, не менее важно. Может, еще важнее. <…> И чем больше смерти кругом, тем важнее ей противопоставить жизнь, любовь, красоту!» [13, с. 370–371] – возможно, именно с этой записи в дневнике восприятие насилия сознанием Беллы перестает быть детским и становится в еще большей мере осознанным и рефлексирующим. Окружающий ребенка/подростка мир настолько уродлив и жесток, что Белла начинает строить собственный мир, в котором доброта и любовь оказываются сильнее всех ужасов реального. Но творческий эскапизм у Беллы обусловлен и ее гордостью, которая сродни «люциферической» гордости Стивена; ведь христианство – это всеобщее братство людей, и нельзя быть счастливым, уединившись в собственном иллюзорном мирке, в «башне из слоновой кости» (за что часто критиковали Джойса и Шишкина), когда кругом война, болезни и смерть.

Выводы

Таким образом, творческий эскапизм героев романов Дж. Джойса «Портрет художника в юности» и М. Шишкина «Венерин волос» представляется результатом восприятия детским сознанием насилия реального мира. Герои с младенчества сталкивались с проявлением насилия, начиная от услышанных ими народных песен и легенд, в которых непременно были смерти и жестокости, и, заканчивая чтением Античной мифологии и Книг Священного Писания, интерпретированных носителями «народного» сознания, а потому истолкованных в ключе неизбежности судьбы и/или гнева Божия ввиду «первородного» человеческого греха. Поэтому насилие становится некоей новой установкой взрослеющего ребенка, терзаемого страстями и противоречиями, страдающего

от гипертрофированного осознания себя великой личностью, человеком «во славе».

Джойс и Шишкин представляют детское сознание завершенным, рефлексирующим, способным к самоанализу, поэтому восприятие насилия в детском возрасте воплощается невозможностью конвергенции частной и общественной воли во взрослом миропонимании. Основная причина отсутствия этой гармонизации личного и общественного заключается в «нечеловеческой» гордости героев художественных произведений, которая как начальный катализатор насилия, угрожает разрушением всех нравственных и социальных оснований общества и способна провоцировать рождение нового насилия не только над природой, но и над собственной личностью. Поэтому творческий эскапизм героев Джойса и Шишкина обусловлен, с одной стороны, бегством от реального мира насилия и смертей, а, с другой, высвобождением «люциферической» гордости, ощущением себя творцом субъективной реальности, подчиненной только частной воле.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Сочинения в четырех томах. Т. 1. Ред. В. Ф. Асмус. М.: «Мысль», 1976. 550 с.
2. *Борода Е.В.* «Честное бегство» современного героя: проблема эскапизма в подростковой литературе XXI века // Неофилология. 2020. Т. 6. №. 23. С. 599–607.
3. *Джойс Дж.* Портрет художника в юности // Дублинцы: рассказы; Портрет художника в юности: роман / Дж. Джойс. М.: Знаменитая Книга, 1993. Т. 1. С. 205–445.
4. *Жирар Р.* Насилие и священное / пер. с франц. Г. Дашевского. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 400 с.
5. *Кант И.* Сочинения. В 8-ми т. Т.8. М.: Чоро, 1994. 718с.
6. *Комуцци Л.В.* Джойсовская традиция письма в прозе М. Шишкина и ее воплощение в повести «Слепой музыкант» // Текст. Книга. Книгоиздание. 2021. № 26. С. 40 – 59.
7. *Липовецкий М.* Центон Шишкина: империя, насилие, язык // Михаил Шишкин: знаковые имена современной русской литературы: коллектив. моногр. / под ред. А. Скотницкой и Я. Свежего. Краков: Scriptum, 2017. С. 35–47
8. *Ницше Ф.* К генеалогии морали // Ницше Ф. Сочинения в двух томах Т.2 / Пер. с нем.; Сост., ред. и авт. примеч. К.А. Свасьян. М.: Мысль, 1990. 829 с.
9. *Оробий С.П.* «Вавилонская башня» Михаила Шишкина: опыт модернизации русской прозы. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2011. 161 с.
10. *Платон.* Государство / Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Т. III. / Пер. с древнегреч., Общ. ред. А.Ф. Лосева. М., 1994. 654 с.
11. *Руссо Ж.-Ж.* Об общественном договоре. Принципы политического права. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1938. 124 с.
12. Толкования на Евангелие от Матфея 6:22. Новый Завет. [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.6:22 (Дата обращения: 16.07.2023).
13. *Шишкин М.П.* Венерин волос / М.П. Шишкин. М.: АСТ, 2020. 572 с.
14. *Ellmann R.* James Joyce. New York, Oxford, Toronto: Oxford University Press, 1982. 887 p.
15. *Sotirova V.* Consciousness in Modernist Fiction: A Stylistic Study. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. 274 p.
16. *Tuan Y.-F.* Escapism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1998. 245 p. [Электронный ресурс]. URL: https://gateway.ipfs.io/ipfs/bafykbzaceassd5ekxb3atig5ant6uw2q322fqvutjs4t3yqmdjaqykzj5u3fo?filename=Yi-Fu%20Tuan%20-%20Escapism-Johns%20Hopkins%20University%20Press%20%281998%29.epub (Дата обращения: 10.07.2023).
17. *Vergara J.* All Future Plunges to the Past: James Joyce in Russian Literature (NIU Series in Slavic, East European, and Eurasian Studies). Ithaca (N. Y.): Cornell University Press, 2021. 270 p.

References

1. *Aristotle.* Works in four volumes. Vol. 1. Ed. V.F. Asmus. M.: «Thought», 1976. 550 p.
2. *Boroda E.V.* «An honest escape» of a modern character: escapism problem in young adult fiction in the 21st century //Neophilology. 2020. Vol. 6. No. 23, Pp. 599–607.
3. *Joyce J.* A Portrait of the Artist as a Young Man // Dubliners; Portrait of the Artist as a Young Man. M.: Famous Book, 1993. Vol. 1. Pp. 205–445.
4. *Zhirar R.* Violence and the sacred / trans. from French G. Dashevsky. M.: New Literary Review, 2000. 400 p.
5. *Kant I.* Works. In 8 volumes. Vol.8. M.: Choro, 1994. 718 p.
6. *Comuzzi L.* Joyce's Literary Tradition in Mikhail Shishkin's Prose and Its Evocation in the Story «The Blind Musician» Tekst. Kniga. Knigoizdanie – Text. Book. Publishing, 2021, 26, Pp. 40–59.
7. *Lipovetsky M.* Shishkin's Centon: Empire, Violence, Language // Mikhail Shishkin: Significant Names of Modern Russian Literature: Collective. monograph. / ed. A. Skotnitskaya and Ya. Fresh. Krakow: Scriptum, 2017, Pp. 35–47.
8. *Nietzsche F.* On the genealogy of morality // Nietzsche F. Works in two volumes. Vol. 2 / Per. with it.; Comp., ed. and ed. note K.A. Svasyan. M.: Thought, 1990. 829 p.
9. *Orobiy S.P.* «The Tower of Babel» by Mikhail Shishkin: Experience in Modernizing Russian Prose. Blagoveshchensk: BGPU, 2011, 161 p.
10. *Plato.* State / Plato. Collected works in four volumes. Vol. III. / Per. from ancient Greek, Common. ed. A.F. Losev. M., 1994. 654 p.
11. *Rousseau J.-J.* About the social contract. Principles of political law. M.: State socio-economic publishing house, 1938. 124 p.
12. Commentary on Matthew 6:22. New Testament. [Electronic resource]. URL: https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.6:22 (Date of access: 07/16/2023).
13. *Shishkin M.* Maidenhair. Moscow: AST, 2020. 572 p.
14. *Ellmann R.* James Joyce. New York, Oxford, Toronto: Oxford University Press, 1982. 887 p.
15. *Sotirova V.* Consciousness in Modernist Fiction: A Stylistic Study. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. 274 p.
16. *Tuan Y.-F.* Escapism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1998. 245 p. [Electronic resource]. URL: https://gateway.ipfs.io/ipfs/bafykbzaceassd5ekxb3atig5ant6uw2q322fqvutjs4t3yqmdjaqykzj5u3fo?filename=Yi-Fu%20Tuan%20-%20Escapism-Johns%20Hopkins%20University%20Press%20%281998%29.epub (Date of access: 07/10/2023).
17. *Vergara J.* All Future Plunges to the Past: James Joyce in Russian Literature (NIU Series in Slavic, East European, and Eurasian Studies). Ithaca (N. Y.): Cornell University Press, 2021. 270 p.

УДК 821.161.1 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-99-102**

ПРОНЧЕНКО СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ
кандидат филологических наук, доцент, кафедра социально-экономических и гуманитарных дисциплин, филиал Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского в г. Новозыбкове, Брянская обл., г. Новозыбков, Россия
E-mail: s.m.pronchenko@yandex.ru

PRONCHENKO SERGEY MIKHAILOVICH
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Social, Economic and Humanitarian Disciplines, Branch of Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University in Novozybkov, Bryansk Region, Novozybkov, Russia
E-mail: s.m.pronchenko@yandex.ru

ИМЕНА И ОБРАЗЫ В ПОВЕСТИ «АМЕНА» А.К. ТОЛСТОГО

NAMES AND IMAGES IN THE STORY "AMENA" BY A.K. TOLSTOY

В статье раскрыто своеобразие ономастического пространства и образной системы фантастической повести «Амена» А.К. Толстого: специфика поэтонимикона, участие имён и образов персонажей в *развитии сюжета,* ***моделировании готического хронотопа, формировании ретроспективы текста, воплощении идейно-тематического своеобразия произведения. Имена и образы повести выражают мотив двойничества, авторскую концепцию романтического двоемирия, играют ключевую роль в формировании представления об особенностях идиостиля ранней романтической прозы А.К. Толстого.***

Ключевые слова: ***Алексей Константинович Толстой, фантастическая повесть «Амена», рецепция готической традиции, имена собственные, художественные образы.***

The article reveals the originality of the onomastic space and the figurative system of the fantastic novel "Amena" by A.K. Tolstoy: the specifics of the poetonimikon, the participation of the names and images of the characters in the development of the plot, modeling the Gothic chronotope, forming a retrospective of the text, and embodying the ideological and thematic originality of the work. The names and images of the story express the motive of duality, the author's concept of romantic bigamy, play a key role in shaping the idea of the idiostyle of the early romantic prose of A.K. Tolstoy.

Keywords: ***Alexey Konstantinovich Tolstoy, the fantastic novel "Amena", a reception of the Gothic tradition, proper names, artistic image.***

Введение

Актуальность изыскания связана с рассмотрением имён собственных как значимого компонента системы художественных образов повести «Амена» А.К. Толстого, которая ранее не становилась материалом для специального научного исследования. Цель работы – изучение специфики ономастического пространства и образной системы повести. *Задачи исследования*: изучение поэтонимикона, участия имён и образов в развитии сюжета, моделировании хронотопа, формировании ретроспективы текста, выражении идейно-тематического своеобразия произведения. *Новизна работы* определяется уточнением сведений об особенностях идиостиля толстовской ранней романтической прозы. *Методы исследования*: историко-литературный, идейно-тематический анализ, наблюдение, контекстный анализ.

Изложение основного материала

«Амена» А.К. Толстого вышла в свет в 1846 г. в литературном сборнике «Вчера и сегодня», составленном В.А. Соллогубом. Произведение в целом осталось незамеченным литературной критикой XIX в., получило неодобрительный отзыв В.Г. Белинского: «Довольно скучна статья "Амена" (отрывок из романа "Стебеловский") – нечто вроде неудачного раздражения мысли, взятой в плен из сочинений Шатобриана» [1, с. 587]. Поскольку сведения о творческом замысле, работе над романом «Стебеловский» в толстоведении отсутствуют, «Амена» стала рассматриваться как самостоятельное произведение. Эта фантастическая повесть подвела итог развитию готической традиции в творчестве писателя. Её идейно-художественное своеобразие (так же, как и предшествующих прозаических произведений Толстого – готической дилогии «Встреча через триста лет» и «Семья вурдалака» (рубеж 1830-х – 1840-х гг.), повести «Упырь» (1841)) определяется темами грехопадения и воздаяния за совершённые безнравственные поступки. Однако в «Амене» в отличие от предшественников эти темы разворачиваются на историческом материале – времени правления жестокого римского императора Максимиана (конец III – начало IV вв.).

Интерес Толстого к историческому материалу, как отмечает В.А. Котельников, был продиктован влиянием творчества зарубежных и русских романтиков – Ф.Р. де Шатобриана и таких его сочинений, как «Гений христианства» (1802), «Мученики, или Триумф христианской веры» (1809), И.В. Гёте (стихотворение «Die Braut von Korinth» (1797), переведённое А.К. Толстым в 1867 г.), А.Н. Майкова («римские сцены времён пятого века христианства» «Олинф и Эсфирь» (1842)) [7, с. 65–67].

Кроме того, «характерное для прозы молодого Толстого переплетение обыденного и фантастического, яви и сна, игра этими двумя планами <...> получило наиболее яркое воплощение в творчестве Э.Т.А. Гофмана...» [11, с. 37–38]. Обращение к проблеме противостояния

© Пронченко С.М.
© Pronchenko S.M.

христианства и язычества, идейно-тематическое своеобразие «Амены» обусловлены и влиянием романа Гофмана «Эликсиры дьявола» (1815). Особенности воплощения в повести Толстого гофмановских проблематики, мотивов, образов, художественных методов и приёмов исследовала В.В. Королёва [6].

Собственные имена занимают в произведении значительное место, участвуя в выражении его идейно-тематического своеобразия и пространственно-временных отношений. В понимании специфики поэтической ономастики, семантики и функционирования имён собственных в художественном тексте, в применении ономастической терминологии автор статьи следует за ономатологами А.Ф. Рогалевым и В.М. Калинкиным [8; 5; 4].

В ономастическом пространстве «Амены» представлены следующие классы поэтонимов: антропоэтонимы (имена людей): Амвросий, Виктор, Леония, Максимиан, Морель, Пепина, Платон, Рафаэль, Сократ, Сципион, Эпикур; библиопоэтонимы (названия художественных произведений): «Одиссея»; мифопоэтонимы (имена из мифов): Анадиомена / Амена / *Венера*, Аполлон, Вулкан, Геркулес, Гермес, Демодок, Марс, Марсиас, Меркурий, Олимп, Прокруст, Тантал, Тезей, Улисс, Юпитер; топопоэтонимы (названия географических объектов) с такими подклассами, как астиопоэтонимы (названия городов): Рим; оропоэтонимы (названия элементов рельефа): Тарпейская *скала* (утёс, с которого в Риме сбрасывали приговорённых к смерти); урбанопоэтонимы (названия внутригородских объектов): Колизей, Форум; хоропоэтонимы (названия стран): Греция, Испания, Италия; экклезиопоэтонимы (названия храмов): храм Венеры, храм Юпитера.

Местом действия в повести является Италия, поскольку стремление к ней «особенно остро переживалось... романтиками, к числу которых принадлежал тогда Толстой» [7, с. 38]. Италия привлекла Толстого и тем, что была «страной воинствующего язычества и первых христианских мучеников» [10, с. 505]. Пространство этой страны моделируется в повести топопоэтонимами Рим, Колизей, Форум, Тарпейская *скала*, храм Венеры, храм Юпитера. Действие локализуется в Риме, в том числе в Колизее, храме Венеры и доме Амвросия.

В амфитеатре Флавиев в давние времена были растерзаны мученики христианской веры Виктор и Леония и слишком поздно духовно прозрел вероотступник Амвросий, теперь же в Колизее монах повествует о трагических событиях того времени.

В храме Венеры, выступающем в повести в качестве дьявольского места, представителя иного, языческого мира – разворачиваются события прошлого, связанные с трагическим нравственным падением христианина Амвросия, с отступничеством его от своей веры. Этот пространственный образ создаётся посредством таких деталей, как «стена храма, где было проделано, вроде двери, узкое, едва заметное отверстие», «крутая лестница», «подземелье», «богато убранная зала», «подземный ход».

Мифопоэтонимы повести переплетены с сюжетными линиями Амвросия и Амены и отсылают к образам гомеровской «Одиссеи» – певцу Демодоку, рассказывающему о ловле Вулканом в сети Венеры и Марса (песнь 8), ослеплению Улиссом Полифема (песнь 9), а также к образам древнегреческих мифов (умерщвлению Тезеем Прокруста, наказанию Тантала, расправе Аполлона с Марсиасом) и древнеримской легенды о «воздержании Сципиона». Приведём пример из текста, отсылающий к эпизоду ловли Вулканом в сети неверной супруги Венеры и её любовника Марса. Амвросий, находясь в обители Амены, видит сон, в котором «седой слепец, стоя перед ним, ударял в струны и пел ту самую песнь, которую в “Одиссее” поёт Демодок *и где описывается, как Марс и Венера пойманы были сетями Вулкана. Человек в блестящей короне, сидевший подле него, спросил его, улыбаясь: “Хотел бы ты быть на месте Марса, с* тем *чтобы тебя, подобно ему, накрыли сетями?”. Амвросий вспомнил о своей невесте и хотел сказать: “Нет!” – но язык его нечаянно повернулся, и он невольно произнёс: “Да, если бы Венера походила на* Амену*!”»* [9, с. 157–158].

Образы персонажей ранней романтической прозы А.К. Толстого обладают двойственностью. В.В. Королёва отмечает эту черту в том числе и в Амене [6, с. 71–72]. Главная отрицательная героиня повести обозначается мифопоэтонимами Амена и Венера. Единожды в самохарактеристике употреблено её имя Анадиомена, являющееся эпитетом Венеры. Толстой актуализирует в повести атрибуты Венеры – голубей (она часто изображалась с голубем в руке) и золотой пояс, скрывающий тайну её обаяния. Образ Амены / Венеры совмещает два лика, поскольку в нём присутствуют, с одной стороны, характеристики внешней благопристойности («румянец стыдливости», «покраснела», «слёзы блистали в её глазах», «горько заплакала», «упала перед ним [Амвросием. – С.П.] на колени»), с другой – демонизма («странно улыбаясь», «испустила пронзительный визг», «черты её лица чудовищным образом исказились, изо рта побежало синее пламя», «бросилась на Амвросия и укусила его в щёку»).

Приведём фрагменты из повести, иллюстрирующие двойственность Амены / Венеры: «Амвросий оглянулся и увидел Амену*, но он догадался,* что *то была сама Венера, потому что у ног её ворковали два голубя»* [9, с. 158]; «Он оглянулся и в кругу нимф узнал Амену*; но он догадался, что это не* Амена*, а Венера, ибо на ней был золотой пояс необыкновенной работы, придававший ей удивительную красоту»* [9, с. 159]. В Амене / Венере внешнее не соответствует внутреннему содержанию. С её образом связаны такие понятия, как надменность, порок, безнравственность, бездуховность, ненависть.

Среди антропоэтонимов употреблены имена, соотносящиеся с реальными историческими лицами: Максимиан, Платон, Рафаэль, Сократ, Сципион, Эпикур. За исключением имени Максимиана, остальные онимы только упоминаются в произведении. Единожды употреблённый в начале повести оним Пепина соотносится с реальным лицом, является повторяющимся и биографическим, поскольку функционирует также в повести «Упырь» и связан с пребыванием А.К. Толстого в 1838 г. в итальянском Комо, где он познакомился с дочерью сторожа виллы «Remondi» Пепиной (Пеппиной), «девушкой редкой красоты» [3, с. 77; 12, p. 34], которой признался в любви.

Толстой применяет в повести и другой распространённый приём своей ранней прозы – контраст – и по-

средством него создаёт оппозиции персонажей. Так, возлюбленная Амвросия Леония противопоставлена Амене. Образ Леонии ассоциируется с такими понятиями, как чистосердечие, религиозность, верность, преданность, самоотверженность, готовность принять мученический венец за христианскую веру. Встречи с Леонией и её братом Виктором (наяву и во сне) просветляют Амвросия, потому что его возлюбленная и друг в повести выступают в качестве высокого нравственного и духовного идеала. Они вначале предупреждают безнравственные поступки Амвросия, а затем после их совершения укоряют его. Характерно, что Леония сопоставляется с Мадоннами на полотнах итальянского живописца, воплотившего идеалы ренессансного гуманизма, Рафаэля Санти: «Но если бы ты знал Леонию, *ты бы уверился, что в чертах её было не менее кротости, не* менее небесной *чистоты, чем в* Рафаэлевых *Мадоннах»* [9, с. 160].

Имя главного героя повести Амвросия является повторяющимся, поскольку функционирует и в повести «Упырь», обозначая в ней персонажа вставной баллады-моритата (В.А. Котельников), безбожного рыцаря Амвросия Tellara. В «Амене» же Амвросия характеризует раздвоенность души, проявляющаяся, с одной стороны, в таких качествах, как доброта, готовность прийти на помощь, сострадание, с другой – наивность, слабоволие, податливость, совершение сделки с совестью. Он своей вре́менной изменой христианству во имя спасения Виктора и Леонии от расправы Максимиана напоминает Эвдора, персонажа «Мучеников...» Ф.Р. де Шатобриана.

А.В. Фёдоров обратил внимание на семантику поэтонимов, обозначающих героев повести, и отметил, что «смерть Виктора является его победой, а Леония (львица), погибающая от зубов тигров, на самом деле оказывается сильнее всех диких зверей, властных лишь над её бренной оболочкой. Только Амвросий (Божественный) оказывается недостойным своего имени-назначения [10, с. 509; курсив автора. – С.П.].

В.Э. Вацуро указывает, что «очень важной особенностью... готического хронотопа является двойная система временны́х координат: следы и последствия прошедшего ощущаются в настоящем» [2, с. 85–86]. В «Амене» эта особенность реализована посредством ещё одного характерного приёма толстовской ранней прозы – приёма ретроспекции. Сюжет повести совмещает два временны́х плана – давно прошедшее и современность: монах излагает слушателю поучительный рассказ о давно прошедших трагических событиях эпохи Максимиана, связанных с вероотступничеством Амвросия. На наводящие реплики слушателя о том, что «брат милосердия» говорит о Леонии и Амвросии так, будто сам их видел и знал, монах не даёт утвердительного ответа (проявляется недосказанность, характерная для романтических произведений), но в конце встречи сбрасывает с себя покрывало и демонстрирует «глубокий шрам» на щеке, оставленный Аменой. Таким образом, монах-рассказчик являет собой образ вечного странника (Амвросия), который за свои грехи наказан бессмертием.

Выводы

Таким образом, религиозно-нравственный конфликт повести «Амена» обусловлен столкновением уходящего язычества и нарождающегося христианства. На примере трагических судеб персонажей утверждается торжество христианства над язычеством, осуждается вероотступничество. Центральное место в произведении занимают антро-, мифо- и топопоэтонимы. Топопоэтонимы локализуют место действия в императорском Риме Максимиана. Храм Венеры, являясь обителью язычницы Амены, выступает в повести в качестве дьявольского места, в котором происходит религиозно-нравственное падение христианина Амвросия. Мифопоэтонимы переплетены с сюжетными линиями Амены и Амвросия и отсылают к гомеровской «Одиссее», древнегреческим и древнеримским мифам и легендам. Образ Амены / Венеры двойствен, сочетает внешне благопристойные и внутренне демонические черты героини. Среди антропоэтонимов употреблены биографические и повторяющиеся имена (Пепина и Амвросий). «Брат милосердия» – это неприкаянный скиталец, наказанный за отступничество от христианской веры бессмертием. Для повести характерны образы-двойники, составляющие оппозиции по религиозно-нравственному признаку: Амена / Венера – Леония / Мадонна.

Библиографический список

1. *Белинский В.Г.* Полное собрание сочинений : в 13 томах. Т. IX. Статьи и рецензии. 1845–1846 / В.Г. Белинский ; АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом) ; ред. коллегия: Н.Ф. Бельчиков (гл. ред.), Д.Д. Благой, Б.И. Бурсов (зам. гл. ред.) и др. – Москва: Издательство Академии наук СССР, 1955. 802 с.: ил. – Библиогр. в подстроч. примеч. 20000 экз. – Текст : непосредственный.

2. *Вацуро В.Э.* Готический роман в России / В.Э. Вацуро. – Москва : Новое литературное обозрение, 2002. 544 с.; 24 см. – (Серия Филологическое наследие). – Библиогр. в примеч. – ISBN 5-86793-112-9. – Текст : непосредственный.

3. *Жуков Д.А.* Алексей Константинович Толстой / Д.А. Жуков. – Москва : Молодая гвардия, 1982. 383 с.: 16 л. : ил. – (Жизнь замечат. людей. Сер. биогр. Вып. 14 (631)); 21 см. – Библиогр.: с. 382 (23 назв.). – 100000 экз. – Текст : непосредственный.

4. *Калинкин В.М.* Поэтика онимов: неоспоримость правды вымысла / В.М. Калинкин. – Текст: непосредственный // Культура в фокусе научных парадигм. 2018. № 6. С. 66–71. – Рез. англ. – Библиогр.: с. 71 (7 назв.).

5. *Калинкин В.М.* Пролегомены к аксиоматике и постулатам поэтонимологии / В.М. Калинкин. – Текст: непосредственный // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сборник научных статей : материалы Международной научной конференции, Витебск, 18 февраля 2016 г. / науч. ред. А.М. Мезенко. Витебск : Витебский гос. ун-т им. П.М. Машерова, 2016. С. 243–246.

6. *Королёва В.В.* Актуализация сюжета вероотступничества и черты гофмановской поэтики в повести А.К. Толстого «Амена» (отрывок из неопубликованного романа «Стебеловский») / В.В. Королёва. – Текст : непосредственный // Предсимволизм – лики отражения : коллективная монография / ред. Е.А. Тахо-Годи. Москва: Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, 2020. – ISBN 978-5-9208-0607-9. С. 69–79.

7. *Котельников, В.А.* Алексей Константинович Толстой в жизни и в литературе / В.А. Котельников; Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН. – Санкт-Петербург: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2020. 864 с. [портр., текст], 24 с. [цв. вкл.]. – Библиогр.

в подстроч. примеч. 300 экз. – ISBN 978-5-86007-946-5. – Текст: непосредственный.

8. *Рогалев А.Ф.* Имя и образ: художественная функция имён собственных в литературных произведениях и сказках / А.Ф. Рогалев. Гомель : Барк, 2007. 224 с. : портр. ; 25 см. – Библиогр.: с. 215–221. 400 экз. – ISBN 978-985-6763-29-1. – Текст: непосредственный.

9. *Толстой А.К.* Собрание сочинений: в 4 томах. Т. 2. Художественная проза / А.К. Толстой ; под ред. И. Ямпольского. – Москва : Правда, 1969. 528 с. – 645000 экз. – Текст: непосредственный.

10. *Фёдоров А.В.* Испытание веры: повесть А.К. Толстого «Амена» / А.В. Фёдоров. – Текст : непосредственный // «О Родине песни и думы его...»; А.К. Толстой в мировой культуре : материалы научно-практических конференций, посвящённых 200-летию А.К. Толстого. – Брянск : [б. и.], 2017. – ISBN 978-5-9500761-8-3. С. 504–511.

11. *Ямпольский И.* А.К. Толстой / И. Ямпольский. – Текст : непосредственный // Толстой А.К. Собрание сочинений: в 4 томах. Т. 1. Лирические стихотворения. Баллады, былины, притчи. Сатирические и юмористические стихотворения. Поэмы. Переводы / под ред. И. Ямпольского. – Москва: Правда, 1969. С. 3–50.

12. *Lirondelle A.* Le poète Alexis Tolstoï: l'homme et l'œuvre / A. Lirondelle. – Paris : Librairie Hachette & Cie, 1912. 677 p.: portr., facs. Bibliogr.: Pp. 635–655. – Текст : непосредственный.

References

1. *Belinsky V.G.* Collected works : in 13 volumes. Vol. IX. Articles and reviews. 1845–1846 / USSR Academy of Sciences, In-t rus. lit. (Pushkin House) ; editorial board: N.F. Belchikov (chief editor), D.D. Blagoy, B.I. Bursov (deputy chief editor), etc. – Moscow : USSR Academy of Sciences, 1955. – 802 p.

2. *Watsuro V.E.* Gothic Romance in Russia. – Moscow : Novoe literaturnoe obozrenie, 2002. – 544 p.

3. *Zhukov D.A.* Alexey Konstantinovich Tolstoy. – Moscow : Molodaya gvardiya, 1982. – 383 p.

4. *Kalinkin V.M.* Poetics of onyms: the indisputable truth of fiction // Culture in the focus of scientific paradigms. 2018. No 6. Pp. 66–71.

5. *Kalinkin V.M.* Prolegomeny to axiomatics and postulates of poetonymology // Regional onomastics: problems and prospects of research : collection of scientific articles : materials of the International Scientific Conference, Vitebsk, February 18, 2016 / scientific. ed. A.M. Mezenko. Vitebsk : Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 2016. Pp. 243–246.

6. *Koroleva V.V.* Updating the plot of apostasy and the features of Hoffmann's poetics in the novel by A.K. Tolstoy "Amena" (an excerpt from the unpublished novel "Stebelovsky") // Pre-symbolism – faces of reflection : collective monograph / Ed. E.A. Tahoe-Godi. Moscow : A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2020. Pp. 69–79.

7. *Kotelnikov V.A.* Alexey Konstantinovich Tolstoy in life and in literature. – St. Petersburg : DMITRIJ BULANIN, 2020. 864 p.

8. *Rogalev A.F.* Name and image: the artistic function of proper names in literary works and fairy tales. Gomel : Bark, 2007. 224 p.

9. *Tolstoy A.K.* Collected works: in 4 volumes. Vol. 2. Artistic prose / Ed. I. Yampolsky. Moscow: Pravda, 1969. Pp. 153–174.

10. *Fedorov A.V.* Test of faith: the story of A.K. Tolstoy "Amena" // "On the homeland of his song and thought..."; A.K. Tolstoy in world culture : materials of scientific and practical conferences dedicated to the 200th anniversary of A.K. Tolstoy. Bryansk, 2017. Pp. 504–511.

11. *Yampolsky I.* A.K. Tolstoy // Tolstoy A.K. Collected works: in 4 volumes. Vol. 1. Lyric poems. Ballads, epics, parables. Satirical and humorous poems. Poems. Translations / Ed. I. Yampolsky. – Moscow : Pravda, 1969. – Pp. 3–50.

12. *Lirondelle A.* Le poète Alexis Tolstoï: l'homme et l'œuvre / A. Lirondelle. – Paris : Librairie Hachette & Cie, 1912. 677 p.

УДК 821.111 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-103-110**

РУБАН АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин Новозыбковского филиала Брянского Государственного Университета им. академика И.Г. Петровского г. Новозыбков, Россия
E-mail: Klintsy-kraeved@yandex.ru

RUBAN ALLA ALEXANDROVNA
Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Socio-Economic and Humanitarian Disciplines of the Novozybkovsky Branch of the Bryansk State University. Academician I.G. Petrovsky, Novozybkov, Russia
E-mail: Klintsy-kraeved@yandex.ru

ЭТАЛОННО-НОРМАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗА ПАРИЖА В РОМАНЕ МАРСЕЛЯ ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ»

REFERENCE-NORMATIVE FUNCTION OF THE IMAGE OF PARIS IN THE NOVEL BY MARCEL PROUST «UNDER THE SHADOW OF GIRLS IN BLOOM»

В статье рассматривается эталонно-нормативная функция образа Парижа в романе Марселя Пруста «Под сенью девушек в цвету». Структурные категории и основные условия реализации функции в тексте раскрывают стремление повествователя передать формирование новых слоёв «парижского мифа». Даже парижские дома воплощают приметы «элегантного стиля» рубежа веков, возрождая в душе Марселя «единую картину» неуловимой гармонии пространства Духа и утраченного времени.

Ключевые слова: ***Елисейские поля, Булонский Лес, салон Одетты, категория оценки, «весь Париж» и другие, «истый парижанин», парижский словарь, эталонное поведение, кодекс избранных, клан, «кружок».***

The article deals with the standard-normative function of the image of Paris in Marcel Proust's novel «Under the Shadow of Girls in Bloom». Structural categories and the main conditions for the implementation of the function in the text reveal the narrator's desire to convey the formation of new layers of the «Parisian myth». Even Parisian houses embody the signs of the "elegant style" of the turn of the century, reviving in the soul of Marseille a "single picture" of the elusive harmony of the space of the Spirit and the lost time.

Keywords: ***Champs-Elysées, Bois de Boulogne, Odette's salon, evaluation category, "all Paris" and others, "true Parisian", Parisian dictionary, standard behavior, code of the elite, clan, "circle".***

Введение

Актуальность данной статьи обусловлена междисциплинарным подходом к исследованию «парижского текста» в творчестве М. Пруста. Междисциплинарный подход не является упрощенческим. Важно проследить специфику развёртывания эталонно-нормативной функции образа Парижа в сочетании с эстетической, символической, семиотической и др. В статье рассматриваются структурно-семиотические категории функции, своеобразие светского Парижа рубежа веков, формирование различных слоёв «парижского мифа».

Целью данной статьи является анализ основных эталонно-нормативных моделей в парижском тексте М. Пруста. Для реализации поставленной цели были отобраны примеры из романа М. Пруста «Под сенью девушек в цвету» и распределены по определённым группам. Полагаем, что выделенные нами характерные черты образа Парижа зависят от ряда факторов, главными из которых являются функциональная обусловленность и наличие устойчивых пространственных координат. Взаимодействие методов классического литературоведения, культурологии, семиотики и коммуникативистики помогает выявить специфику образа Парижа.

Новизна статьи заключается в классификации устойчивых ситуаций светского общения. Особое внимание уделено «светскому Парижу» и категории «весь Париж», процессу переосмысления «неуловимой современности» в романе М. Пруста.

Методы исследования: анализ метафорических и эталонно-нормативных моделей, анализ светского дискурса, сравнительно-сопоставительный метод, структурно-функциональный; метод классификации устойчивых представлений высших слоёв французского общества; анализ суждений повествователя и героев; наличие категории оценки и её трансформация.

Изложение основного материала

Эталонно-нормативная функция образа Парижа вытекает из ценностно-нормативной и тесно с ней взаимосвязана. Данная функция устанавливает, регулирует наиболее значимые ценности и нормы, культурные образцы и стандарты поведения в обществе и носит ярко выраженный социальный характер. В романе Марселя Пруста «Под сенью девушек в цвету» взаимодействуют по принципу доминантной и сопутствующих эстетическая, мифологическая, символическая, ценностная, эталонно-нормативная и другие функции. Столичные нравы и правила поведения в высшем обществе отличались от общепринятых. Чтобы понять «душу Парижа», нужно уделить не меньшее внимание внешним знакам воздействия на окружающую среду и весьма сложным правилам поведения в рамках системы «Я» и «Другие».

© Рубан А.А.
© Ruban A.A.

Ян Мукаржовский в статье «Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве» отмечает: «Внутреннее единство преднамеренных и непреднамеренных элементов, данное художественному произведению, вызывает определённое отношение у субъекта восприятия и создаёт прочный стержень, вокруг которого могут группироваться ассоциативные представления и чувства, которые могут не иметь ничего общего с его собственным смысловым наполнением; так произведение оказывается способным установить тонкую связь с глубоко личными переживаниями, представлениями и чувствами любого воспринимающего, не только сознательно воздействуя на его духовную жизнь, но и приводя в движение силы, управляющие его подсознанием» [8, с. 174].

Воздействие эталонных образцов и новых эстетических канонов, по мнению Яна Мукаржовского, может быть весьма сильным и устойчивым, даже «медитативным». Ролан Барт утверждал, что «текст – это определённый объём информации, организующий окружающую жизнь через процесс символического осмысления» [1, с. 307].

Для того, чтобы осмыслить реальное бытие города, необходим символический метаязык, включающий в себя реализацию возможности эстетической и эталонно-нормативной функции как развивающих ассоциативное мышление и дающих возможность упорядочить мир. В творческом методе Марселя Пруста исследователи отмечают взаимодействие ключевых приёмов символизма, литературного импрессионизма и модернизма. Эталонно-нормативная функция образа города тесно связана с процессом ценностного самоопределения в городской среде, с поисками универсальных источников смысла, символических сопоставлений и эстетических знаков-выразителей пространства. В романе заметно тяготение повествователя к процессу припоминания событий, которые образуют различные знаково-символические слои от глубочайших философских, мифологических, историко-культурных аналогий до собственно эталонных представлений, суждений о моде и новых салонных правилах.

Д.Д. Обломиевский отмечает: «С другой стороны, если Бодлер как символист осложняет и обогащает изображаемую действительность субъективным аспектом, даёт её через восприятие лирического героя, то этот же субъективный аспект фигурирует не только в символизме, но и в импрессионистском образе, совершенно отличном от образа символического. В импрессионизме субъективный аспект ограничивается поверхностным слоем психики человека, его душевной жизни, через которую и воспринимается, и раскрывается внешний мир. Субъективный момент в символизме сосредоточен здесь не в поверхностном слое психики, а в его глубинном плане, не в восприятии наличного, существующего в настоящем времени, а в сладостно воспоминаемом, в том, что называется интерпретацией, или же в воображаемом, в том, что, возможно, ещё будет» [9, с. 107].

Эталонно-нормативная функция образа Парижа выявляет различные силы, которые определяют в итоге «пружины» общественного механизма, «Декреты мнения» (категория Ж. Женетта), особый ритм встреч и визитов, «светский уклад» свойства, реакции, принятие чего-либо или кого-либо или отторжение, неприятие, «врождённые» инстинкты высших и низших слоёв, тайные причины светской вражды, отношение к нормам морали, «Закулисье» салонов, взлёты и падения «героев светской хроники», все оттенки и грани снобизма, привлекательные и отталкивающие черты высшего парижского света и богемы. Пруст никогда не провоцирует читателя на «враждебное отношение» к тем или иным героям, даже если они ведут себя неправильно или явно нарушают «правила» светской игры. Жан – Ив Тадье отмечает, что повествователь вовсе не желает во чтобы то ни стало «возвыситься в глазах принцев и герцогов», но для него важнее быть достойным их внимания: «Большую роль, в частности, играют недосказанность, ассоциативность, этикетность, фрагментарные упоминания влиятельных людей» [13, с. 89].

В «Словаре М. Пруста» значимые пространственные координаты определены как принципиальные для «сценического действия» всей эпопеи. Это прежде всего кварталы встреч и светских визитов. Для их изображения важен не столько панорамный эффект, сколько исследование глубины переживаний. «Площадь Согласия, церковь Мадлен, Монсо и Елисейские Поля, новые европейские кварталы исследуются в системе различных сопоставлений, важных не только для собственно литературоведческого, но и для топографического, социологического и философского анализа. Важны дополнительные оттенки – каждый раз на новом уровне, в новом подтексте изображают Пруст Пляс Пигаль, Монмартр, Ла Виллет, Бюте – Шомон и Бельвиль, Пасси, Отёй, Булонский Лес, некоторые окраины, значимые топосы Правого берега Сены и в меньшей степени Левого берега, не исключая упоминаний Ботанического Сада и Эйфелевой башни» [12, с. 722-723].

Наличие «общих мест» тем более оправдано, что в своих суждениях о свете повествователь исходит не из желания польстить или угодить «столпам» парижского высшего общества, а из потребности напомнить о человечности и доброте. «Стоицизм» Марселя позволяет ему не только дать нам развёрнутые представления о том, что ценилось в свете, а что вызывало резкое осуждение, но и о том, что в самом главном человек не меняется, и его насущной потребностью остаётся желание быть любимым или по меньшей мере быть «принятым» в избранный круг. «Общие места» о падении нравов и злословии не становятся плоскими, нарочитыми. Они и есть «исходная», отправная точка эпопеи, и только благодаря этим «скучным» подробностям и вроде бы повторяющимся деталям мы начинаем погружаться в сценическое действие новой «Человеческой комедии» рубежа веков.

Париж предстаёт очень узнаваемым, но постепенно Марсель освобождается от влияния традиции и рисует «исключительно свои» типы, оживляя пространство повествования тонкими замечаниями талантливого журналиста, светского «хроникёра» прославленной «Фигаро», ироничного наблюдателя довольно пёстрых парижских картин.

Даже парижские дома воплощают предметы «элегантного стиля», возрождая в душе повествователя «единую грёзу» о тех временах, когда повсюду сияло величие короля-солнца, дворцы переживали свой расцвет, а улицы были полны чудесных загадок, сулили любящим свидания, щедро изливали поэзию лунной ночи. Характерно, что писатель предпочитал прогуливаться

по ночному Парижу, черпая вдохновение в причудливых городских пейзажах, залитых лунным светом.

Та «настороженность, пугливость, требовательность», с которой мы глядим на любимого человека, нетерпеливое ожидание услышать то слово, которое даст нам или отнимет надежду увидеться завтра, передавались и окружающим улицам. Пространственные метафоры, приём символического олицетворения, антитезы позволяют нам увидеть процесс «самораскрытия» таинственной души города. Воображение повествователя окрашивает Париж то светом радости, то сумерками отчаяния. На Елисейских Полях Марсель испытывает тот же «сильный трепет», что и в присутствии Жильберты. Любимый город становится всё менее отчётливым, тогда как Елисейские Поля неизменно прекрасны и не столь недостижимы, как неуловимая красавица. Жильберту отличает русалочья прелесть, обманчивая игра Лорелеи. Её смех, часто не согласуясь с её словами, подобно музыке, «чертил в ином плане невидимые контуры».

В хорошую погоду повествователь продолжает ходить на Елисейские Поля, мимо домов, элегантных и розовых. В то время в большой моде были выставки акварелистов. Дворцы Габриэля казались Марселю прекраснее и даже величавее, чем соседние особняки. Характерно, что «более стильным» он считает не Дворец промышленности, но Дворец Трокадеро. Погружённая в тревожный сон, юность неузнанного гения наполняла «единой грёзой» весь квартал, где развёртывалась эта грёза. На улице Рояль он любуется зданиями XVIII века, а Сен-Мартенские ворота и ворота Сен-Дени, шедевры эпохи Людовика XIV, кажутся ему вовсе не такими древними, ибо они обретают черты разлитой повсюду юности, они – почти что «современники» новых парижских домов. Впечатление архитектурного единства отличает Париж от Рима и Венеции, где древние памятники «отграничены» от новой поросли домов и шумных кварталов. В Париже даже старинные дворцы, особняки и галереи принимают облик не только вполне узнаваемый, но и «современный», притягательный, изысканный. Эта новизна окутана тайной, словно Прекрасная незнакомка вуалью. Анн Мартен-Фюжье отмечает: «Категория **«Весь Париж»:** словарь Литре датирует появление этого выражения 1820-м годом. Газета «Сьекль» в 1837-м году определила его как «священное воинство», насчитывающее от четырёх до пяти сотен человек и состоящее из денди, литераторов, модниц, синих чулков и всевозможных знаменитостей; войско это приходит в боевую готовность по случаю разного рода торжественных событий, театральных премьер, вечеров в Парижской Опере, скачек, приёмов в Академию» [7, с. 100].

Можно узнавать «старинные» и «новые» черты, но они непременно сливаются, образуют живые и как бы подрагивающие в парижском сиреневом воздухе картины. Марсель тонко улавливает «движущуюся» над городом туманную пелену, и все дома – старые и новые – окутаны этой восхитительной дымкой. Её можно подхватить только кончиком кисти, почувствовать в остром волнении древесной листвы. Один из дворцов Габриэля в лунном свете «утратил всякую материальность», его колонны растворились и казались «вырезанными из картона», они напоминали декорацию из оперетты «Орфей в аду» и оставались в то же время внушительными, прекрасными. Зигфрид Кракауэр отмечает: «На Больших бульварах в Париже звучали повсюду мелодии Оффенбаха. Здесь город более, чем в других местах, обнаруживал свои способности к превращению. Вдали от неба и земли открывалось некое царство, свободное от всех естественных связей и, подобно сцене, предоставлявшее возможности для чудеснейших иллюзий. А может быть, в этом царстве открывалась сама действительность? Она находилась в Нигде, там, где обитают мелодии» [5, с. 33]. Именно эти «парадоксы новизны» делают Париж всегда изумительно юным. Архитектурный канон и определённые традиции не препятствуют Парижу обыгрывать их и ускользать от чрезмерной «устойчивости» застывших форм. Парижу свойственно скорее «ищущее» архитектурное чутьё. Между тем повествователь Марсель на протяжении всей эпопеи отказывается от всяких упрощённых формул образа Парижа. Эталон прекрасен, но и отступления от него могут стать открытием – есть дома даже в «грязных кварталах» Правого берега, мимо которых нельзя пройти равнодушно, возле них «отчего-то так и тянет остановиться».

Реализация эталонно-нормативной функции образа Парижа в тексте.

Структура функции:

1) Категория светского покровительства

Г-н де Норпуа решил оказать Марселю покровительство, узнав о том, что он собирается всерьёз «заняться литературой». Каждое «похвальное стремление» Марселя сделать карьеру в литературе и журналистике вызывает в семье одобрение и поддержку. Г-н де Норпуа дружен с главным редактором «Revue des Deux Mondes», и его связи очень пригодились начинающему писателю и автору светской хроники Парижа тех лет (сам Пруст сотрудничал с отделом светской хроники прославленной «Фигаро»).

2) Возможность выразить свои истинные чувства

В этот период юности Марсель восхищается игрой Берма в «Федре». «Солнечный миф» о любви внушает ему надежду на то, что он тоже будет любим, как прославленные герои драм, поэм и прекрасных легенд. Жильберта Сван необыкновенно притягательна, но Марсель начинает понимать, что его детская влюблённость в неё становится требовательной любовью молодого мужчины. Марсель, будь его воля, не расставался бы с ней – однако, правила приличия требуют, чтобы он только время от времени «наносил светские визиты», ухаживал за ней робко и почтительно, ничем не выдавая приступов отчаяния, ревности и тоски. Пруст подчёркивает, какую разницу составляют внутренние порывы любящих и их внешние скупые проявления. Г-н Сван не рассматривает Марселя в качестве подходящего жениха – Жильберта ещё очень юна и к тому же может рассчитывать на более блестящую партию. Возлюбленная Марселя богата, хотя многие в свете скептически относились к её матери, бывшей «кокетке», «даме чуть ли не полусвета», и далеко не сразу Одетта заняла в обществе достойное место.

3) Светские требования и нарушения общепринятого в оценке героев романа и повествователя Марселя.

Например, г-н де Норпуа на семейном обеде у родителей Марселя сообщил, что в доме Свана принимают в основном мужчин. Посол дал понять, что у них

бывают люди, дружбой которых «не приходится гордиться». У Одетты есть и явная недоброжелательница, тётка Свана, занимающая «блестящее положение в свете», она повела «настоящую кампанию» против Одетты Сван. Даже госпожа де Вердюрен не желает величать замужнюю Одетту «Госпожой Сван», но только ищет обращения, усиливающие разницу в отношении к ней – «Одетта», «Милочка». Ориана Германтская не принимает г-жу Сван в своём салоне, и тем самым глубоко ранит её мужа. А.И. Приходько отмечает: «**Оценка** – сложная категория мировоззрения, привлекавшая внимание исследователей ещё со времён античности. Неослабевающий интерес к исследованию коммуникативных феноменов связан со становлением в языкознании когнитивно-дискурсивной парадигмы, переходом к всестороннему изучению языка, смещение фокуса внимания на рассмотрение языка и коммуникации в тесной связи с ментальными процессами» [10, с. 72-73].

Посол г-н де Норпуа замечает, что мезальянс Свана не остался в обществе без явного и скрытого порицания. В салоне Одетты было несколько женатых мужчин, но их жёнам якобы нездоровилось и они не приехали. Шарль Сван старается дать Одетте прочное положение в Париже. Г-н де Норпуа с иронией заметил: «Мне, знавшему его раньше, признаюсь, было и странно, и забавно видеть, как этот человек, такой воспитанный, пользовавшийся таким успехом в самом избранном обществе, с жаром благодарил директора канцелярии министра почт за то, что он посетил их, и спрашивал его, может ли госпожа Сван позволить себе сделать визит его жене» [11, с. 43]. Послу было также известно, что в годы тайной связи, до брака, Одетта «довольно мерзко шантажировала» Свана, разлучая его с дочерью, и Сван был вынужден уступить. Многие думали, что их семейная жизнь «из-за сцен» станет сущим адом, но этого не произошло. Одетта сумела стать хозяйкой блестящего салона, «светской дамой», элегантной и прельстительной, хотя у неё и были могущественные враги.

«И что же, случилось совсем обратное. Всех забавляет, как Сван с нежностью говорит о своей жене, над ним даже издеваются. Конечно, никто не требовал, чтобы, более или менее сознавая себя… (вы помните слова Мольера), он стал возвещать это urbi et orbi (граду и миру (лат); всё же нельзя упрекнуть его в преувеличении, когда он говорит, что его жена – прекрасная супруга. Впрочем, это не так далеко от истины, как думают» [11, с. 43].

4) Разделение парижского света на «кланчики»

Культуру средневековья иначе именовали «этикетной», и велика была в ней роль устойчивых и подчас незыблемых норм и ценностных установок – сословные преграды («феодальная лестница»), теоцентризм, догматичные формы философии, разделение даже «городской литературы» на восемь ярусов от назидательных притч и мистерий до почти непристойных фаблио. Эталонный тип мыслящего сознания прибегал к постоянной оглядке на авторитет правителя, церкви, общины, цеха, сословия, «клана», «касты».

И в конце XIX века Марсель вынужден сознавать «невидимые барьеры» между теми, кто достиг «высшего света» и теми, кто только «примыкает» к нему. Но теперь богатство становится причиной разделения на «группы влияния», и «салоны финансовой знати», банковской и новой коммерческой буржуазной элиты враждуют между собой за пальму первенства. С.С. Калинин отмечает: «Некая сакральность в концепте Прекрасной Дамы, тем не менее, присутствует, поскольку он связан с понятием «Служения» Прекрасной Даме, её уподобления Госпоже и, в конечном счёте, Деве Марии. Таким образом, данный материал подтверждает высказывания А.Я. Гуревича и В.В. Колесова о сакральности средневековой культуры, о преломлении средневековой культурой всех своих элементов через призму сакральности» [3, с. 67].

Женщины становятся не столько Музами («Прекрасными Дамами», «Грациями», «богинями»), сколько «тиранами» для своих «рабов», не позволяя мужьям искать свободы или творческой самореализации, ибо они должны прежде всего «зарабатывать огромные деньги». «Высшим шиком» в парижском свете становится умение «сколотить состояние», купить выгодные ценные бумаги, вложить деньги в роскошные поместья, «сделать» себе титул, «завязать» знакомства в финансовом мире или высших политических кругах. Марселю помогает добиться относительного успеха то, что тётя Леония оставила ему солидное наследство и он в родстве с Германтами («зашифрованный клан Ротшильдов»). «Таланты» молодого человека воспринимаются одобрительно только тогда, если он сумеет добиться независимого положения, поступить на службу в министерство, выгодно жениться, прославиться как оратор, политик или государственный деятель. Даже самая умная и человечная книга Марселя не будет цениться так, как «обыкновенная чековая книжка». Повествователь отмечает, что влияние в свете зависит не от ума или одарённости, а от умения «ловко» и ненавязчиво сделаться необходимым «нужным людям», влиятельным, «элегантным», безукоризненно светским (то свойство, которое Толстой называл «комильфотностью», или «светскостью», Оноре де Бальзак – выразил в категории «светский лев», Гонкуры – в категории «Истый парижанин», а Оскар Уайльд выразил в культе «денди»). При этом лицемерие настолько свойственно этой среде, что Марсель постоянно замечает примеры злословия и зависти. На эстетику М. Пруста повлияла философия Анри Бергсона. Это выразилось прежде всего в категории длительности интеллектуального созерцания. Д.А. Бережнов отмечает: «От модернистов, таким образом, требовалась не только критика современного и прежнего подходов, но и создание тех условий, при которых психологическое изображение будет соответствовать более широким задачам: интуитивному постижению тех явлений, которые открываются во внутреннем опыте и выводят психологию на уровень онтологии» [2, с. 134].

5) Светские церемонии, их эмоциональная оценка

В «приёмные дни» у Жильберты Марсель, забыв обо всём, словно сам превращался «в забаву», в живую игрушку довольно чёрствой, хотя и прелестной «девушки на выданье». Даже серые салфеточки были выбраны в соответствии с этикетом. Он мысленно видел величественный и неизменный шоколадный торт, окружённый тарелками с птифурами. Эта строгая картина напоминает нечто вполне незыблемое, «как у Канта мир необходимости». В маленькой гостиной Жильберты всё зависит от её «верховной воли». Столовая казалась сумрачной, точно «внутренность азиатского храма на карти-

не Рембрандта». Даже «архитектурный торт» внушает почтение зубцами и прочными стенами, «коричневыми и крутыми, обожжёнными в печи, словно бастионы дворца Дария». Однако, сама церемония чаепития у Жильберты в эмоциональном строе души повествователя никогда не была просто «светским обрядом» для визитёров. «А пока что Жильберта приготовила «мой чай». Пил я его бесконечно много, между тем одна чашка лишала меня сна на целые сутки. Но знал ли я, сидя у Сванов, что то, что я пью, есть чай? Даже если б я и знал это, всё же я пил бы его, ибо, если и предположить, что ко мне на один миг вернулось бы представление о настоящем, оно могло и не вернуть мне память о прошлом и предвидение будущего» [11, с. 85]. То, что для Марселя являлось почти мистической «чайной церемонией», в глазах Жильберты было только привычным чаепитием с гостями дома. Одетта заглядывала к ним, словно тайное божество, и она с гордостью говорила о том, что у неё с визитами г-жа Тронбер, г-жа Котар, г-жа Бонтан: «Я думаю, я заслуживаю того, чтобы посидеть спокойно: у меня было сорок пять визитов, и из этих сорока пяти человек сорок два говорили о картине Жерома!» [11, с. 86].

6) Особый «парижский словарь» и влияние других успешных салонов.

Одетта охотно перенимала светские разговорные штампы, часто переходила «на английский», но знала только расхожие фразы и «английские словечки». Например, она часто суетится: «Когда вы придёте? Завтра? Для вас будут тосты – не хуже, чем у Коломбена. Нет? Вы – гадкий», – говорила она, ибо с тех пор, как и у неё начал создаваться салон, она усвоила манеры г-жи Вердюрен, её жеманно-деспотический тон.

«Если я уже и начал исследовать, благоговейно и радостно трепеща, эту волшебную страну, доступ в которую, доселе запрещённый мне, открылся совершенно неожиданно, то всего лишь на положении друга Жильберты. Царство, в котором меня принимали, само было частью царства ещё более таинственного, где Сван и его жена жили своей сверхъестественной жизнью и куда они уходили, пожав мне руку, если им случалось одновременно со мной, но в обратном направлении, проходить по передней» [11, с. 87].

Марсель ценил те мгновения, когда ему можно было заглянуть в будуар Одетты, где сияли улыбками три её «камеристки», наполненный благоуханием драгоценных духов. Г-жа Сван говорила при гостях громко, «отчеканивая слова», беря пример с г-жи Вердюрен, «Хозяйки», которая у себя в маленьком клане делала то же самое, «дирижируя разговором». Г-жа Сван порой выбирала выражения, слышанные от «изысканных особ» – им она была обязана жеманной манерой опускать артикль или указательное местоимение перед прилагательным, характеризующим человека, а порою и самые пошлые – «Например: «Ерунда!» – излюбленное словечко одной её подруг» [11, с. 89].

Затем она любила прибавлять: «Мне очень нравится эта история», или «Ах, признайтесь, это милая история!» Эти выражения попали к ней через посредство её мужа от Германтов, которых она не могла «раскусить». Г-жа Вердюрен подражала салону Орианы Германтской, а влиятельная Ориана боготворила Лондонский салон леди Руфус Израэльс.

7) Статус «Хозяйки Салона» как мерило успеха

Статус хозяйки салона – один из самых привлекательных, он сравним с получением титула Кавалера Ордена Почётного Легиона в «мужском мире». Марсель подмечает и недостатки такой «обращённости ко всему Парижу» – приезд гостя, приглашение, простая любезность, сказанная сколько-нибудь заметным лицом, были для них «событием, которое они старались предать Гласности». Если по злополучной случайности Вердюрены оказывались в Лондоне, когда Одетте удавалось дать «сколько-нибудь блестящий обед», – принимались меры, чтобы какой-нибудь общий Знакомый по телеграфу сообщил им эту новость через Ла-Манш. И даже лестных писем и телеграмм, полученных Одеттой, «Сваны не могли держать в тайне». О них рассказывали знакомым, эти письма ходили по рукам. Салон Сванов походил иногда на «те курортные гостиницы, где телеграммы выставляются напоказ» [11, с. 92].

У Германтов, в отличие от трёх четвертей светских салонов, был вкус, даже «утончённый вкус», но также и снобизм, а отсюда – возможность внезапных противоречий требованиям вкуса. Сван во многом подражал стилю приёмов герцогини Германтской, сохраняя «избирательное радушие» и «благожелательную предвзятость», а не стойкое «отвращение требовательных людей», избегал придирок и крайностей и даже старался в выгодном свете выставить достоинства «несносной» г-жи Бонтан, как в недавнем прошлом – принцессы Пармской. Со временем у Свана выработалась склонность «менять своё положение в свете на другое», только бы не перещеголять довольно заурядную жену и не повредить её «светским успехам» средней руки. Сван научился лавировать и любую ситуацию обращать себе на пользу, «приспосабливаться» к сложившимся условиям, как будто он и не был известным миллионером, но был конторщиком. Н.А. Литвиненко отмечает: «Буржуазная эпоха, усиливающееся влияние позитивистских идей, затрагивала все сферы идеологии и культуры. Миф о герое и романтической любви, о которой мечтала Эмма Бовари, в эту пору всё отчётливее сознавался Флобером и его современниками-реалистами, натуралистами, как фантом, пространство устаревших эстетических представлений» [6, с. 124].

И всё же Сван отличался большей сердечностью по отношению к людям «своего круга», мог беседовать с Марселем часами в своём кабинете. Дело Дрейфуса вызвало «новые сдвиги» светского калейдоскопа – всё еврейское стали «маскировать» под немецкое, английское или датское, и все, «вплоть до элегантных дам», стали перемещать выше «неизвестных националистов», чтобы их заранее «обезоружить». Самым блестящим салоном в Париже стал ранее «унылый» салон ультракатолического австрийского Принца. Если бы вместо дела Дрейфуса случилась война с Германией, калейдоскоп сдвинулся бы в другом направлении.

8) Движение времени и новые мнения

Несмотря на это, всякий раз, как общество временно пребывает в неподвижности, люди, живущие в нём, воображают, что никаких изменений «больше не может произойти», так же как при появлении телефона они не хотят верить в возможность аэроплана. Марсель Пруст искусно усиливает тему «неуловимой современ-

ности», и модернизм его всегда опирается на острую наблюдательность историка, философа, талантливого хроникёра. При этом «газетные философы» зря клеймят предыдущий период, развлечения, которым охотно предавались тогда и которые «теперь им кажутся последним словом развращённости», бранят и произведения художников и философов, которые не сумели понять. Последовательные изменения категории «светской суетности» тоже могут быть зеркалом времени, но в это зеркало не каждый сможет всматриваться со всем вниманием. Марсель наделён даром «глубокого взгляда», «долгого взгляда». О художнике Клоде Моне с восторгом писал молодой Сезанн – «Моне – это только глаз, но, Боже мой, какой Зоркий Глаз!». Категория «истый Парижанин» всегда оставалась значимой. Марсель Пруст стремится утвердить идеал «истого Парижанина» как продолжателя культурных традиций, хранителя духовного наследия своего города. Н.Н. Калитина отмечает: «Эдуар Мане был **истым парижанином,** он любил интеллектуальную, артистическую атмосферу города, был общителен и приветлив, встречался со многими людьми, особенно из числа литераторов и журналистов, интересовавшихся искусством, а также с музыкантами, драматическими актёрами и художниками. Портреты создавались им по внутреннему побуждению, из дружеского расположения» [4, с. 173].

Всякий раз кажется, что во Франции что-то изменилось, но коренной порядок (деление на высшие и низшие касты) никому не удалось изменить.

9) «Намеренное невежество» Одетты и светские поединки

Могущественнее всех был сэр Руфус Израэльс, жена которого, леди Израэльс, была тёткой Свану. Израэльсы жили и в Париже, и в Лондоне – «высший шик» европейских столиц им покорился. У Шарля Свана до брака светские связи были самые блестящие. Его принимали в Елисейском Дворце и в Салоне Принцессы де Лом.

«Переселившись» в высший слой, иной сразу же окружает себя «Зоной тени», некоей terra incognita. Так как никакое агентство Гаваса не сообщало кузинам Свана о том, с кем он видится (конечно, до его Ужасного брака), снисходительные улыбки сопровождали на семейных обедах рассказ, что воскресенье было проведено «добродетельно», что был сделан визит «кузену Шарлю», которого здесь считали бедным, «несколько завистливым родственником». Его называли по аналогии с названием романа Оноре де Бальзака «Кузен Понс» – «Бедным Кузеном», или «Глупым Кузеном». Но леди Руфус Израэльс знала, что Шарль Сван принят всеми, и оттого намеренно тренировала его и Одетту. Семья Руфуса Израэльса почти не уступала клану Ротшильдов, они вели все дела Орлеанского Дома, из поколения в поколение скопив чуть ли не баснословные богатства. Леди Израэльс, будучи очень влиятельной, требовала, чтобы никто не принимал Одетту. Ослушалась графиня де Марсант. Но злому року было угодно, чтобы Одетта, поехав с визитом к г-же де Марсант, вошла к ней почти одновременно с леди Израэльс. Г-жа де Марсант сидела как на иголках. С трусостью человека, который, однако, мог бы всё себе позволить, она «ни разу не обратилась к Одетте», потерявшей всякую охоту продолжать своё вторжение в этот мир, который, впрочем, вовсе не был тот, куда бы ей хотелось получить доступ.

Одетта заимствовала от «кружка» Орианы некоторые идеи, влиянию которых она поддавалась «на расстоянии и бессознательно», как море влиянию Луны. Теперь Свану стало не так тяжело думать об изменах Одетты, «Сепфоры кисти Боттичелли», хотя он всё ещё ревновал её к графу де Форшвилю. Он ещё в течение нескольких лет разыскивал прежних слуг Одетты, чтобы убедиться, встречалась ли она в тот «далёкий день» его безумной любви – преследования с Форшвилем. Иногда Одетта в целях самозащиты использовала приём намеренного, нарочитого невежества – «Да кто они такие, все эти аристократы?»

Марсель блестяще указывает на светскую Иерархию даже среди родственников Свана: «Во всяком случае, невежество Одетты в светских вопросах простиралось до того, что, если о принцессе Германтской в разговоре упоминали в связи с герцогиней, её двоюродной сестрой, Одетта говорила: «Ведь вот, они-то принцы, – они, значит, поднялись в чине». Если, говоря о герцоге Шартрском, кто-нибудь называл его «принцем», Одетта поправляла: «Герцог, герцог Шартрский, а не принц». О герцоге Орлеанском, сыне графа Парижского: «Вот смешно, сын больше, чем отец», а так как она была англоманка, то прибавляла: «Запутаешься в этих royalisties» [11, с. 98].

Таким образом, можно сделать вывод, что структура эталонно-нормативной функции может совмещать интерпретацию многих слоёв парижского мифа того времени с категорией оценки и самого процесса непрестанного «оценивания», формирования устойчивых мнений, светской репутации и определённого круга связей.

Импрессионизм, искания декадентов, исключительное влияние японской и китайской культуры, кубизм, футуризм – все эти новые веяния Марсель готов принять с тем условием, что в них по-прежнему будет явно тяготение к гармонии «целого», как, например, в квартетах Бетховена, в шедеврах Мольера, Бальзака или Гюго. И в доме Сванов он ищет те же «соответствия» великому целому и самому себе, он пытается хоть ненадолго восполнить «недостающее» дружеское и благожелательное окружение, особенно когда звучит прекрасная музыка-соната Вентейля, придавая всему «эталонному» и светскому счастливый настрой.

«Если я не понял сонаты, то был в восторге от игры г-жи Сван. Её туше (так же, как её пеньюар, как благоухания на лестнице её дома, как её манто, как её орхидеи и хризантемы) казалось мне частью некоего целого, совершенно особенного таинственного мира, – мира бесконечно более возвышенного, нежели тот, где разум может анализировать талант»[11, с. 113].

Шарль Сван говорил Марселю, что в звучании сонаты есть что-то истинно парижское, Булонский Лес при Лунном свете, тайна древесных корней и тени, слабые голоса морских волн. Беседа с Марселем и одно его присутствие, по наблюдению Свана, мгновенно и в самую лучшую сторону «повышали уровень разговора», только с ним можно было часами беседовать о книгах, редчайших картинах, фотографиях и портретах Одетты, о вечном и Прекрасном.

Выводы

Эталонно-нормативная функция обладает своей устойчивой структурой. Её ключевые черты:

1) Наличие структурно-семантических категорий;

2) Сложная игра «светских приличий» предполагает и принятие ценностей и норм, и их последующее «опровержение», усиление и развенчание;

3) Общественное мнение зависит от мира политики, от элиты финансовой и коммерческой (прежде всего банковской), от влияния тех или иных кланов, могущественных семейств, «кланчиков», групп, кружков и салонов;

4) В конце XIX века салоны ещё пользовались большим влиянием, но потом их заменили редакции газет, партийные объединения, политические клубы, «модные гостиные» и даже ателье мод;

5) Париж в повествовании далеко не однороден – можно выделить такие категории, как «весь Париж», «светский Париж», «богемный Париж», «шикарный Париж», «продажный и веселящийся Париж», «финансовый», «театральный» и другие. Все традиционные представления о «парижском свете» трансформируются с течением времени;

6) Самое большое сокровище – это различные связи, основанные не только на соображениях выгоды или личного успеха – дружеские, семейно-клановые, родственные, связи по принципу «светского покровительства», тайной или явной поддержки; в повествовании большую роль играет ослабление однозначных трактовок категорий «правильное/неправильное, недопустимое», «хорошее/дурное», что связано с желанием раскрыть «без гнева и пристрастия» различные образы жизни;

7) Даже в вопросах морали повествователь отмечает значительные уступки «духу современности» – Одетту третируют в салоне Орианы, но она является «Хозяйкой салона», где бывают самые обворожительные, элегантные парижане, и не только «молодые люди» стремятся быть в числе её поклонников – граф де Форшвиль продолжает оказывать ей знаки внимания, она способна затмить даже Ориану по части «женских чар» и умения ладить со всеми, ибо Ориана слишком часто злоупотребляет своим могуществом, злословит или «куксится»;

8) Понять то или иное «светское сообщение», светский намёк, «послание», даже систему знаков – не менее важно, чем оказаться «в нужное время в нужном месте». В ряде случаев происходит переключение функциональных смыслов из поля «достижимых целей» в поле «недостижимого» и обратно, если удаётся найти в Париже «нужных людей». Правильно понять «ценностную установку» или «прямое указание» – словно бы установить прочную связь между «адептом и божествами», светскими «кумирами». Часть определений «того, чего следует добиваться» зависит от довольно изменчивого кодекса, от самого подчас «падения нравов» или усиления придворной аристократии – но добиваться целей своих желательно везде и всегда, ибо так все и поступают, и у каждого в этой плутовской игре «своё прикрытие»;

9) Шлем «добродетельной Афины» Париж давно сменил на шлем «плутовского Гермеса», и в салонах полно «оборотней», людей, которые явились ниоткуда и сумели достичь высшей ступени – и в этом Марсель видит примету века. Сам он дорожит принципом устойчивых осей коммуникации. Прежде всего надо попасть в определённый круг, расположить к себе влиятельных особ, заручиться поддержкой клана. Однако, собственный опыт повествователя (зачастую горький и связанный со множеством переживаний), привёл его к идее независимости – Марселю обещали своё покровительство Паламед де Шарлюс и Ориана Германтская, и Робер де Сен-Лу долгое время «держал» его в зоне своего притяжения. Все эти фигуры со временем «отпали», словно бы «измельчали». В «Обретённом времени» Марсель понимает, что многим обязан Германтам, но не настолько, чтобы не видеть их превращения в «светских марионеток». Он добился успеха только благодаря своему таланту, каторжному труду, умению любить. Значение этих «оборотов времени» он постиг не сразу, но всегда старался быть «истым парижанином» не только по внешним признакам и канонам стиля. Напрашивается предположение о том, что Марсель «перерос» свою искреннюю к ним любовь, но сохранил атмосферу «любования», умной созерцательности, пристального внимания ко всем героям своей эпопеи. Здесь и особая манера видения – быстрая смена статичных «светских картин» и долгое, многолетнее их переосмысление. Его цель – набраться впечатлений, узнать все возможные новости, а затем искать новую, «ошеломляющую» интонацию философского трактата. Интерпретатор словно колеблется в выборе оценки. Для него важнее идея «Принятия» движения времени, он предпочитает быть «увлекаемым» игрой пространственно-временных переходов, критерии оценивания событий меняются;

10) В романе «Под сенью девушек в цвету» Марсель стремится сохранить всю поэтичность, нежность юношеской, мечтательной интонации, особую доверительность «музыкального» тона, он тяготеет к особой гармонии Единения с миром мечты. Для стиля Пруста характерны многочисленные умолчания, вызывающие эффект недосказанности, «неразрешимости» загадки очарования некоторых существ вроде Жильберты, Андре и Альбертины Симоне, намеренной неясности. Велика роль суггестивной и символической функции. Эталонно-нормативная функция подчёркнуто ситуативна. Те или иные «итоговые» суждения только угадываются из контекста. «Ниспровергнут» может быть любой «чуть ли не всевластной небожитель». С одной стороны, так проявляется скрытый деспотизм повествователя, с другой стороны – он исследует ограниченный набор светских ситуаций, подсказывающих более тонкое выполнение творческой задачи и последующее «самое верное» суждение. Повествователь «достраивает» свой мир, он курсирует между всеми «кланчиками», он реализует роль трикстера, мифологического посредника. Каждый герой «светской хроники» хорошо известен, но Пруста интересует сугубо «неизвестное», тайное, то, что можно считать заменой «местности», «почвы», источником мощи и славы. Он преодолевает враждебность, «сопротивление материала», одухотворяет и то, что можно считать постыдным, примиряет всех со всеми, даёт возможность жить, чувствовать, любить, ибо сам в силах оставить только творческий след. Идея «восполнения недостачи» делает его проницательным даже в подборе «светских выражений». Человек, который не знает света или не бывал в нём, не сможет с таким блеском описать «жужжание» этого осиного гнезда – он будет слишком высокопарным, пожелает вложить

в уста «светских особ» какие-то исключительно умные, фальшивые фразы. Марсель же исключительно разнообразен в передаче всевозможных ситуаций «обыденного» светского общения. Он к месту ироничен и даже не лишает героев определённого «возвышенного настроя», уместной патетики. В этом смысле стиль Пруста неподражаем. Конечная логическая посылка оказывается только предпосылкой для последующего суждения. Он искусно меняет ритм повествования, делает его то насыщенным, то прозрачным в духе импрессионизма. Не исключено, что многие устаревшие «светские нормы» и правила ушли в прошлое благодаря стремлению Пруста сделать человека более свободным и счастливым.

Библиографический список

1. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, Универс, 1994. 616 с.
2. *Бережнов Д.А.* О некоторых аспектах неклассического психологизма (А. Белый и В. Набоков) в свете философии А. Бергсона. Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2022. №4. С. 132–141.
3. *Калинин С.С.* Языковая личность средневекового автора куртуазной лирики как создатель нового культурного измерения: к антропоцентризму процесса лингвокультурного трансфера (на материале германских языков)/Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: материалы IV Международной научно-практической конференции Минск, 25-26 окт. 2018 г. Минск: БГУ, 2018. 345с.
4. *Калитина Н.Н.* Французский портрет XIX века. Л.: Изд-во «Искусство», Ленинградское отделение, 1986. 280 с.
5. *Кракауэр З.* Оффенбах и Париж его времени. М.: Аграф, 2000. 416 с.
6. *Литвиненко Н.А*. Деромантизация мифа в романе Г. Флобера «Госпожа Бовари». Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2022. №3. С. 122–133.
7. *Мартен-Фюжье Анн* Элегантная жизнь, или как возник «Весь Париж». 1815-1848. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. 477 с.
8. *Мукаржовский Я.* Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве/ Структурализм: За и против. М.: Прогресс, 1975. 468 с.
9. *Обломиевский Д.Д.* Французский символизм. М.: Наука, 1973. 304 с.
10. *Приходько А.И.* Когнитивные параметры категории оценки/ Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: материалы IV Международной научно-практической конференции Минск, 25-26 окт. 2018 г. Минск: БГУ, 2018. 345с.
11. *Пруст М.* Под сенью девушек в цвету. Пер. А.В. Фёдорова. М.: Профиздат, 2006. 575 с.
12. *Dictionnaire Marcel Proust.* Paris, Editions Champien, 2004. 1099 p.
13. *Tadié Jean-Yves* Le Paris de Marcel Proust in Écrire. Paris, Editions Seesam Fondation Singer Polignac, 1990. 306 p.

References

1. *Bart R.* Selected Works: Semiotics. Poetics. M.: Progress, Univers, 1994. 616 p.
2. *Berezhnov D. A.* On some aspects of non-classical psychologism (A. Bely and V. Nabokov) in the light of A. Bergson's philosophy. Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology. 2022. №4. Pp. 132–141.
3. *Kalinin S.S.* The Linguistic Personality of the Medieval Author of Courtly Lyrics as the Creator of a New Cultural Dimension: Toward the Anthropocentrism of the Process of Linguistic and Cultural Transfer (on the Material of the Germanic Languages) / Linguistic Personality and Effective Communication in the Modern Multicultural World: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference Minsk, 25–26 October. 2018 Minsk: BSU, 2018. 345 p.
4. *Kalitina N.N.* French portrait of the 19th century. L.: Izd-vo "Art", Leningrad branch, 1986. 280 p.
5. *Krakauer Z.* Offenbach and Paris of his time. Moscow: Agraf, 2000. 416 p.
6. *Litvinenko N.A.* Deromanticization of myth in G. Flaubert's novel Madame Bovary. Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology. 2022. №3. Pp. 122–133.
7. *Anne Martin-Fugier* An elegant life, or how "All Paris" arose. 1815-1848. M.: Publishing house im. Sabashnikov, 1998. 477 p.
8. *Mukarzhovsky Ya.* Intentional and unintentional in art / Structuralism: For and against. M.: Progress, 1975. 468 p.
9. *Oblomievsky D.D.* French symbolism. M.: Nauka, 1973. 304 p.
10. *Prikhodko A.I.* Cognitive parameters of the evaluation category / Linguistic personality and effective communication in the modern multicultural world: materials of the IV International Scientific and Practical Conference Minsk, 25–26 October. 2018 Minsk: BSU, 2018. 345 p.
11. *Proust M.* Under the shadow of girls in bloom. Per. A.V. Fedorov. M.: Profizdat, 2006. 575 p.
12. *Dictionnaire Marcel Proust.* Paris, Editions Champien, 2004. 1099 p.
13. *Tadie Jean-Yves* Le Paris de Marcel Proust in Écrire. Paris, Editions Seesam Fondation Singer Polignac, 1990. 306 p.

УДК 821.161.1–311.2.07 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-111-117**

СТЕПАНОВА НАДЕЖДА СЕРГЕЕВНА
доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Россия
E-mail: ns-kursk@yandex.ru
ЛЫМАРЬ НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА
аспирант кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Россия
E-mail: limas777@mail.ru

STEPANOVA NADEJDA SERGEEVNA
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia
E-mail: ns-kursk@yandex.ru
LYMAR NATALIA VALERIEVNA
Postgraduate Student of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia
E-mail: limas777@mail.ru

СУДЬБА И СВОБОДА НАТАШИ КАЛЫМОВОЙ: ТРАГЕДИЯ ЭСЕРОВ-МАКСИМАЛИСТОВ В РОМАНЕ М.А. ОСОРГИНА «СВИДЕТЕЛЬ ИСТОРИИ»

THE FATE AND THE FREEDOM OF NATASHA KALYMOVA: THE TRAGEDY OF THE SR-MAXIMALISTS IN M.A. OSORGIN'S NOVEL "WITNESS OF HISTORY"

Статья посвящена изучению понимания и осмысления М.А. Осоргиным проблемы терроризма в русском освободительном движении начала XX века на материале романа «Свидетель истории»; рассмотрению образа главной героини романа Наташи Калымовой и эволюции понимания ею проблемы свободы; исследованию художественного выражения идеи отрицания терроризма как бесчеловечного средства решения общественно-политических проблем.

Актуальность работы определена как самим предметом изучения(феномен свободы), который генерирует предполагаемую множественность смыслов и рефлексий, так и поиском новых аспектов исследования художественного пространства прозы первой волны русской эмиграции, опыта решения проблемы свободы в русской общественно-политической и литературной мысли начала XX в. Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение историко-литературного, биографического, культурно-исторического, описательно-аналитического методов.

Установлено, что М.А. Осоргин, хорошо осведомленный об истории революционного терроризма в Российской империи и судьбах прототипов героев своего романа, переосмыслил их жизненные истории в соответствии со своими художественными задачами. Изучена и описана эволюция сознания главной героини, понимания ею феномена свободы. Показано, что позиция автора-повествователя убедительно выражена в сюжетно-композиционной организации произведения, в динамике обстоятельств, характеров, исканий героев и актуализирует аксиологический аспект восприятия художественного текста. Доказано, что в романе отчетливо выражено отрицание как террора и насилия, которые не приносят ни решения социальных проблем, ни личного счастья, так и терроризма как идеологии.

Ключевые слова: ***М.А. Осоргин, «Свидетель истории», свобода, революционный террор, женщины-террористки, литература первой волны русской эмиграции.***

The article is devoted to the study of M.A. Osorgin's understanding and comprehension of the problem of terrorism in the Russian liberation movement of the early 20th century on the material of the novel «Witness of History»; consideration of the image of the main character of the novel Natasha Kalymova and the evolution of her understanding of the problem of freedom; the study of the artistic expression of the idea of denying terrorism as an inhuman means of solving social and political problems.

The relevance of the work is determined both by the subject of study itself (the phenomenon of freedom), which generates the alleged plurality of meanings and reflections, and by the search for new aspects of the study of the artistic space of the prose of the first wave of Russian emigration, the experience of solving the problem of freedom in Russian socio-political and literary thought of the early 20th century. The study is based on an integrated approach, including the use of historical-literary, biographical, cultural-historical, descriptive-analytical methods.

It was established that M.A. Osorgin, well aware of the history of revolutionary terrorism in the Russian Empire and the fate of the prototypes of the heroes of his novel, rethought their life stories in accordance with his artistic goals. The evolution of the consciousness of the main character, her understanding of the phenomenon of freedom was studied and described. It was shown that the position of the author-narrator is convincingly expressed in the plot and compositional organization of the work, in the dynamics of circumstances, characters, searches of heroes and actualizes the axiological aspect of the perception of a literary text. It was proved that the novel clearly expresses the denial of both terror and violence, which bring neither solutions to social problems, nor personal happiness, and terrorism as an ideology.

Keywords: ***M.A. Osorgin, «Witness to History», freedom, revolutionary terror, female terrorists, literature of the first wave of Russian emigration.***

© Степанова Н.С., Лымарь Н.В.
© Stepanova N.S., Lymar N.V.

Введение

М.А. Осоргин (Михаил Андреевич Ильин) –писатель, журналист, публицист, перипетии судьбы которого (аресты, тюремное заключение, ссылки, первая и вторая эмиграции) были напрямую связаны с его участием в общественно-политической и революционной деятельности. В 1904–1911 гг. он был членом партии эсеров; первым браком был женат на дочери народовольца А.К. Маликова – Екатерине, которая не только была членом партии, но и входила в боевую дружину эсеров. И хотя ни в каких террористических актах молодой юрист Михаил Ильин не участвовал и даже не всегда знал о планах террористов, его московская квартира была конспиративной. В автобиографическом повествовании «Времена», вспоминая свое «трехлетнее адвокатство» в Москве, он написал: «Очень скоро на диване в моей приемной стали спать по ночам подозрительные люди, бежавшие с политической каторги, на машинке отстукиваться тексты пылких и буйных прокламаций, которыми затем набивался мой адвокатский портфель, квартира стала служить для явок и сборищ, мое звание – для прикрытия общения с самыми разнообразными молодыми людьми, мало похожими на клиентов» [5, с. 660].

В декабре 1905 года Михаил Ильинбыл арестован и заключен в одиночную камеру Таганской тюрьмы. Поскольку какое-то время его путали с однофамильцем, активным участником вооруженного восстания на Пресне, ему грозила смертная казнь. Когда эта весть дошла до Перми, до его семьи, и его мать узнала, что он в тюрьме и ему угрожает казнь, она «состарилась в один год, даже в одну зиму – и умерла в тревожном пятом году» [5, с. 643]. И хотя М.А. Осоргин написал, что «она уже была больна», и для него «нет полной причинной связи двух событий» [5, с. 643], брат Сергей «после этого порвал с ним всякие отношения» [9, с. 53].

Тему терроризма начала XX века, очевидцем которого он был, М.А. Осоргин художественно осмыслил в 1930-е гг. в романах «Свидетель истории» (Париж, 1932) и «Книга о концах» (Берлин, 1935), которые «при самостоятельном сюжете» связаны «общностью эпохи и некоторыми именами» и могут считаться дилогией. Жизнь в эмиграции и прошедшие десятилетия дали писателю возможность подытожить личный опыт, «оценить революционные события юности более взвешенно и осмысленно», осознать «противоречивое отношение к революционному терроризму, обусловленное, с одной стороны, стойкой оппозицией самодержавию и одобрением революции, с другой стороны – внутренним нравственным разладом в связи с узнаванием “кровавой изнанки революции” и деградацией нравственных идеалов в период первой русской революции» [7, с. 110, 83].

Актуальность обращения к изучению понимания М.А. Осоргиным феномена свободы в эпоху общественно-политических потрясений и перемен определена как самим предметом изучения, который обусловливает предполагаемую неограниченность смыслов и рефлексий, так и поиском новых аспектов исследования художественного пространства прозы первой волны русской эмиграции, опыта решения проблемы свободы в русской общественно-политической и литературной мысли начала XX вв.

Цель настоящего исследования – литературоведческий анализ и интерпретация содержания концепта «свобода»в системе истинных ценностей, какими они предстают в художественном мире романа М.А. Осоргина «Свидетель истории»; изучение и описание превращения индивидуального опыта писателя, его миропонимания, формировавшегося в процессе жизненного пути, в художественную реальность литературного повествования.

Научная *новизна* исследования состоит в рассмотрении и интерпретации динамики понимания концепта «свобода» в системе ценностей главной героини романа Наташи Калымовой, отразившей итоги эволюции общественно-политических взглядов писателя.

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение историко-литературного, биографического, культурно-исторического, описательно-аналитического *методов.*

Изложение основного материала

М.А. Осоргин не одинок в понимании и художественном осмыслении терроризма: его роман стоит в ряду произведений русской художественной литературы, авторы которых понимали «катастрофическую опасность террора, прикрываемого героической риторикой и фразеологией» [8, с. 36], таких как «Бесы» Ф.М. Достоевского, «Тьма», «Рассказ о семи повешенных» Л. Андреева, «Петербург» А. Белого, «Конь бледный»Б. Савинкова, «Девятое термидора», «Ключ», «Азеф», «Убийство Урицкого», «Убийство графа Мирбаха», «Взрыв в Леонтьевском переулке» М. Алданова, «Статский советник» Б. Акунина и др.

Действие романа «Свидетель истории», который является материалом настоящего исследования, происходит в 1905–1909 годах, когда «зачиналась новая русская история» и «народились на скорую погибель» молодые герои, «чтобы оставить в истории красный героический след и подготовить будущее» [6, с. 384]. Среди них бесстрашный лидер революционеров товарищ Олень; «братья Гракхи»: студент Петрусьи рабочий Сеня; родовитая петербурженка, племянница генерала Евгения Константиновна; маленькая, незаметная, но отчаянно смелая и преданная общему делу Фаня и«меньше всех похожая на заговорщика» «простая и ясноглазая» Наташа Калымова, главная героиня произведения.

В центре внимания писателя – формирование жизненных установок, взросление и судьба Наташи, прототипом которой являлась Наталья Сергеевна Климова (1885–1918), русская революционерка, член партии эсеров-максималистов, участница покушения на премьер-министра П.А. Столыпина (взрыв на Аптекарском острове, Петербург). Переосмысливая ее судьбу в соответствии со своими художественными задачами, М.А. Осоргин поставил перед собой цель проследить эволюцию сознания главной героини и понять:«как это случается, что человек и чуток, и нежен, и идет на убийство»? почему «русская девушка, воспитанная не хуже других и не менее отзывчивая на доброе», ушла «в ряды тех, кого одни называли преступниками, другие – святыми» [6, с. 498, 394]? Почему героиня романа ступила на путь террора? свободна ли она была сделать другой выбор? Ведь от того, каким образом человек понимает свободу, зависит развитие его мироотношения и осознание смысла своей жизни, доминирующих в ней ценностей [15, с. 115].

При этом писатель дает возможность читателю сопоставить мотивы, движущие персонажами, вовлеченными в террористическую деятельность. Например, для незаметной, хрупкой Фани, которая возит из Финляндии мелинит и динамит, – это радость от сознания, что она «участница великого идейного дела»; для не понимающего смысла красивых слов рабочего Сени – возможность стать борцом за революцию и отомстить за брата; для «невеселого и задумчивого» Мориса, который купил свободу ценой предательства, – стремление искупить свою «страшную ошибку».

По сюжету романа, Наташа Калымова – потомственная рязанская дворянка, дочь члена Государственного совета от партии октябристов,простая и здоровая русская девушка, выросшая на лоне природы, в благополучии и достатке, чья судьба, в общем-то, была предопределена: она могла бы выйти замуж, жить спокойной, размеренной семейной жизнью в рязанской усадьбе, где все было тихо и благополучно.

Однако, приехав в столицу, веселая и общительная Наташа, любившая простые радости: «весной кататься по Оке в молодой компании, с песнями, с брызгами, с ахами, с привалом на том берегу, при кострах» [6, с. 380], – оказалась в новой для себя среде пылкого героизма и смелых надежд. Ее влекли яркие речи ораторов, но она не желала просто растворяться в их словах и спорах, в ней бурлила молодая энергия, «силушка», которая искала выхода. Ее влекла «красота борьбы неравной», ей хотелось найти таких людей, «для кого революция – не спор о программах и не жалобная песня, а свободная и радостная жизнь», действовать, идти до конца, и «вопроса о выборе не могло быть для нее – он был заранее решен молодостью и прямодушием: с сильными духом – против сильных оружием! С бунтом против того “порядка”, который делает бунт неизбежным и идейно его оправдывает!» [6, с. 383, 547].

Выросшая в здоровой среде, на рязанских просторах, поначалу она испытывала сомнения, ведь «вожди» были «худосочны, вихрасты, говорливы и лишены мускулов» [6, с. 382] и мало похожи на былинных богатырей. Наташа интуитивно чувствовала, что лидеры, всю жизнь прожившие в городской среде, но рассуждающие об аграрной программе, вряд ли отличат рожь от овса и овес от гречихи, и не могла понять, почему народ – тех самых крестьян, которые в ее родной Федоровке жили в сытости и достатке, – «нужно жалеть, как слабого и голодного ребенка» [6, с. 382].

Все сомнения Наташи, ее привязанность к дому, родной земле, родителям – все остается позади, когда в ее жизни появляется «белокурый зверь», которого она так искала, – товарищ Олень, «настоящий вождь и начальник», умеющий повести за собой других людей, отрекающийся от собственных благ ради идеи, мощный, цельный, бесстрашный (прототипом этого героя послужил М.И. Соколов, известный под псевдонимами Анатолий, Петр Васильевич, Каин, Медведь). Он из тех, «кто смело нападают, бросают страшный снаряд и, оттолкнув руку палача, сами накидывают на шею петлю» [6, с. 383]. Олень не тратит время на разговоры и рассуждения, ежеминутно рискует, чтобы нанести удар власти, всегда готов ради этого на любые жертвы, будь тотеррористический акт, вооруженное ограбление банка или расправа над агентами московской охранки.

Наташа объявила ему о своем осознанном желании вступить в боевую организацию, тем самым фактически заявив, что «готова пойти за ним в террор» [6, с. 414]. Это была ее свобода выбора, никто не заставлял ее и не подталкивал к этому шагу. На предостережение Оленя, что убивать и умирать непросто, она ответила: «Убивать – да, а умирать просто». В этом исполненном бравады высказывании двадцатилетней девушки – влияние идей Ф. Ницше, которыми она увлеклась, когда искала «простые ответы на простые вопросы: о жизни и смерти, о разуме и вере, о загадке мироздания, о временном и вечном» [6, с. 383]. «Бога отвергла без особого труда, – пишет М.А. Осоргин, – но поспешила сделать богом “белокурого зверя”. И, раз его найдя, уже не расставалась с Заратустрой» [6, с. 383], – и в этом видела проявление своей свободы от традиционных взглядов.

Наташа осознает опасность своего выбора, когда ночью пробирается к баррикадам или хранит у себя конфетную коробку с компонентами взрывчатки, но она готова разделить судьбу эсеров-максималистов, зная, что впереди арест, ссылка или казнь. Последовать за ними для нее «так же просто и естественно и так же мало, как подать копейку нищему или броситься в воду спасать утопающего. Даже не было подвигом: только проявлением душевной чуткости и сознания невозможности поступать иначе» [6, с. 394], – объясняет нам автор. Но почему же она не ощущает страха смерти? Почему не реагирует на опасность инстинктом самосохранения? С одной стороны, М.А. Осоргин объясняет это тем, что «нельзя быть всегда в нервном возбуждении и прислушиваться к своему пульсу и к полету пули»; человек ко всему привыкает, так и они «за месяц игры со смертью <…> с нею сжились» [6, с. 451]. А с другой – исследователи отмечают, что «влияние Ф. Ницше на адептов российского революционного терроризма в наиболее яркой форме сказалось на формировании и закреплении мортилатрических идей и настроений, согласно которым героическая смерть террориста в борьбе против государственной власти представлялась идеальным венцом революционной карьеры» [7, с. 37].

Писатель недаром начинает роман со встречи тогда еще маленькой Наташи с дыханием вечности (глава «Смерть Мушки»), описывая первую, самую естественную и правильную реакцию ребенка на смерть – ужас, чувство несправедливости и неприятие произошедшего. «Такое начало повествования принципиально важно, – отмечают исследователи, – поскольку в дальнейшем многое в жизни и политической деятельности героини будет определяться тем, что она *не подвержена страху смерти* [курсив автора – Н.С.]» [13, с. 81]. Со смертью щенка Мушки, погибшего под сапогом кучера, мир раскололся: уютный и понятный, состоящий из родного дома с садом и такой знакомой деревни Федоровки, он превратился в жестокую реальность, в которой не только ничего нельзя вернуть, но и никому нельзя верить.

В результате пережитых в детстве потрясений Наташа выработала для себя свою собственную философию – теорию вечных перевоплощений, которую М.А. Осоргин называет «детской теорией отрицания смерти» (детской – как «свойственной, принадлежащей детям», так инезрелой, наивной), согласно которой «смерть – одно из явлений жизни, что смерти, собственно, и нет, а есть простое превращение Мушки – в

траву, бывшего – в настоящее, настоящего в будущее. Страшного в этом ничего нет» [6, с. 380]. И если щенок Мушка превратился в траву, то и она, Наташа, если утонет в реке, превратится в рыбу или в морщинку ряби речной, чтобы потом подняться паром и затеряться в небе в стаде кудрявых барашков, а затем «пролиться дождем над садом и огородами и стать соком березы или яблоком» [6, с. 380].

«Наташин шаг навстречу смерти мотивируется не общественным долгом, а ощущением высшей свободы» [13, с. 81]: «Долг – вздор, а отдать свою жизнь так, как хочется, – разве это жертва? Это и значит – выиграть свою жизнь» [6, с. 387], – размышляет она.Но умереть самой и отнять жизни у других – не одно и то же. В теории Наташа понимает, что «в белых перчатках революции не сделаешь» [6, с. 413], однако рассуждать о терроре, оправдывая его высшим благом для абстрактного народа легче, чем брать на себя ответственность за смерти и искалеченные судьбы конкретных людей. Когда Наташа прочитала в газетах о двенадцатилетней дочке министра (которую тоже зовут Наташа) с переломленными в результате теракта ногами и тяжело раненном трехлетнем сыне министра, она «сжалась и похолодела», ей захотелось искупить свою вину. Ее первым порывом было броситься в больницу, где лежит раненая девочка, ухаживать за ней, дежурить ночами, хоть как-то помочь, чтобы пережить самой этот ужас и осознание содеянного.

Возможность свернуть с опасного пути есть. Мысль об этом приходит, когда героиня обретает любовь; она представляет, как «могла бы броситься ему на шею», скрыться вместе с ним, чтобы устроить совместную, маленькую, только для них двоих жизнь. Но она уже не может этого сделать и тем самым «обнаруживает неспособность утвердить свои личные ценности» [1, с. 113]: ей кажется, что выиграть любовника – это значит проиграть Оленя, проиграть себя, потому что «умирать рядом» для нее оказалось важнее, чем жить вместе с любимым человеком. Свой выбор Наташа уже сделала, создав для себя «уклад миросозерцания», без которого теперь не могла обойтись: «Мы и боремся, но с чужим насилием и за свою свободу. Все борются. Так и нужно. Я не верю ни в какие социализмы и правовые государства. Все это – выдумано» [6, с. 454]. В словах Наташи – воинствующая самоуверенность, абсолютизация насилия, экзальтация, но никак не свобода, потому что, как справедливо замечено, в ее случае «идея вступает в конфликт с натурой человека и подчиняет ее себе: естественное чувство оказывается преодоленным силой воли и убеждений» [13, с. 84].

Выступая в тексте в качестве неконкретизированного и безымянного повествователя, М.А. Осоргин тем не менее не оставляет внимательного читателя в неведении относительно своей точки зрения. Он считает, что понимание Наташей свободы на этом этапе ее жизни трагически ошибочно: «Бедная Наташа! Ведь все это – слова, наивная философия! Бедная Наташа, так мало жившая!», «Да как же могли они надеяться, что на крови вырастет благополучие и из преступлений родится справедливый закон?», «А ведь нужно бы голосом кричать на весь мир, потому что нельзя жить с таким сознанием!» [6, с. 474, 393–394, 499], «Сумасшедшие люди, во что превратили вы жизнь – такую радость, такое благо!» [5, с. 664].

По Осоргину, жизнь – это внутренняя бодрость, полнота физических, духовных и нравственных сил, направленных на созидание и любовь, исполненных душевного подъема, воодушевления, одухотворенности, энергии. В поисках ответа на вопрос об истинном смысле свободы М.А. Осоргин проведет свою героиню путем, которым ему самому довелось пройти. И следующий этап на этом пути – арест, заключение, суд, приговор.

Наташа арестована и находится в тюрьме в ожидании приговора, который предсказуем: «ее жизни не пощадят», ее ждет «смертная казнь через повешение».У нее есть шанс избежать казни: раскаяться и подать прошениена высочайшее имя, но она гордо отказывается, хотя все ее естество протестует, кричит: «Хочу жить!». Таким поступком девушка вызывает восхищение адвоката и товарищей по борьбе, гордость и скорбь своего отца. И только умудренный опытом «Великий Учитель», Л.Н. Толстой, которому показали ее «письмо друзьям», понимает, что на самом деле творится на душе у жаждущей жизни и свободы девушки: «Если бы не спасалась мыслью, что ее писанье прочитают другие, то должна бы кричать и биться головой об стол и о стены тюрьмы», «правда спуталась с ложью, и сам человек, даже в тягчайший час жизни, не может разобраться, где его ложь и где его правда, и в которой его спасенье, и есть ли спасенье» [6, с. 499].

«Стремление героини к сильным впечатлениям, яркой жизни сочетается в ней с определенной склонностью к театральности», и роль своего героического двойника Наташа играет «сознательно, волевым усилием» [12, с. 90, 91], потому что стала заложницей созданного образа. Вот как описывает состояние героини автор романа: «Нет настоящей Наташи, слишком молодой и здоровой, чтобы готовиться к смерти, – и опять выходит на сцену известная артистка Наталья Калымова» [6, с. 505], чтобы в очередной раз оттолкнуть перо и бумагу, прошение о помиловании, которое ей предлагает подписать адвокат. Она не прекращает играть роль, даже когда в одиночестве пишет письмо на волю друзьям, потому что в противном случае до нее дойдет истинный смысл происходящего, и замечется в тюремной камере в смертельной тоске настоящая Наташа, слишком молодая, чтобы умирать.

Отдельная глава романа называется «Письмо перед казнью». Реальная Н.С. Климова, еще не зная о смягчении приговора, действительно написала письмо, которое распространилось во множестве списков, было прочитано Л.Н. Толстым, в 1908 опубликовано, хотя и с цензурными купюрами, в легальном журнале «Образование» [2], и отрывки этого подлинного документа М.А. Осоргин включил в текст художественного повествования. В этой главе перед читателем предстают две Наташи: одна осуждена на казнь, объята ужасом и жалостью к себе, другая – «ее двойник, ее прекрасная героиня, ее идеал ровным почерком, строка за строкой исписывает листы бумаги» [6, с. 508]. Остается понять: реальна ли эта освобожденная от предрассудков воля? насколько искренни «страстная поэтизация абсолютной свободы, желание возвыситься над всем человеческим, одержать победу над тем, что делает человека слабым» [13, с. 83]? действительно ли это и есть «изумительное» ощущение «особенной внутренней свободы»?

Можно было бы ошибочно подумать, что героиня переживает просветление, если бы не оценка писателя. Он называет письмо Наташи документом, который «непременно должен войти в историю и который ненужной пышностью и красивостью слов и безумием неосознанной лжи, чудовищной, святой и кощунственной, когда-нибудь исказит для историков образ простой, здоровой и искренней рязанской девушки, запутавшейся в сетях жизни» [6, с. 508]. Ведь пишет не она, но ее «двойник» – придуманная ею прекрасная героиня, которую греет мысль о том, с каким благоговением прочитают эти строки ее друзья на свободе, «в то время, как подлинная Наташа Калымова, осужденная на казнь, объятая ужасом и жалостью к себе, забилась в темный угол камеры и лишилась сознания» [6, с. 508].

Благодаря хлопотам отца приговор был смягчен, заменен бессрочной каторгой, хотя Сергей Павлович Калымов так передал отцу Якову услышанные от дочери на свидании в тюрьме слова: «Мне, – говорит, – очень тяжело, что я тебе доставила столько страданий; но, – говорит, – я ни в чем не раскаиваюсь и прошу тебя не позорить никакими прошениями мою революционную честь!» [6, с. 502]. Отношения отца и приговоренной к смертной казни дочери – слишком личная и слишком болезненная для М.А. Осоргина тема, и он пощадил героиню своего произведения, оставив в живых ее отца. Отец же реальной Н.С. Климовой, отослав очередную просьбу о помиловании, умер. Этот биографический факт упомянут в книге И. Нейштадта «Две Наташи»: «Отослав письмо, отец умер. Волнение добавилось к чахотке. Это письмо спасло Натулю и ее подругу Терентьеву. Вернее не само письмо, а внезапная смерть Климова. Генерал в этой ситуации не решился принять решение о казни, и Натуле заменили виселицу на вечную каторгу (такие тогда были генералы)» [4, с. 15], в рассказе В.Т. Шаламова «Золотая медаль»: «Смерть отца Натальи Сергеевны, наступившая в самый острый момент ее жизни, во время следствия по делу о взрыве на Аптекарском острове, смерть, спасшая жизнь Климовой, – ибо никакой судья не рискнет осудить на смерть дочь, когда отец, подавая просьбу, умирает сам» [14, с. 223].

В тюрьме Наташа и ее невольные подруги по несчастью не падают духом, потому что они живут надеждой на освобождение и верят, что «долго такое положение не продержится и что скоро придет революция и народ их освободит, как было в Москве в девятьсот пятом году»; страдая, спасают себя мыслью о том, что «ради непременной и неизбежной радости можно и потерпеть, – тем слаще будет свобода!» [6, с. 527–528, 520]. Вот почему они не поддаются отчаянию, не утратили силы и уверенности, поддерживают друг друга, планируют и осуществляют побег – «и какой побег! В центре Москвы, в летнюю ночь, без выстрелов, без насилия – и без следа! Канули как в воду! Просто и красиво до гениальности!» [6, с. 520].

Что же испытывает главная героиня романа Наташа Калымова, оказавшись на свободе после дерзкого побега? Как после долгой болезни, она ощущает счастье возвращения к жизни, «к природе, ласковости леса, легкому духу полей и ясности бытия» [6, с. 545]. Эта жизнь кажется ей более полноценной и настоящей, чем прежняя. Спрятанная друзьями во владимирской деревне, она пьет молоко, собирает грибы, лежит на траве, любуется небесными «барашками» и начинает обдумывать, на что же она потратила прошедшие годы, «что же за жизнь она себе создала и как это случилось» [6, с. 545]. Обретя свободу и наслаждаясь ею, Наташа понимает, что это единственное, чего она не хочет терять. Эта «уже совсем другая Наташа» вдруг понимает, что «она была увлечена не далекими мечтаниями о счастье человечества (какого такого человечества?) или о благе русского народа (она знала только крестьян деревни Федоровки!), а тоже игрой в жизнь и смерть, красивостью очень уж неравной борьбы» [6, с. 547].

М.А. Осоргин написал, что ни одна из сокамерниц Наташи не имела ни малейшего сомнения в правоте своего дела, «не отрицала на суде своей вины; напротив, все они с дерзкой откровенностью объясняли суду мотивы своих преступлений, не высказав ни малейшего раскаяния» [6, с. 512]. В.Т. Шаламов писал об эсерах-максималистах: «Для разочарования в бомбах у них не было времени – все террористы умирали молодыми» [14, с. 207]; однако Наташе такая возможность – подумать, проанализировать, осознать итоги происшедших событий – была дана,поскольку «автор ведет героиню не к отказу от прежнего жизненного опыта, а к его переосмыслению» [1, с. 113].

В пути по бескрайним просторам Урала и Сибири Наташа начинает понимать, что «ее молодость была погоней за ничтожным, незначащим и ненужным», потому что Россия – это не «народ, не государство, а необъятное пространство лесов, степей, гор, долин, озер и рек» [6, с. 552]. Наташа задается вопросом: если бы это понял Олень и его друзья, захотели бы они умирать? Путешествуя по холодной Ангаре и изумительному по красоте Байкалу, преодолевая горные хребты и перевалы, продолжая кочевой путь по бескрайней пустыне Гоби, Наташа, наконец, испытывает полное духовное освобождениеот прежней жизни, которой «нет и словно бы не было: когда учились по книжке, питали в себе любовь и ненависть по указанному трафарету, гибли по программе и мечтали о том, что не стоило мечтаний; жили без мудрого углубления и без расчета по векам только злом и благом сегодняшнего дня» [6, с. 570].

Русский пейзаж в прозе М.А. Осоргина является воплощением «целительной духовной основы», способствующей пробуждению и формированию истинно свободного духа; это «философская, символическая мера внутреннего богатства человека, его духовности; он служит средством воплощения авторского замысла» [11, с. 36]. «Элегически-торжественный тон описания, рефлексия, сопровождающая созерцание природы, представление о благости и насущности единения человека с природой, об их глубинной и нерасторжимой связанности» переводят пейзаж в художественном мире М.А. Осоргина «в категорию возвышенного, являющего могущество и величие мироздания» [10, с. 88].

Реальная Н.С. Климова не изменила своим убеждениям и представлениям, ее стремление к борьбе и к террористической деятельности после побега не угасло («участие Климовой в боевой организации, которую пытался создать в эмиграции Б.В. Савинков, освещается в публикации М.М. Чернавского(1930г.)» [см. 3, с. 203]), но в романе «Свидетель истории» духовная эволюция Наташи Калымовой завершается отказом от революци-

онной борьбы: «Теперь свершалось совсем иное – гораздо более значительное и важное: освобождался дух <…> Полная и совершенная свобода!» [6, с. 575–576]. Художественный вымысел М.А. Осоргина, представившего иной, нежели в реальной действительности, вариант развития судьбы Наташи Калымовой, его литературной героини, определен эволюцией сознания и отношения к терроризму самого писателя.

М.А. Осоргин завершает свое повествование о трагедии эсеров-максималистов размышлением о целительном воздействии красоты мироздания, формирующей свободный дух: «Красота мира открывается человеку один раз; только очень счастливому – повторно, и очень несчастному – никогда. И когда она предстанет перед глазами, – человек уже не тот: из профана он стал посвященным» [6, с. 569]. В финальной главе романа «Так говорил Совершенный» он приводит свою героиню к отказу от революционной и террористической деятельности и к буддистскому мироощущению, к Нирване: «Полная и совершенная свобода! Тоже радость – но особенная, без прежнего ощущения себя, и только себя, как центра вселенной, для которого все только и существует. Теперь она – песчинка в беспредельности, лишенная ясных желаний и жизненных привязанностей» [6, с. 576].

Выводы

Будучи хорошо осведомленным об истории революционного терроризма в Российской империи и судьбах прототипов героев своего романа (Н.С. Климовой, М.И. Соколова, священномученика Иакова – Якова Васильевича Шестакова (Камасинского) и др.), М.А. Осоргин переосмыслил их жизненные истории в соответствии со своими художественными задачами, выразив «чувство непримиримости к тем, кто как собственностью швыряется человеческими жизнями. Непримиримость навсегда, до сего дня, до смерти» [5, с. 643].

М.А. Осоргин был блестящим публицистом и свою точку зрения мог высказать бескомпромиссно и решительно: «За яд, который вы влили в мою кровь, – и уже нельзя ее очистить, я всю жизнь старался это сделать! – за этот яд я высекаю на камне, выжигаю на дубовой доске, отливаю в свинцовые буквы свой список проклятий» [5, с. 664]. Однако художественное произведение создается по другим законам, и позиция автора-повествователя нашла свое убедительное выражениев сюжетно-композиционной организации произведения, в динамике обстоятельств, характеров, исканий: террор – тюрьма, побег – просторы России и встреча главной героини с людьми с другим мировоззрением – отказ от революционной деятельности.

В своем романе писатель показал эволюцию сознания главной героини, понимания ею феномена свободы: от безоглядной веры в то, что насилие естественно и необходимо, что террор оправдан высокими целями борьбы за свободу, – через «всепоглощающее чувство какой-то особенной внутренней свободы», пережитое в тюремной камере, – к пониманию ценности человеческой жизни и осознанию полной и совершенной свободы «от прежних связывающих верований, обязательных идей и выдуманных программ».

Современный мир захлестывает волна терроризма (женского в том числе); о деструктивности и трагичности такого способа решения общественно-политических проблем в свое время предупредил М.А. Осоргин, в произведениях которого отчетливо выражено отрицание как террора и насилия, которые не приносят ни решения социальных проблем, ни личного счастья, так и терроризма как идеологии.

Библиографический список

1. *Жлюдина А.В.* Путь Наташи Калымовой в романе М.А. Осоргина «Свидетель истории» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. Выпуск 8 (98). С. 110–114.

2. *Климова Н.С.* Письмо перед казнью // Образование. 1908. № 8. С. 65–70. [Электронный ресурс]. URL: http://scepsis.net/library/id_808.html (дата обращения: 01.07.2023).

3. *Мабийяр М.* Наташа Климова в источниках и исследованиях // Историографическое наследие провинции: материалы IV научно-практической конференции, посвященной памяти Д.И. Иловайского и М.К. Любавского. Рязань: Изд-во Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника (РИАМЗ), 2009. С. 201–209.

4. *Нейштадт И.* Две Наташи. [Электронный ресурс]. URL: https://www.neystadt.org/ilya/ (дата обращения: 01.07.2023).

5. *Осоргин М.А.* Времена // Осоргин М.А. Свидетель истории: романы, повести, рассказы. Москва: Эксмо, 2010. С. 577–733.

6. *Осоргин М.А.* Свидетель истории // Осоргин М.А. Свидетель истории: романы, повести, рассказы. Москва: Эксмо, 2010. С. 375–576.

7. *Петухов В.Б.* Серебряный век русской культуры и терроризм: монография. Ульяновск: Изд-во УлГТУ, 2006. 128 с.

8. *Петухов В.Б.* Феномен терроризма в информационном пространстве культуры: автореферат дис. ... доктора культурологии: 24.00.01. Москва, 2009. 49 с.

9. *Поликовская Л.В.* Жизнь Михаила Осоргина, или Строительство собственного храма. Санкт-Петербург: Крига; Победа, 2014. 448 с.

10. *Степанова Н.С.* Творческая личность в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции: монография. Курск: Изд-во ЮЗГУ, 2022. 164 с.

11. *Степанова Н.С.* Формы выражения авторского сознания в автобиографической прозе М. Осоргина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2015. № 3 (16). С. 34–39.

12. *Сухих О.С.* Образ Натальи Климовой в художественном осмыслении М. Осоргина и В. Шаламова // ПАЛИМПСЕСТ. Литературоведческий журнал. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2019. № 1. С. 88–102.

13. *Сухих О.С.* Проблема свободы и философия самоубийства в романах «Бесы» Ф.М. Достоевского и «Свидетель истории» М.А. Осоргина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 6. С. 80–87. DOI 10.17238/issn2227-6564.2018.6.80.

14. *Шаламов В.Т.* Золотая медаль // Шаламов В.Т. Собрание сочинений: В 6 т. + т. 7, доп. Т. 2: Очерки преступного мира; Воскрешение лиственницы; Перчатка, или КР-2; Анна Ивановна: Пьеса / Сост., подгот. текста, прим. И. Сиротинской. Москва: Книжный Клуб Книговек, 2013. С. 203–230.

15. *Шаравин А.В., Резаков Я.О.* Национальный аспект концепта «воля-свобода» в художественной философии в творчестве Дж. Сэлинджера, В. Аксенова и С. Довлатова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 115–120.

References

1. *Zhlyudina A.V.* The way of Natasha Kalymova in the novel of M. Osorgin «Witness of The History» // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2010. Issue 8 (98). Pp. 110–114.

2. *Klimova N.S.* The Letter Before Execution // Education. 1908. No. 8. Pp. 65–70. URL: http://scepsis.net/library/id_808.html (date of application: 01.07.2023).

3. *Mabillard M.* Natasha Klimova in sources and research // Historiographic heritage of the province: materials of the IV scientific and practical conference dedicated to the memory of D.I. Ilovaisky and M.K. Lyubavsky. Ryazan: Publishing House of the Ryazan Historical and Architectural Museum-Reserve (RHAMR). 2009. Pp. 201–209.

4. *Neishtadt I.* Two Natashas. URL: https://www.neystadt.org/ilya/ (date of application: 01.07.2023).

5. *Osorgin M.A.* Times (Vremena) // Osorgin M.A. Witness of History: Novels, Novellas, Stories. Moscow: Eksmo, 2010. Pp. 577–733.

6. *Osorgin M.A.* Witness of History // Osorgin M.A. Witness of History: Novels, Novellas, Stories. Moscow: Eksmo, 2010. Pp. 375–576.

7. *Petukhov V.B.* The Silver Age of Russian Culture and Terrorism. Ulyanovsk: Publishing House of the ULSTU, 2006. 128 p.

8. *Petukhov V.B.* The phenomenon of terrorism in the information space of culture: Abstract of the thesis ... doctor of cultural studies: 24.00.01. Moscow, 2009. 49 p.

9. *Polikovskaya L.V.* The Life of Mikhail Osorgin, or The Construction of His Own Temple. St. Petersburg: Kriga; Pobeda, 2014. 448 p.

10. *Stepanova N.S.*Creative personality in the autobiographical prose of the first wave of Russian emigration: Monograph. Kursk: Publishing House of SWSU, 2022. 164 p.

11. *Stepanova N.S.* The forms of expression of the author's consciousness in the autobiographical prose of M. Osorgin // Proceedings of the Southwest State University. Series Linguistics and Pedagogical. 2015. No. 3 (16). Pp. 34–39.

12. *Sukhikh O.S.*Nataliya Klimova's image in the literary interpretation by M. Osorgin and V. Shalamov // PALIMPSEST. Literary journal. Nizhny Novgorod: UNN named after N.I. Lobachevsky, 2019. No. 1. Pp. 88–102.

13. *Sukhikh O.S.* The issue of freedom and the philosophy of suicide in «Demons» by Fyodor Dostoevsky and «Witness to History» by Mikhail Osorgin // Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series «Humanitarian and Social Sciences». 2018. No. 6. Pp. 80–87. DOI: 10.17238/issn2227-6564.2018.6.80

14. *Shalamov V.T.* The Gold Medal // Shalamov V.T. Collected Works: In 6 vol. + vol. 7, add. Vol. 2: Essays on the Underworld; Resurrection of Larch; Glove, or KR-2; Anna Ivanovna: Play / Comp., prepared. text, notes I. Sirotinskaya. Moscow: Book Klub Klugovek, 2013. Pp. 203–230.

15. *Sharavin A.V., RezakovYa.O.* The national aspect of the concept of «will-freedom» in artistic philosophy in the works of J. Salinger, V. Aksenov and S. Dovlatov // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences.2020. No. 4 (89).Pp. 115–120.

УДК 821.161.1 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-118-123

СТРУКОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
доктор филологических наук, сотрудник, Академия ФСО России, профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: tatynassss@mail.ru

STRUKOVA TATIANA VIKTOROVNA
Doctor of Philology, Employee, Academy of FSO of Russia, Professor of the Department of History of Russian Literature of the XI-XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: tatynassss@mail.ru

ЗАГАДКИ-АККИТИДИВЫ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЭНИГМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

RIDDLES-AKKITIDIVS AS A VARIETY OF ENIGMATIC DISCOURSE

В статье представлен анализ русских литературных стихотворных загадок со звуковой рифмованной подсказкой (загадок-созвучий), опубликованных на страницах периодических изданий конца XVIII-начала XX вв. Установлено, что в основе описательной части загадок-аккидитивов лежит принцип языковой игры, чем обусловлена популярность этого жанра в поэзии для детского чтения. Обосновано, что к явлениям языковой игры в энигматическом дискурсе следует относить загадки о буквах алфавита, авторами которых выступили такие известные поэты, как А.П. Сумароков, В.И. Майков, Б.М. Федоров, П. Соловьева. Особое место в системе энигматических жанров занимают загадки рифм, ориентированные на детскую читательскую аудиторию и имеющие воспитательную, познавательную и эвристическую направленность.

Ключевые слова: ***загадка-аккидитив, загадка о буквах алфавита, загадка рифм, описательная часть, энигматический образ, языковая игра, отгадочная звукопись.***

The article presents an analysis of Russian literary poetic riddles with a sound rhymed prompt (riddles-consonances) published on the pages of periodicals of the late 18th-early 20th centuries. It has been established that the descriptive part of acciditive riddles is based on the principle of a language game, which determines the popularity of this genre in poetry for children's reading. It is substantiated that the phenomena of the language game in enigmatic discourse should include riddles about the letters of the alphabet, the authors of which were such famous poets as A.P. Sumarokov, V.I. Maikov, P. Solovieva. A special place in the system of enigmatic genres is occupied by riddles of rhymes, focused on the children's readership and having an educational, cognitive and heuristic orientation.

Key words: ***acciditive riddle, alphabet letter riddle, rhyming riddle, descriptive part, enigmatic image, language game, guessing sound.***

Введение

В современной филологической науке загадка исследуется, прежде всего, как явление фольклорного энигматического дискурса, несмотря на то, что первые литературные образцы этого жанра появились еще в ранней античности (Клеобул Линдский). В своем многовековом развитии жанр литературной загадки менял читателей и страны, сохраняя в неизменности свой эвристический потенциал, направленный на постижение мира и человека, а также выполняющий коммуникативную, игровую, дидактическую, обучающую и развлекательную функции. Он был популярен в поздней латинской поэзии (Симфосий) и в стихотворной практике англосаксонских средневековых поэтов (Альдхельм, Алкуин, Бонифаций), в поэзии немецкого барокко (Ф. Гарсдерфер) и во всей западноевропейской литературе Нового времени (Н. Буало, Ф. Шиллер).

В России жанр литературной стихотворной загадки зародился в середине XVIII века. Авторами первых образцов этого жанра выступили такие известные поэты, как А.А. Ржевский, А.П. Сумароков, М.М. Херасков, которые стали родоначальниками нового жанра в русской поэзии. В конце XVIII столетия появляются другие жанровые модификации: загадка-акростих, шарада, логогриф, среди создателей которых следует назвать таких поэтов, как Г.Р. Державин, Ю.А. Нелединский-Мелецкий, а также ряд авторов, анонимно печатавшихся в журналах «Полезное увеселение», «Покоящийся трудолюбец», «Вечерняя заря», «Вечера», «Чтение для вкуса, разума и чувствований», «Дело от безделья, или приятная забава» и многих других.

Важно отметить, что в указанный период загадки, а также тексты других энигматических жанров публиковались, как правило, на страницах периодической печати без отгадок и чаще всего анонимно. Они были разбросаны по страницам десятков ежемесячных и еженедельных журналов, в связи с чем поиск и систематизация поэтических загадки их жанровых разновидностей представляет определенные сложности. Возможно поэтому, исследователи обходят вниманием изучение художественных особенностей и содержательной направленности энигматического дискурса русской поэзии. Отсутствием специальных работ, посвященных рассмотрению энигматических жанров русской поэзии в целом и загадок-аккидитивов (созвучий) в частности, обусловлена *актуальность* данной статьи.

Наряду с указанными энигматическими жанрами в конце XVIII века получают распространение загадки со звуковой рифмованной подсказкой. Введение в научный терминологический аппарат по-

© Струкова Т.В.
© Strukova T.V.

нятия «загадка-аккидитив», а также характеристика ее структурно-композиционных особенностей определяет *новизну* настоящей статьи.

Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей построения описательной части загадок-аккидитивов, а также принципов организации языковой игры, лежащей в их основе.

В процессе анализа содержательной и композиционной структуры энигматических текстов, выявления в них фольклорных традиций использованы историко-литературный, сравнительно-типологический и структурно-семантический *методы исследования*.

Изложение основного материала

В отличие от жанра литературной стихотворной загадки жанр русской фольклорной загадки достаточно обстоятельно изучен в отечественной науке. Анализу художественных и композиционных особенностей народных загадок посвящены исследования В.П. Аникина, С.Г. Лазутина, В.В. Митрофановой, М.А. Рыбниковой, Ю.М. Соколова, В.И. Чичерова и многих других ученых, в работах которых определена специфика жанра как «замысловатого поэтического описания какого-либо предмета или явления», характерными особенностями которого являются краткость, богатая звукопись, композиционная четкость, ритмичность [1, с. 970], аллегорическое описание в познавательно-эвристическом значении [13, с. 322], вопросительная структура с метафорической основой [8, с. 36].

Все ученые единодушны во мнении, что в основе фольклорной загадки лежит метафора во всех ее проявлениях. Зашифрованный в описательной части предмет (объект) не может быть назван прямо, а должен быть заменен семантическим аналогом или метафорическим эквивалентом, поэтому функциональным назначением загадки является испытание догадливости и сообразительности. Наличие предмета замещения (уподобления) из числа объектов и реалий материального мира является отличительной чертой фольклорного энигматического дискурса. Особо следует подчеркнуть, что слово-отгадка не должно употребляться в кодирующей части, в противном случае жанровые каноны будут нарушены.

Описательная часть литературной загадки-аккидитива, в противоположность фольклорной загадке, содержит звуковую рифмованную подсказку (слово-созвучие, подразумеваемое автором), что позволяет безошибочно преобразовать зашифрованное описание. Тем самым испытание догадливости и сообразительности отходит как бы на второй план, а на первый выходит игровое начало, развлекательная функция.

Первый пример загадки-аккидитива был напечатан в журнале «Полезное увеселение» в 1761 году. Поскольку этот энигматический текст уже проанализирован нами в одной из статей [15], в рамках настоящего исследования обратимся к рассмотрению особенностей построения описательной части и языковой игры в загадках-аккидитивах, опубликованных в журнале «Вечерняя заря» и его продолжении «Покоящийся трудолюбец» в 1782–1784-х гг.

Специфика этой жанровой разновидности энигматического дискурса, как уже ранее отмечалось, заключается в ее коммуникативной направленности: читатель должен подобрать нужный по созвучию рифмокомпонент, который имел бы непосредственную связь с иносказательным описанием:

Я вещь известная всему животных роду;
На землю ли пойдешь, иль кинешься ты в воду,
И там меня найдешь, и здесь перед собой;
Меня почти во всяк день топчешь ты ногой,
Всяк день я чувствую от всех себе топтанья;
Однако все сие сношу я без роптанья,
Безоговорочно плачу я сей оброк.
А кто я? Угадай, скажи: так ты……[3, с. 347].

Используя смежную систему рифмовки, автор зашифровывает отгадку в последнем слове последней строки, которое, согласно жанровым канонам, не названо, но при этом представляет собой созвучие к последнему слову предпоследней строки: «оброк» – [«порог»].

Подобная структурно-композиционная организация энигматического текста существенно отличает его от фольклорных загадок с аналогичной отгадкой: «Маленький мальчик // Всем под ноги смотрит»; «Маленький Захарчик // Всем в миру заглядчик»; «Маленький Парамонец // Всякому – под подолец» и прочие [12, с. 22]. Как видно из приведенных примеров, в основе народных загадок лежит метафорический перенос. В литературной загадке предмет уподобления (замещения) отсутствует. Иносказательное описание строится посредством указания на специфические признаки зашифрованного образа, а также перечисления действий, совершаемых человеком по отношению к нему. Обращает внимание нарративная структура загадки-аккидитива. Наряду с местоимением 1 лица «я» в тексте присутствует форма местоимения 2 лица «ты», что подчеркивает диалогическую направленность художественного текста. При этом ключевое значение для преобразования исходного описания имеет нахождение созвучного рифмокомпонента, что позволяет безошибочно назвать отгадку.

Загадки подобной структуры встречаются в журнале «Покоящийся трудолюбец». Слово-отгадка образует созвучие к последнему слову предыдущей строки, но при этом в тексте не употребляется, а только подразумевается, и читатель должен сам подобрать это слово:

Кто я, отгадчик мой, не много хлопочи,
Узнаешь вдруг меня, лишь мало помолчи.
Коль царства три вещей ты знаешь в этом свете,
Я первой нахожусь, узнай по сей примете.
Природа разлила меня во всех телах,
В земле рождаюсь я, в озерах и в морях,
Премногие тела от порчи сохраняю,
Умеренности я собою научаю.
Коль в меру в пище я, я вкус ей придаю,
Теряет без меня приятность всю свою,
Что с пищею меня вкушают, то не ложно.
Без пищи же меня со вкусом есть не можно.
Довольно ли сего? Отгадывать изволь!
Ну, полно лоб тереть, скажи: так это …..[9, с. 237].]

В основе описательной части приведенной загадки-созвучия лежит не только перечисление отличительных признаков зашифрованного образа, но и содержится

указание на способ его происхождения. Автором упоминаются три первостихии мироздания (земля, вода и огонь), что позволяет говорить о чертах сходства загадки-аккидитива с фольклорным энигматическим дискурсом. Указание на способ происхождения соли присутствует в кодирующей части многих народных загадок: «От воды родится, // Воды боится»; «От воды родится // И в воду годится, // Мать свою увидит // И умрет»; «На воде родится, // На огне вырастает, // С матерью увидится, // Опять умирает»; «В земле родился, // В огне крестился, // На воду упал – // Весь пропал» [12, с. 82]. Однако различий между литературной загадкой и фольклорной намного больше, чем сходства. Народные загадки более лаконичны по своему содержанию, поскольку являются жанром устной речи и рассчитаны на запоминание. Литературная загадка, являясь изначально жанром письменной речи, насыщена подробными пространными описаниями, в ней присутствуют обращения к читателю, а также императивные конструкции, призывающие адресанта принять участие в языковой (фонетической) игре.

Введение автором в текст звуковой рифмованной подсказки, как и в предыдущем примере, следует рассматривать как своеобразный поэтический эксперимент, при использовании которого художественно-эстетическое назначение жанра загадки – испытание догадливости читателя, развитие его образного и ассоциативного мышления – несколько отходит на второй план, поскольку отгадка определяется ритмическим и эвфоническим строем всего произведения.

Возможно поэтому, постепенно игровая функция рифмованной загадки закрепилась преимущественно в поэзии для детского чтения, в которой акцент делается на познавательно-эвристической направленности. Первые необходимые сведения об окружающей действительности всегда преподносились детям в игровой форме, поэтому рифмованная загадка, являясь разновидностью энигматической игры, оказывается наиболее доступным для понимания маленькими детьми способом передачи новых знаний.

К явлениям языковой игры в энигматическом жанре следует отнести загадки о буквах алфавита (далее – буквенные загадки). К данной разновидности энигматического дискурса обращались такие поэты, как А.П. Сумароков, В.И. Майков, П. Соловьева. Так, в загадке В. Майкова о букве «р» присутствует не только семантическая связь между загадкой и отгадкой, но и звуковая поддержка. Именно многократный повтор звука «р» становится здесь своеобразной подсказкой:

Я в т**р**ех частях земли, меня в четве**р**той нет:
Меня ж иметь в себе не может целый свет.
Но ми**р** меня в себе имеет и кома**р**.
Не может без меня земной стояти ша**р**.
В пеще**р**ах и в мо**р**ях всегда меня с**р**етают,
Во вих**р**ях и в г**р**омах не ложно об**р**етают,
И так меня ж в себе имеют все бо**р**цы.
Тот назвал уж меня, кто назвал огу**р**цы.
Еще ли ты меня не знаешь? Я есмь…[2, с. 88].

Энигматическая звукопись является структурным элементом и многих народных текстов. Еще Д.Н. Садовников отмечал, что основой фольклорных загадок является более или менее полное «совпадение между звуковым составом загадки и отгадки, когда смысл либо отсутствует, либо подчиняется отгадочной звукописи, неполную форму которой можно назвать звуковой подсказкой» [12, с. 271]. В загадке Майкова композиционная структура полностью подчинена этому изобразительному приему, доказательством чему является намеренный отказ от использования буквы «р» в последней строке, ритмически и композиционно выделяющейся из общего контекста.

Аналогичную композицию имеет загадка Майкова о букве «Б». В ее основе также лежит звуковая взаимосвязь между текстом загадки и отгадкой: «Гле**б** имеет назади, / А **Б**орис напереди, / **Баб**а две имеет сряду, / А без этого наряду / Не признал бы **б**а**б**ы свет, / А у девки только нет».

В XIX столетии буквенные загадки стали печататься преимущественно в детских журналах, первых среди которых стал «Журнал для детей или приятное и полезное чтение для образования ума и сердца» (1813). Особое место в издании было отведено именно буквенным загадкам.

Начало **Б**огу я, народ меня создал,
И место, во-вторых, не первое мне дал.
Без имя моего и **Б**иблия ничтожна,
Хотя я и одна, однако ж и сложна.
Богатств начало всех, в **б**едах бываю я,
И в **б**едности найти возможет всяк меня.
Бояр всех также я собой не оставляю,
Бойцов, **б**орцов и **б**рак священный украшаю:
Из **б**рака без меня родиться может рак,
Скажите же теперь, зовусь я как? (буква б)

Загадки подобной структуры рассчитаны главным образом на зрительное и слуховое восприятие текста, на что указывает наличие отгадочной звукописи. Данный тип энигматического дискурса характеризуется отсутствием метафорической образности и ассоциативных элементов. Все слова в структуре интерпретационного поля представляют собой прямую номинацию.

Загадки о буквах алфавита встречаются в творчестве детского поэта Бориса Федорова. Для них характерна как вопросительная форма («Чего нет в России, но что есть в Москве? / И нет в Петербурге, а видно в Неве?»), так и наличие повествовательного императива («Я в добре, / Ты меня / Не ищи / В серебре; / Без меня / Нет добра, / Без меня / Нет двора, / Без меня / Нет и дня») [16, с. 311-312].

Наличие отгадочной звукописи характерно для буквенных загадок Поликсены Соловьевой:

Я в молодости вам три раза повстречаюсь,
Но в старости лишь раз вы встретите меня.
В воде, в горах, в домах всегда я попадаюсь.
Я в строгости, в посте, в молитве обретаюсь,
В огне я нахожусь, но не боюсь огня [14, с. 31].

Аллитеративное единоначатие, внутренняя рифма (молодости / старости / строгости), внутренний ассонанс – все это оказывается подчиненным алфавитарному дискурсу.

Для загадок о буквах алфавита характерна пере-

числительная интонация, а также противительные отношения. Кодирующая их часть включает набор слов, в которых содержится зашифрованная автором буква, а также – перечень слов, в которых она отсутствует.

В великом Новгороде я велик,
А маленьким живу в Казани.
Но в шлеме быть, ни в латах не привык,
Но вечно нахожусь средь брани [14, с. 35].

Еще одной разновидностью фонетической игры в энигматическом дискурсе является загадка рифм. Важно также отметить, что эти поэтические тексты предназначены как для чтения детям вслух, так и для самостоятельного прочтения. Фонетическая оболочка загадок ориентирована и на ребенка-слушателя, и на ребенка-читателя. Поэтому главная ценность этих загадок заключается в их музыкальности и звучной фонетике. Загадка рифм впервые появилась на страницах детского журнала «Родник» в 1883 году. Для того чтобы прочитать стихотворение, необходимо вставить в его текст недостающие по смыслу слова, служащие рифмой к предыдущему слову и ведущие к главному «отгадочному» слову:

Назовите мне тот…,
Где весь век цветущий…,
Где одни лишь песнопенья,
А не слышны рев и…,
Где один напиток – нектар,
А не квас, вино и …,
Где однажды все сойдемся,
Если будем в жизни …,
Я скажу вам: это …
(край, май, лай, чай, пай, рай) [10, с. 480].

В основе кодирующей части загадки анонимного автора лежит изображение прецедентного образа, символизирующего собой место вечного счастья и блаженства. Рай изображается и как сад («Где весь век цветущий май»), и как небеса («Где однажды все сойдемся, / Если будем в жизни пай»). Наряду с игровой функцией энигматическому тексту свойственна дидактическая направленность. Автор однозначно утверждает, что в рай попадут только люди, отличающиеся послушанием, благоразумием и примерным поведением, ведущие праведный образ жизни (отсюда рифменное созвучие: край-пай-рай). Таким образом, фонетический строй поэтического текста вызывает в сознании читателей определенные ассоциации и эмоции, предоставляя тем самым в распоряжение поэта многогранную палитру звуковых и оценочных красок, с помощью которых он создает имплицитные образы райского сада и места небесного блаженства и передает их яркие эксплицитные признаки.

В отдельных загадках-рифмах языковая игра строится на полисемантичности вербальных компонентов. Практически все зашифрованные автором слова являются многозначными, что создает предпосылку для обыгрывания стереотипных образов и смыслов:

О, не суди так строго!
Иной хоть с виду …., (ноль)
Как будто с платьем душу
Ему заела…; (моль)
Но загляни-ка глубже,
Где затаилась…: (боль)
Там самородки чувства,
Там мысли – жизни… (соль)
Забыл он только с горя
Затверженную …– (роль)
О, не суди так строго:
Не всякий нищий – …! (ноль) [10, с. 492].

Использование кольцевой композиции в тексте этой загадки обусловлено авторским замыслом. Поэт видит функциональное назначение художественного текста не столько в испытании догадливости и сообразительности, сколько в дидактической направленности. Он хочет донести до читателей мысль о том, что нельзя судить о человеке только по его внешнему виду и манере одеваться.

Загадки рифм занимают особое место в энигматическом дискурсе журнала «Для наших детей» и имеют, как правило, игровую и воспитательную направленность. В одной из загадок моделируется ситуация игры в кошки-мышки, в которой участвуют несколько детей. Этим обусловлена синтаксическая структура загадки, представляющей собой полилог:

Расшумелися детишки:
«Поиграем в кошки…..!»
Дети вышли на лужок
И становятся в ……..
Маня – кошка, мышка – Боря.
«Много будет мышке…….!»
Боря сердится в ответ:
«У меня и страха …..!»
Эка важность! Пусть обгонит!
Это сердца мне не…….
Впрочем, я сейчас уйду.
Будем прыгать мы в ……
На широком ярком поле
С Митей, Ваней, Тимой.
Тотчас громкое ура
Закричала …….
«Удираешь, хитрый Борька!
Видно, с Маней бегать …..
Ну, а с нами бегать – дудки!
Тем, что чуть быстрее …..» [4, с. 152].

Воспитательная направленность свойственна загадкам об обучении письму и грамоте. В одной из них воспроизводится ситуация подготовки учеником уроков (домашнего задания):

Гимназиста скука мучит
Географию он …..
Он в большой тоске поник
Над горою умных…….
Время тянется так долго.
Кама, Днепр, Ока и ……
Где Саратов, где Дунай.
Все к чему-то твердо……
А вздремни, тотчас приснится
Двойка или……..

Надоело хоть плачь,
Поиграть бы с Колей в ……[4, с. 152].

В другой загадке автор призывает детей к труду и серьезному отношению к процессу обучения:

Время, шалунишки,
Взяться вам за …..
Нагулялись летом
И теперь ……
Думать нужно редко.
И морозец …..
К нам спешит на дело
С шумной вьюгой …..
Дела будет много:
Для саней ……..,
Покрывало полю…
Словом, дела в …..
Позабудьте дачи,
Сядьте за ……
Кто скорее? ну-ка!
Трудная то ……,
Но возьмитесь дружно.
К делу, право, …..
Относиться строго
Будет пользы ….. [6, с. 146].

Отдельным загадкам рифм свойственна эстетическая функция, автор побуждает детей к сотворчеству, обращая их внимание на красоту и неповторимое своеобразие окружающего мира в разные времена года:

Погас весенний день.
Ползет от рощи …
На яркий мягкий луг.
Примолкло все…
Не слышно птиц и ос,
И лишь в ветвях…..
На берегу реки
Гудят, поют... [6, с. 146].

Чистый, яркий, белый, гладкий
Словно листик из …….
Ныне утром выпал снег.
Слышен легких санок…
Крыши дач, в болоте кочки
И опавшие ……..
И дорогу, и лужок
Все-то, все закрыл ……
Позабыты книги, сказки;
На дворе скрипят …….
Скрип и крики детворы.
И над речкой у ….
Шепчет Боря няне строго:
Погуляй пойди…….
Но смотри, седой мороз
Ущипнет тебя за …
Мерзнут уши, ноги, руки,
Но не знают дети …..
Так им весело зимой,
Что нельзя зазвать ….. [7, с. 186].

Как видно из приведенных примеров, загадки рифм представляют собой синтез языковой и когнитивной картин мира, отраженных в поэтических текстах. Подобрать правильный рифмокомпонент может только читатель, хорошо знакомый с правилами той или иной игры, знающий отличительные свойства времен года, обладающий определенной системой знаний.

Выводы

Проведенный анализ показывает, что отличительной особенностью описательной части загадок-аккидитивов является наличие в них звуковой рифмованной подсказки, в связи с чем испытание догадливости читателя, его образно-ассоциативного мышления отходит на второй план – отгадка определяется ритмическим и эвфоническим строем всего произведения. На первый план в них выходит игровая, воспитательная, познавательная и развлекательная функция, чем обусловлена популярность загадок-созвучий в поэзии для детского чтения. Данная особенность существенно отличает их от фольклорных загадок по композиционной и семантической структуре. В загадках-аккидитивах полностью отсутствуют способы вторичной номинации энигмата (метафоры, предметы замещения). При этом наличие в них отгадочной звукописи следует рассматривать как черты сходства с фольклорным энигматическим дискурсом.

Библиографический список

1. *Аникин В.П.* Загадка // Краткая литературная энциклопедия. М., 1964. Т. 2.
2. Вечера. 1772. Ч. II.
3. Вечерняя заря. 1782. Ч.1.
4. Для наших детей. 1915. №9.
5. Для наших детей. 1915. №11.
6. Для наших детей. 1916. №9.
7. *Квятковский А.П.* Поэтический словарь. М., 1966.
8. *Лазутин С.Г.* Метафоры в загадках (принципы их создания, виды и идейно-эстетические функции) // Вопросы поэтики литературы и фольклора. Воронеж, 1976.
9. Покоящийся трудолюбец. М., 1784. Часть II.
10. Родник. 1883. № 5.
11. *Рыбникова М.А*. Загадки. М.-Л., 1932.
12. *Садовников Д.Н*. Загадки русского народа. М.: Современный писатель, 1995.
13. *Соколов Ю.М.* Русский фольклор. М., 1938.
14. *Соловьева П.* Разгадай-ка! Сборник ребусов, шарад и загадок. Ч. 1. Спб.: Тропинка, 1910.
15. *Струкова Т.В.* Акростих, шарада и другие разновидности жанра литературной стихотворной загадки в русской поэзии XVIII века // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. №1 (64). С. 203–208.

16. *Федоров Б.М.* Стихотворения для детей, от младшего до старшего возраста, расположенные в двадцати двух отделах: в 2-х ч. 2-е изд. Ч. 2. СПб: Паньков, 1858.
17. *Худяков И.А*. Великорусские сказки. Великорусские загадки. СПб., 2001.
18. *Чичеров В.И.* Русское народное творчество. М., 1959.

References

1. *Anikin V.P.* Riddle // Brief literary encyclopedia. M., 1964. T. 2.
2. Evenings. 1772. Part II.
3. Vechernyaya zarya. 1782. Part 1.
4. For our children. 1915. No. 9.
5. For our children. 1915. No. 11.
6. For our children. 1916. No. 9.
7. *Kvyatkovsky A.P.* Poetic dictionary. M., 1966.
8. *Lazutin S.G.* Metaphors in riddles (principles of their creation, types and ideological and aesthetic functions) // Questions of poetics of literature and folklore. Voronezh, 1976.
9. Pokoyashchiysya trudolyubets. M., 1784. Part II.
10. Rodnik. 1883. No. 5.
11. *Rybnikova M.A.* Riddles. M.-L., 1932.
12. *Sadovnikov D.N.* Riddles of the Russian people. M.: Modern writer, 1995.
13. *Sokolov Yu.M.* Russian folklore. M., 1938.
14. *Solovieva P.* Guess! Collection of puzzles, charades and riddles. Part 1. St. Petersburg: Path, 1910.
15. *Strukova T.V.* Acrostic, Charade and Other Varieties of the Genre of Literary Verse Riddles in Russian Poetry of the 18th Century // Uchenye zapiski Oryol State University. 2015. No. 1 (64). Pp. 203–208.
16. *Fedorov B.M.* Poems for children, from younger to older, located in twenty-two departments: in 2 hours. 2nd ed. Part 2. St. Petersburg: Pankov, 1858.
17. *Khudyakov I.A.* Great Russian fairy tales. Great Russian Riddles. SPb., 2001.
18. *Chicherov V.I.* Russian folk art. M., 1959.

УДК: 821.161.1 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-124-127**

СЮЕ ЧЭНЬ
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы, Педагогический университет Центрального Китая, г. Ухань, Китай
Email: xuechen0430@yandex.ru

XUE CHEN
Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Literature, Central China Normal University, Wuhan, China
Email: xuechen0430@yandex.ru

ПОЭТИКА ЗАГЛАВИЙ «СОЛНЦЕ МЕРТВЫХ» И.С. ШМЕЛЕВА

POETICS OF THE TITLES "THE SUN OF THE DEAD" I.S. SHMELEVA

Цель статьи заключается в выявлении художественной специфики заглавий в «Солнце мертвых» И.С. Шмелева. Ключевые лексемы «солнце» и «мертвых», объединенные в заголовочный комплекс, коррелируют с изображением искаженного крымского бытия начала 1920-х годов, выступают как лейтмотивы повествования, несут в себе апокалиптическую эсхатологию. Приведен литературный контекст интерпретации солярного мотива как маркера мортальности (Гомер, Данте, И. Бабель, А. Ширяевец и др.). Результат исследования показывает соотнесение заглавия повести с литературным контекстом, солярной мифологией жизнетворения и мортальности, выражает идею дуальности бытия, объединяет сюжетно автономные главы в целостное произведение.

Ключевые слова: ***заглавие, «Солнце мертвых», И.С. Шмелев, бытие, Крым.***

The purpose of the article is to identify the artistic specifics of the titles in the «Sun of the Dead» by I.S. Shmelev. The key lexemes «the sun» and «the dead», combined in the title complex, correlate with the image of the distorted Crimean existence of the early 1920s, act as the leitmotives of the narrative, carry an apocalyptic eschatology. The literary context of the interpretation of the solar motif as a marker of morality (Homer, Dante, I. Babel, A. Shiryaevets, etc.) is given. The result of the research shows the correlation of the title of the story with the literary context, the solar mythology of life creation and mortality, expresses the idea of the duality of being, combines the plot-autonomous chapters into a complete work.

Keywords: ***title, "The Sun of the Dead", I.S. Shmelev, genesis, Crimea.***

Введение

Иван Сергеевич Шмелев – один из самых ярких и влиятельных представителей русской литературы зарубежья. До октябрьской революции писатель уже завоевал себе всероссийкую известность. После эмиграции Шмелев создал ряд замечательных произведений, активно изданы и переведены на более десяти европейских языков. Среди них повесть «Солнце мертвых» (1923) принесла ему всеевропейскую славу и вызвала огромный резонанс среди читателей и критиков. Впервые повесть была напечатана в парижском альманахе «Окно» (1923. №2; 1924. №3), в 1924 г. вышла отдельной книгой, вскоре была переведена на многие иностранные языки. В повести «Солнце мертвых» (1923) И.С. Шмелева изображается крымское бытие конца 1920–1921 гг., представляющего собой единую для крымчан, животных, природы картину мира; формирование литературного контекста, характеризующего литературу СССР и русской эмиграции первой «волны». Текст представляет собой комплекс общих для литературы 1920-х годов и самосознания эмигрантов вопросов. Шмелев запечатлел в повести общественно-политическую жизнь страны во время Гражданской войны, эпизоды личной жизни и жизни жителей Крыма. Восприятие бытия пронизано религиозным чувством и философскими размышлениями.В заглавии повести уже заключен ассоциативный образ с библейскими текстами и славянской мифологией. *Цель статьи* заключается в выявлении художественной специфики заглавий в «Солнце мертвых» И.С. Шмелева. Актуальность данного исследования состоится в том, что художественная поэтика заглавия «Солнце мертвых» изучалась значительно меньше, чем другие аспекты этой повести Шмелева. *А новизна исследования* состоится в том, что уделяется внимание ассоциативному образу с библейскими текстами и славянской мифологией в заглавии повести Шмелева. В нашей работе применены описательно-аналитический, сравнительный и культурно-исторический *методы анализа художественного текста.*

Изложение основного материала

По определению С. Кржижановского, «десяток-другой букв, ведущих за собой тысячи знаков текста, принято называть заглавием» [5, с.3]. Лапидарность заглавия, как правило, выражает суть текста. Акцентируя внимание на внутренней связи книги и ее заглавия, С. Кржижановский прибегал к выразительному, но не вполне исчерпывающему заключению: «книга и есть – развернутое до конца заглавие, заглавие же – стянутая до объема двух-трех слов книга» [5, с. 3]. Заглавие книги представляет собой сильную позицию ее содержания. В заглавии повести Шмелева лексемы «солнце» и «мертвых» обозначены как семантическое целое, наде-

© Сюе Чэнь
© Xue Chen

ленное *символическим* смыслом. Как отметил И. Ильин, «заглавия Шмелева всегда символически существенны и центральны: они выражают главное содержание художественного предмета» [4, с. 159]. Символические значения образа «солнце» в заглавии повести Шмелева вырастают из *реального* бытия и авторского размышления о ценности человека в социальном катаклизме, из *библейских* сюжетов и образов, из *мифопоэтики* народов мира. По мысли М. Элиаде, символическое мышление органично человеку, поскольку первично в его когнитивной практике, «предшествует языку и описательному мышлению» [17, с. 129]. Символ в системе образов может быть оптимальным средством выражения и обобщения событий и явлений, как заметил М. Элиаде, в символе запечатлены глубинные «аспекты реальности, не поддающиеся иным способам осмысления», а функциональность символа заключается в «выявлении самых потаенных модальностей человеческого существа» [17, с. 129]. Приводим к несомненному выводу, что заглавие с лексемами «солнце» и «мертвых» отражают живую реальность в Крыму 1920-х годов.

Мы исходим из того, что, по выражению Кржижановского, «заглавное слово должно быть так относимо к словам текста, как слова текста к разрабатываемому книгой слою слов жизни» [5, с. 17]. Парадоксальное словосочетание «солнце мертвых» коррелирует с темой искаженного крымского бытия начала 1920-х годов. В повести образ солнца наделен неоднозначностью, он выполняет две противоположные функции. Во-первых, солнце выступает как космическое светило и «ориентир течения времени» [13, с. 107] в сознании персонажей. Это солнце живых. Во-вторых, оно является свидетелем трагедии крымчан, проводником человека в царство мертвых. Это солнце мертвых.

Солярная образность широко представлена в русской прозе и поэзии. До появления повести в литературе XX в. уже прозвучали «Аромат солнца» (1899), «Солнце удалилось» (1902) и другие стихотворения в составе книги «Будем как солнце» (1903) К. Бальмонта, его же «Сонеты солнца, меда и луны» (1917); «Золото в лазури» А. Белого (1904); «Солнце светлое восходит…» (1904) и «Два солнца горят в небесах…» (1904) Ф. Сологуба; «Дети солнца» М. Горького (1905); цикл «Солнце-сердце» (1905–1907) Вяч. Иванова с рядом стихотворений, в заглавиях которых есть лексема «солнце»; «Солнцеворот» (1917) В. Брюсова и др. Можем предположить, что Шмелев был знаком с интерпретациями солнца в произведениях современников и с народной солярной мифологией. И заглавие, и собственно образ солнца в его повести соотнесены с неоднозначными мифопоэтическими представлениями о солнце.

В художественном тексте заглавие может соотноситься с авторской концепцией, сюжетом, системой персонажей и главным действующим лицом, спецификой эпохи, оно может содержать диалогичную фразу (например, «Что делать?») [1, с. 64], но может быть направлено и во вне произведения – соотноситься с литературным контекстом. С одной стороны, в художественных текстах отражена жизнетворящая сила солнца, его образ символизирует красоту природы, использован в философских размышлениях о взаимоотношениях природы и человека.Например, у Пушкина «Мороз и солнце; день чудесный!..» («Зимнее утро», 1829); у Тютчева «Сияет солнце, воды блещут, / На всем улыбка, / Жизнь во всем» («Сияет солнце, воды блещут…», 1852), «Солнце светит золотое» («Тихо в озере струится…»,1866), «И солнце нити золотит» («Весенняя гроза», 1828); в поэзии Фета «Солнце теплое ходит высоко / И душистого ландыша ждет» («Весенние мысли», 1848); в лирике Бальмонта – «Я в этот мир пришел, чтоб видеть Солнце / И синий кругозор» («Я в этот мир пришел, чтоб видеть Солнце…», 1903).

С другой – солнце изображается светилом мертвых. Обратимся к народным представлениям о солнце, коррелирующим с семантикой заглавия повести: «По народным представлениям, с<олнце> опускается на ночь под землю или в море. В связи с этим оно, как и луна, в некоторых случаях осмысляется как светило мертвых. В похоронных причитаниях девушка-лебедушка после смерти удаляется “За горушки она за высокия, / За облачка она за ходячии, / К красну солнышку девица во беседушку, / К светлу месяцу она в приберегушку!”» [12, с. 362]. Д. Мережковский также соотносил солнечные лучи с танатологией: «Мы – над бездною ступени, / Дети мрака, солнце ждем, / Свет увидим – и, как тени, / Мы в лучах его умрем»[10, с. 737] («Дети ночи»,1895). О. Мандельштам ввел в поэтический текст образ черного солнца и придал ему негативную коннотацию стихии страсти: «Страсти дикой и бессонной / Солнце черное уймем», «Солнце черное взошло» [8, с. 108] («Как этих покрывал и этого убора…», 1915). Этот же образ есть у М. Цветаевой: «Ночь! Я уже нагляделась в зрачки человека! / Испепели меня, чёрное солнце – ночь!» («Бессонница», 1916) [14, с. 69]. Символичен образ черного солнца в «Тихом Доне» (1928–1932, 1940) М. Шолохова. В «Одиссее» Гомера образ закатного солнца – предвестие тьмы, сопровождающей героя в царство мертвых: «солнце померкло и тьма наступила <…> и все потемнели дороги» [3, с. 93]. По мнению А.Н Робинсона, в «Слове о полку Игореве» судьба сыновей Святослава зависит от знамений солнца, образу солнца придана мортальность. В «Божественной комедии» Данте Алигьери мотив солнца связан с пространством царства мертвых. В латинском, греческом, древнеиндийском языке одно из значений слова «солнце» соотносится с понятиями «подземный мир», «царство смерти», «загробный мир» [9, с. 210]. Шмелев создал образ солнца, символизирующий смерть, но солнце мертвых в его повести – не деталь, не эпизод, а лейтмотив.

Функциональность заголовка заключена в краткой интерпретации темы. В заглавии повести сочетаются лексемы «солнце» и «мертвые», они же являются ключевыми словами в тексте. Слово «солнце» встречается в повести 126 раз. Помимо его частотности в повествовании, помимо его символического содержания отметим следующую особенность: солнце – реальная данность, соотносящаяся с климатической спецификой Крыма. Сюжет развивается на южном берегу полуострова (в Алуште), которому свойствен субтропический средиземноморский климат с большим количеством солнечных дней в году.

Слова «мертвый», «мертвец», «помертветь» встречаются 32 раза. Слово «смерть» – 56 раз. Образ, давший название повести, упомянут в главах «Что убивать ходят» и «Хлеб с кровью»: «Вижу в ваших глазах оловянное солнце, солнце мертвых. Никогда не вспыхнет оно, живое, как вспыхивало даже в моей Торпедке, совсем не-

знайке!» [15, с. 481]; «Никто не придет из далей. И далей нет… Воистину – солнце мертвых! Самые дали плачут» [15, с. 621]. Заголовочный комплекс, отражая семантические и ситуативные особенности повести, акцентирует внимание на оксюморонности бытия – сочетании взаимоисключающих понятий «жизнь» и «смерть», на восприятии самого солнца как мортальной реальности. Он отражает экзистенциальное и онтологическое содержание повести. Экзистенциальное (лирическое) содержание подчеркнуто дневниковым характером описания авторских восприятий, сомнений и озарений рассказчика; онтологическое соотнесено с жанровым подзаголовком «эпопея», философскими коннотациями пейзажей, религиозной темой, описанием повседневности как бытия многонационального Крыма.

Заглавие повести *объединяет в целостный текст* самостоятельные в сюжетном и лирико-интеллектуальном отношении эпизоды и коррелирует с содержанием и заголовками по всему тексту. В повести нет основной событийной линии, повествование осуществляется как поток сознания и восприятия рассказчика, в форме внутреннего монолога, однако все главы последовательно связаны. Поэтика заглавия повести подтверждает выводы С. Кржижановского о том, что «заглавная строчка, требующая книги, возникающая в сознании писателя как некий императив, постепенно в процессе работы, прикрепляет к себе главу за главой, ищет их на разных путях, как локомотив, собирающий свой подвижной состав» [5, с. 22]. В повесть входит 35 глав. Их заглавия соотнесены с лейтмотивами (солнце, смерть, жизнь, голод, насилие), которые составляют основу содержания повести и ее композиции.

В первых шестнадцати главах действие происходит в некий день августа. Повествование начинается (глава «Утро») со сна рассказчика о солнце с подводным светом и бледной жестью, тогда как в реальности светит восходящее ослепительное солнце. В следующей главе («Птицы») главный «персонаж» – павлин, с трудом приспосабливающийся к голодной жизни там, где все выжжено солнцем. Далее (главы «Пустыня», «В виноградной балке») описано опустошенное пространство человека (в виноградной балке солнце выжгло виноградные лозы), где «смеется солнце» [15, с. 467], оно «умеет смеяться», «обманывает» [15, с. 471]. В главе «Хлеб насущный» описаны голодные дети, голодные курочки, им противопоставлен ястреб, на крыльях которого отливает солнце. В главе «Что убивать ходят» появляется тема карателей: при жгучем солнце, которое «плавится и играет в море» [15, с. 480] и от которого глаза как оловянная ложка, «пришли и в городок люди, что убивать ходят» [15, с. 478]. «Нянины сказки» начинаются с ожидания, когда скроется солнце, даны образы умирающего с голоду человека, умирающих коней, голодных мальчиков, грызущих копыто и кости. В главе «Про Бабу-Ягу» мотив русских интеллигентов-мечтателей – насельников татарской земли – опять же соотнесен с мотивами репрессий и солнца, которое помнит антропофага Бабу-Ягу. В следующих главах («С визитом», «Моменто мори», «Сады миндальные») рассказано об истории доктора, чья гибель предсказана угасающим солнцем. В «Волчьем логове», «Чудесном ожерелье» образ солнца вновь окрашен мортальностью: «<…> какой же погост огромный! И сколько солнца!» [15, с. 516]. В главах «В глубокой балке», «Игра со смертью» и «Голос из-под горы» даны истории семерых узников, молодого писателя Шишкина, почтальона Дрозда в сопровождении мотива солнца, поднимающегося над горами; упомянуто солнце над убитым фабрикантом.

Сквозной мотив повести – смерть или близкое к ней состояние жителей Крыма. В главах «На пустой дороге», «Миндаль поспел», «Жил-был у бабушки серенький козлик» действие происходит в сентябре, описаны голодающие жители, радующиеся «собачине»; в следующих главах – зимой, когда приближается конец всех в адском кругу, что отражено в заглавиях «Конец павлина», «Круг адский», «Конец Бубика», «Земля стонет», «Конец доктора», «Конец Тамарки», «Хлеб с кровью», «Три конца» и др.

Вместе с тем ряд заглавий («Жива душа!», «Праведница-подвижница», «Тысячи лет тому…») выражает идею жизнеутверждения, противостояния «кругу адскому». Восход солнца в начале произведения и заход солнца в его конце образуют кольцевую композицию повествования и демонстрируют неумирающий космический порядок. Название последней главы «Конец концов» коррелирует с апокалиптической эсхатологией: вслед за концом света Иоанн Богослов видит новое небо, новую землю, Новый Иерусалим, что символизирует спасение народов. В повести Шмелева «тощее солнце светит, больное, мертвое» [15, с. 630], но в «конце концов» наступает весна – вестница новой жизни. Как писал Ильин, «заглавие “Солнце мертвых” – с виду бытовое, крымское, историческое, таит в себе религиозную глубину: ибо указывает на Господа, живого в небесах, посылающего людям и жизнь, и смерть» [4, с. 159].

Подзаголовок представлен жанровым определением – *эпопея*. Он, как и заглавие, отражает сильную позицию содержания повести. Шмелев настаивал на этом определении и после издания повести: «<…> это – *эпопея*, ибо захватывает эпоху, *весь* народ, скажу – мир!» [16, с. 301]. Несмотря на то, что по формальным признакам жанр определяется как повесть, полагаем, что авторское жанровое определение текста «эпопея» убедительно. Как считает С.И. Кормилов, повесть Шмелева сочетает в себе очерки лирического и трагического содержания, окрашенные прежде всего «глубоко личностной интонацией» [6, с. 30], но не эпической объективностью, что не отвечает типологии эпопеи, но выражает, скорее всего, изображение судьбы народа. Анализируя специфику повести Шмелева, Р. Горюнова полагает, что жанр произведения прежде всего определяет тема национальной истории, в которой проявился как географический, так и трагический пафос. Эпопеи Шмелева придана трагичность через описание личных судеб персонажей. При этом в повести эпопея народной судьбы складывается из судеб конкретных людей. Н.М. Солнцева акцентирует внимание на том, что Шмелев описывает как «трагизм собственного существования» [11, с. 122], так и катастрофу, которую пришлось испытать народу. Отметим, что в повести достаточно много персонажей, их количество могло составить романную систему персонажей.

В произведении Шмелева сочетаются личная судьба, исторический фон, бытовые картины, философские и лирические размышления о разрушении культуры и цивилизации, изображение пейзажей. При этом все опи-

санное Шмелевым отражает как совокупность частных событий, так и судьбоносное для народа и страны событие, составляет картину бытия. Как полагал Г. Гачев, предмет эпопеи составляет не действие (под ним он понимает судьбу), а «бытие во всем объеме» [12, с. 161] (под бытием он понимает событие). В описании картины мира крымчан начала 1920-х годов показаны доминанты, определяющие такое бытие, а внимание автора сконцентрировано не столько на действии, сколько на бытийных вопросах. С древней эпопеей как собранием сказаний «Солнце мертвых» сближает объединение автономных историй в единое целое. Однако эпопею нового времени характеризуют «многоголосый человеческий хор»[7, с. 1238], большой объем (листаж эпопеи может исчисляться томами), тогда как для повести характерен умеренный, средний объем; повесть определяется как жанр, «промежуточный между рассказом и романом» [6, с. 752], что свойственно «Солнцу мертвых». Кроме того, в произведении Шмелева изображен не такой большой временной период, как в эпопее, ограничен круг персонажей, нет массовых сцен, нет широкого пространственного охвата, что отличает «Солнце мертвых» от эпопеи.

Выводы

Таким образом, в заглавии «Солнце мертвых» И.С. Шмелева фокусируется символический смысл и сама крымская реальность во время Гражданской войны. Заглавие повести соотнесено с литературным контекстом, солярной мифологией жизнетворения и мортальности, выражает идею дуальности бытия, объединяет сюжетно автономные главы в целостное произведение. Названия и лейтмотивы глав коррелируют с заглавием повести. Композиционная роль заголовочного комплекса состоит в объединении самостоятельных сюжетных ситуаций и лирических фрагментов в единый текст. Жанровый подзаголовок «эпопея» отражает авторскую точку зрения на масштабность событий 1920–1921 гг. и судьбу народа.

Библиографический список

1. *Бабичева Ю.В.* Поэтика заглавия // Вестник ТГПУ. Сер. Филология. 2000. С. 61–64.
2. *Гачев Г.Д.* Содержательность формы (Эпос. «Илиада» и «Война и мир» // Вопросы литературы, 1965, №10. С.149–170.
3. *Гомер.* Одиссея / Вступ. ст. С. Маркиша; примеч. С. Ошерива. М.: Эксмо, 2018. 702 с.
4. *Ильин И.А.* О тьме и просветлении: Книга художественной критики. Бунин. Ремизов. Шмелев. М: Скифы, 1991. 216 с.
5. *Кржижановский С.Д.* Поэтика заглавий. М.: Никитинские субботники, 1931. 36 с.
6. *Кормилов С.И.* Русская литература 20–90 годов XX века: Основные закономерности и тенденции // История русской литературы XX века (20–90-е годы): Основные имена. М.: б.и., 1998. 283 с.
7. *Кожинов В.В.* Эпопея // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: Интелвак, 2001. С. 1236–1238.
8. *Мандельштам О*. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1990. 638 с.
9. *Маковский М.М.* Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. М.: ВЛАДОС, 1996. 416 с.
10. *Мережковский Д.С.* Стихотворения и поэмы / Вступ. ст., сост и примеч. К.А Куман. СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2000. 926 с.
11. *Солнцева Н.М.* Иван Шмелев. Жизнь и творчество. 510 с.
12. *Топорков А.Л.* Солнце // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Эллис Лак, 1995. С. 361–363.
13. *Федотов О.И.* Черное солнце Ивана Шмелева // Вестник московского университета. Сер. 9. Филология. 2013. №4. С. 93–109.
14. *Цветаева М.И.* Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1980. 575 с.
15. *Шмелев И.С.* Солнце мертвых // Шмелев И.С. Собрание сочинений: В 5 т. Т.1. М.: Русская книга, 1998. С. 453–636.
16. *Шмелев И.С. и Бредиус-Субботина О.А*. Роман в письмах: В 2 т. Т.1. 1939–1942. М.: РОССПЭН, 2004. 760 с.
17. *Элиаде М.* Миф о вечном возвращении. Образы и символы. Священное и мирское / Пер. с франц. М.: Ладомир, 2000. 414 с.

References

1. *BabichevaYu.V.* By Apostille headlines / / Cgpu newspaper. Ser. Philology. 2000. Pp. 61–64.
2. *Gachev G.D.* The content of the form (Epos. “Iliad– and “War and Peace” // Questions of Literature, 1965, No. 10. Pp.149–170.
3. *Homer.* Odyssey / Introduction by S. Markisha; note by S. Osherova. M.: Eksmo, 2018. 702 p.
4. *Ilyin I.A.* About darkness and enlightenment: A book of art criticism. Bunin. Remizov. Shmelev. Moscow: Scythians, 1991. 216 p.
5. *Krzhizhanovsky S.D.* Poetics of titles. M.: Nikitinskysubbotniks, 1931. 36 p.
6. Russian Russian literature of 20-90 years of the century: Basic patterns and trends // History of Russian literature of the century (20-90-ies): The main names. M.: B.I., 1998. 283 p.
7. *Kozhinov V.V.* Epic // Literary encyclopedia of terms and concepts. Moscow: Intelvak, 2001. Pp. 1236-1238.
8. *Mandelstam O.* Essays: In 2 vols. Vol. 1. Moscow: Fiction, 1990. 638 p.
9. *Makovsky M.M.* Comparative dictionary of mythological symbolism in Indo-European languages: The image of the world and the worlds of images. M.: VLADOS, 1996. 416 p.
10. *Merezhkovsky D.S.* Poems and poems / Intro. art., comp. and note. K.A. Kuman. SPb.: Humanitarian Agency “Academic project”, 2000. 926 p.
11. *Solntseva N.M.* Ivan Shmelev. Life and creativity. 510 p .
12. *Toporkov A.L.* The Sun // Slavic mythology. Encyclopedic Dictionary. Moscow: Ellis Luck, 1995. Pp. 361–363.
13. *Fedotov O.I.* Ivan Shmelev’s Black Sun // Bulletin of the Moscow University. Ser. 9. Philology. 2013. No. 4. Pp. 93–109.
14. *Tsvetaeva M.I.* Essays: In 2 vols. Vol. 1. M.: Fiction, 1980. 575 p.
15. *Shmelev I.S.* The Sun of the Dead // Shmelev I.S. Collected works: In 5 vols. Vol.1. Moscow: Russian Book, 1998. Pp. 453–636.
16. *Shmelev I.S. and Bredius-Subbotina O.A.* Novel in letters: In 2 vols. Vol.1. 1939-1942. Moscow: ROSSPEN, 2004. 760 p.
17. *Eliade M.* The Myth of eternal return. Images and symbols. Sacred and worldly / Translated from French. M.: Ladomir, 2000. 414 p.

УДК 821 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-128-134

ЯНИНА ПОЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА
кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии и культуры, заведующий НИЛ «Экология культуры» Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия
E-mail:mismarpol@mail.ru
ТОЛКАЧЕВА ИРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА
кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии и культуры Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия
E-mail:irzim@list.ru

YANINA POLINA EVGENIEVNA
Ph.D., Associate Professor of the Department of Slavic Philology and Culture, Head of the Research Laboratory "Ecology of Culture" of the Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia
E-mail:mismarpol@mail.ru
TOLKACHEVA IRINAVYACHESLSVOVNA
Ph.D., Associate Professor of the Department of Slavic Philology and Culture of the Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia
E-mail:irzim@list.ru

КАТЕГОРИИ ЖИЗНИ, СМЕРТИ, БЕССМЕРТИЯ В РОМАНЕ МИЛАНА КУНДЕРЫ «БЕССМЕРТИЕ»

CATEGORIES OF LIFE, DEATH, IMMORTALITY IN MILAN KUNDERA'S NOVEL «IMMORTALITY»

В статье анализируются философские категории «жизнь», «смерть», «бессмертие» составляющие основу идейного плана повествования в романе Милана Кундеры «Бессмертие», а также способы их репрезентации в тексте. Пользуясь приемом парадокса, М. Кундера меняет привычное распределение смыслов, связанных с понятиями «жизнь» и «смерть»: жизнь – бытие, благо, смерть – небытие, зло. М. Кундера лишает антиномию «жизнь-смерть» привычного противостояния, демонстрируя на примере своих персонажей, что жизнь может заключать в себе смерть, а смерть может быть возвращением к жизни. Подобное представление о жизни и смерти характерно для традиционной культуры и встречается в различных религиозных парадигмах (христианство, буддизм и т.д.). В романе «Бессмертие» происходит соединение авторского взгляда на философские категории и характерного для традиционной культуры подхода, в рамках которой смысловые дискурсы понятий «жизнь», «смерть» и «бессмертие »постоянно пересекаются. Традиционные представления о природе жизни и смерти соединяются в романе с характерной для кундеровского повествования системой парадоксов, целью которой является вскрытие противоречий внутри сложных экзистенциальных понятий и явлений.

Ключевые слова: ***Милан Кундера, «Бессмертие», философские категории, жизнь, смерть, бессмертие, противопоставление, культурный контекст, система персонажей.***

The article analyzes the philosophical categories «life», «death», «immortality»which form the basis of the ideological narrative plan in Milan Kundera's novel «Immortality», as well as ways of their representation in the text. Using the paradox technique, M. Kundera changes the usual distribution of meanings associated with the concepts of «life» and «death»: life – being, good, death – non-existence, evil. M. Kundera deprives the antinomy of «life-death» of the usual confrontation, demonstrating by the example of his characters that life can contain death, and death can be a return to life. Such an idea of life and death is characteristic of traditional culture and is found in various religious paradigms (Christianity, Buddhism, etc.). In the novel «Immortality» there is a combination of the author's view of philosophical categories and the approach characteristic of traditional culture, in which the semantic discourses of the concepts of «life», «death» and «immortality» constantly intersect. Traditional ideas about the nature of life and death are combined in the novel with a system of paradoxes characteristic of the Kundera narrative, the purpose of which is to reveal contradictions within complex existential concepts and phenomena.

Keywords: ***Milan Kundera, "Immortality", philosophical categories, life, death, immortality, juxtaposition, cultural context, character system.***

Введение

Роман Милана Кундеры «Бессмертие» (чеш. «Nesmrtelnost», написан в 1988 году, фр. «Immortalité», опубликован в 1990 году, переведен на русский язык в 2001 году) признается литературоведами одним из ключевых текстов как для современной чешской и французской литератур, так и для всего мирового литературного процесса [12]. Он воплощает в себе те важнейшие трансформации, которые произошли с жанром романа в конце XX века, а кроме того, является поводом для многочисленных споров о специфике литературных направлений указанного периода [5, 7, 9, 12].

Представления М. Кундеры о природе романного текста, его прошлом, будущем и настоящем, сформулированные писателем в теоретических работах («Искусство романа», «Нарушенные завещания»), наш-

© Янина П.Е., Толкачева И.В.
© Yanina P.E., Tolkacheva I.V.

ли отражение в тексте «Бессмертия», жанр которого исследователи определяют как «роман-эссе» [8]. По замечанию В.А. Пестерева, в «Бессмертии» (как и многих других своих романах) Кундера не просто совмещает эссеистическое и традиционное, сюжетное повествования: он мыслит «эссеистически, синтезируя эссеистическое и романно-художественное, но с преобладанием первого» [8, с. 235].

С.А. Шерлаимова также подчеркивает, что в «Бессмертии» Кундера «более последовательно» и ярко воплотил принципы своей романной поэтики, направленной на включение «рассуждения (медитации, размышления) в органическую составляющую романа», на расширение «романного времени», а также на освобождение этого жанра от «отягощающего императива правдоподобия» [12, с. 128].

Реализация подобных задачи неминуемо приводят к усложнению композиционной структуры романа. «Сложность» романной «конструкции» отмечает в своем исследовании С.А. Шерлаимова [12, с. 128]. Каким образом происходит соединение разноплановых частей в единое целое?

Помимо фигуры автора, который присутствует в каждом элементе повествования, то выступая в роли вымышленного писателя Кундеры, то высказывая собственные, присущие самому романисту, суждения о жизни и природе своих сочинений, план сюжетного повествования и эссе оказываются очень прочно соединены между собою целой системой лейтмотивов, символов и деталей. Соединение происходит, в том числе, на идейном уровне: это экзистенциальные категории, философские понятия, которые раскрываются в ходе романа, причем вся романная судьба персонажей является иллюстрацией к этим философским категориям, а эссеистические размышления автора помогают нам проникнуть глубже в смысл как самих понятий, так и действий персонажей, вскрыть истинные мотивы их поступков.

Философская составляющая романов М. Кундеры также давно является предметом анализа исследователей [8, 12, 13]. Как правило, она бывает задана автором самим названием романа и заключается в рассуждениях писателя о природе и сущности различных философских категорий, представленных в виде своеобразных дихотомий: легкость-тяжесть, жизнь-смерть, свобода-несвобода, любовь-сексуальность, душа-тело, неведение-осознание, неспешность-скорость и др.

Анализируя те или иные философские категории, Кундера традиционно сознательно отказывается от общепринятых трактовок. Однако целью автора является не эпатирование публики, а попытка более глубокого постижения сущности явлений, стремление снять все культурные, литературные, религиозные наслоения смыслов с того или иного понятия и увидеть его скрытое значение. Так, в процессе романа зачастую наблюдается переход от одной стороны явления к другой в рамках единого понятия: легкость оказывается тяжестью, случайность становится судьбой, шутка вскрывает истинное отношение к предмету, смерть оказывается избавлением, неспешность достигает цели быстрее, чем скорость.

Кундера пользуется приемом парадокса, вскрывая сущность тех или иных экзистенциальных категорий [8]. Парадокс – это выявленное противоречие, благодаря которому обнажается сущностно-бытийное не в его конечных истинах, а в его проблемности, противоречивости. Все романы Кундеры построены на парадоксах, и «Бессмертие» в этом плане не исключение. Говоря о жизни, смерти, бессмертии в романе автор пытается показать соответствующие явления с разных сторон, разрушая привычное представление о границах экзистенциальных явлений и смешивая связанные с ними и характерные для массового сознания этические нюансы.

Вместе с тем, интерпретация Кундерой понятий жизни, смерти и бессмертия оказываются во многом близки тем представлениям, которые сложились вокруг них в традиционной культуре. В этом плане Кундера не только привносит в трактовку этих явлений сугубо авторское видение, но и сталкивает в рамках единого текста характерные для разных культур понимания сути процессов и смыслов, связанных с жизнью и смертью как бытийными явлениями.

И это неудивительно, поскольку когда такие понятия, как «жизнь» и «смерть» попадают в культурный контекст, они утрачивают связь со своими биологическими характеристиками, они буквально мифологизируются и/или эстетизируются, то есть «внутри оппозиции жизнь/смерть происходят постоянные колебания, в ней по-разному распределяются положительные и отрицательные коннотации, а разные историко-культурные эпохи различно реагируют на каждый из ее членов, сосредоточиваясь то на жизни, то на смерти» [4, с. 4].

Данный аспект оставался за пределами внимания исследователей творчества Кундеры или был изучен не в полной мере. С этим связана *новизна* работы.

Целью данного исследования является анализ того, как именно в рамках интерпретации в романе категорий жизни, смерти, бессмертия происходит соединение авторского видения, выражающегося в том числе при помощи использования приема парадокса, и традиционных представлений, связанных с этими экзистенциальными явлениями.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть спектр традиционных представлений, связанных с понятиями жизни, смерти, бессмертия.
2. Проанализировать образы Аньес и Лоры, рассмотреть их сквозь призму обозначенного автором противостояния.
3. Раскрыть антиномию жизни и смерти, заключённую в образах сестёр.
4. Проанализировать сюжетную линию, связанную с отношениями между Гете и Беттиной фон Арним.
5. Продемонстрировать различные грани понятия «бессмертие», нашедшие отражение в структуре романа.
6. Соотнести традиционные представления о жизни, смерти, бессмертии с тем, каким образом Кундера выстраивает в романе свою систему парадоксов.

Актуальность исследования заключается в необходимости исследования механизмов преемственности при изучении новейшей литературы. Представляется, что литературные направления, доминировавшие в европейской литературе в последней трети XX века, не только имели целью разрушение традиционной эстетики и культуры, но и в определённых моментах опирались на ее положения. Данная работа направлена на исследо-

вание конструктивной связи между эстетикой литературы конца XX столетия и традиционной культурой.

В ходе работы применялись общелогические методы исследования, а также литературоведческие методы анализа текста, выработанные в рамках культурно-исторического и сравнительно-исторического подходов.

Изложение основного материала

Категории жизни и смерти так близко подходят друг к другу, что их смысловые поля пересекаются, а значения могут меняться местами, что ведет к тому, что жизнь объявляется смертью, а смерть – жизнью. Эта оппозиция раскрывается во множестве своих противопоставлений: начало и конец, время и вечность, душа и тело, юность и старость, одиночество и любовь. Только в переплетении множества смысловых коннотаций и раскрывается сущность противопоставления жизни и смерти.

Думается, такая внутренняя семантическая наполненность рассматриваемой оппозиции проистекает из понимания жизни и смерти в рамках национального традиционного сознания, причем неважно, как далеко находятся его истоки от общества, в пределах сознания которого формируется художественный текст. Внутреннее кажущееся противостояние этих понятий преодолевается в ритуале, в котором происходит установка связи между божественным и человеческим [11, с. 90], отчетливо фиксируется в народных обрядах, сохраняется в детских играх.

Вопросы жизни и смерти изначально встроены в природное и социокультурное бытие человека. В традиционном обществе развитие социальных ролей, их последовательный переход всегда развивался по триаде рождение-свадьба-смерть. Практически во всех культурах она представляется троичной системой обрядов перехода, что по сути и является символом жизненного цикла [1, 2]. Эта триада – квинтэссенция духовной культуры, поскольку эти социальные программы ранее имели нерасчлененный характер, были связаны и связаны по сей день на ментальном уровне.

В традиционных культурах разных народов, в том числе и славянских, все эти три состояния сопровождались набором определенных ритуалов, которые на материальном уровне подчеркивали эту невидимую связь обозначенных трех состояний, а также благодаря обряду они проживались вместе всей общиной. Именно благодаря ритуалу смерть становилась не чем-то ужасающим, а жизненно обусловленной необходимостью, социокультурную значимость которой и подчеркивали символические действия погребального обряда. Смерть мыслится не как конец всего, а как своеобразный переход в иное состояние, что проявляется в ритуальных действиях с телом усопшего, подготовкой его к другому существованию: измерение тела, омовение тела, одевание в «смертную» одежду, приготовление гроба (*домовины*), посмертное кормление покойного во время поминального обеда – всё это говорит о том, что смерть и жизнь мыслились не просто как взаимосвязанные структуры, но и явления, переходящие друг в друга.

Такой же семантикой перехода наделена и связь процесса рождения (появления самой жизни) и процесса упокоения, поскольку, как видно из вышесказанного, смерть мыслилась не как конечный факт. Внутри этнических традиций похороны и рождение регулировали отношения между предками и потомками: смерть показывала необходимость нового рождения, которое в итоге неизбежно вело к смерти. Таким образом, и появление ребенка на свет, и смерть рассматривались как результат обмена между мирами, а в обществе родины и похороны служили ритуалами включения и исключения из социума. Так не называлась, но ментально маркировалась цикличность бытия, та нерасторжимость рождения и смерти, которую, думается, можно интерпретировать как своеобразное проявление бессмертия.

Сходство смерти и родов осмысливается не только в традиционной культуре, но и в художественном дискурсе. На встречу двух миров при появлении нового человека указывает Л.Н. Толстой в романе «Анна Каренина», например, в переживаниях Левина при родах Кити: «Он знал и чувствовал только, что то, что совершалось, было подобно тому, что совершалось год тому назад в гостинице губернского города на одре смерти брата Николая. Но то было горе, это была радость. Но и то горе и эта радость одинаково были вне всех обычных условий жизни, были в этой обычной жизни как будто отверстия, сквозь которые показывалось что-то высшее. И одинаково тяжело, мучительно наступало совершающееся, и одинаково непостижимо при созерцании этого высшего поднималась душа на такую высоту, которой она никогда и не понимала прежде и куда рассудок уже не поспевал за нею» [10, с. 312].

В художественном мире М. Кундеры на место ритуалу приходит развитие этого «мнимого» противопоставления жизни и смерти в образах и поступках главных героев, попытка осмыслить разные философские понимания смерти, понять, чем же становится смерть – жизнью, покоем или небытием. Исконное, древнее представление о смерти как о созидателе, как о продуцирующей силе, некоем прологе к новому рождению вплетается в размышления писателя через триаду «жизнь – смерть – бессмертие»

Антиномия жизни и смерти раскрывается в романе Кундеры на разных уровнях, благодаря нескольким сюжетным линиям, каждая из которых вносит свои оттенки смысла в обозначенный конфликт. Действие одной сюжетной линии происходит в настоящем и сосредоточено вокруг жизни и последующей смерти главной героини Аньес и ее родственников: мужа Поля, сестры Лоры, отца, дочери. Другая сюжетная линия воспроизводит историю отношений великого немецкого писателя Гете и Беттины фон Арним (урожденной Брентано). Третья сюжетная построена вокруг фигуры самого автора, описывает события из его жизни: процесс написания книги, размышелния по поводу персонажей и происходящих с ними событий, общение с профессором Авернариусом.

Фигура автора в романе задает условность всех сюжетных линий повествования и одновременно связывает их воедино. В результате все три плана повествования можно представить как три плоскости разворачивания единого конфликта. Действующие персонажи при этом либо свободно перемещаются между этими плоскостями (из истории Аньес в историю автора), либо имеют двойников (Беттина, очевидно, является двойником Лоры, определённую параллель можно провести между Гете и Аньес).

Таким образом, конфликт в романе оказывается построен на противопоставлении понятий «жизнь» и «смерть» и разворачивается в нескольких направлениях. Одно из этих направлений раскрывает антиномию жизни и смерти, прежде всего, как антиномию духовного и телесного. Ярче всего можно проиллюстрировать это на примере сюжетной линии, связанной с Аньес и ее сестрой Лорой.

В этой сюжетной схеме Лору можно обозначить как «воплощение жизни», а Аньес – «отсутствие жизни» или «мечта о другой жизни». Интересно проследить, каким образом это противопоставление реализуется в художественной ткани романа. Образы героинь строятся в романе по схожей схеме: им обоим дана портретная характеристика, в которой прорисованы не просто детали внешности, но обозначена магистральная направленность фигуры.

Тело Аньес как будто стремится оторваться от земли, демонстрирует чуждость всему плотскому. Проявления телесности кажутся Аньес стыдными, низкими. Женское тело представляется ей особенно несовершенным: оно, словно «небольшая фабрика», нуждается в постоянном обслуживании и внимании: «каждый месяц менять тампоны, глотать порошки, застегивать бюстгалтер, быть готовой к производству» [6, с. 109]. Аньес завидует старым мужчинам, тело которых постепенно теряет материальность, «превращается в собственную тень», «оставаясь на свете лишь в виде одной небрежно воплощенной души» [6, с. 109].

Интересную характеристику дает Аньес Рубенс, любовник, указывая на присущие фигуре Аньес проявления одновременно и скромности, и высокомерия: «Ваша походка – походка готической девственницы. Лютнистки из оркестра ангелов. Ваша грудь обращена к небу, ваш живот обращен к небу, но ваша голова, знающая о тщете всего сущего, склоняется к праху» [6, с. 324–325].

Фигура Лоры, напротив, демонстрирует торжество телесности. Ее тело, обремененное слишком тяжелым задом, стремится к земле. На последних страницах романа автор следующим образом характеризует тело Лоры: «<...> я заметил даму в купальнике, только что вошедшую в зал: сорокалетнюю женщину с красивым лицом, с несколько короткими, но прекрасной формы ногами и выразительной, хотя и великоватой задницей, которая, точно толстая стрелка, указывала в пол» [6, с. 363–364]. (По замечанию С.А. Шерлаимовой, «экспрессивная задница» Лоры напрямую указывает на ее агрессивную манеру жизни и содержит в себе исчерпывающую авторскую оценку [12, с. 146]).

Лора признает свою телесность и ее проявления, заботится о теле и любит его. Рассказывая о своей жизни, она зачастую сопровождает повествование описанием физиологии того или иного переживания. «Когда она хотела сказать, до какого отчаяния довел ее любовник, она говорила: «Как только он ушел, меня вырвало». Несмотря на то что она часто говорила о своей рвоте, Аньес была далеко не уверена, что сестру вообще когда-нибудь рвало» [6, с. 107].

Одним из знаковых образов, указывающих на противоположное отношение сестер к миру материального и, в частности, проявлениям телесности, будь то собственная физиология или просто необходимость быть обнаруженной чьим-то взглядом, являются в тексте темные очки. Аньес надевает темные очки, чтобы укрыться за ними от чужого внимания, спрятанные глаза создают для нее иллюзию невидимости. Лора, напротив, использует темные очки, когда хочет продемонстрировать собственную чувствительность, привлечь внимание к переживаниям, повлекшим за собой заплаканные глаза.

Важно отметить, что во время ссоры сестер, повлекшей за собой их разрыв, Аньес разбивает Лорины очки, этот «символ сестринской печали» [6, с. 206]. Аньес приводит в ярость нарочитость поведения Лоры, постоянно обнаруживающей и подчеркивающей свою телесность. Лора в свою очередь вынуждена оставаться без очков, которыми она могла бы защититься «от ненависти сестры», в «уязвимой обнаженности своего лица, на котором были отпечатаны все следы ее страданий» [6, с. 205].

Еще одной важной деталью, составляющей основу образа как Аньес, так и Лоры является жест. Каждая из сестер обладает характерным жестом. У Лоры – это «жест, взыскующий бессмертия» [6, с. 185]. Лора, любящая жизнь во всех ее проявлениях и любящая себя и свое тело, стремится оставить по себе память, не хочется уйти незамеченной из жизни, даже если этот уход – не смерть, а расставание с возлюбленным.

Аньес связана с другим жестом: его описывает автор в самом начале романа – пожилая женщина в бассейне прощается со своим инструктором – легкий взмах руки, как будто «она бросала в воздух цветной мяч» (в более поздних вариантах он станет золотым) [6, с. 8]. Этот жест порождает сам образ Аньес и становится ее визитной карточкой. Суть его трудно определить словами, он ускользает от понимания, лишь поражает своим очарованием и красотой. Отметим здесь, что этот жест, подсмотренный Аньес в юности у коллеги ее отца, и которым она, Аньес, сама стала прощаться со своими приятелями, вызывал у младшей сестры Лоры зависть и желание подражать. Но в тот момент, когда Аньес замечает попытки Лоры подражать ей, она прекращает пользоваться этим жестом.

В финале романа мы вновь встречаемся с этим взмахом руки: его выбрасывает на прощание Лора, расставаясь в бассейне с автором, своим мужем Полем (за которого она вышла замуж после смерти сестры) и профессором Авенариусом. Поль пытается раскрыть смысл этого жеста следующим образом: «<...> это жест женщины. Женщина этим жестом приглашает нас: поди сюда, следуй за мной, а вы даже не знаете, куда она зовет вас, и она этого также не знает, но зовет, уверенная, что стоит идти туда, куда она зовет вас» [6, с. 369].

Отец Лоры и Аньес также является важной фигурой, через посредничество которой осуществляется раскрытые этих персонажей. Первая и очень серьёзная ссора сестер происходит как раз из-за отца: его застают за уничтожением семейных фотографий после смерти матери. Лора не понимает отца и порывает с ним. В этом проявляется ее приверженность материальному: сама фотография является носителем памяти, поскольку она материальна. Уничтожение фотографий – сродни забвению.

Аньес, напротив, защищает отца. Ей понятен его порыв уничтожить фотографии как материальные признаки их бытия в земном мире. Аньес и ее отца связыва-

ет особая любовь, близость и понимание. Отец научил Аньес любить природу, ценить превыше всего одиночество, свободу и покой. Их общие устремления находят отражение в тексте стихотворения Гете «Над всеми холмами Покой…» [6, с. 33]. Таким образом, в частности. проводится важная параллель между образами Аньес и Гете, фигурирующего как самостоятельный персонаж в другой сюжетной линии.

Именно Гете единственный из героев романа достигает абсолютной смерти – то есть полного забвения. В разговоре с Хэмингуэем в загробном мире он произносит слова: «Я решил воспользоваться наконец тем, что я мертвый, и пойти, если можно это выразить столь неточным словом, спать. Насладиться абсолютным небытием, о котором мой великий недруг Новалис говорил, что оно синеватого цвета» [6, с. 238].

Смерть в стихотворении Гете предстает как покой, как отдых, как вечный сон. Не случайно отец Аньес читает его, лежа на смертном одре, – тогда и Аньес впервые проникается глубинным смыслом текста. Аньес скорбит по умершему отцу, но больше всего ее печалит то, что закончилось их уединение, их одиночество. Оба они предпочитают смерть, но не замутненную присутствием других, шумных, суетящихся людей, – жизни с этими людьми.

Об этом же свидетельствует фрагмент, в котором Аньес представляет отца на тонущем корабле. Она уверена, что отец предпочел бы лучше умереть в чистых, прозрачных водах, чем бороться с другими людьми за место в спасательной шлюпке.

Шум, агрессия, грохот, взгляды, близость, пошлость, отсутствие свободы – все это является признаками той жизни, которую любит Лора, и которую ненавидят Аньес и ее отец. Поэтому и для Аньес смерть оказывается желанной: она не чувствует радость жизни. Жизнь ее мечты оказывается равна смерти: одиночество, отсутствие лица, свобода, покой.

Размышлениям Аньес о жизни и смерти уделено важное место в начале романа, когда Аньес в сауне слышит женщину, страстно заявляющую о своих предпочтениях. В этих размышлениях Аньес мы впервые в романе встречаемся в суждениями о компьютере Творца – теория, которую Аньес слышит тоже от своего отца. Понятие о компьютере Творца является своеобразной теологической концепцией, при помощи которой отец Аньес, а вслед за ним и она сама объясняют и описывают сотворение и земную жизнь человека, а также его бытие после смерти. Ключевой пункт, на котором сосредотачиваются размышления Аньес о компьютере Творца – это, во-первых, сила случайности, которая подразумевается самим механизмом программирования, а во-вторых, безликость, также лежащая в основе программирования как производственного процесса.

Страстность и агрессия, с которой женщина в сауне заявляет о себе, являются, по мысли Аньес, способом обозначить собственную значимость, индивидуальность. «Ибо только так мы можем считать себя не одним из вариантов прототипа человека, а созданием, обладающим своей собственной, незаменимой сутью» [6, с. 18].

Однако подобная стратегия заявлять о своей уникальности оказывается не близка Аньес, всячески стремящейся скрыть свое лицо и преодолеть материальность.

В этом смысле девушка-самоубийца, о которой сначала герой-романист Кундера слышит по радио, затем обсуждает со своим другом профессором Авенариусом, а затем и вплетает в повествование о героях, оказывается двойником Аньес. По мысли автора, «смерть, которой она жаждала, предполагала не исчезновение, а отрицание. Самоотрицание. Она не была довольна ни единым днем своей жизни, ни единым сказанным ею словом. Она несла себя по жизни как нечто уродливое и ненавистное, от чего нельзя избавиться. Поэтому она страстно мечтала отбросить себя, как отбрасывают помятую бумагу, как отбрасывают гнилое яблоко. Она мечтала отбросить себя, словно та, кто отбрасывает, и та, кого отбрасывают, были два разных лица» [6, с. 275].

Эти мысли в точности соответствуют ощущениям Аньес, формулируемым ею во внутренних монологах и высказываемым в авторских характеристиках. Мотив «лица» и его отрицания, возникший в приведенном выше описании, важен и для линии Аньес. В беседе с воображаемым пришельцем из загробного мира Аньес интересуется, есть ли там у людей лица, и с удовлетворением узнает, что в другом мире нет лиц. Лицо как необходимая оболочка, по которой о человеке судят другие люди, раздражает Аньес, она чувствует, что ее лицо ничего не говорит о ней истинной (эти мысли она высказывает сама в разговоре с Полем, мужем).

Чужие взгляды представляются Аньес формой насилия. Мученицей взирающей толпы представляется Аньес своему любовнику Рубенсу. В своем воображении он видит Аньес, распятую на кресте вместо Христа, и дает этой картине название «Видение Рубенса в Риме» [6, с. 351].

Отношения с Рубенсом, как кажется, больше соответствуют представлениям Аньес об идеальной жизни, нежели ее счастливая замужняя жизнь с Полем. Они свободны, почти ничего не знают друг о друге, у них даже нет имен (Рубенс – это прозвище, данное ему еще в школе за любовь к рисованию, а он называет Аньес лютнисткой, потому что не помнит ее настоящего имени). Рубенсу кажется, что сравнение с лютней хорошо передает нежность и утонченность Аньес. (Напомним, в разговоре с Полем Аньес жалуется не только на то, что лицо не отражает сущности человека, но и имя является формой, не имеющей отношения к содержанию).

В жизни Рубенса смерть Аньес оставляет более значимый след, чем в жизни мужа Поля, женившегося на Лоре. Для Рубенса циферблат его любовных увлечений останавливается со смертью Аньес, она обретает бессмертие в жизни Рубенса.

Тема бессмертия в его соотношении с категориями жизни и смерти раскрывается при помощи другой сюжетной линии – описывающей судьбу и взаимоотношения Гете и Беттины фон Арним. Беттина является в определенном смысле двойником Лоры – их двойничество обозначено при помощи единого жеста: и та, и другая используют «жест, взыскующий бессмертия» для того, чтобы обозначить свои высшие устремления и чаяния.

Для Беттины переписка с Гете и демонстрируемая ею духовная и личная связь между ней и великим поэтом являются способом обрести бессмертие. Смерть, таким образом, становится символом забвения, а бессмертие – способом его преодоления и – соответствен-

но – способом преодоления смерти.

Однако природа бессмертия трактуется автором также двояко, благодаря чему вскрывается противоречие и внутри этого понятия, казалось бы позволяющего преодолеть как трагедию жизни, так и трагедию смерти. Двойственный смысл бессмертия раскрывается автором при помощи образа Гете, в своей вечной жизни страдающего от бессмертия. Многочисленные диалоги Гете с Хэмингуэем, которые писатели ведут, пребывая в загробном мире, наполнены иронией автора по поводу того, что человеческая память, являющаяся основным инструментом бессмертия, выхватывает из жизни писателя не те моменты, которые он сам считает ключевыми в своей биографии, а нелепые случайности, имеющие весьма посредственное отношение к его жизни и выставляющие его в глупом или лживом свете.

Устав от бессмертия, Гете пытается достичь состояния еще более далекого от жизни, нежели просто смерть – состояния полного небытия. Для умершего Гете забвение является способом убежать от бессмертия и достичь окончательного покоя. Таким образом, мотив покоя, обозначенный в отношениях Аньес с ее отцом при помощи стихотворения Гете, является связующим звеном между первой и второй сюжетными линиями и конечной точкой в цепи понятий, призванных раскрыть антиномию жизни и смерти. Оказывается, физическая смерть не означает избавление от жизни как таковой: жизнь в памяти людей может быть не менее мучительна. Бессмертие, представляющееся надежным способом преодоления смерти, также не является абсолютным благом и может быть преодолено только достижением полного забвения и абсолютного покоя.

Подобная трактовка антиномии жизни и смерти больше, чем в традиционной культуре, обнаруживается в восточной философии буддизма, в которой не только эти духовно-физические состояния, но и сама возможность бессмертия носят печать страдания, то есть той силы, которая оценивается как главное зло жизни. Нравственный и духовный поиск последователей этих убеждений и есть путь избавления от страдания, избавление от жизни и смерти, Средством избавления считается путь к достижению нирваны. Того особого психического состояния, метафизической сферы, которая не поддается вербальному описанию. Исследователь буддизма В.Б. Касевич пишет, что нирвана предполагает «полное освобождение от всего, привязывающего к существованию в любом из имеющихся миров. <…> Это состояние высшего блаженства (где последнее абсолютно лишено, разумеется, каких бы то ни было признаков чувственного)» [3, с. 13].

Размышления М. Кундеры о бессмертии как о форме связи с жизнью, как о нити, которая не дает умершей душе стать неким подобием «самого в себе», достигнуть абсолютного забвения, а следовательно, абсолютного спокойствия, перекликаются с идеями буддистского бессмертия как зла, недостижения особого ментального отрешения, поиска нирваны как освобождения от мира живых и мира мертвых одновременно. Автор сплетает в своем тексте, а иногда даже сталкивает, представления о жизни и смерти разных традиций, религий и культур, пропущенные через авторское сознание, раздвигает рамки привычных представлений.

Образы Аньес и Лоры представляют собой две стороны обозначенной автором антиномия «жизнь-смерть». Свойственное Аньес желание отгородиться, освободиться от жизни как от бремени соотносится с присущим традиционной культуре восприятием земной жизни как промежуточной ступени к жизни будущей, имеющей ценность только в перспективе вечной жизни. Трансформация образа Аньес, а также авторские характеристики, даваемые этой героине, раскрывают понятие смерти через понятие свободы, что также свойственно традиционным представлениям о смерти. В то время, как образ Лоры, внешне наполненный жизнью, демонстрирует ограниченность, несвободу, тяжесть.

Выводы

Категория бессмертия, раскрываемая в романе при помощи образов Гете, Беттины фон Арним, Хэмингуэя, представляется сложной, многоуровневой структурой, каждая из ступеней которой служит своей цели: первый уровень бессмертия – вечная жизнь и вечная память, второй уровень – вечное забвение и вечная свобода. Подобная трактовка бессмертия является продолжением характерных для различных традиционных культур прочтений вечной жизни: в христианстве – это жизнь, бытие в ином измерении, в буддизме – вечное небытие, отсутствие жизни.

Пользуясь приемом парадокса, Кундера лишает антиномию «жизнь – смерть» привычного для массового сознания противостояния. Парадокс связан с тем, что жизнь может заключаться в себе смерть, а смерть может быть возвращением к жизни. Кроме того, смерть также представляет собой процесс, как и жизнь: от умирания через бессмертие к абсолютному покою – полному забвению. Традиционные представления о природе жизни и смерти соединяются в романе с характерной для кундеровского повествования системой парадоксов, целью которой является вскрытие противоречий внутри сложных экзистенциальных понятий и явлений.

Библиографический список

1. *Акиева П.Х.* Рождение, свадьба, смерть. Историко-этнографические архетипы ингушей. СПб.: Алеф-пресс, 2014. 292 с.
2. *Бравина Р.И.* Концепция жизни и смерти в культуре этноса: На материале традиций саха. Новосибирск: Наука, 2005. 307 с.
3. *Касевич В.Б.* Буддизм. Картина мира. Язык. Спб.: Петербургское востоковедение, 1996. 279 с.
4. Категории жизни и смерти в славянской культуре. Сборник статей. М.: Институт славяноведения РАН, 2008.368 с.
5. *Кливенкова Д.А.* Черты «неореализма» в романе Милана Кундеры «Неведение» // Лингвистика и межкультурная коммуникация в современном мире. Чита: Забайкальский государственный университет, 2014. С. 29–37.
6. *Кундера М.* Бессмертие: Роман. СПб.: Азбука, 2001. 384с.
7. *Мухина Н.М.* Милан Кундера: «воскресение Автора» // Текст в культурно-историческом контексте. Вып. 1. 2005. С. 74–80.
8. *Пестерев В.А.* Модификации романной формы в прозе Запада второй половины XX столетия. Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1999. 308 с.
9. *Совакова Я.* Традиции гротескного реализма в романе Милана Кундеры «Бессмертие» // Stephanos. № 3 (41). 2020. С. 48–53. DOI 10.24249/2309-9917-2020-41-3-48-53

10. *Толстой Л.Н.* Собрание сочинений: в 22 томах. М.: Художественная литература, 1981. Т. 8. 495 с.
11. *Цивьян Т.В.* Лингвистические основы модели мира. Изд. 3-е, испр. М.: КомКнига, 2006. 280 с.
12. *Шерлаимова С.А.* Милан Кундера и его романная философия. М.: «Индрик», 2014. 272 с.
13. *Шерлаимова С.А.* Философия жизни по Милану Кундере (Французские романы чешского писателя)//Вопросы литературы. №1. 1998. С. 243–280.

References

1. *Akieva P.Kh*. Birth, wedding, death. Historical and ethnographic archetypes of the Ingush. St. Petersburg: Alef-press, 2014. 292 p.
2. *Bravina R.I.* The concept of life and death in the culture of the ethnic group: Based on the traditions of the Sakha. Novosibirsk: Nauka, 2005. 307 p.
3. *Kasevich V.B.* Buddhism. Picture of the world. Language. St. Petersburg: Petersburg Oriental Studies, 1996. 279 p.
4. Categories of life and death in Slavic culture. Digest of articles. M.: Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences, 2008.368 p.
5. *Klivenkova D.A.* Features of "neorealism" in Milan Kundera's novel "Ignorance" // Linguistics and intercultural communication in the modern world. Chita: Transbaikal State University, 2014. Pp. 29–37.
6. *Kundera M.* Immortality: A Novel. St. Petersburg: Azbuka, 2001. 384 p.
7. *Mukhina N.M.* Milan Kundera: "the resurrection of the Author" // Text in cultural and historical context. Vol. 1. 2005. Pp. 74–80.
8. *Pesterev V.A.* Modifications of the novel form in the prose of the West in the second half of the twentieth century. Volgograd: Volgograd State University Publishing House, 1999. 308 p.
9. *Sovakova Y.* Traditions of grotesque realism in Milan Kundera's novel "Immortality" // Stephanos. No. 3 (41). 2020. Pp. 48–53. DOI 10.24249/2309-9917-2020-41-3-48-53
10. *Tolstoy L.N.* Collected works: in 22 volumes. M.: Fiction, 1981. T. 8. 495 p.
11. *Tsivyan T.V.* Linguistic foundations of the world model. Ed. 3rd, rev. M.: KomKniga, 2006. 280 p.
12. *Sherlaimova S.A.* Milan Kundera and his novelistic philosophy. M.: "Indrik", 2014. 272 p.
13. *Sherlaimova S.A.* Philosophy of life according to Milan Kundera (French novels by a Czech writer) // Questions of literature. No. 1.1998. C. 243–280.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-135-137

АБАЕВА ФАТИМА БОРИСОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Россия
E-mail: abaevafb@mail.ru

ABAEVA FATIMA BORISOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department foreign languages for non-linguistic specialties, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz, Russia
E-mail: abaevafb@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

FORMATION OF INTERCULTURAL HUMANISTIC COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

В статье представлены вопросы формирования у студентов навыков к межкультурной гуманистической коммуникации в процессе обучения иностранному языку как важного структурного компонента их будущей профессиональной компетентности. Формирование способности к межкультурной гуманистической коммуникации на занятиях по иностранному языку позволяет студентам – будущим специалистам обогащать свои знания в области культурных особенностей, традиций, этикета, обычаев представителей страны изучаемого языка; осознавать и принимать их языковые и культурные различия и т.д.

Ключевые слова: ***межкультурная гуманистическая коммуникация, социокультурные ценности, иностранный язык.***

The article presents the issues of forming students' skills for intercultural humanistic communication in the process of teaching a foreign language as an important structural component of their future professional competence. The formation of the ability for intercultural humanistic communication in the classroom in a foreign language allows students – future specialists to enrich their knowledge in the field of cultural characteristics, traditions, etiquette, customs of representatives of the country of the language being studied; be aware of and accept their linguistic and cultural differences, etc.

Keywords: ***intercultural humanistic communication, sociocultural values, foreign language.***

Введение

В последнее время, в связи с многочисленными реформами, система образования подверглась существенным изменениям, особенно ее гуманистическая составляющая. Разрушение прежней гуманистической парадигмы на время создало различные модели западной и отчасти европейской цивилизации, которые способствуют разрушению у молодого поколения таких общечеловеческих качеств, как нравственность, мораль, патриотизм, этика, антропоцентризм и т.д.

Это особенно коснулось системы образования, которая оказывает непосредственное влияние на гуманистическое мировоззрение подрастающего поколения, формирование ценностного отношения у молодых людей к нормам и правилам поведения в многонациональном поликультурном обществе, развитие готовности к мирному сосуществованию и взаимодействию с представителями разных национальностей с сохранением самобытности и культурной идентичности.

В связи с этим значимую роль приобретает гуманистическая межкультурная парадигма, которая в последнее время отличается нестабильностью, внутренней противоречивостью (А.В. Болотина, Н.О. Киселев), неспособностью к созданию условий для межкультурной коммуникации на основе гуманистического мировоззрения [7].

Актуальность обозначенной проблемы обусловлена тем, что, перед системой образования стоят актуальные теоретические и практические задачи научной разработки гуманистической парадигмы в образовании, а также в общественной жизни.

Целью *данного исследования* является обоснование наиболее эффективных подходов и методов формирования межкультурной гуманистической коммуникации, в котором существенную роль играет иностранный язык. Это обусловлено тем, что при обучении иностранному языку у обучающихся развиваются не только теоретические знания в области говорения, аудирования, чтения и письма, составляющие основу владения языком, но и знакомятся с историей и культурой страны изучаемого языка.

Новизна рассматриваемой темы заключается в решении проблемы формирования межкультурной гуманистической коммуникации на основе использования антропоцентрического потенциала иностранного языка, способствующего формированию у молодого поколения способности и готовности к адекватному межличностному общению с представителями разных национальностей и культур.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: научный анализ, обобщение и систематизация существующих подходов к обозначенной проблеме в педагогической теории и практике, логико-аналитическое представление авторской позиции решения обозначенной проблемы.

© Абаева Ф.Б.
© Abaeva F.B.

Изложение основного материала

Межкультурная гуманистическая коммуникация, основанная на признании и укреплении гуманистических, демократических ценностей прав и свобод личности (Э.Р. Латыпова, Э.Д. Шарафутдинова), приобщает обучающихся к правовым нормам жизнедеятельности в процессе целенаправленного воспитания, образования, саморазвития и накопления собственного опыта [8].

Мы полагаем, что при изучении любого иностранного языка необходимо учитывать многонациональность и многоконфессиональность страны (И.С. Калашникова, Л.И. Текутьева), сделать акцент на развитие у обучающихся аксиологических установок, формировании общечеловеческих ценностей, сориентировать их на уважение и почитание культур и традиций народов страны изучаемого языка [6; 11].

Творческий потенциал обучающихся возможно расширить за счет совершенствования учебно-познавательного процесса образовательной организации; создания комфортных условий деятельности в рамках факультета; в рамках студенческой группы однокурсников; в рамках отдельной предметной дисциплины [4].

«Актуализирующий потенциал дисциплин, особенно дисциплин гуманитарного цикла, раскрывается за счет предложения и введения в практику преподавания инновационных технологий (Э.М. Ахмедова), ориентированных на формирование и развитие определенных компетенций человека, за счет отношения к студенту как равноправному партнеру, за счет актуализации личностного потенциала обучаемого» [3].

Язык, преломляясь через контекст глобализации и нравственно-культурный диапазон, (Б.А. Абилова, Ж.М. Жампеисова, Ж.М. Жампеисова, О.Ю. Иванова, О.Н. Овсянникова и др.), бесспорно, связан с гуманитарно-поведенческой культурой, так как, по своей природе, является антропоцентрической системой, носителем гуманистических ценностей народа [1; 9].

Гуманистические возможности языка выражаются также в том, что в быстроменяющихся условиях жизни он создает фундамент для социальной мобильности, приобщения человека к стандартам мировых достижений и т.д. Это и актуализирует необходимость овладения, как минимум, одним иностранным языком на принципиально новом уровне, когда язык выступает не только средством общения (Е.С. Гричановская), но и главным компонентом организации взаимодействия разных культур на гуманистической основе [5]. «Становятся актуальными проблемы (Д.В. Арустамян, Е.А. Дроздова), связанные с анализом имеющегося передового опыта преподавания иностранного языка, а также внедрением в образовательный процесс различных стратегий обучения, согласно которым основное внимание педагога должно уделяться моделированию образовательного пространства» [2, с. 57–58].

Существуют разные пути одновременного преподавания языка и культуры.

1. Ролевые игры. Студенты максимально проникают в роль, разыгрывая различные сценарии по теме. Ролевые игры разрабатываются, например, по проблемам ведения деловых переговоров с зарубежными партнерами, составления различных финансовых сделок, ипотечному кредитованию и др.

2. Разработка информационных буклетов, отражающих содержание темы занятия. Так, например, продукция известных иностранных фирм, особенности национальных праздников. Студенты выбирают страну и готовят обзор по теме, используя PP, видеоклипы.

3. Красочные презентации по теме. Презентации в настоящее время все больше используются в деловом общении. Необходимо уделять внимание не только грамматическому аспекту текста для презентации, но и содержанию слайдов, их оформлению, способности демонстрации презентации с звуковым сопровождением.

4. Контакты с представителями других культур. Приглашаются представители другой культуры, которые проводят занятие со студентами по определенной теме.

5. Знакомство с поэзией зарубежных поэтов. Именно поэзия о любви и природе близка студентам. Они сами выбирают стихи, пытаются найти перевод на русском языке, учат их наизусть. Студентам предлагается самим сделать перевод этих стихов на русский язык, найти близкую к содержанию музыку и репродукцию художника.

С увлечением, интересом и любовью студенты будут сочинять и исполнять лингвистические батлы, петь песни, снимать видеоролики на разных языках. В репертуар нужно включать произведения зарубежных классиков, фольклор, современные произведения. Выполняя любой вид работы дома и на занятиях, студенты активно пользуются живым иностранным языком, что обогащает их словарный запас. Знакомство с реалиями других стран расширяет круг интересов студентов, помогает понять, что там живут такие же ребята, и что различия между «ними» и «нами» не так велики.

Вместе с тем, перечисленные процессы актуализируют проблему сохранения и развития родного языка как основного средства национальной идентичности и значимого условия сохранения ценностных приоритетов и культурной самобытности. В связи с этим, возрастает необходимость в осознании общего и специфического в культурно-языковых картинах мира через сравнение, осмысление и принятие культурно-специфических различий как эффективного механизма формирования межкультурной гуманистической коммуникации. «Сам факт постоянного чередования двух языковых форм всё время побуждает к сравнению (М.Ю. Горбухова, Т.В. Скубневская), следовательно, к большему осознанию их значения. Сравнивая детально разные языки, мы разрушаем ту иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, иллюзию, будто существуют незыблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка» [10, с. 131–137].

Обращение в этой связи к семантике языка позволит нам всем глубоко проникнуть в специфический характер национальных особенностей, описать целостное представление основных свойств культуры народов страны изучаемого языка.

Выводы

В целом межкультурная гуманистическая направленность процесса обучения иностранному языку способствует качественным трансформациям в контексте

взаимосвязи языка и национальной культуры, развитию общей культуры подрастающего поколения, их успешной адаптации в новых социально-культурных условиях.

При этом сам процесс формирования у молодого поколения, как носителя гуманистических и культурных ценностей, межкультурной гуманистической коммуникации в процессе обучения иностранному языку создает базу для осмысления и овладения общей культурой, развития поведенческих норм и правил, необходимых для эффективной коммуникации в межкультурном пространстве с учетом норм и ценностей, свойственных культуре другой страны.

Библиографический список

1. *Абилова Б.А., Жампеисова Ж.М., Жампеисова Ж.М.* Межкультурная деловая коммуникация // International Journal of Professional Science. 2021. № 5. С. 36–39.

2. *Арустамян Д.В., Дроздова Е.А.* Иностранный язык в общеобразовательных и среднеспециальных учебных заведениях: опыт и проблемы преподавания // Евразийский союз ученых. 2018. № 2-3 (47). С. 57–58.

3. *Ахмедова Э.М.* Психолого-педагогические трудности при изучении иностранных языков // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2 (95). С. 161–163.

4. *Болотнов А.Д.* Межкультурная коммуникация в студенческой среде // Академический журнал Западной Сибири. 2013. Т. 9. № 3 (46). С. 48–49.

5. *Гричановская Е.С.* Иностранный язык как средство развития коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей // Амурский научный вестник. 2007. № 2. С. 74а–80.

6. *Калашникова И.С.* Межкультурная коммуникация в педагогическом процессе: теория и практика // Медицинское образование и ВУЗовская наука. 2018. № 1 (11). С. 54–59.

7. *Киселёв Н.О., Болотина А.В.* Межкультурная коммуникация: проблемы и перспективы // В сборнике: Язык и культура. Сборник научных трудов IV Республиканской научной конференции. 2018. С. 137–138.

8. *Латыпова Э.Р., Шарафутдинова Э.Д.* Межкультурная коммуникация в современном обществе // Вопросы педагогики. 2019. № 11-2. С. 161–164.

9. *Овсянникова О.Н., Иванова О.Ю.* Иноязычная подготовка студентов технического университета // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 4 (93). С. 226–229.

10. *Скубневская Т.В., Горбухова М.Ю.* Язык в системе гуманитарной культуры и межкультурной коммуникации студентов, изучающих иностранный язык // Полипарадигмальность современного образования: подходы и направления. Материалы научно-практической конференции. 2016. С. 131–137.

11. *Текутьева Л.И.* Иностранный язык в межкультурной коммуникации // В сборнике: Актуальные проблемы модернизации высшей школы. Материалы Международной научно-методической конференции. 2014. С. 350–352.

References

1. *Abilova B.A., Zhampeisova Zh.M., Zhampeisova Zh.M.* Intercultural business communication. International Journal of Professional Science. 2021. No. 5. Pp. 36–39.

2. *Almazova N.I., Almazova A.B.* Education at the university within the framework of the local environment of the discipline “Foreign Language / Business Foreign Language”. Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts. 2014. V. 202. Pp. 166–172.

3. *Arustamyan D.V., Drozdova E.A.* Foreign language in general education and secondary specialized educational institutions: teaching experience and problems. Eurasian Union of Scientists. 2018. No. 2-3 (47). Pp. 57–58.

4. *Bolotnov A.D.* Intercultural communication in the student environment. Academic journal of Western Siberia. 2013. V. 9. No. 3 (46). Pp. 48–49.

5. *Grichanovskaya E.S.* Foreign language as a means of developing the communicative competence of students of economic specialties // Amur Scientific Bulletin. 2007. No. 2. Pp. 74a–80.

6. *Kalashnikova I.S.* Intercultural communication in the pedagogical process: theory and practice. Medical education and university science. 2018. No. 1 (11). Pp. 54-59.

7. *Kiselev N.O., Bolotina A.V.* Intercultural communication: problems and prospects. In the collection: Language and culture. Collection of scientific papers of the IV Republican scientific conference. 2018. Pp. 137–138.

8. *Latypova E.R., Sharafutdinova E.D.* Intercultural communication in modern society // Questions of Pedagogy. 2019. No. 11-2. Pp. 161–164.

9. *Ovsyannikova O.N., Ivanova O.Yu.* Foreign language training for students of a technical university // Scientific notes of the Orel State University. 2021. No. 4 (93). pp. 226–229.

10. *Skubnevskaya T.V., Gorbukhova M.Yu.* Language in the system of humanitarian culture and intercultural communication of students studying a foreign language. Polyparadigmality of modern education: approaches and directions. Materials of the scientific-practical conference. 2016, Pp. 131–137.

11. *Tekutyeva L.I.* Foreign language in intercultural communication. In the collection: Actual problems of modernization of higher education. Materials of the International Scientific and Methodological Conference. 2014. Pp. 350–352.

УДК 633.15: 631.521(470.61) DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-138-144

АБРАМОВА ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия
ОВЧИННИКОВА АЛЕКСАНДРА ЖОРЕСОВНА
доктор педагогических наук, профессор, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия
E-mail: hgf-lip@yandex.ru

ABRAMOVA VALENTINA VLADIMIROVNA
Ph.D., Associate Professor Lipetsk State Pedagogical University Named After P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russia
OVCHINNIKOVA ALEXANDRA ZHORESOVNA
PhD, Professor, Lipetsk State Pedagogical University Named After P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russia
E-mail: hgf-lip@yandex.ru

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MUSEUM PEDAGOGY AS A MODERN TECHNOLOGY OF ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION

В статье рассматриваются основные этапы становления отечественной системы художественного образования, выявляются условия эффективного применения музейной педагогики как инновационной технологии в учебно-воспитательном процессе на разных этапах развития художественного образования. Определяется специфика современного процесса подготовки будущих педагогов к реализации принципов музейной педагогики в системе непрерывного художественного образования и эстетического воспитания.

Ключевые слова: ***музейная педагогика, эстетическое воспитание, художественно-педагогическое образование, педагогические технологии, профессиональная подготовка.***

The article examines the main stages of the formation of the national system of art education, identifies the conditions for the effective use of museum pedagogy as an innovative technology in the educational process at different stages of the development of art education. The specifics of the modern process of preparing future teachers for the implementation of the principles of museum pedagogy in the system of continuous art education and aesthetic education are indicated.

Keywords: ***museum pedagogy, aesthetic education, art and pedagogical education, pedagogical technologies, professional training.***

«Без памяти – нет традиций, без традиций – нет культуры,
без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности,
без духовности – нет личности, без личности – нет народа»
(Академик Г.Н. Волков.)

Введение

Актуальность. Новый XXI век начался с процессов глобализации, информатизации, цифровизации всех сфер общественного развития, что повлекло за собой поэтапный процесс модернизации традиционной отечественной системы образования. В условиях быстро меняющихся педагогических, социальных и культурных приоритетов важно не утратить истинные ценности, заложенные в культурно-историческом наследии мира, страны и каждого региона. В этой связи актуализируется роль музеев, сохраняющих культурно-временные связи, духовно-нравственные, художественно-эстетические ценности, материализованный опыт и знания предыдущих поколений, преемственность которых всегда являлась гарантом эволюционного развития общества.

Проблемам культурного совершенствования человечества как основы эволюции цивилизации посвящены труды многих философов и педагогов середины X1X – начала XX веков. Особенно значимую роль культуры в развитии общества обосновывали в своих разноаспектных трудах А.В. Бакушинский, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский, А.Л. Чижевский и другие. На единство культуры и образования как основополагающее условие перехода человечества на высококультурный уровень указывали в свое время: П.Ф. Каптерев, В.В. Розанов, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и другие.

Комплексный анализ и обобщение различных исторических и современных исследований культурно-образовательного развития общества позволил А.И. Субетто назвать наступивший XXI век «Эпохой Великого Эволюционного Перелома», после завершения, которого человечество ждет великое космическое будущее. Автор утверждает, что в этот сложный переходный период «… память в её эволюционно-философском значении становится важным индикатором прогресса», подчеркивая, что культурная память не мешает инновациям и творчеству, а на новом этапе становится основой их качества [10, с. 106].

Поэтому сегодня в условиях информационного общества важно в соответствии с новыми техническими возможностями осуществлять процессы изучения и обобщения мирового и отечественного культурного наследия. В этой связи повышается значение музейных коллекций и на новом уровне исследуются возможности их использования в современном учебно-воспитательном процессе.

© Абрамова В.В., Овчинникова А.Ж.
© Abramova V.V., Ovchinnikova A.Z.

Еще в 1994 году М.С. Каган обосновал концепцию системного взаимодействия музея и культуры, при котором их взаимообусловленное единство является основой в становлении социокультурной среды и формирования целостного культурно-образовательного пространства [4]. Важным является то, что в условиях музея более целенаправленно происходит подключение человека к культурному коду современной ему культуры. Этому способствует исследовательская, искусствоведческая, информационная и образовательная деятельность современных музеев. Современные музеи разнообразных профилей становятся уникальными культурно-образовательными учреждениями.

Изучению процессов взаимодействия искусства и педагогики, вопросов развития методов музейной педагогики как специфического образовательного направления посвящены исследования многих авторов: А.И Арнольдова, А.Г. Бойко, А.И. Бурова, Е.Г. Вансловой, Т.П. Калугиной, Н.Л. Кульчинской, О.Л. Некрасовой-Каратеевой, Л.П. Печко, И.Ф. Федорова, Н.Н. Фоминой.

Музейная педагогика сегодня признается самостоятельной научной дисциплиной, сформировавшейся на стыке искусствоведения, психологии, педагогики, искусства, краеведения и др. Современными учеными она рассматривается и исследуется в нескольких взаимосвязанных качествах: как методология и методика реализации культурно-образовательного потенциала музея, как инновационная педагогическая технология, как учебная дисциплина в профессиональной подготовке педагогов и искусствоведов.

В соответствии с возрастающей ролью музейной педагогики как комплексной научной дисциплины и инновационной технологии возникает необходимость искусствоведческо-педагогической подготовки новых специалистов способных решать современные учебно-воспитательные задачи в учреждениях непрерывного образования и в музейной среде.

Цель данной статьи: выявить и проанализировать основные направления внедрения музейной педагогики как инновационной технологии в процесс художественного и художественно-педагогического образования.

Задачи:

– рассмотреть основные этапы становления музейной педагогики как научной дисциплины и технологии художественного образования;

– выявить наиболее значимые для художественного образования направления музейно-педагогической деятельности;

– проанализировать особенности внедрения музейной педагогики в современный процесс художественно-педагогического образования;

Методы исследования: теоретическое обобщение, анализ.

Новизна исследования: выявлены и описаны исторические взаимосвязи музейной педагогики с процессами эстетического воспитания, художественного и художественно-педагогического образования; обозначены особенности внедрения музейной педагогики в современный процесс подготовки учителя изобразительного искусства; определена последовательность знакомства студентов с музейной педагогикой как современной педагогической технологией

Изложение основного материала

Многоплановость музейной педагогики во многом связана с историей её становления в мировом и отечественном культурно-образовательном пространстве. Ее основы, как специфической области учебно-педагогической деятельности, начали формироваться в конце XIX и начале XX века во многих странах. В этот период искусство активно проникает в общественную жизнь, наполняется новыми сюжетами и смыслами, наиболее ценным в содержании произведения становится творческое осмысление художественного образа. В Англии, Германии, России, США, Франции, Японии проводились реформы художественного образования, учебный предмет «рисование» стал общеобразовательным, специфика и значение его в воспитании нового поколения обсуждается на международных конгрессах и в специальных изданиях. Меняется и роль музеев, они становятся не просто хранилищами предметных ценностей, а специфическими культурно-образовательными центрами.

Во многих странах начинают формироваться принципы и методы музейной педагогики как нового направления учебно-воспитательной деятельности. Наиболее основательным и значимым для становления нового направления деятельности музеев признается опыт Германии, «Впервые введя понятие «музейные диалоги», А. Лихтварк стал основоположником музейно-педагогической методики, цель которой он видел в развитии умения творчески воспринимать произведение искусства через понимание замысла художника» [9, с. 26]. Также на развитие музейной педагогики большое влияние оказал профессор Мюнхенского университета К. Фолль, его исследования стали научной основой в области формирования визуального мышления. Опыт образовательной деятельности в немецких музеях был обобщен в книге Г. Кершенштайнера «Теория образования» (1926), в которой нашли отражение основные принципы музейной педагогики. В 1920-е и 1930-е годы в Германии образовательная деятельность музеев становится объектом научного исследования. Термин «музейная педагогика» окончательно вошел в научный оборот в 1934 г. (А. Рейхвейн, Я. Фризен). Главным содержанием нового понятия стало эстетическое воспитание музейными средствами, которое опиралось на просветительскую работу и музейную дидактику [9].

Труды западных ученых, посвященные музейно-образовательным проблемам, оказывали влияние на становление музейной педагогики в России. А.В. Бакушинский, Н.И. Романов, Ф.И. Шмит, считаются основателями отечественной музейной педагогики. Их исследования основывались на применении педагогических методов преимущественно в художественных музеях. Специфическое влияние на формирование традиций в культурно-просветительском направлении отечественной педагогики оказали взгляды наших известных философов – представителей русского космизма: Н.Ф. Федорова и религиозного деятеля П.А. Флоренского, которые видели в музеях учреждения единства, институтов социально-культурной памяти, соборов, школ, доступных для всех слоев населения и призванные образовывать человеческую душу.

Основы отечественной музейной педагогики закладывались в процессе взаимосвязи методов эстетического, духовно-нравственного воспитания, преподавания рисо-

вания и популяризации искусства. Появляются репродукции, получает распространение научно-популярная литература об искусстве и творчестве. Издаются многие труды отечественных и зарубежных ученых – В.М. Бехтерева, Ю.П. Болдырева, М. Брауншвига, Г. Кершенштейнера, К. Лампрехта, К.М. Лепилова, Л.Г. Оршанского, Н.А. Рыбникова, посвященные изучению детского рисунка с позиции искусствоведения, педагогики, психологии [11].

Большое влияние на становление системы художественного образования и на понимание воспитательной роли искусство оказало общественно-педагогическое движение, объединяющее художников, музейных работников ученых, учителей рисования. На рубеже веков значимыми событиями в формировании новой культурно-образовательной системы стали Всероссийские съезды: I съезд русских художников и любителей художеств в Москве 1894 г.; II съезд художников в Петрограде, декабрь 1911 – январь 1912 г. На съездах обсуждались цели и задачи художественного образования на всех уровнях: общего и специального; духовного и светского. В разработке и реализации новых программ по изобразительному искусству важная роль отводилась искусствоведам и художникам-педагогам. Можно утверждать, что это было началом создания новой системы отечественного художественно-эстетического воспитания, объединяющей учреждения культуры, образования и различные сфера общественной жизни. Важно отметить, что «новые идей эстетического воспитания оформлялись не только с учетом отечественного исторического опыта, но и в результате анализа определенных достижений западной художественной педагогики» [11, с. 15].

Музейная образовательная деятельность как важная часть новой формирующейся системы, активно развивалась. Были разработаны новые формы знакомства с искусством и изучения культурного наследия – специальные экскурсии, выставки, художественно-методические пособия.

Изучением и реализацией основ музейной педагогики занимались А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, По их инициативе в России был создан первый детский музей, в котором дети занимались творчеством на занятиях в разнообразных кружках.

Важнейшую роль в подготовке педагогических кадров сыграл Институт истории искусства В.П. Зуева, открывшийся в 1912 г. в Петербурге. «Историки разных видов искусства считали своей главной задачей обучение, прежде всего, учителей искусства, которое проводилось на подлинных шедеврах мирового искусства» [11, с. 18]. Для учителей организовывались занятия в залах Эрмитажа, Русского музея на улицах Петербурга и его пригородах.

Началом теоретического осмысления музейного отечественного опыта культурно-педагогической работы считается издание в 1916 году специального выпуска «Экскурсионного вестника», в котором Н.И. Романов высказал мысль о самоценности эстетических объектов, утверждая, «что процессу обучения искусству должно предшествовать глубокое понимание его влияния на душу человека» [9, с. 32]. Он впервые обозначил наиболее значимые методические задачи, которые направлены на активизацию переживания воспринимаемого произведения зрителем.

Подвижническая искусствоведческая и культурно-образовательная деятельность художников, архитекторов, искусствоведов, педагогов и в целом широкой общественности в конце XIX и начале XX века свидетельствует о высоком уровне осознания значимости эстетического воспитания как пути воссоздания культуры и расцвета России.

После революции 1917 года, реформ образования и музейного дела максимально активизировалась просветительская деятельность, которая была направлена на всеобщее эстетическое воспитание и рассчитана на нового массового зрителя, важная роль в решении данных вопросов принадлежит председателю Наркома просвещения А.В. Луначарскому. Деятельность музеев тесно связывалось с концепцией новой Трудовой школы. «Под эстетическим образованием надо разуметь не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможности наслаждаться красотой и создавать ее. Трудовое и научное образование, лишенное этого элемента, было бы обездушенным». [8, с. 5].

В новых условиях объединения представителей художественно-педагогической интеллигенции стремились воплотить в практику, сформировавшиеся на стыке веков, наиболее прогрессивные идеи: «всеобщего воспитания, понимание искусства как духовно преобразующей силы, как средства создания и обновления человека и всей окружающей среды, как художественный труд – и труд как искусство» [11, с. 21].

Особенно значимый вклад в развитие художественного образования и музейной педагогики внесла Государственная Академия художественных наук (ГАХН), основанная в Москве в 1921 г. Ее действительным членом, руководителем психологического отделения являлся искусствовед, психолог и педагог А.В. Бакушинский. Многоплановая деятельность ученого, (хранитель Цветковской художественной галереи, заведующий отделом графики Государственной Третьяковской галереи, преподавателя ВХУТЕМАСа) позволила ему научно обосновать и проверить на практике важную роль искусства в интеллектуальном, духовном и эстетическом развитии детей, выявить взаимосвязи процессов художественного восприятия и различных форм творчества в становлении личности. Работу в музее он рассматривал как педагогический процесс, с учетом возрастных особенностей зрителя-партнера. Он был против иллюстративного подхода, утверждая необходимость сопереживания в процессе восприятия искусства. «Если художественное произведение является символом, который выражает творческое действие художника, то подобное творческое действие оно должно пробудить и у зрителя. Отсюда глубочайшая социальная ценность и значимость искусства и его творческого переживания» [2, с. 59].

Научная школа А.В. Бакушинского основывалась на отношении к ребенку как личности, способной к творческой деятельности в художественных образах на основе эстетического восприятия окружающей действительности. Методы, разработанные ученым, нашли воплощение в исследованиях и педагогической деятельности его учеников и последова-

телей: Г.В. Лабунской, Н.П. Сакулиной, Б.П. Юсова и др. Научно-исследовательская, художественно-практическая, педагогическая и искусствоведческая деятельность реализовывались в Центральном доме художественного воспитания детей (ЦДХВД) [11].

На становление основ отечественной музейной педагогики большое влияние оказали труды Ф.И. Шмита, разработавшего типологию музеев, которая до настоящего времени признана в отечественном музееведении. Особую роль искусствовед отводил учебным музеям как популяризаторам знаний, в которых через зрение и осязание дети могли познакомиться с различными вещами и явлениями. Он считал всестороннее воспитание условием для нормального психического развития, которое готовит ребенка к процессу активного познания мира и к продуктивному применению знаний в практической жизни [9].

В первые десятилетия XX века на основе взаимосвязей педагогики, психологии, искусствоведения началось становление комплексного подхода к реализации основной цели отечественного художественного воспитания – формирования свободной творческой личности, способной к преобразовательной деятельности. В процессе сотрудничества были выработаны основополагающие установки взаимодействия различных учреждений, которые связывали систему художественного образования с музейной педагогикой. Основой стала «опора на потребности ребенка, исходя из специфики его возрастного развития; сотрудничество с учителем; в постижении смысла произведения искусства главное – не знания, а проживание художественного образа» [9, с. 37].

Начало XX века стало важным периодом в формировании нового содержания культурно-просветительской деятельности музеев, расширения теории и практик эстетического воспитания, художественного образования, реализации принципов всестороннего развития нового поколения, и для становления системы дополнительного образования.

В отечественной истории 1930–40-е года были ознаменованы идеологической борьбой и ориентацией на техническое образование. Происходила переориентация программ подготовки художников-педагогов, утверждаются упрощенные программы преподавания рисования как общеобразовательного предмета. Трансформировались задачи музейной деятельности, в содержании стала доминировать идеологизация, основными стали тематические экскурсии. Музеи утратили воспитательную функцию, коллекции стали использоваться только как источник знаний, в том числе искусствоведческих и художественных.

В 1950-60 годы послевоенного восстановления особое место в музейно-образовательной деятельности занимала кружковая внешкольная работа, которая рассматривалась как средство приобщения к краеведению и искусствознанию. Уделялось внимание подготовке будущих педагогов и музейных сотрудников. В истории дополнительного образования данный период считается периодом наиболее интенсивного развития, прежде всего, системы внешкольной учебно-воспитательной работы. Для формирования всестороннего содержания внешкольной работы большое значение имели педагогические идеи В.А. Сухомлинского.

Внеклассная и внешкольная работа в области художественного образования становится максимально доступной. Она реализуется в школьных кружках, дворцах пионеров, студиях и детских художественных школах. Активизируется и музейно-образовательная деятельность, выставочные залы и галереи уделяют большое внимание эстетическому воспитанию.

Период 1961–86 годов считается расцветом и максимально продуктивным периодом деятельности советской системы всеобщего образования. Гуманистически ориентированная и направленная на всестороннее гармоническое развитие всех учащихся система давала определенную свободу учителю-практику, предполагала исследовательский и творческий поиск новых форм, методов, приемов для достижения поставленных высоких целей. Большой вклад в развитие содержания образования внесли педагоги-новаторы: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, К.А. Москаленко, В.Ф. Шаталов.

В 70-е годы XX века отечественные ученые, искусствоведы, педагоги, психологи, художники работали над возрождением лучших традиций отечественного художественного образования и эстетического воспитания. В 1970-80 годы были сформированы четыре основных концепции художественного образования, на основании которых коллективами НИИ школ и НИИ художественного воспитания АПН разрабатывались новые программы изобразительного искусства для общеобразовательных школ, не утратившие своей актуальности и сегодня.

Реализация новых концепций и программ художественного образования, включающих восприятие искусства как специфическую деятельность, актуализировала и музейно-педагогическую деятельность. В 70–80 годы XX века понятие «музейная педагогика» получило широкое распространение. Формируются основные направления: информирование, обучение, развитие творчества, общение, рекреация. Определяются аспекты – педагогический междисциплинарный, посреднический [12]. Происходит выделение музейной педагогики в самостоятельную научно-практическую область, соответственно возникает необходимостью осмысления комплексной деятельности различных музеев. Начинают формироваться принципы музейной педагогики как научной дисциплины и развиваться музейно-образовательные технологии.

На новом этапе теоретического и практического развития музейной педагогики ученые, педагоги и художники анализируют и обобщают опыт и исследования, накопленные в XX веке. Для современного понимания проблем развития и реализации музейной педагогики в новых условиях информатизации образования являются важными работы: Е.Г. Артемова, Е.Г. Вансловой, Т.П. Калугиной, М.В. Коротковой, Б.А. Столярова, Л.М. Шляхтиной, А.А. Щербаковой, М.Ю. Юхневича и др.

В настоящее время большое количество публикаций, посвящено исследованию процессов внедрения музейной педагогики в учебно-воспитательный процесс учреждений непрерывного образования. Можно констатировать, что у современных преподавателей разных учебных предметов, сложилась стойкая традиция сотрудничества с различными музеями. Музейная педагогика стала обширной и популярной сферой школьного, дополнительного и профессионального об-

разования. На базе музеев создавались кружки, студии, клубы, курсы, мастерские, проводились мастер-классы. Во многих современных школах, колледжах и вузах существуют музеи, часто выполняющие роль научно-исследовательских и творческих центров.

Современное развитие музейной педагогики основывается на конкретных закономерностях: непрерывного образования, музейной коммуникации, информационной среды с мультимедийными проектами, музейной анимации, личностно-ориентированной коммуникации. Занятия в музеях в своей организации комбинируют традиционные и новые нетрадиционные интерактивные формы с использованием современных компьютерных технологий.

К новым комбинированным моделям музейных занятий Е.Г. Артемов относит обширный список. К ним относятся: «интегрированные уроки, основанные на межпредметных связях; уроки в форме соревнований и игр, конкурсов, турниров, эстафет, викторин; уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарий, мозговая атака, репортаж; уроки на основе нетрадиционной организации и представления учебного материала: урок мудрости, урок мужества, урок любви, урок-презентация; уроки с использованием фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз; уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: урок-суд, следствие, дебаты в парламенте» [1,с.45]. Данный список можно продолжить, так как педагогические технологии активно развиваются, интегрируются и постоянно возникают новые формы взаимодействия педагога и учащихся, как в условиях учебных аудиторий, так и в свободном музейном образовательном пространстве.

На новом этапе развития общества личностно ориентированный подход становится доминантой при организации учебно-воспитательного процесса в системе непрерывного образования, поэтому исследование проблемы внедрения музейной педагогики, как основы формирования нового расширенного содержания художественного и художественно-педагогического образования, можно считать наиболее целесообразным в условиях развития новых информационных образовательных технологий.

Стала привычной реальностью всеобщая доступность культурно-образовательной информации о многообразии музейных коллекций. Мы можем онлайн посетить региональные, отечественные и мировые сокровищницы. Современные информационные технологии позволяют эффективно осуществлять музейно-педагогическую деятельность в реальном и виртуальном пространстве. Музейная педагогика сегодня рассматривается как инновационная педагогическая технология, которая на основе индивидуального подхода может создавать условия погружения личности обучающегося в специально организованное культурно-образовательное пространство, что способствует целенаправленному изучению, осознанию, интериоризации художественно-эстетических и духовно-нравственных культурных ценностей новым поколением.

Конечно, виртуальное пространство не может полностью заменить реальный музей, работа которого строится на эмоционально-чувственном общении с подлинником художественного произведения, пробуждающем переживание. Однако новые технологии успешно осуществляют информационные функции. Важно отметить, что в настоящее время на каждом уровне непрерывного художественного образования накоплен определенный опыт внедрения музейной педагогики в образовательный процесс как новой эффективной педагогической технологии, в рамках которой широко используются современные компьютерные технологии. Музейная педагогика становится очень востребованной технологией развития всесторонне развитой, творческой личности средствами искусства. От уровня культурного развития будущего педагога во многом зависит успешность и эффективность его профессиональной деятельности, духовно-нравственное и художественно-эстетическое становление личности их учеников. Именно от учителя как хранителя памяти и лучших традиций зависят судьбоносные процессы воссоздания культуры, воспитания высокодуховного поколения, а значит формирование народной общности с планетарным уровнем мышления, способной к созидательному, эволюционному преобразованию мира.

Формирование высокого уровня культуры будущего педагога становится особенно необходимым в условиях стремительного увеличения неструктурированной информации. Незаменимость современного учителя-наставника состоит не только в помощи ребенку ориентироваться в потоке интернет информации и обучении ее дифференцировать. Самое главное − научить личность эмоционально-чувственному восприятию духовно-нравственного и художественно-эстетическое содержания, заложенного в произведениях искусства в культурно-образовательном пространстве музея. В настоящее время наметились тенденции коммерческого подхода к организации музейно-педагогической деятельности. Т.П. Калугина отмечает: «Если еще в семидесятые и восьмидесятые годы в дискуссиях о музее ключевым словом было «образование», то сегодня его сменило «развлечение» или, как дань прежней образовательной установке, «образование через развлечение»» [5].

Более того, современные ученые называют новейшей проблемой XXI века кризис культуры, ее перерождение в технологию, низведения духовности к интеллекту. Неограниченная технологизация может превратить человека в «единицу сознания, постепенно сливающуюся с потоком знаков и образов, продуцируемых электроникой» [6, с. 65]. В условиях постмодернизма физическая духовная идентичность человека зависит от гуманистической системы образования, в которой вместе с наукой транслировались бы все формы культуры. Автор развивает идею, что ради выживания человечество должно сделать консервативный поворот к «экологии бытия» [6]. Данное понятие в современных условиях теснейшим образом связано с понятием «экология культуры» как охраны жизненно важного природно-культурного пространства, сохранения традиций и обеспечение гуманитарного воспроизводства человечества и личности в культуре.

В исследованиях гуманистического направления утверждается, что сегодня для решения эволюционных задач требуется воссоздание лучших традиций национально-региональной и этнической культуру вос-

питания. Г.Н. Волков выявляет наиболее актуальные направления этнопедагогики: «система как национальный и общечеловеческий феномен; педагогическая эволюция; факторы, методы, средства и приемы народного воспитания; современное функционирование народной педагогики» [3, с. 165]. Комплексная реализация обозначенных направлений требует глубокого объективного изучения культурно-исторического наследия. Роль музеев в данном процессе становится основополагающей, т.к. музеи различных профилей являются уникальными образовательными учреждениями.

Необходимость взаимодействия музея и образования связано с современной тенденцией интеграции различных сфер информационного пространства и видов деятельности. Включение музейно-образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс способствуют введению нового поколение в историко-культурный контекст эволюционного развития человечества. На данной основе формируется психологическая и духовно-нравственная готовности личности к творческой самореализации в стремительно меняющемся современном мире. Учреждения культуры и непрерывного образования при последовательном и целенаправленном взаимодействии должны создавать целостное культурно-образовательное пространство, при диалогическом освоении которого появляется возможность заново пережить отраженные в искусстве судьбоносные события из истории отдельного региона и человечества в целом [7], [13].

Развитие музейной педагогики на новом информационном уровне позволяет расширить ее образовательные и воспитательные возможности в контексте концепций – экологии культуры, экологии бытия, экологии человечества с применением элементов этнической культуры воспитания. Соответственно возрастают требования к содержанию подготовке педагогических кадров и музейных работников.

Обращаясь к совершенствованию художественно-педагогического образования в условиях, формирования целостного образовательного пространства, важно обозначить особенности внедрения различных аспектов музейной педагогики в процесс подготовки будущих учителей.

Важным для освоения музейной педагогики как области научно-практической интеграции музееведения, краеведения, педагогики, психологии и искусствознания является теоретическая подготовка студентов. В современной практике педагогических вузов теоретическое изучение самостоятельной новой научной дисциплины осуществляется в рамках курсов по выбору. Например: «Основы музейной педагогики в начальном и дошкольном образовании», «Музейная педагогика как инновационная технология активного обучения, «Музейная педагогика в системе художественного образования», «Народное искусство в содержании дополнительного художественного образования» и т.п. Освоение музейной педагогики как научно-практической дисциплины кроме традиционных лекций и семинаров и практических заданий включает реальные и виртуальные экскурсии, проектно-исследовательскую деятельность, презентации, музейно-искусствоведческую практику.

Музейная педагогика, как инновационная технология в современных условиях информатизации и технического оснащения образовательного процесса, может применяться на всех специальных дисциплинах профессионально подготовки будущих учителей изобразительного искусства и художественного труда. При использовании данной педагогической технологии в учебно-образовательном процессе, возможно более целесообразное и эффективное сочетание эмоционально-образного и интеллектуального воздействия. Это позволяет полнее раскрыть искусствоведческую ценность и практическую значимость учебной информации, на наглядных примерах доступно объяснить сложные процессы формирования авторского замысла и создания художественного образа различными выразительными средствами. Особенно продуктивно музейная педагогика как технология сегодня применяется при организации внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности студентов. Интерактивное участие студентов в культурно-образовательных мероприятиях позволяет им погрузиться в историческую атмосферу, активизировать творческий потенциал, проявить творческие способности в различных видах художественной и педагогической деятельности.

Таким образом, музейная педагогика на рубеже XIX–XXI веков постепенно сформировалась как научная самостоятельная дисциплина, раскрывающая взаимодействие, художественного образования, искусствоведения, педагогики и психологии. На каждом этапе своего становления она выполняет различные задачи: а) популяризация искусства, культурно-просветительской деятельности музеев; б) комплексный подход к реализации основной цели *художественного воспитания* − всесторонним развитием нового поколения; в) идеологическое воздействие искусства на личность; г) разработка комплексов учебно-воспитательных мероприятий, включающих искусствоведческую, художественно-практическую и психолого-педагогическую подготовку; д) использование материалов региональных, национальных и мировых музеев для решения духовно-нравственных задач.

Выводы

На современном этапе музейная педагогика переходит на новый этап, связанный с информатизацией образовательного процесса, который расширяет эмоционально-образные и интеллектуальные возможности личности, позволяет полнее раскрыть искусствоведческую ценность и практическую значимость искусства в развитии личности. Посредством целенаправленного включения музея в образовательный процесс происходит не только понимание авторского замысла и создания художественного образа различными выразительными средствами, но и осуществляется художественно-эстетическое и духовно-нравственное воспитание, формируется общекультурная компетентность, осуществляется непрерывное образование. Следствием реализации музейной педагогики в образовательном процессе является повышение общекультурного уровня личности, приобретение искусствоведческих, психологических и социальных навыков, развитие разносторонних интересов, расширение среды педагогического общения.

Библиографический список

1. *Артемов Е.Г.* Музейно-педагогические технологии: пособие справочник. 2-е изд, доп. ФГУК ГМПИР. Санкт-Петербург, 2006. 32 с.
2. *Бакушинский А.В.* Исследования и статьи Москва: «Советский художник», 1981. 352 с.
3. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
4. *Каган М.С.* Музей в системе культуры // Вопросы искусствознания. Москва, 1994. С. 445–460.
5. *Калугина Т.П.* Художественный музей как феномен культуры. ООО «Издательство «Петрополис», 2001. 224 с
6. *Кутырев В.А.* Культура и технология: борьба миров. Москва: Прогресс-Традиция, 2001. С. 240.
7. *Мурзина И.Я.* Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал: монография. Москва: Издательство Перо, 2014. 197 с.
8. Революция – искусство – дети: Материалы и документы: В 2 ч. 1917–1923. Москва, 1987. Ч. 1. С. 240.
9. *Столяров Б.А*. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие/Б. А. Столяров. Москва: Высшая школа, 2004. 216 с.
10. *Субетто А.И*. Закон спиральной фрактальности системного времени и теория Наблюдателя и Сверх-Наблюдателя: монография / А. И. Субетто: под науч. ред. д.э.н., профессора В.А. Шамахова. Санкт-Петербург: Астерион, 2022. 128 с.
11. *Фомина Н.Н.* Художественное образование как проблема науки и художественно-педагогической общественности первой половины XX века. История Центрального дома художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР и музея детского рисунка / Н. Н. Фомина // История художественного образования в России – проблема культуры XX века. Москва: Издат. дом РАО, 2003. С. 11–30.
12. *Шляхтина Л.М.* Музейная педагогика: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПбГИК, 2021. 60 с.
13. *Хворостов Д.А., Хворостов А.С.* Организация учебных практик по научно-исследовательской работе в художественном образовании в рамках ФГОС ВО с учётом профессиональных стандартов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. №2 (99). С. 351–355.

References

1. *Artemov E.G.* Museum and pedagogical technologies. Handbook handbook. Ed. 2nd, add. FGUK GMPIR. SPb., 2006. 32 p.
2. *Bakushinsky A.V.* Research and articles. M.: "Soviet artist", 1981. 352 p.
3. *Volkov G.N.* Ethnopedagogics: Studies for students. Wednesday. and higher. ped. studies. institutions. M.: Publishing center "Academy", 1999. 168 p.
4. *Kagan M.S.* Museum in the system of culture // Questions of art studies. M., 1994. Pp. 445–460.
5. *Kalugina T.P.* Art museum as a phenomenon of culture. OOO "Publishing House "Petropolis", 2001. 224 p.
6. *Kutyrev V.A.* Culture and technology: the struggle of the worlds. M.: Progress-Tradition, 2001. Pp. 240.
7. *Murzina I.Ya.* Regional cultural and educational space: structure, functions, socio-cultural potential. Monograph. M.: Publishing House Pero, 2014. 197 p.
8. Revolution – art – children: Materials and documents: In 2 h. Ch. 1: 1917-1923. M., 1987. Pp. 240. 5.
9. *Stolyarov B.A.* Museum pedagogy. History, theory, practice: Textbook/B.A. Stolyarov. M.: Higher School, 2004. 216 p.
10. *Subetto A.I.* The law of spiral fractality of system time and the theory of the Observer and Super-Observer: monograph / A.I. Subetto; under the scientific Ed. of Doctor of Economics, Professor V.A. Shamakhov. St. Petersburg: Asterion, 2022. 128 p.
11. *Fomina N.N.* Art education as a problem of science and the artistic and pedagogical community of the first half of the XX century. The history of the Central House of Artistic Education of Children of the People's Commissariat of the RSFSR and the Museum of Children's Drawing. // History of art education in Russia – the problem of culture of the XX century. Moscow: Izdat. House of RAO, 2003. Pp. 11–30.
12. *Shlyakhtina L.M.* Museum pedagogy: educational and methodical manual / L.M. Shlyakhtina; Ministry of Culture of the Russian Federation, St. Petersburg State Institute of Culture, fac. world culture, Department of Museology and cultural heritage. – St. Petersburg: SPbGIK, 2021. 60 p.
13. *Khvorostov D.A., Khvorostov A.S.* Organization of educational practices for research work in art education within the framework of the Federal State Educational Standard taking into account professional standards // Scientific Notes of the Oryol State University. 2023. №2 (99). Pp. 351–355.

УДК 51(091) **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-145-148**

АВДЕЕВА ТАТЬЯНА КОНСТАНТИНОВНА
доктор педагогических наук, профессор кафедры математического анализа и методики обучения математике, профессор, ОГУ имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ivan_avd@mail.ru

АВДЕЕВ ИВАН ФЕДОРОВИЧ
кандидат физико-математических наук, заведующий кафедрой математики и прикладных информационных технологий им. Н.А. Ильиной, доцент, ОГУ имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ivan_avd@mail.ru

AVDEEVA TATIANA KONSTANTINOVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics, Professor, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ivan_avd@mail.ru

AVDEEV IVAN FEDOROVICH
Candidate of Physical and mathematical Sciences, Head of the Department of Mathematics and Applied Information Technologies named after N.A. Ilina, Associate Professor, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ivan_avd@mail.ru

БОЛЬШИЕ ЧИСЛА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

BIG NUMBERS: HISTORY AND MODERNITY

В статье рассматривается понятие «большие числа» в исторической ретроспективе. Приводится алгоритм записи и чтения больших чисел в десятичной системе счисления. Описываются большие числа, иллюстрируется их «величина» на практике с использованием именованных чисел. Указаны большие числа, которые названы именами их открывателей (число Шеннона, Скьюза, Грэма). Рассмотрены единицы информации, которые используются в современном мире. Перечислены международные проекты, основанные на больших числах. Приведены примеры больших чисел в мегамире.

Ключевые слова: ***Большие числа, степень, изобретатель шахмат, десятичная система счисления, названия многозначных чисел, система Шюке-Пелетье, именные большие числа, сверх степень, единицы информации, обработка данных, мегамир.***

The article deals with the concept of «Big numbers» in a historical retrospective. There is the algorithm for writing and reading big numbers in the decimal number system. Big numbers are described in it, also their "value" is illustrated by practice using named numbers. Big numbers are indicated, which are named after their discoverers (the number of Shannon, Skusi, Graham). The units of information that are used in the modern world are considered by this article. International projects based on big numbers are listed there. Examples of big numbers in the megaworld are given.

Keywords: ***Big numbers, degree, inventor of chess, decimal number system, names of multi-digit numbers, Chuquet-Peletier system, nominal large numbers, over degree, units of information, data processing, megaworld.***

Введение

Невозможно назвать в жизни человечества период, когда бы не развивалась в истории математики теория чисел. Уже в Пифагорейском союзе линия числа развивалась: активно рассматривались фигурные числа, простые, дружественные, совершенные и др. Многие из них прошли долгий путь своего развития. Например, «первые два совершенных числа 6 и 28 были известны еще пифагорейцам это VI – V в. до н.э.. Древнегреческий математик Евклид нашел еще два совершенных числа 496 и 1828 – III в. до н.э. Прошло 17 веков и только в 1460 г. было найдено пятое совершенное число – 33550336». [1, с. 167] В 2021 году было найдено 51-е совершенное число $2^{82589932}(2^{82589932}-1)$, (49724095 цифр). Число, которое в своей записи содержит почти 50 млн. цифр – большое число.

Возникают удивление и любопытство – первые этапы формирования познавательного интереса, который является необходимым условием мотивации обучения. Рассмотрение темы «Большие числа» позволяет обобщить и систематизировать материал числовой линии, знакомой студентам из школьного курса математики и показать перспективы ее развития в современном мире.

Поэтому проблема больших чисел *актуальна* и в третьем тысячелетии, где появляются новые направления ее развития.

Цель исследования – раскрыть содержание понятия «большие числа» в исторической ретроспективе.

Задачи исследования:

– показать практическое применение математических понятий , связанных с большими числами в естествознании;

– выделить направления развития темы «Большие числа» на современном этапе для организации самостоятельной работы студентов по ее изучению.

Новизна. Ф.С. Авдеевым был разработан факультативный курс «Основные математические понятия в их историческом развитии» для студентов института естественных наук и биотехнологий Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, в 2022-2023 учебном году курс впервые был дополнен те-

© Авдеева Т.К., Авдеев И.Ф.
© Avdeeva T.K., Avdeev I.F.

мой «Большие числа».

Целесообразность такого дополнения связана, прежде всего, с тем, что тема имеет большое практическое применение в решении профессиональных задач студентов института и стимулирует их самостоятельную работу по ее изучению.

Изложение основного материала

Возникнув еще в первобытном обществе из потребностей счета, понятие числа с развитием науки значительно расширилось, более того, и в XXI веке остались нерешенные проблемы в теории чисел. С развитием человечества появились очень большие числа. Насколько большие? Как себе представить «большое» число? Что говорит на этот счет история математики? Постараемся ответить на эти вопросы.

Первые большие числа начали использовать древние индусы. Это были «числа асанкхейя, которые записывались как единица со 140 нулями, т.е. 10^{140}, об этом свидетельствует трактат Джайна-Сутра (100 г. до н.э.), число обозначало количество космических циклов, необходимых для обретения нирваны». [9]

«Именно о больших числах гласит легенда о шахматах в Индии, когда царь Шерам познакомился с шахматной доской, он был восхищен разнообразием возможных в игре положений, оригинальностью и необычностью действий. Узнав, что игра изобретена одним из его подданных, царь решил наградить его за удачную выдумку. Явившийся к царю мудрец, был удивительно скромен: он попросил выдать ему за первую клетку шахматной доски одно пшеничное зерно; за вторую – 2 зерна, за третью – 4 зерна, за четвертую – 8 зерен, за пятую – 16 и так далее, увеличивая предыдущее количество зерен в два раза. Как мы знаем из детской сказки, царь не смог расплатиться с мудрецом. Сколько же зерен должен был получить изобретатель шахмат? Займемся подсчетом.

$S= 2^{64}- 1$; $S = 18\ 446\ 744\ 073\ 709\ 551\ 615$

Давайте прочитаем это число.

18 квинтиллионов
446 квадриллионов
744 триллиона
73 биллиона
709 миллионов
551 тысяча 615.

Насколько велико это число? Я.И. Перельман подсчитал, что амбар для такого количества зерна будет 4 метра высотой, 10 метров шириной и длиной 300 млн. км, т.е. его длина вдвое бы превысила расстояние от Земли до Солнца» [6 с. 87–91].

Попробуем перевести это число на язык современной практики.

1. Такое количество зерна примерно в 1800 раз больше, чем средний годовой урожай пшеницы в мире. Впечатляет?

2. Переведем массу пшеницы в объем (исходя из того, что 1 $м^2$ пшеницы весит около 760 кг).

Получим 1500 $км^2$, а это соответствунт зернохранилищу размером

10 км х 10 км х 15 км. Это больше Эвереста!

На практике, современный человек, а тем более школьник или студент, редко задумывается о практической значимости «большого числа», это, вероятно, благодаря Диофанту Александрийскому (III в.), который придумал специальный знак, для обозначения степени числа; далее это обозначение степени усовершенствовал Рене Декарт (1596–1650), записав его в виде a^n, где $n \in N$. Благодаря деятельности Николя Шюке (1445–1500), в научный оборот были введены понятия степени с нулевым и отрицательным показателем.

«В десятичной системе счисления стали появляться названия чисел, соответствующие натуральным степеням числа 10. С середины XV века в Италии стали пользоваться словами «миллион» (дословно – большая тысяча) для тысячи в квадрате, «бимиллион» для миллиона в квадрате и «тримиллион» для миллиона в кубе. У Н. Шюке «бимиллион» превратился в биллион, «тримиллион» – в триллион, а миллион в четвертой степени стал «квадриллионом». В системе Шюке число 10^9 находившееся между миллионом и биллионом, не имело собственного названия и называлось просто «тысяча миллионов», аналогично 10^{15} называлось «тысяча биллионов», 10^{21} – тысяча триллионов и т.д. Это было неудобно и в 1549 году французский ученый Жак Пелетье (1517–1582) предложил именовать такие «промежуточные» числа при помощи тех же латинских префиксов, но окончания « - иллиард». Получили, привычные нам, названия,

10^9 – «миллиард», 10^{15} – «биллиард», 10^{21} – «триллиард» и т.д.

Система Шюке – Пелетье стала популярной в Европе. [10]

Изучая многозначные числа в общеобразовательной школе, для их чтения учащиеся пользовались таблицей:

«1000000 = 10^6 миллион 10^{21} секстиллион
1000000000 = 10^9 миллиард (биллион) 10^{24} сентиллион
1000000000000 = 10^{12} триллион 10^{27} октиллион
= 10^{15} квадриллион 10^{30} нониллион
= 10^{18} квинтиллион 10^{33} дециллион»

[7, с. 145]

В этой «длинной» шкале известно название числа – 10^{63} – дециллиэдр; а самое большое число такого вида, название которого известно, это центиллион – единица с 600 нулями.

Думаем, эта своеобразная таблица будет интересной всем – детям, родителям, бабушкам, дедушкам, первые будут постигать большие числа, включая их в свой лексикон, остальные вспоминать и все вместе удивляться.

Мы намеренно не останавливаемся на понятиях «короткая» и «длинная» шкала, желающие познакомиться с ними могут обратиться, например, к источникам [9,10,11].

Продолжим знакомиться с большими числами, которые имеют свою историю, вот некоторые из них.

Число 10^{100} имеет собственное название – гугол, придумал его девятилетний мальчик. «В 1938 году американский математик Эдвард Каснер (Edward Kasner (1878–1955)) гулял по парку с двумя своими племянниками и обсуждал с ними большие числа. Речь зашла о числе единица со ста нулями, у которого не было собственного названия. Один из племянников, девятилетний Милтон Сиротта (Milton Sirott), предложил назвать это число «гуголом» (googol). В 1940 году Эдвард Каснер совместно с Джеймсом Ньюменом написали научно-популярную книгу «Математика и воображение» с описанием этого факта [2, 10].

Широкую известность гугол получил в конце

1990-х, благодаря названной в честь него поисковой системе Google. Заметим, что Милтон Сиротта предложил еще одно число – «гуголплекс», которое равно 10 в степени «гугол», то есть единице с гуголом нулей.

Название числа, большего, чем гугол, возникло в 1950 году, благодаря отцу информатики Клоду Шеннону (1916–2001), он попытался оценить количество возможных вариантов шахматной игры. Заметим, что в то время поднимался вопрос о невозможности просчитать все возможные позиции и штрихи в игре. Тем не менее, «К. Шеннон вычисляет количество возможных ходов, имеющих значение во время игры. Приближенно 10^{118} является оценкой сложности шахматного дерева. Число 10^{118} стало называться числом Шеннона» [8].

Не случайно разговор о больших числах мы начали со степени.

Приведем такую задачу: с помощью трех девяток записать наибольшее число.

«Правильным ответом будет число $(9^9)^9$. Попытаемся ответить на вопрос: Как велико это число? Это число состоит из 369693061 цифр, набранное обычным шрифтом протянется на 1000 км, а это, например, расстояние от Санкт-Петербурга до Нижнего Новгорода. Число, действительно, большое, вот еще одно доказательство этого: если его написать: 2 цифры в секунду, в час – 7200 цифр, в сутки 172800, на это понадобится 7 лет!» [7, с. 159–160]

В первой части нашей статьи мы старались показать вам, как велики большие числа на практике, причем в качестве больших чисел мы брали степени, в основном, с основанием 10. Большие числа в современном мире проиллюстрировать довольно сложно. Попытаемся это сделать.

«При доказательстве гипотезы Римана были введены числа Скьюза ,

первое $e^{e^{e^{79}}} \approx 8{,}185 \cdot 10^{370}$, второе – $10^{10^{10^{10^3}}}$ [10]

Как развивается понятие степени на современном этапе?

Дональд Кнут в 1976 году придумал понятие «сверх степень», которое приводит к большим числам, ввел для этого особые обозначения:

$2\uparrow\uparrow 3 = 2^{2^2}$ $\qquad$ $8\uparrow\uparrow 4 = 8^{8^{8^8}}$

Рональд Грэм предложил G – числа:

$G_1 = 3\uparrow\uparrow\uparrow\uparrow\uparrow 3 \approx 8{,}7 \cdot 10^{115}$

$G_2 = 3\uparrow\uparrow\uparrow\cdots\uparrow\uparrow 3$ – число стрелок сверх степени равно G_1.

$G_{64} = 3\uparrow\uparrow\uparrow\cdots\uparrow\uparrow 3 = 3$ – число стрелок сверх степени равно G_{64}.

G_{64} носит название «число Грэма», обозначается G – является самым большим известным в мире числом, использованном в математическом доказательстве. Внесено в «Книгу рекордов Гиннеса» (1980). [9]

«Число Грэма» Рональд Грэм впервые употребил в 1977 году при подсчете размерности определенных n-мерных бихроматических гиперкубов. [4]

Заметим, что нотация (способ записи больших чисел) Кнута не единственная. Например, Гуго Штейнгауз (Hugo Dionizy Steinhaus 1887–1972) предлагает «способ записи больших чисел, используя три геометрические фигуры – треугольник, квадрат и круг:

«n в треугольнике» означает «n^n»

«n в квадрате» означает «n в n треугольниках»

«n в круге» означает» «n в n квадратах».

Объясняя этот способ записи, Штейнгауз придумывает «2 в круге» и показывает, что оно равно «256 в квадрате» или 256 в «256 треугольниках». Чтобы подсчитать его, надо 256 возвести в степень 256, получившееся число $3{,}2 \cdot 10^{616}$ возвести в степень $3{,}2 \cdot 10^{616}$, затем полученное число возвести в степень получившегося числа и так далее всего возводить в степень 256 раз. [10] Даже перечисление шагов вычисления впечатляет. «Приблизительно же это огромное число составляет $10^{10^{2 \cdot 10^{619}}}$ – это число «мега»;

«3 в круге» – «мезон»; «10 в круге» – «мегистон» [10].

XXI век – век информации и информационных технологий. Объемы информации постоянно и быстро растут, они имеют свои единицы информации, которые связаны со степенями числа 10. Приведем их.

Единицы информации

Байт	Б	10^0
Килобайт	КБ	10^3
Мегабайт	МБ	10^6
Гигабайт	ГБ	10^9
Терабайт	ТБ	10^{12}
Петабайт	ПБ	10^{15}
Экзабайт	ЭБ	10^{18}
Зеттабайт	ЗБ	10^{21}
Иоттабайт	ИБ	10^{24}

В качестве комментария к этой таблице, укажем объемы информации, накопленные в различные годы текущего столетия:

2003 г. – 5ЭБ информации; 2011 г. – до 1,76 ЗБ; 2013 г. – до 4,4 ЗБ; 2020 г. – до 40-44 ЗБ.

Все законы, установленные учеными, получены из предположения, что число объектов или мало, или стремиться к бесконечности. Но в реальности число объектов не бесконечно, а очень большое. Например, материал состоит из атомов, элементарных частиц; число элементарных частиц во Вселенной, хоть и огромно, но конечно.

Работая с большими данными, мы можем получать знания о той реальности, которая существует. Раньше это было человеку не доступно, сейчас есть суперкомпьютеры. Встает вопрос о квантовых суперкомпьютерах. Они будут работать на совершенно других принципах и давать принципиально иную скорость обработки данных. Например, в 2017 году фирма IBM создала квантовый компьютер. Большими данными – их хранением, обработкой и передачей занимается «Наука о данных», ключевую роль в ней играет математика. С 1992 года по 2012 год скорость компьютеров увеличилась примерно в 8 тыс. раз. За это же время, независимо от скорости компьютера, т.е. за счет развития математических идей скорость расчетов увеличилась более чем в 400 тыс. раз.

В современном обществе появились математические проблемы, связанные с большими данными:

– хранение и оптимальное представление данных;
– обработка и извлечение информации из данных;
– передача и безопасность данных.

Перечислим, например, международные проекты, основанные на больших числах.

1. В Чили строится 8-метровый обзорный телескоп с уникальной камерой с мозаичным приемником 3,2 – гигапикселя. Объем наблюдений о 40 млрд. объектов

составит 60 петабайт.

2. Космический телескоп Гайя Европейского космического агентства, выведенный на орбиту в 2013 году, собирает данные с целью создания трехмерного каталога миллиарда астрономических объектов, что позволит понять образование и эволюцию нашей Галактики.

3. Новый крупный источник данных – геномика. В 2003 году впервые был секвенирован геном человека (ушло 10 лет). Сегодня эта процедура занимает 2 дня. В мире работают 1027 геномных центров. Для справки: генетический код человека содержит около 3 млрд. единиц.

Рассматривая большие числа в естествознании, сошлемся на Владимира Ивановича Вернадского (1863–1945), который полагал, что в мире существуют три реальности: мегамир (космос), микромир, макромир. [3] Приведем ряд больших чисел мегамира.

Земля: $d = 10^7$ м, $m = 6 \cdot 10^{24}$ кг

Солнце: $d = 1{,}4 \cdot 10^9$ м, $m = 2\ 10^{30}$ кг

Солнечная система: $d = 6 \cdot 10^{167}$ м, $m \approx m_c$

Наша Галактика: $d \approx 10^{28}$ м, $m = 10^{11} m_c$

Наблюдаемая Вселенная (планеты, звезды, галактики)

$r = 10^{21}$ м $m = 10^{50}\ m_c$

Обратимся к истории 1917–1934 годы: одна из проблем была связана с ядерным распадом и синтезом. Заметим, что ядерный распад служит одним из основных источников энергии для человечества. Запасы дейтерия в мировом океане, практически, не ограничены. Проблема: заставить ядра дейтерия вступать между собой в реакцию синтеза. Условие термоядерного синтеза определяет критерий Лоусона $N \cdot t > 10^{20}$, где N – концентрация частиц (число частиц в 1 м^2) , t – время в сек.

Говоря о естествознании, нельзя обойти молчанием атмосферу, азота в ней ≈ 4 квадриллиона ($4 \cdot 10^{15}$) тонн. В океанах азота около 20 триллионов ($2 \cdot 10^{12}$) тонн ≈ 100 млрд. тонн азота ежегодно связывается и включается в состав живых организмов.

Выводы

Разговор о больших числах закончим цитатой: «Числа не управляют миром, но показывают, как управляется мир» В. Гете [5].

Подводя итоги первого года изучения Темы «Большие числа», следует отметить большой интерес студентов к ее содержанию: 8 человек выбрали эту тему для своего реферата, 6 из них получили за работу высшую оценку – 15 баллов. В заключении к работам студенты указывали факты о применении темы к своей будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Авдеева Т.К.* Авдеев Федор Степанович (1950–2021): математик, ректор, краевед. / Авдеев И.Ф. Алгебра, теория чисел, дискретная геометрия: Современные проблемы, приложения и проблемы истории. Материалы XXI Международной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения А.А. Карацубы, Тула, 17–21 мая 2022 г. Тула, гос. пед. унт. им. Л.Н. Толстого, 2022 С. 167–171.

2. *Борхес Хорхе, Эдвард Каснер и Джеймс Ньюмен* Математика и воображение. М.: Полярис,1994.

3. *Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. М.: T$RUGRAM, 2017.|

4. *Гарднер М.* От мозаик Пенроуза к надежным шифрам. Перевод с англ. М.: Мир,1993.

5. *Левитин К.Е.* Геометрическая рапсодия. М.: Знание, 1976.

6. *Перельман Я.И.* Живая математика. М.: Наука, 1974.

7. *Перельман Я.И.* Занимательная арифметика:Загадки и диковинки в мире чисел. Минск, Універсітэцкае, 1996.

8. *Шеннон К.* Программирование компьютера для игры в шахматы. SientificAmericanvol 182п.2 февраль, 1950.

9. https: //www.vokrugsveta.ru/telegraph// teory/251/ обращение 31.03.22023

10. , vokrugsveta.ru > Телеграф (Станислав Козловский У больших чисел громкие имена) Обращение 27.05.2023.

11. https: //ru.frwiki.wiki/wiki/Noms_des_nombres (имена больших чисел) Обращение 27.05.2023.

References

1. *Avdeeva T.K.* AvdeevFedorStepanovich (1950–2021): mathematician, rector, local historian. / Avdeev I.F. Algebra, number theory, discrete geometry: Modern problems, applications and problems of history. Proceedings of the XXII International Conference on85th anniversary of the birth of A.A. Karatsuby, Tula, May 17–21, 2022 Tula, state. ped. unt. them. L.N. Tolstoy, 2022 Pp.167–171.

2. *Borges Jorge, Edward Kasner and James Newman* Mathematics and Imagination. Moscow: Polaris, 1994.

3. *Vernadsky V.I.* Biosphere and noosphere / V.I. Vernadsky.- M.: T$RUGRAM, 2017.|

4. *Gardner M.* From Penrose mosaics to secure ciphers. Translation from English. M.: Mir, 1993.

5. *Levitin K.E.* Geometric Rhapsody. M.: Knowledge, 1976.

6. *Perelman Y.I.* Live mathematics. M.: Nauka, 1974.

7. *Perelman Y.I.* Entertaining arithmetic: Riddles and curiosities in the world of numbers. Minsk, Universitetskaya, 1996.

8. *Shannon K.* Programming a computer to play chess. SientificAmerican vol. 182 p. 2 February 1950.

9. https: //www.vokrugsveta.ru/telegraph// theory/251/ appeal 31.03.22023

10. vokrugsveta.ru > Telegraph (Stanislav Kozlovsky Large numbers have big names) Appeal 05/27/2023.

11. https: //ru.frwiki.wiki/wiki/Noms_des_nombres (names of large numbers) Appeal 05/27/2023.

УДК 372.85 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-149-153**

АКСЁНОВ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра математики и прикладных информационных технологий имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

AKSYONOV ANDREY ALEKSANDROVICH
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Mathematics and Applied Information Technologies Named After N.A. Ilyina, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

ФОРМАЛИЗОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ШКОЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

FORMALIZED REPRESENTATION OF SCHOOL MATH PROBLEMS

В статье рассматриваются проблема использования формализации как теоретического метода научного познания в научном описании школьных математических задач. Продемонстрирована сущность метода формализации и один из результатов его применения в методике обучения математике.

Ключевые слова: ***математика, задача, метод, формализация.***

The article deals with the problem of using formalization as a theoretical method of scientific cognition in the scientific description of school mathematical tasks. The essence of the formalization method and one of the results of its application in the methodology of teaching mathematics are demonstrated.

Keywords: ***mathematics, task, method, formalization.***

Введение

Актуальность исследования обусловлена противоречием между важнейшей ролью формализации как теоретического метода научного познания и явно недостаточным его применение в построении научных теорий в педагогической науке, в частности, в теории и методике обучения и воспитания (по математике).

Цель исследования – продемонстрировать возможности и значимость метода формализации в построении теоретического научного знания в методике обучения математике.

Научная новизна исследования состоит в том, что школьные математические задачи и их основные теоретико-методические характеристики описаны формализовано с помощью специальной функции, синтетически обобщающей соответствующую научную информацию.

Методы исследования: формализация, анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, аналогия, сравнение, генетически-конструктивный метод, структурно-функциональный метод, моделирование, идеализация.

Изложение основного материала

Развитие педагогической науки, в частности, теории и методики обучения и воспитания (математике) с неизбежностью приводит к усилению роли теоретического уровня научного познания в этой дисциплине. Теоретический уровень научного познания, в свою очередь, может развиваться только с помощью теоретических методов научного познания, одним из которых является формализация. В предлагаемой статье покажем, как этот метод может быть использован для многоаспектного системного теоретического представления совокупности теоретико-методических характеристик школьных математических задач.

Сначала необходимо формализовано представить саму исходную трактовку категории «задача». В методике обучения математике эта проблема уже решена усилиями Ю.М. Колягина и В.И. Крупича. Представим полученный ими результат.

Задача – это сложный объект (система), представляющий собой диалектическую взаимосвязь информационной (внешней) структуры и внутренней структуры. Информационная структура задачи включает в себя пять компонентов: S = (A, C, R, D, B). Смысл каждого из них таков:

A – условие (условия) задачи, то есть данные и отношения между ними.

B – требование задачи, то есть искомое (искомые) и отношения между ними.

C – базис решения задачи, то есть теоретическая и практическая основа, необходимая для обоснования решения.

D – способ, определяющий процесс решения задачи, то есть способ действия по преобразованию условия (условий) задачи для выполнения её требования.

R – основное отношение в системе отношений между данными и искомым в задаче [7, 8, 9].

Далее интерес будет представлять информационная структура задачи, поскольку с её помощью и описываются практически все теоретико-методические характеристики задач.

Всё многообразие школьных математических задач (с известным условием в их формулировке) можно представить аббревиатурой с индексами, взяв за основу информационную структуру задачи и учитывая то, что в ней компоненты C, D и B могут быть известны или

© Аксёнов А.А.
© Aksyonov A.A.

неизвестны: $(A\ C_{kl}\ R^{s}\ D_{m}^{t;h}\ B_{n})_{g}$. Назовём её ***формулой*** по аналогии с формулами химическими ввиду их сугубо внешнего сходства. Здесь *k, l, m, n, s, t, h, g* – натуральные числа, смысл которых следующий:

1) k – количество теорий, средствами которых задача сформулирована;

2) l – количество теорий, средствами которых задача решена;

3) $m = 1, \ldots, 4$, – номера классов задач;

4) $n = 1, \ldots, 6$, – номера видов задач;

5) $s \geq 1$, $s \neq 2$, – количественный показатель сложности задачи;

6) $t \geq 1$, – количественный показатель трудности задачи;

7) $h = 1, \ldots, 4$, – номер уровня (качественный показатель) трудности задачи;

8) $g = 1, \ldots, 5$, – номера комбинаций, образованных количеством неизвестных компонентов C, D и B: 1) CDX; 2) CXB; 3) CXY; 4) XYB; 5) XYZ.

Представим некоторые пояснения. ***Виды*** школьных математических задач (задачи на нахождение (или вычисление), доказательство, построение, исследование, конструктивные задачи и задачи, решаемы приведением конкретного примера или контрпримера) описаны в статье [6]. ***Классы*** задач приведены в работе [2]. ***Количественный показатель сложности*** задачи подсчитывается так, как это описано в монографии [9]. ***Количественная и качественная оценка трудности*** задач представлены в труде [4]. Поэтому в случае необходимости читатель может обратиться непосредственно к оригиналам.

Каждой задаче (с учётом её места в данном варианте школьного курса математики и найденного способа её решения) соответствуют конкретные значения вышеуказанных натуральных чисел. Каждому набору их значений может соответствовать несколько (или бесконечно много) задач, поэтому можно утверждать, что задана многозначная функция нескольких переменных $f(k, l, m, n, s, t, h, g) = (A\ C_{kl}\ R^{s}\ D_{m}^{t;h}\ B_{n})_{g}$, которую назовём ***характеристической функцией задач.***

Этой функции присущи многие свойства и определённый методико-математический смысл. Выше приведён её изначальный вариант, наиболее простой. По мере развития теоретического исследования школьных математических задач и процесса обучения поиску их решения появляются и другие теоретико-методические характеристики задач, которые обогащают описанную функцию. Кратко изложим эти характеристики и их сущность, а затем в окончательном варианте представим уже обобщённую характеристическую функцию задач.

Обучение работе над математическими задачами имеет своим ядром процесс поиска их решения. В статье [3] обосновано, что основным ресурсом процесса логического поиска решения задач являются внутрипредметные связи, и что существует 10 видов их реализации. Учитывая внутрипредметные связи, характеристическая функция задач примет вид $f(k, l, m, n, s, t, h, g, wi) = (A\ C_{kl}^{w_i}\ R_{s}\ D_{m}^{t;h}\ B_{n})_{g}$, где w_i – номера видов реализации внутрипредметных связей, $i = 1, \ldots, 10$.

Также в работе [5] доказано, что процесс обучения логическому поиску решения школьных математических задач осуществляется в контексте деятельностного подхода. Это особенно актуально для систематического упорядочивания такого структурно сложного, громоздкого и весьма длительного процесса. Поэтому были выделены 9 основных видов деятельности школьников, выполняемых в ходе всеобъемлющей работы над математическими задачами. Перечислим их. *1. Исследование формулировки задачи. 2. Освоение навыков, используемых в решении задач. 3. Изучение (или использование) нового метода решения задач. 4. Изучение (или использование) нового вида реализации внутрипредметных связей. 5. Изучение (или использование) аналитического метода поиска решения задач. 6. Изучение (или использование) синтетического метода поиска решения задач. 7. Составление математических задач учащимися. 8. Работа с решённой задачей. 9. Овладение действиями, адекватными конкретному блоку ПООД в процессе решения задач из некоторой их системы* [5]. Здесь ПООД – полная ориентировочная основа действий школьника, выполняющего целенаправленный логический поиск решения задачи, её сущность описана в работе [1].

Один из видов деятельности для каждой конкретной системы задач является наиболее значимым, его назовём главным фактором систематизации задач данной системы. Задачи в системе выстраиваются в первую очередь в контексте этого фактора, а только после этого в русле нескольких других видов деятельности – второстепенных доминирующих видов деятельности (факторов систематизации). С учётом девяти видов деятельности характеристическая функция задач примет вид $F(k, l, m, n, s, t, h, g, wi, vj, u) = (A^{u;vj}\ C_{kl}^{w_i}\ R_{s}\ D_{m}^{t;h}\ B_{n})_{g}$, где v_j – номера второстепенных доминирующих видов деятельности, $j = 1, \ldots, 9$, u – номер вида деятельности – главного фактора систематизации, который определяется только в контексте размещения данной задачи в какой-либо системе задач.

Теперь в окончательном варианте представим характеристическую функцию задач, а также её свойства и методико-математический смысл.

Многозначную функцию нескольких (одиннадцати) переменных, имеющую вид $F(k, l, m, n, s, t, h, g, w_i, v_j, u) = (A^{u;vj}\ C_{kl}^{w_i}\ R_{s}\ D_{m}^{t;h}\ B_{n})_{g}$ будем называть обобщённой характеристической функцией задач. Аргументами этой функции являются натуральные числа *k, l, m, n, s, t, h, g, wi, vj, u*, причём:

1) k – количество теорий, средствами которых задача сформулирована;

2) l – количество теорий, средствами которых задача решена;

3) $m = 1, \ldots, 4$, – номера классов задач;

4) $n = 1, \ldots, 6$, – номера видов задач;

5) $s \geq 1$, $s \neq 2$, – количественный показатель сложности задачи;

6) $t \geq 1$, – количественный показатель трудности задачи;

7) $h = 1, \ldots, 4$, – номер уровня трудности задачи;

8) $g = 1, \ldots, 5$, – номера комбинаций, образованных количеством неизвестных компонентов C, D и B: а) CDX; б) CXB; в) CXY; г) XYB; д) XYZ;

9) w_i – номера видов реализации внутри предметных связей, $i = 1, \ldots, 10$;

10) v_j – номера второстепенных доминирующих видов деятельности, $j = 1, \ldots, 9$;

11) u – номер вида деятельности – главного фактора систематизации (определяется лишь в контексте размещения данной задачи в какой-либо системе задач).

Ниже представим основные свойства характеристической функции задач, которые были установлены в исследовании [4]. Непосредственное описание процесса установления этих свойств (и объяснения сущности методико-математического смысла указанной функции) в принципе не может уместиться в труд такого жанра, как научная статья, поэтому ниже представим их в окончательном виде. Читатель в случае необходимости может обратиться к указанному оригиналу.

Основные свойства обобщённой характеристической функции задач

1. Функция F в принципе существует лишь с учётом места каждой задачи в конкретном варианте построения школьного курса математики.
2. Если $g = 1$, то: $m = 1, 2$; $k = 1$; $s = 1$; $t = 1, 2$; $h = 1$; $u \neq 9$; $n = 1, 3, 4, 5, 6$ (такие задачи предназначены для освоения учебного материала).
3. Если $g = 2$, $g = 3$, то $m = 1, 2, 3, 4$; если $g = 4$, $g = 5$, то $m = 3, 4$, $u = 9$, $w_i = 3$.
4. Если $u = 9$, то $m = 3, 4$, $v_j = 3, 5, 6, 7, 8$ (задача предназначена для полидоминантных поисковых систем).
5. Если $g = 2$, $g = 4$, то $n = 2$; если $g = 3$, $g = 5$, то $n = 1, 3, 4, 5, 6$. Если $g = 5$, равенства $n = 5$ и $n = 6$ маловероятны.
6. Если $g = 2$, $g = 3$, $g = 4$, $g = 5$, то: для k и l возможны ситуации: $k = 1$, $l = 1$ (здесь $w_i = 1, 2, 3, 4, 10$); $k = 1$, $l > k$ (здесь $w_i = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9$); $k > 1$, $k = l$ (здесь $w_i = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8$); $k > 1$, $l > k$ (здесь $w_i = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9$).
7. Если $w_i = 7, 9$, то $k < l$.
8. Если $w_i = 4$, то формулировка задачи чётко не задана (здесь нужно решить дополнительную задачу, в которой имеет место $w_i = 4$).
9. Для задач из монодоминантных систем: $u = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8$.
10. Для задач из полидоминантных обучающих систем: $u = 2, 3, 5, 6, 7, 8$; $v_j = 3, 5, 6, 7, 8$; $u \neq v_j$ при всех значениях $_j$.
11. Областью определения функции F являются всевозможные наборы натуральных чисел $k, l, m, n, s, t, h, g, w_i, v_j, u$ ($m \leq 4$, $n \leq 6$, $h \leq 4$, $g \leq 5$, $i \leq 10$, $j \leq 9$), соответствующие каждому из вариантов решения данной задачи и обусловленные свойствами 1.-11.
12. Областью значений функции F являются все школьные математические задачи с известным условием и требованием в их формулировке.

В этих свойствах обратные импликации в общем случае неверны.

Методический смысл обобщённой характеристической функции задач

1. Функция F задаёт все теоретико-методические характеристики школьных математических задач с известным условием и требованием в их формулировке.
2. Если найдены все варианты решения данной задачи с учётом того, что она может располагаться в разных частях школьного курса математики при различных способах его построения, функция F позволяет выявить полную информацию о теоретико-методических характеристиках этой задачи. Эта информация позволит соотнести характеристики задачи с уровнем способностей учащихся, сделать выводы о возможности её применения в монодоминантных, обучающих или поисковых полидоминантных системах задач (принимая во внимание количество академических часов, отведённых на изучение математики).
3. Третье, четвёрное и шестое свойства функции демонстрируют, что для целенаправленного обучения логическому поиску решения задач следует применять полуэвристические и эвристические задачи. Наибольшие возможности для такого обучения открывают полуэвристические задачи, поскольку они могут принадлежать всем шести видам, в их решении проявляются все варианты четырёхаспектной типологии теоретического базиса задачи, для них имеют место все десять видов реализации внутрипредметных связей и могут доминировать все девять видов деятельности.
4. В большинстве случаев увеличение значений аргументов k, l, m и g (хотя бы одного из них) предопределяет возрастание значений аргументов s, t и h.
5. С ростом значений чисел k, l, m, s, t, h, g в целом возрастает трудоёмкость интеллектуальных усилий, имеющих место в ходе поиска, реализации и анализа решения задачи, с уменьшением их значений эта трудоёмкость снижается.
6. Задачи, для которых значения аргументов $k, l, m, n, s, t, h, g, w_i, v_j, u$ одинаковы, инвариантны в плане выполнения (и обучения выполнению) логического поиска их решения (для *данного варианта* решения каждой из этих задач).
7. Теоретико-методические характеристики задач и предметное содержание компонентов их информационной структуры предопределяют доминирующие виды деятельности (и главный фактор систематизации), но с дугой стороны, необходимость использования в обучении задач, в которых доминируют те или иные виды деятельности, детерминирует составление или нахождение (в задачнике) уже составленной задачи, обладающей соответствующими характеристиками, то есть существует диалектическая взаимосвязь между указанными факторами, в которой заключена доминанта методического смысла функции F.

Рассмотрим формализацию процесса систематизации школьных математических задач с помощью ***обобщённой характеристической функции задач.***

Для данного варианта решения любой математической задачи каждая переменная в ***обобщённой характеристической функции задач*** принимает единственное значение. Эта функция содержит полную информацию о каждой из задач в данной системе. Более того, на основе этой информации о каждой задаче и выполняется систематизация этих задач. Поэтому можно утверждать, что имеет место ***общая формула систематизации задач*** $\Phi(A^{u;vj} C_{kl}^{wi} R_s D_m^{t;h} B_n)_g$, в которой часть чисел $k, l, m, n, s, t, h, g, wi, vj,$ u принимает не одно, а несколько значений (часть чисел может принимать единственное значение). ***Методический смысл*** этого утверждения в том, что в данной системе объединены задачи, для одной из которых данная переменная принимает одно значение, для другой – другое значение. Пусть для некоторой системы задач эта формула имеет вид: $(A^{3;5,6} C_{22}^{4,6,8} R^{s \geq 8} D^{3,421 \leq t \leq 30;4} B_{1,2,4})_{2,3}$. (Здесь $g = 2, 3$, $k = l = 2$, $m = 3, 4$, $n = 1, 2, 4$, $u = 3$, $v_j = 5, 6$, $w_i = 4, 6, 8$, $s \geq 8$, $21 \leq t \leq 30$, $h = 4$). *Это означает, что в системе собраны полуэвристические*

задачи на нахождение, доказательство и исследование, четвёртого уровня трудности с данным диапазоном количественных показателей сложности и трудности, относящиеся к третьему или четвёртому классу, в решении которых имеют место четвёртый, шестой и восьмой виды реализации внутрипредметных связей (хотя бы один вид в каждой задаче). В решении каждой из задач задействован один или несколько известных стандартных методов. Их применение требует аналитического и (или) синтетического поиска. Задачи сформулированы и решены средствами двух тем.

Данная формула позволяет осмыслить целесообразность сочетания в одной системе задач их конкретных теоретико-методических характеристик и доминирующих видов деятельности. Например, если для задач данной системы $g = 3$, $m = 3, 4$, $n = 4$, $u = 9$, то логично, чтобы задачи были достаточно трудными и сложными, а если $g = 3$, $m = 2, 3$, $n = 1$, $u = 2$, то в данной системе следует объединить нетрудные и несложные задачи.

В построении школьного курса математики формула Ф первична по отношению к функции *F*: сначала для каждой системы целесообразно записать обобщённую формулу систематизации задач, сбалансировать и сами системы в плане взаимодополнения их обучающей и развивающей целей, а затем заполнять их конкретными задачами, то есть применить функцию *F*. Сбалансирование систем задач – это осуществление их внутритематической и межтематической систематизации. В предельно общем случае сбалансирование систем задач включает алгебру, геометрию и начала математического анализа, что позволит в системах задач одного из этих предметов компенсировать то, что не нашло места в системах задач из другого предмета.

В одну систему объединяются задачи, для которых числа $k, l, m, n, s, t, h, g, w_i, v_j, u$ принимают натуральные значения, заключённые в некотором промежутке. Каждая задача в данной системе задаётся обобщённой характеристической функцией, то есть этой задаче соответствует лишь один набор конкретных значений чисел $k, l, m, n, s, t, h, g, w_i, v_j, u$. Однако в системе может оказаться несколько задач, соответствующих точно такому же набору чисел, поскольку функция F – многозначная. Другая часть задач может соответствовать иному набору значений чисел *k, l, m, n, s, t, h, g, wi, vj, u* и т. д. То есть общая формула систематизации задач адекватна объединению различных значений обобщённой характеристической функции задач, соответствующих нескольким различным наборам значений её аргументов. Каждый такой набор конкретных различных значений аргументов обозначим arg_1, arg_2, … arg_p, где p – количество таких наборов. Тогда символически можно записать: $\Phi(A^{u;v_j} C_{kl}^{w_i} R_s D_m^{t;h} B_n) = F(arg_1) \cup F(arg_2) \cup \ldots \cup F(arg_p)$. Итак, формула Ф в конечном итоге также может быть описана с помощью функции *F*, которая, в свою очередь, основана на трактовке понятия “задача”, принятой в качестве исходного положения теории школьных математических задач.

Сделаем важное замечание. Представленный окончательный вариант обобщённой характеристической функции задач является окончательным лишь в рамках исследования, некоторые итоги которого подведены в этой статье. Однако само исследование школьных математических задач может охватить и другие аспекты их применения в обучении, например, теоретическое описание некорректных или неточных задач и т. д. В таком случае эта функция будет дополняться несколькими новыми аргументами, обогатятся её свойства и методический смысл. Также заметим, что указанная многозначная функция является по сути дела композицией двух функций: первая функция каждому конкретному набору значений переменных ставит в соответствие интегративную методико-математическую характеристику математической задачи, отвечающей этому набору; вторая функция каждой такой интегративной характеристике ставит в соответствие задачи, любая из которых удовлетворяет указанным характеристическим особенностям. Ясно, что первая функция является однозначной, так как существует единственная интерпретация методико-математической характеристики задач, адекватных соответствующим конкретным числовым значениям переменных. Многозначность второй функции очевидна.

Выводы

Сделаем ряд наиболее общих выводов относительно применения такого теоретического метода научного познания, как **формализация**.

Во-первых, здесь он в полной мере раскрывает своё непосредственное назначение – представлять научное теоретическое знание в знаково-символическом виде.

Во-вторых, формализованное представление теоретического знания аккумулирует в себе информацию, требующую сопоставления и переосмысления, что и привело к появлению свойств функции и её методического смысла.

В-третьих, появление свойств функции и её смысловой нагрузки требует того, чтобы и дальнейшее развитие теории подвергалось конструктивно-критическому переосмыслению на предмет появления новых свойств и смыслов, их увязки с уже имеющимися данными, выбраковывания всего того, что не прошло проверку временем и выкристаллизовывания тех сведений и фактов, которые, наоборот, с течением времени доказывают своё право на существование.

В-четвёртых, в перспективе добротное, всесторонне обоснованное формализованное представление научно-теоретической информации в ходе исследования может расширить возможности концентрированного применения формальной логики для научных знаний, изображённых в знаково-символическом виде, при этом на некоторых участках научного рассуждения можно будет на некоторое время отказаться от логики диалектической. То есть формальные рассуждения с символами приводят к определённому результату, но для него далее будет необходима и диалектическая интерпретация. Такой способ рассуждений (при хорошо выполненной формализации) позволит приуменьшить степень субъективизма или неоднозначности в рассуждениях, что повышает уровень объективности научного знания.

В-пятых, формализованное представление научного теоретического знания делает его более компактным, а самое главное – структурированным, что позволяет легче «единым взглядом» охватить весь предмет исследования, а это, в свою очередь, способствует более глубокому его пониманию. Конечно, для этого исследователям нужно иметь привычку работать с формализо-

ванным представлением научных сведений. Очевидно, что для молодой педагогической науки это ещё не имеет места, но все науки с развитым и формализованным теоретическим аппаратом прошли этот неизбежный этап своего становления. Поэтому и методика обучения математике нуждается в подобном преобразовании, поскольку любая наука (если это действительно наука) может только тогда состояться как социокультурный феномен человеческой цивилизации, когда она разработает свой собственный теоретический аппарат. Это утверждение есть методологический вывод, истинность которого уже несколько десятилетий в научной методологии несомненна.

Таким образом, формализацию как метод научного познания следует более активно применять в методике обучения математике. В этом смысле теория школьных математических задач вообще и формализованное представление математической задачи, в частности, по праву занимают особое место, поскольку в современном обучении математике практически методической аксиомой стал тезис о том, что задачи – это и основная цель, и основное средство школьного обучения математике.

Библиографический список

1. *Аксёнов А.А.* Составление полной ориентировочной основы действий в процессе выполнения поиска решения школьных математических задач / А.А. Аксёнов // Вестник Тамбовского университета. Серия “Гуманитарные науки”. 2007. Выпуск 9 (53). С. 99–103.

2. *Аксёнов А.А.* Теория обучения поиску решения школьных математических задач. Монография / А.А. Аксёнов. – Орёл: ОГУ, Полиграфическая фирма “Картуш”, 2007. 200 с. – ISBN 978-5-9708-0095-9. – Текст: непосредственный.

3. *Аксёнов А.А.* Внутрипредметные связи как ресурс процесса поиска решения школьных математических задач / А.А. Аксёнов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 12 (81). С. 191–198.

4. *Аксёнов А.А.* Теория обучения логическому поиску решения школьных математических задач: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аксёнов Андрей Александрович. Орёл, 2010. 460 с.

5. *Аксёнов А.А.* О деятельностном подходе к обучению школьников логическому поиску решения математических задач / А.А. Аксёнов // Начальная школа плюс До и После. 2010. № 10. С. 82–86.

6. *Аксёнов А.А.* Виды школьных математических задач / А.А. Аксёнов // Учёные записки орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 186–191.

7. *Колягин Ю.М.* Задачи в обучении математике. Ч. I / Ю.М. Колягин. М.: Просвещение, 1977. 110 с.

8. *Колягин Ю.М.* Задачи в обучении математике. Ч. II / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 1977. 144 с.

9. *Крупич В.И.* Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. Монография. М.: Прометей, 1995. 166 с.

References

1. *Aksyonov A.A.* Compilation of a complete indicative basis of actions in the process of fulfilling the search for solutions of school mathematical tasks / A.A. Aksyonov // Bulletin of Tambov University. Series «Humanities». 2007. Issue 9 (53). Pp. 99–103.

2. *Aksyonov A.A.* Theory of learning to find solutions to school mathematical tasks. Monograph / A.A. Aksyonov. Orel: OSU, Polygraphic Firm «Kartush», 2007. 200 p.

3. *Aksyonov A.A.* Intra-subject connections as a resource of the process of finding solutions to school mathematical tasks / A.A. Aksyonov // News RSPU named after A.I. Herzen. 2008. № 12 (81). Pp. 191–198.

4. *Aksyonov A.A.* The theory of teaching logical search school mathematical tasks. Dissetation of doctor of pedagogical science. 13.00.02 / Aksyonov Andrey Aleksandrovich. Oryol, 2010. 460 p.

5. *Aksyonov A.A.* On the activity approach to teaching schoolchildren a logical search for solving mathematical tasks / A.A. Aksyonov // Primary school plus Before and After. 2010. № 10. Pp. 82–86.

6. *Aksyonov A.A.* Types of school mathematical tasks / A.A. Aksyonov // Scientific notes of Oryol State University. 2018. № 3 (80). Pp. 186–191.

7. *Kolyagin Y.M.* Problems in teaching mathematics. P. I. M.: Prosvjashenie, 1977. 110 p.

8. *Kolyagin Y.M.* Problems in teaching mathematics. P. II. M.: Prosvjashenie, 1977. 144 p.

9. *Krupich V.I.* Theoretical bases of teaching solution of school mathematical tasks. M.: Prometheus, 1995. 166 p.

УДК 378 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-154-158

АЛДОШИНА МАРИНА ИВАНОВНА
доктор педагогических наук, профессор, и.о. заведующий кафедрой технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail:maraldo57@mail.ru
РЫМАНОВА ЯНА ВЛАДИМИРОВНА
магистрант, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: maraldo57@mail.ru

ALDOSHINA MARINA IVANOVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, io Head of the Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: maraldo57@mail.ru
RYMANOVA YANA VLADIMIROVNA
Master's Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: maraldo57@mail.ru

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

THE PROBLEM OF EDUCATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE TEACHERS AT THE UNIVERSITY

В статье рассматривается актуальная для педагогики профессионального образования проблема формирования профессиональной ответственности у будущих педагогов в университетском образовании Автором анализируется актуальность постановки вопроса о воспитании студентов в современном университете, в современной социокультурной ситуации, дается дефиниция понятия, историография становления педагогического феноменаи подходы его толкования разными исследователями, его сущности, содержания и структуры. Профессиональная ответственность будущих педагогов анализируется в среде воспитательных категорий.

Ключевые слова: ***ответственность, профессиональная ответственность, будущий педагог, университетское образование.***

The article considers the problem of formation of professional responsibility of future teachers in university education, which is relevant for the pedagogy of vocational education, the author analyzes the relevance of raising the question of educating students in a modern university, in a modern socio-cultural situation, gives a definition of the concept, historiography of the formation of the pedagogical phenomenon and approaches to its interpretation by different researchers, its essence, content and structure. The professional responsibility of future teachers is analyzed in the environment of educational categories.

Keywords: ***responsibility, professional responsibility, future teacher, university education.***

Введение

Современное общество информационного типа предъявляет обновленные требования к растущему поколению, закладывая вектор развития и постоянных модификаций, формируя не только способность и готовность к творческому восприятию действительности и саморазвитию, но и уверенность в безопасности существования и профессиональной деятельности. Профессиональная ответственность выступает базовой характеристикой будущего педагога, а формирование ее в университете – важной задачей профессионального образования, что и характеризует актуальность настоящей статьи. В соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» (приказ № 829 от 21 мая 2020 г.), с 1 сентября 2020 г. школы приступили к разработке программы воспитания обучающихся на основе Примерной программы воспитания, разработанной Институтом стратегии развития образования Российской академии образования, что актуализируется невозможность понимания образования без превалирующей над обучением и в очередности решения его воспитательной компоненты. Автором *актуализировано* решение проблемы формирования профессиональной ответственности будущих педагогов в воспитании образовательного процесса университета через синергетическую, системную, институциональную и социально-психологическую аргументацию. *Цель* исследования состояла в теоретическом обосновании и анализе проблемы формирования профессиональной ответственности будущих педагогов и ее позиционных модификации (компонентно-педагогических, компетентно-педагогических, результативно-педагогических и функционально-педагогических) в университете. Использовался спектр теоретических исследовательских *методов*: анализ, синтез, моделирование, интерпретация.

Изложение основного материала

Исторически университеты были призваны сохранять и транслировать не только знание, науку, исследование, которые базируются на классической книжной учености, стимулировании поиска эталонного знания как основы творческого саморазвития личности, но и, являясь структурой Культуры, способствовать и гарантировать ее приращение, являясь ее Доменом (местом силы, сохранения, уважительного отношения и способ-

© Алдошина М.И., Рыманова Я.В.
© Aldoshina M.I., Rymanova Y.V.

ствования обогащению, переосмыслению, трансляции в будущее) [1, с. 47].

«Качели» внимания и некой моды на воспитание в университете в 1 четверти XXI века в РФ отклонился в сторону воспитательной составляющей университетского образования. «И в этой связи, какими бы важными ни представлялись процессы реформирования современных университетов, их техническое оснащение, усиление экономической составляющей в образовании, не могут быть “задвинуты” процессы культурологические, воспитательно-педагогические. Эти процессы – традиция университета, особого института в развитии образования, науки, культуры в целом» [7, с. 45].

Причиной усложнения решения поставленной задачи выступает размытость идеологических установок в современном российском обществе, наметившийся процесс «собирания» аксиологических основ современного профессионально-педагогического и университетского образования, длительность невнимания к воспитательным проблемам в обществе и в образовании, повлекшие более, чем тридцатилетнее забвение темы и выросший и сформировавшиеся поколения россиян и педагогов вне контекста воспитания (личностного, социального, межпоколенного, гражданственного, институционального, профессионального и т.п.).

Ответ на вопрос о месте воспитания в университетском образовании также не является однозначным и имеет свою историографию. Не вдаваясь в нюансы, нам важна роль К. Ясперса в ее рассмотрении, который писал о том, что «если воспитание в университете может быть, то только сократического типа, такое, которое дает полную свободу самообразования, воспитывая аристократию духа, ставит в равноправные отношения педагога и обучаемого, где присутствуют «безграничные вопросы и незнание в абсолюте», … если студент не удовлетворен университетом, он прав. Но единственная возможность для него улучшить сложившееся положение, это самому участвовать в создании действительности истинного университета: как характером своей учебы, так и настойчивой работой, и своим, пронизанным этой работой, духовным бытием» [12, с. 92].

Современная аксиологическая полемика в профессионально-педагогическом образовании детерминирует потенциал усиления дискуссии специалистов по вопросам воспитательной составляющей как базы стабилизации и развития отечественного университетского образования [2, с.79] в совокупности аргументов:

– синергетический аргумент, характеризующий социокультурную ситуацию 1 четверти XXI века в РФ как изменяющуюся нестабильность вследствие разных социальных вызовов (санкционного давления, выхода из Болонского процесса, СВО на юго-западе РФ), переориентация мировой политической и социально-экономической ситуации с дуальной на многополярную ориентацию и т.п.);

– системный аргумент, включающий традиционалистское понимание необходимости воспитательного, формируемого извне, ориентированного на совокупность внешних и внутренних социокультурных ориентиров, базиса в процессах становления и развития личностного и профессионального компонента будущего педагога в университете. Его актуальность аргументируется вниманием Президента, подчеркивающего важность «духовных скреп» в своих публичных выступлениях, а также провозглашение им 2023 г. Годом педагога и наставника, что подчеркивает важность профессиональной деятельности педагога в образовании подрастающего поколения и их ответственности за воспитание граждан и будущего страны. Кроме того, в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» одной из функций педагога обозначена «воспитательная деятельность».

– институциональный аргумент, описывающий нормативно-правовую и методическую составляющую воспитательного насыщения образовательной деятельности, например, принятие Примерной рабочей Программы воспитания в образовательных организациях высшего образования, разработке воспитательной части образовательных программ, концепций разных направлений воспитания и т.д.). Примерная рабочая Программа воспитания в образовательных организациях высшего образования [5] детализирует концептуально-ценностные основания и принципы организации воспитательного процесса в образовательной организации высшего образования, его содержание и технологии организации с соответствующим технологическим инструментарием.

– социально-психологический аргумент, обосновывающий значимость личностных (физиологических, типологических, психологических, социальных модификаций) модификаций растущей личности студента и изменяющейся личности преподавателя, необходимость формирования цифровых и основанных на них иных метакомпетенций вследствие цифровизации социальной и бытовой жизнедеятельности человека (почта, сфера услуг, связь, доставка, заказ такси и т.п.), а также цифровой трансформации образования (образовательных средств (электронных образовательных платформ (iSpring Online, e.Queo, MyOwnConference, ZenClass, РЭШ, МЭШ и т.п.), образовательной среды и ее доступности (технической – скорости интернета, полосности, доступности), содержательной (электронных библиотек, мессенджеров, средств коммуникации (социальных сетей, чатов, виков, каналов) и личностной (компетентности владения, трансляции, повышения качества и уровня квалификации).

Значимой характеристикой современного педагога нами понимается профессиональная ответственность. Ответственность (как нравственное качество личности) воспитывается по мере взросления личности, а профессиональная ответственность формируется в профессиональном образовательном процессе. Безусловна постановка вопроса о вариативности традиционной направленности педагогических идеалов в российском образовании: направленность на социальную или антропологическую доминанту. Однако в российской педагогической традиции выделяется и третий тип взаимодополняющейся доминанты педагогического идеала, «когда, по утверждению К. М. Кантора, в русском культурном генотипе уживаются, «взаимопревращаясь», коллективистские и индивидуалистические установки [4, с. 108].

Основаниями понимания значимости и важности профессиональной ответственности для профессиональ-

ной деятельности компетентного педагога нами выбраны следующие позиционные модификации (компонентно-педагогические, компетентно-педагогические, результативно-педагогические и функционально-педагогические) взаимодополняющейся сути его педагогического анализа:

– необходимость сформированного ответственного отношения педагога к объектам и субъектам образовательного процесса, климату и особенностям межличностного и профессионального взаимодействия (с обучающимися, коллегами, родителями, руководством, представителями общественных объединений и т.п.), осознанной педагогической цели на основе педагогического идеала в его историко-педагогической и субъектной наполненности и гарантированному результату собственной деятельности (предметной обучающей, воспитывающей, развивающей, социализирующей и т.п.);

– осознание ответственности и понимания значимости высокого уровня компетентности, профессионального мастерства и качества выполнения профессиональных обязанностей педагогом;

– значимость признания личной и профессиональной ответственности педагога за результат образовательного процесса – сформированную личность как часть Будущего и величия нашего государства, страны, региона;

– принятие вневременной функции и важности профессиональной деятельности педагога как гаранта сохранности Человечества (в физическом и духовном проявлениях) и его вневременного будущего.

При подобной аргументации актуализируется проблемавоспитания в образовательном процессе университета профессиональной ответственности педагога за выбор и принятое им решение. В рамках профессионального мировоззрения важнейшей профессионально значимой характеристикой личности педагога выступает его добросовестное выполнение трудовых функций в рамках профессиональной деятельности и сформированная профессиональная ответственность.

Рассматривая «формирование как совокупность приемов и способов социального воздействия на индивида, направленных на создание у него системы определенных отношений, ценностных ориентаций, ценностей, убеждений, на воспитание профессионально важных личностных качеств» [9, с. 108], мы придерживаемся необходимости и возможности наполнения образовательного процесса в университете комплексом содержательных единиц в учебном процессе по различным дисциплинам учебного плана, во внеаудиторной образовательной деятельности по дисциплинам разных блоков подготовки, в самостоятельной работе студентов (регламентируемой учебным планом, под руководством преподавателя или без него и т.п.), в научно-исследовательской деятельности студентов, в воспитательном процессе университета и в социально-значимых для вуза, региона, страны воспитательных делах.

Воспитательная тенденция приращения содержания профессионального образования педагогов воспитательной компонентой профессиональной ответственности возможно в рамках реализации потенциала отдельной учебной дисциплины с ориентировочным названием «Воспитание. Нравственная культура педагога. Профессиональная ответственность», а также наполнением учебно-профессиональными задачами и ситуациями имитационного образования (во всех компонентах учебной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности путей образования в университете). Профессиональные задачи и профессиональные ситуации применяются в методическом инструментарии преподавателей вуза под названием ситуативных задач, проблемных ситуаций, имитационных заданий, контенстных ситуаций, профессионально-ориентированных задач, кейсов и т.п.

Философский словарь дает нам разный спектр толкований смысла ответственности – как «приоритетного нравственно-этического принципа регуляции поведения человека, задающего диапазон нравственных оснований для применения санкций; нравственно-правовой категории, нормативно определяющей границы поведенческого маршрута человека в соответствии с обязательствами и нормами, принятыми в социуме; философско-социологического понятия, ориентированного на осознание субъектом предъявляемых требований, их принятие для осуществления целесообразных действий во взаимоотношениях с другими субъектами социальной общности; управленческой категории, детерминирующей зависимость субъекта от обстоятельств, являющихся основанием для принятия и реализации управленческих решений» [10, с. 384].

При рассмотрении профессиональной ответственности в структурном отношении важным аргументом выступает рефлексивность и отчет личности за совершаемые поступки, действия и их реальные и потенциальные последействия с учетом ролевого разнообразия, общественной регламентированности допустимого поведения, вектора личностного и социального потенциала [6; 8; 11] и понимания профессионального долга [3, с. 20–21].

Мы настаиваем на необходимости формирования у современного педагога профессиональной ответственности, как профессионально-важного качества и основы его профессионализма и профессиональной компетентности. Мы придерживаемся следующей маршрутизации формирования профессиональной ответственности будущего педагога, как личностный акт (С.Ф. Анисимов, Г.В. Атаманчук, А.А. Царан, М.И. Старов и др.), включающий осознание и принятие представления ее субъективной важности, наполнения и реализации в разных предметных деятельностях, освоении деятельности в нормативных рамках и пределах свободы, принимаемых сознательно, ориентированно в будущее.

Проведенный комплексный анализ проблемы формирования профессионально важных качеств педагога, ориентиры образовательной политики и требования профессионального стандарта «Педагог», позволили выделить компоненты профессиональной ответственности педагога, формируемые в образовательном процессе университета: мотивацию профессиональной деятельности (мотивационный компонент); сформированная профессионально-педагогическая компетентность как результат освоения всех групп компетенций (на достаточно высоком уровне) в рамках образовательной программы (когнитивный компонент); законченность осознанного и ответственного выбора модели

профессионального поведения в образовательной среде (конативный компонент); готовность и способность к профессиональной рефлексии и ответственной самооценке профессиональной деятельности (рефлексивный компонент).

Подобная градация компонентной структуры профессиональной ответственности педагога актуализирует выполнение им профессиональных функций в будущей профессиональной деятельности и соединение возможностей учебных дисциплин в рамках освоения основной образовательной программы образовательной организации на междисциплинарной основе.

Мотивационный компонент профессиональной ответственности педагогавключает потребность и сформированную профессиональную мотивацию воспитания и обучения взрослеющей личности школьника (как самоценной единицы, члена социальной группы по интересам и гражданина, семьянина, эффективного работника), ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности. Профессиональная мотивация будущих педагогов складывается посредством формирования совокупности видов профессиональных мотивов и потребностей уважения к своей профессии, интереса к педагогическому взаимодействию, готовности брать на себя ответственность за принимаемые решения.

Совокупность когнитивных и конативных компонентов профессиональной ответственности будущих педагогов обеспечивает формируемая в вузе профессиональная компетентность, суммирующая монодисциплинарную и междисциплинарную предметную подготовленность и поисковое отношение к познавательному процессу в вузе, высокий уровень педагогического сознания и понимание ответственностиправосознания и соответствующего поведения, инициативность, активность и целеустремленность в учебной, профессиональной и служебной деятельно за Будущее, эталонность собственного поведения, подлинная интеллигентность, уважение коллег, обучающихся и родителей. Коммуникативная культура – важнейшая часть профессиональной ответственности, так как слово выступает предметом профессиональной деятельности педагога (вежливость и корректность, контактность, наблюдательность, проницательность, гибкость, аргументированость, убедительность и т.п.). Ответственное применение его и сопряженных вербальных и невербальных языковых средств, их корреляция в определенной психолого-педагогической ситуации, выступают важными механизмами ответственной профессионально-педагогической деятельности.

Совокупность рефлексивных *характеристик п*рофессиональной ответственности педагога включает компетенции профессионального анализа образовательной деятельности, коммуникабельности, критичности, адекватной оценки ситуации и поведения, эмпатии и наращивания авторитета и профессионального багажа.

Профессиональная ответственность будущих педагогов является профессионально важным качеством педагогов, формируемым в университетском образовании разными путями: в учебной процессе по различным дисциплинам учебного плана, во внеаудиторной образовательной деятельности по дисциплинам разных блоков подготовки, в самостоятельной работе студентов (регламентируемой учебным планом, под руководством преподавателя или без него и т.п.), в научно-исследовательской деятельности студентов, в воспитательном процессе университета и в социально-значимых воспитательных делах для вуза, региона, страны.

Выводы

В современной ситуации актуализации воспитательных ориентиров университетского образования профессиональная ответственность рассматривается важным профессиональным качеством. Профессиональная ответственность понимается нами как профессиональное качество педагога, ответственно относящегося к своей профессиональной деятельности и ее результату с учетом компонентно-педагогических, компетентно-педагогических, результативно-педагогических и функционально-педагогических аргументов. Компонентами профессиональной ответственности педагога, формируемыми в образовательном процессе университета, выступают: мотивация профессиональной деятельности (мотивационный компонент); сформированная профессионально-педагогическая компетентность как результат освоения всех групп компетенций (на достаточно высоком уровне) в рамках образовательной программы (когнитивный компонент); законченность осознанного и ответственного выбора модели профессионального поведения в образовательной среде (конативный компонент) и готовность и способность к профессиональной рефлексии и ответственной самооценки профессиональной деятельности (рефлексивный компонент). В таком понимании профессиональной ответственности будущий педагог целенаправленно и осознанно воспринимает и интериоризирует содержание профессионально-педагогического образования в университете, формирует на основе мотивированного личностного выбора стиль и механизмы профессиональной деятельности и ответственного профессионального поведения.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Университетское образование как гарант национальной безопасности в полицентричном мире // Образование и общество 2017. № 4 (105). С. 46–49.

2. *Алдошина М. И.* Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 79–87.

3. *Дмитренко А.Ю.* Формирование профессиональной ответственности у будущих офицеров ВКС России: дис. …канд.пед.н, Саратов, 2021. 205с

4. *Новиков С. Г., Фокин А. Ю.* Идеалы воспитания в России на изломе XIX–XX вв.: социокультурный контекст интеллектуальных поисков // Проблемы современного образования. 2023. № 3. С. 105–114. DOI: 10.31862/2218-8711- 2023-3-105-114.

5. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации выс....pdf (minobrnauki.gov.ru) (дата обращения 17.08.2023)

6. *Поппер К.* Открытое общество и его враги: в 2 т. М.: Феникс, «Культурная альтернатива», 1992. 448 с.

7. *Роботова А. С.* Педагогика повседневная и научная: опыт, оценки, размышления : монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 183 с.

8. *Слободчиков В.И.* Развитие субъектной реальности в онтогенезе: авто-реф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07 / Слободчиков Виктор Иванович. М., 1994. 22 с.

9. *Фетисов А.С.* Педагогическая концепция формирования профессионально важных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): дис. …д-ра педаг.н.. Воронеж: ВГУ, 2019. 455 с.

10. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.

11. *Шаповалов И.В.* Педагогические условия формирования профессиональной ответственности будущих офицеров национальной безопасности. М, к.п.н, 2021. 180с.

12. *Ясперс К.* Идея университета. Минск : БГУ, 2006. 159 с.

References

1. *Aldoshina M.I.* University education as a guarantor of national security in a polycentric world // Education and society 2017. No. 4 (105). Pp. 46–49.

2. *Aldoshina M. I.* Formation of professional values of students in modern university education // Siberian Pedagogical Journal. 2020. No. 1. Pp. 79–87.

3. *DmitrenkoA.Yu.* Formation of professional responsibility among future officers of the Russian Aerospace Forces: dis. ...Candidate of Pedagogical Sciences, Saratov, 2021. 205 p.

4. *Novikov S. G., Fokin A. Yu.* Ideals of education in Russia at the turn of the XIX–XX centuries: socio-cultural context of intellectual searches // Problems of modern education. 2023. No. 3. Pp. 105–114. DOI: 10.31862/2218-8711- 2023-3-105-114 .

5. An approximate work program of education in an educational organization ....pdf (minobrnauki.gov.ru) (accessed 17.08.2023)

6. *Popper K.* Open society and its enemies: in 2 volumes. M.: Phoenix, “Cultural Alternative”, 1992. 448 p.

7. *Robotova A. S.*Everyday and scientific pedagogy: experience, assessments, reflections : monograph. St. Petersburg : Publishing House of A. I. Herzen State Pedagogical University, 2012. 183 p.

8. *Slobodchikov V.I.* The development of subjective reality in ontogenesis: auto-ref. dis. ... Doctor of Psychological Sciences: 19.00.07 / Slobodchikov Viktor Ivanovich. M., 1994. 22 p.

9. *Fetisov A.S.* Pedagogical concept of formation of professionally important qualities of a teacher in the context of a health-saving educational environment (system of advanced training): dis. ...Dr. N.N. Voronezh: VSU, 2019. 455 p.

10. Philosophical Dictionary / edited by I.T. Frolov. 5th ed. Moscow: Politizdat, 1987. 590 p.

11. *Shapovalov I.V.* Pedagogical conditions for the formation of professional responsibility of future national security officers. M, K.P.N., 2021. 180 p.

12. *Jaspers K.* The idea of the university. Minsk : BSU, 2006. 159 p.

УДК 378.147.88 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-159-163**

АЛЕКСАНДРОВА ОЛЬГА ЯКОВЛЕВНА
доцент ДНХР ИЗО и НР ГУП, кафедра дизайна и народных художественных ремесел, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Россия
E-mail: olga-wtkbrjdf@yandex.ru
ГАЛКИНА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА
профессор ДНХР ИЗО и НР ГУП, кафедра дизайна и народных художественных ремесел, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Россия
E-mail: galkina.marina.2022@yandex.ru

ALEXANDROVA OLGA YAKOVLEVNA
Associate Professor of the National Academy of Arts and Sciences, Department of Folk Arts and Crafts State University of Education, Mytishchi, Russia
E-mail: olga- wtkbrjdf @yandex.ru
GALKINA MARINA VLADIMIROVNA
Professor of the National Academy of Arts and Sciences, Department of Folk Arts and Crafts State University of Education, Mytishchi, Russia
E-mail: galkina.marina.2022@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОСТЮМИРОВАННОЙ КУКЛЫ В МАСТЕРСКОЙ РУССКОГО ТРАДИЦИОННОГО КОСТЮМА

METHODOLOGY OF DESIGNING A COSTUMED DOLL IN THE WORKSHOP OF THE RUSSIAN TRADITIONAL COSTUME

В статье приводится описание феномена народных традиций как источника формирования художественно – эстетической культуры студентов художественно-графических факультетов и возможных путей реализации его развивающего потенциала в образовательном процессе. В статье рассмотрены этапы работы над проектом костюмированной куклы. Народные традиции являются источником формирования художественно – эстетической культуры студентов художественно – графических факультетов. Применение специальных методов работы над проектом костюмированной куклы позволяет повысить художественно – эстетическую культуру студентов художественно – графических факультетов средствами поэтапного обучения и погружения в творческую исследовательскую среду.

Ключевые слова: ***народные традиции, вышивка, русский традиционный народный костюм, костюмированная кукла, художественно – эстетическая культура, декоративно – прикладное искусство.***

The article describes the phenomenon of folk traditions as a source of formation of artistic and aesthetic culture of students of art and graphic faculties and possible ways of realizing its developing potential in the educational process. The article describes the stages of work on the project of a costumed doll. Folk traditions are the source of the formation of artistic and aesthetic culture of students of art and graphic faculties. The use of special methods of work on the project of a costumed doll makes it possible to increase the artistic and aesthetic culture of students of art and graphic faculties by means of step–by–step training and immersion in a creative research environment.

Keywords: ***folk traditions, embroidery, Russian traditional folk costume, costumed doll, artistic and aesthetic culture, decorative and applied art.***

Введение

В процессе работы со студентами кафедры дизайна и народных художественных ремесел Государственного университета просвещения, в мастерской русского традиционного костюма, в рамках дисциплин «Специализация (Художественная вышивка и кружевоплетение)», «Специализация (Исторический костюм)», «Специализация (Народный костюм)», «Внеурочная деятельность (народные ремесла)» по теме освоения художественной вышивки, одной из задач становится формирование художественно – эстетической культуры студентов путем развития методологии проектирования. «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [9]. В личности студента художественно – эстетическая культура является важным составляющим элементом.

Актуальность исследования обусловлена тем, что творческая направленность деятельности и устремлений, интеллигентность, особенная одухотворенность отношения к миру и другим людям, у студентов зависит от наличия и степени развития художественно – эстетической культуры. «Художественное воспитание – воспитание потребности в искусстве, способности чувствовать и понимать его, способности к собственному художественному творчеству – составляет неотъемлемую часть эстетического воспитания» [8, с. 6].

Цель данного исследования – показать, что художественная вышивка как один из видов декоративного искусства служит художественному, эстетическому насыщению материальной предметной среды, а отношение вышивки к народному искусству обогащает ее народной художественной традицией. Процесс освоения искусства вышивки, базируется на принципе пре-

© Александрова О.Я., Галкина М.В.
© Alexandrova O.Y., Galkina M.V.

емственности народного прикладного искусства в духовной культуре русского народа.

Новизна исследования состоит в том, что в подготовке учителей изобразительного искусства, специализирующихся в области декоративно-прикладного искусства, дизайнеров костюма и художников декоративно-прикладного искусства особое место занимает изучение народной культуры. В качестве своеобразного языка культуры стоит рассматривать русский традиционный народный костюм, который отражает социально-психологические установки, эстетические запросы, формирует образ этнической культуры русского народа.

Изложение основного материала

Художественная традиция русского народного костюма включает региональные и локальные традиции отдельных групп населения России. Поэтому на всей территории Российской Федерации так разнообразен по форме, значению и содержанию традиционный костюм. Данное многообразие и глубина символического содержания элементов и декора русского традиционного костюма предоставляет широкий спектр материалов и инструментов для работы над новыми творческими проектами в области создания художественных изделий декоративного и прикладного искусства, конструирования и моделирования одежды.

Костюмированная русская кукла как вид декоративно-прикладного искусства является феноменом культуры новейшего времени. Неповторимый художественный образ наших экспериментальных проектов рождается именно методом создания эксклюзивного костюма, декорированного вышивками. Выставочные экспозиции коллекционных кукол – наглядное подтверждение бесконечных возможностей современного синтеза искусств, ведущее к глубочайшему пониманию всех аспектов профессионально-художественной деятельности студентов и мастеров. «Кукла играет роль своеобразного зеркала, отражая изменения человеческого облика» [5]. Творческие способности индивида характеризуются принятием творческих решений, готовностью к созданию новых идей, решая проблемы, возникающие внутри статичных систем. Важной составляющей методической задачей является Изучение художественной вышивки на базе русского исторического костюма через проектирование костюмированной куклы, что позволяет формировать художественно-эстетическую культуру студентов художественно-графических факультетов. «Исследование искусства народной вышивки означает рассмотрение художественной культуры как относительно самостоятельного слоя культуры, строение, функционирование и развитие которого связано с общими потребностями культуры, обусловленными характером социальных отношений» [2]. Формирование профессиональных качеств художников – педагогов, дизайнеров костюма, художников декоративно-прикладного искусства в области творческого мышления реализуется путем решения задач создания художественного образа костюмированной куклы, с сохранением региональных особенностей традиционного костюма и традиционных орнаментов и приемов вышивки.

Целью освоения искусства вышивки является способствование формированию специальной профессиональной компетентности бакалавра профессионального обучения по направлениям «декоративно-прикладное искусство», «дизайн костюма» и «педагог изобразительного искусства», специализирующегося в области декоративно-прикладного искусства, путем усвоения мастерства, умений и навыков в области техники традиционной вышивки.

Традиционные методы освоения искусства вышивки являются неотъемлемой частью учебного процесса при формировании знаний, умений и навыков, и базисная часть обучения проходит в рамках информационно-рецептивного и репродуктивного методов обучения через изучение традиций русского национального традиционного костюма и орнамента вышивки. «Русский народный костюм характеризуется декоративно-прикладным характером орнамента, зависимостью между функциями частей одежды, на которых он исполнен, спецификой орнамента, его изобразительными характеристиками» [1]. Для закрепления и углубления исследовательских и художественно-творческих навыков у обучающихся студентов, в рамках освоения художественной вышивки, используются в практике методы проблемного изложения, эвристический и исследовательский, все эти методы объединяются в проектном обучении. Методология проектирования позволяет предложить концептуально новые способы решения задач, связанных с формированием профессиональных и личностных компетенций студентов.

Способы вышивания делятся на две группы – техника вышивания по счету нитей ткани (набор, гобеленовый стежок, двухсторонний шов, счетная гладь, косой стежок, крестик и др.) и несчетная техника, выполняемая по намеченным линиям рисунка (тамбур, несчетная гладь). Внутри счетной и несчетной техник разделяется вышивка по цельной ткани и вышивка по разреженной ткани (виды строчки, стяги, мережки). Отдельно стоит рассматривать техники вышивки золотом и жемчугом. Все многообразие техник вышивки требует отдельного временного ресурса обязательного для освоения. Для закрепления умений и навыков технологии вышивки, как важный педагогический этап формирования профессиональных компетенций, студентам предлагается решение творческого проекта костюмированной куклы, создание миниатюрной реплики традиционного русского костюма, где встречаются несколько видов вышивки.

Для формирования навыков выполнения технологических операций традиционной вышивки, создания орнаментов и рисунков различной степени сложности, используемых в качестве декоративного оформления швейных изделий разнообразного ассортимента и назначения, помимо изучения и освоения технологии и приемов традиционной вышивки, необходимо изучать орнаментированные предметы и их роль в быту, разнообразие которых в традиции русского костюма весьма широка. «Вышивка украшала русский традиционный костюм повсеместно. Крестьянки вышивали женские и мужские рубахи, передники (завеска, запон), юбки (подолы), иногда сарафаны, а в южнорусских областях – поневы и нагрудники (навершник, шушпан). Повсюду особо украшали головной убор замужних женщин (сороку, кокошник) и девичьи уборы (ленты-перевязки, челки, косники), а также косынки и платки. На Севере России были распространены вышитые шей-

ные украшения в виде воротника – наборушники и виде полоски ткани, обвивавшей шею, – голунца. Украшали вышивкой верхнюю (выходную и праздничную) одежду. В некоторых местах вышивали зарукавья – наручники, рукавицы, перчатки и даже обувь (матерчатую и кожаную). Пояс чаще ткали, но были матерчатые вышитые пояса» [7, с. 16]. В зависимости от размеров, назначения, формы, материала, покроя, от функции предмета, статуса носителя (молодая женщина, пожилая, вдова) и повода (календарные, семейные праздники, большой праздник, будний день) менялись характер вышивки, ее композиция, техника и материал.

Опираясь на принцип доступности и последовательности в обучении, в течение учебного семестра, после освоения приемов и техники вышивки, на примере копирования традиционных мотивов орнамента русской вышивки (в рамках метода проблемного изложения), студенты выполняют проект куклы в традиционном костюме (как правило, праздничном, обрядовом, свадебном женском), причем демонстрируются а) удачные примеры выполнения изделия, б) ошибочные примеры, в) поэтапное выполнение как отдельных элементов, так и изделия полностью:

1) Техника счетных швов – Кукла в костюме новобрачной Воронежской губернии. Ансамбль новобрачной состоял из рубахи, понёвы, передника, пояса, закрытого головного убора, шейных украшений, вязаных чулок, кожаной обуви. Художественные особенности этого костюма велики и нередко привлекают исследователей. Одной из отличительных особенностей этого костюма является «черноузорная» вышивка, не характерная для традиционных костюмов южнорусских губерний. В решении композиции вышивки рубахи новобрачной Воронежской губернии встречается несколько разновидностей техник счетной вышивки такие как: набор, роспись, счетная гладь, крест. Этот аспект позволяет использовать выполнение реплики костюма новобрачной в качестве способа закрепления умений и навыков в освоении счетной техники вышивки. Основной акцент в создании реплики наряда, направлен на решение вышивки рукавов рубахи и декора передника, где студенты сохраняют традиционные пропорции и композицию вышивки. «Орнамент архаической русской вышивки, то есть текст, выступает как сложная семиотическая, информационная структура, и является центром взаимоотношений владельца костюма с орнаментальной вышивкой и потребителя (человека своей или чужой общины) как средство коммуникации» [2].

2) Техника вышивки жемчугом и золотом – Кукла в костюме горожанки 18-19 века. Ансамбль женского костюма русских городов конца 18-начала 19 века состоял в основном из рубахи, сарафана, душегреи (иногда расшитой золотом), роскошного головного убора – кокошника, декор которого чаще всего был выполнен в техниках «сажение по бели» и/или в технике «золотного шитья», шейных украшений, пояса, кожаной обуви. Богатое разнообразие форм, множественное решение композиции орнаментов вышивки головных уборов и душегрей в костюме горожанок, служит драгоценным источником творческого вдохновения для реализации проекта костюмированной куклы.

Согласно принципу научности в обучении студенты изучают научные труды специалистов в области образования («Кукла в образовании и культуре», «Феномен авторской куклы» Галкина М.В., [3]), искусствоведения («Русский народный свадебный костюм» Горожанина С.В. [4], Зайцева Л.М., «Технологии традиционной черноузорной вышивки в селах воронежско-белгородского пограничья» Г.Я. Сысоева, «Русская народная вышивка» Богуславская И.Я.), этнографии. Обязательно студенты знакомятся с реальными экспонатами костюмов в музеях.

Как отмечает С.П. Ломов: «Путь к общечеловеческой культуре лежит через национальные особенности в использовании прогрессивных народных традиций в художественном образовании, эстетическом и нравственно-патриотическом воспитании подрастающих поколений» [6].

Кафедра народных художественных ремесел в рамках культурологического и научного подходов к художественному образованию студентов вузов осваивает культурное наследие Московской области и других регионов России, продуктивно взаимодействуя с музеями Московской области и г. Москвы: Всероссийский музей декоративно-прикладного искусства в городе Москва, Сергиево-Посадский государственный историко-художественный музей-заповедник, музей при фабрике декоративной росписи в д. Жостово, Павло-Посадская платочная мануфактура и другие. Студенты в рамках практики сотрудничают с музеями, изучая традиции народных промыслов, выполняя реплики старинных экспонатов, прослеживают становление и развитие промыслов, изучают исторический материал для художественной преемственности. Таким образом, исследовательские методы позволяют студентам наиболее полно погрузиться в изучаемую сферу традиционного костюма, с внедрением в художественную среду, анализируя и сопоставляя различные научные исследования, нематериальные и материальные объекты народного костюма.

«Сергиево-Посадский государственный историко-художественный музей-заповедник хранит богатую коллекцию русской традиционной одежды и предметов крестьянского быта, в том числе образцы детской народной одежды, редко встречающейся в музейных собраниях страны. Большую ценность представляет группа предметов младенческой и детской одежды из Курской и Рязанской губерний: свивальник, детские одеяла, пеленки и изготовленные на Русском Севере золотошвейные наголовники для детских пеленок» [11]. Обрядовые полотенца (свадебные, для рожениц, полотенца с изображением намогильных крестов). Коллекция платков с золотным шитьем, головные уборы – кокошники, девичьи повязки, свадебные венцы и «коруны» русских крестьянок XVIII – начала XX века. Встречаются образцы изделий золотного шитья фабрики «Торжокские золотошвеи», что позволяет видеть весь исторический разрез золотошвейного промысла. Работа в музеях позволяет студентам познакомиться с богатым художественным материалом чистой народной культуры, и погрузиться в среду функционального бытования предметов народного искусства, а становясь наследниками и последователями традиций, создавать новые живые художественные произведения декоративно-прикладного искусства и дизайна одежды, наполненным языком традиционного орнамента.

Завершает первый этап после постановки задачи,

анализа ситуации, исследовательской работы (описанные выше) разработка концепции проекта куклы в традиционном русском костюме.

Во второй этап работы над костюмированной куклы входит визуальная эскизная часть и поиск творческого решения. Эвристические методы подразумевают следующие параметры: а) студенты не обладают полным объемом технико-творческой документации (отсутствие аутентичных материалов и выкроек), б) поэтапность решения проектной деятельности четко не связана с процессами выполнения изделия в материале, в) предоставляется возможность замены или имитирования аутентичных материалов на основе образного сходства. Студенты используют как традиционные способы художественного изображения объектов на бумаге, так и компьютерные технологии. В эскизном этапе ведется поиск конструктивных решений вопросов формообразования, эргономики и функций костюма куклы. Разработка эскизов целого образа в полном ансамбле, изображение отдельных предметов костюма и схем кроя, эскизы и схемы вышивки отдельных элементов одежды с использованием материалов исследовательской части.

Третьим этапом работы является выполнение проекта в материале с последовательным выполнением всех технологических этапов вышивки, конструировании и моделирования элементов ансамбля костюма куклы. Начало третьего этапа занимает подбор и подготовка материалов для изготовления костюмированной куклы, на базе проведенного исследования, с учетом наличия современных тканей, фурнитуры и оборудования. Выполнение отдельных элементов костюма куклы ведется под контролем преподавателя. Проектное решение методологических задач основывается на принципах интеграционного подхода к созданию изделия, сочетающего все аспекты: самостоятельная научно-исследовательская деятельность в различных направлениях декоративно-прикладного искусства; высокое профессиональное мастерство; компетентность в понимании исторических и этнографических различий в народном костюме.

Заключительным этапом работы студентов является представление результата своей работы на итоговом просмотре в виде экспозиции с проектом, эскизами и костюмированной куклой. В случае дистанционного отчета о проделанной работе подготавливается презентация с фотографиями этапов выполнения проекта в материале.

Оценка работ ведется в соответствии с разработанными критериями оценивания, прописанными для каждого направления обучения отдельно в соответствующих программах дисциплин, в которые входит просмотр студенческих работ и текущий контроль знаний по вопросам.

Выводы

Организация поэтапной работы над реализацией проекта «Костюмированная кукла» в рамках освоения художественной вышивки на базе русского исторического костюма приводит к успешному формированию художественно-эстетической культуры студентов художественно-графических факультетов, учителей изобразительного искусства, специализирующихся в области декоративно-прикладного искусства, дизайнеров костюма и художников декоративно-прикладного искусства [10]. Современные методологические решения задач проектирования народного костюма в целом и костюмированной куклы в частности позволяют формировать не только профессиональные и личностные компетенции будущих учителей изобразительного искусства и мастеров декоративно-прикладного искусства, но и заложить основу для дальнейшей их успешной профессионально-художественной деятельности.

Библиографический список

1. *Валькевич С.А., Ершова Л.В., Романова К.Е., Крохина Н.П.* Культурно-эстетические ценности орнамента вышивки в русском народном костюме // Гуманитарные ведомости ТГПУ им.Л.Н, Толстого. 2018. № 3-2 (27) С. 97–110.

2. *Валькевич С.И.* Искусство русской вышивки как часть художественной культуры // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3.

3. *Галкина М.В.* Кукла в образовании и культуре [Текст] / М. В. Галкина. Москва : ИИУ МГОУ, 2014. 142 с. : цв. ил.; 30 см.; ISBN 978-5-7017-2467-7 :

4. *Горожанина С. В.* Русский народный свадебный костюм : Из собр. Сергиево-Посад. гос. ист.-худож. музея-заповедника / С.В. Горожанина, Л.М. Зайцева. М. : Культура и Традиции, 2003 (Твер. полигр. комб. дет. лит.). 128 с. : ил.; 27 см.; ISBN 5-86444-109-0

5. *Карпова Т.Е.* Феномен куклы в русской культуре (историко–культурологические аспекты) С.П. 1999.

6. *Ломов С.П.* Система оптимальной живописной подготовки учителей декоративно-прикладного искусства и народных промыслов: дисс. … д-ра пед. наук. М., 2000. 380 с.

7. *Маслова Г.С.* Орнамент русской народной вышивки как историко–этнографический источник»: М, из. Наука, 1978. 205 с.

8. *Пьянкова Н.И.* Изобразительное искусство в современной школе. – М: Просвещение, 2006. 176 с.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021) Статья 69. Высшее образование пункт 1.

10. *Хворостов Д.А., Горбунова Г.А., Савельев К.Н., Савельева О.П.* Курс «Историко-художественное краеведение» в формировании гражданской идентичности у студентов российских вузов // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 204-218.

11. http://museum-sp.ru/exposure/mir-russkoy-derevni/ Сергиево-Посадский ГИХ музей-заповедник. Экспозиция «Мир русской деревни».

References

1. *Valkevich S.A., Ershova L.V., Romanova K.E., Krokhina N.P.* Cultural and aesthetic values of embroidery ornament in Russian folk costume // Humanitarian Vedomosti of Tolstoy TSPU. 2018. № 3-2 (27) Pp. 97–110.

2. *Valkevich S.I.* The art of Russian embroidery as a part of artistic culture // Modern problems of science and education. 2014. № 3.

3. Galkina M.V. Doll in education and culture [Text] / M. V. Galkina. Moscow : IIU Moscow State University, 2014. 142 p. : color. ill.; 30 cm.; ISBN 978-5-7017-2467-7

4. *Gorozhanina S.V.* Russian folk wedding costume: From the collection. Sergiev Posad. state. ist.-artist. Museum-reserve / S.V. Gorozhanina, L.M. Zaitseva. M. : Culture and Traditions, 2003 (Tver. polygr. det. lit.). 128 p.: ill.; 27 cm.; ISBN 5-86444-109-0

5. *Karpova T.E.* The phenomenon of dolls in Russian culture (historical and cultural aspects) S.P. 1999.

6. *Lomov S.P.* The system of optimal pictorial training of teachers of decorative and applied arts and crafts: diss. ... doctor of pedagogical sciences. M., 2000. 380 p.

7. *Maslova G.S.* Ornament of Russian folk embroidery as a historical and ethnographic source»: Moscow, izd. Nauka, 1978. 205 p.

8. *Pyankova N.I.* Fine art in a modern school. M: Enlightenment, 2006. 176 p.

9. Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 17.02.2021) Article 69. Higher education item 1.

10. *Hvorostov D.A., Gorbunova G.A., Saveliev K.N., Savelieva O.P.* The course «Historical and artistic local lore» in the formation of civic identity among students of Russian universities // Prospects of science and education. 2021. No. 2 (50). Pp. 204–218.

11. http://museum-sp.ru/exposure/mir-russkoy-derevni / Sergiev Posad GIH Museum – Reserve. The exposition «The World of the Russian village».

УДК 378.1 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-164-169

АЛЕКСЕЕВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА
кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

ALEKSEEVA ELENA NIKOLAEVNA
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assistant Professor, Vice Rector for Academic Affairs Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

PRACTICE-ORIENTED MODEL OF METHODOLOGICAL TRAINING OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN THE CONDITIONS OF EDUCATION INDIVIDUALIZATION

В статье рассматриваются аспекты практической подготовки будущих учителей математики в системе высшего педагогического образования в контексте развития парадигмы индивидуализации образования. Представлен опыт Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева по реализациипрактико-ориентированной индивидуализированной модели подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: ***практическая подготовка будущего учителя, технологии индивидуализации обучения математике, навык создания индивидуального образовательного продукта.***

The article describes the aspects of practical training of future mathematics teachers in the system of higher pedagogical education in the context of the development of the paradigm of education individualization. The experience of the Orel State University named after I.S. Turgenev on the implementation of the practice-oriented individualized model for the training of future teachers is represented.

Keywords: ***practical training of a future teacher, technologies of individualization of teaching mathematics, the skill of creating an individual educational product.***

Введение

Актуальность. Актуализация методической подготовки будущего учителя математики, обеспечивающей формирование готовности выпускника к работе в условиях индивидуализации обучения математики, является важной задачей, стоящей перед системой высшего педагогического образования.

Цель исследования. Проведенное исследование направлено на анализ системы подготовки будущего учителя математики в контексте индивидуализации образования и научное обоснование идеи практической направленности методической подготовки будущего педагога-предметника в рассматриваемом контексте.

Новизна. Разработана практико-ориентированная модель методической подготовки будущего учителя математики в условиях индивидуализации образования и предложены новые подходы к организации практической подготовки студентов, будущих учителей математики.

Методы исследования. Основными методами исследования являются аналитический метод и педагогический эксперимент.

Изложение основного материала

Одним из важнейших направленийсовременной государственной политики в области образования является создание в каждой школе образовательной среды, направленной на развитие обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей, склонностей и интеллектуальных способностей. Федеральными государственными образовательными стандартами школьного образования всех уровней школьного образования утверждены методологические основы системно-деятельностного подхода к процессу обучения в целом, заложены принципы индивидуализации обучения школьников с особыми образовательными потребностями, включая выявление и сопровождение одаренных школьников, в предметные результаты обучения.

Для организации индивидуализированного обучения школьников с особыми образовательными потребностями школе необходим учитель, обладающий достаточным уровнем соответствующей профессиональной компетентности. В соответствии с «Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» ([1]) организации высшего образования, осуществляющие подготовку педагогов, должны обеспечить готовность выпускников к профессиональной деятельности с различными категориями обучающихся, в том числе к работе с одаренными детьми.

Формирование компетентности будущего педагога-предметника в осуществлении профессиональной деятельности в условиях индивидуализации обучения является актуальной задачей, стоящей перед системой высшего педагогического образования. Вузам, осуществляющим подготовку будущих учителей математики, необходимо искать новые подходы

© Алексеева Е.Н.
© Alekseeva E.N.

и к психолого-педагогической, и к предметной и, что крайне важно, к методической подготовке студентов с точки зрения формирования их готовности к индивидуализированному обучению математически одаренных школьников.

Методическая система подготовки будущего учителя математики в рассматриваемом направлении должна предусматривать, на наш взгляд, специально выстроенную сквозную линию методической подготовки студентов в рамках освоения ими математических и методических дисциплин, а также в системе практической подготовки и исследовательской работы ([2]).

Именно практическая направленность обучения, практическая подготовка будущего учителя отмечается многими исследователями как основной принцип построения образовательного процесса при реализации вузами педагогических программ высшего образования. Анализ научных трудов соответствующей направленности позволил выделить несколько подходов к исследованию системы практико-ориентированного обучения будущего учителя в системе высшего образования. Ряд исследователей ведущую роль в погружении будущих учителей в профессиональную среду отводят прохождению студентами учебной, производственной и преддипломной практик (например, [3]). Второй подход связан с использованием специальных образовательных технологий и методик моделирования элементов будущей педагогической деятельности при освоении студентами, будущими педагогами как профильных (например, [4]), так и непрофильных (например, [5]) дисциплин. В противовес знаниево-центрическому выступает компетентностный подход, направленный в целом на приобретение студентами опыта практической деятельности с целью формирования профессиональных и социально значимых компетенций (например, [6]). В то же время предложенные подходы не затрагивают аспекты специализированной практической подготовки будущих учителей к организации индивидуальной учебной работы со школьниками, обладающими ярко выраженными математическими способностями. На наш взгляд, важно вовлечь студентов в процесс создания собственных образовательных продуктов, направленных на развитие математически одаренных школьников с учетом их индивидуальных способностей. Проектируя индивидуальные методические разработки для работы с такими обучающимися, будущие учителя приобретают соответствующие практические профессиональные умения и навыки. И что важно, в предлагаемой нами методической системе подготовки будущего учителя математики в условиях развития индивидуализации образования ключевую роль играет организация практической подготовки студентов в рамках освоения дисциплин и при прохождении практик с применением технологий индивидуализации обучения самих студентов.

В ходе проводимого нами исследования, в частности, при изучении специализированных дисциплин учебного плана программ педагогического бакалавриата и магистратуры соответствующего профиля, направленных на освоение студентами приемов решения задач олимпиадной математики и овладение методикой подготовки школьников к решению таких задач, а также в рамках прохождения педагогической практики для наиболее подготовленных студентов реализуются индивидуальные образовательные маршруты освоения ими части образовательной программы, в том числе в форме практической подготовки. В качестве базы практической подготовки для таких студентов выступает университетская Гимназия №1 Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, реализующая профильные программы среднего общего образования с углубленным изучением математики.

Студенты, прошедшие отбор по итогам входной диагностической работы, в которую включены олимпиадные задачи, методические задания и анкета, направленная на определение уровня мотивации к педагогической деятельности в условиях индивидуализации обучения математике, получают возможность стать ассистентами педагогов-практиков, проектирующих и реализующих программы индивидуального сопровождения и развития специальных математических способностей учащихся гимназии. Кроме того, в действующей на базе университетской Гимназии №1 научной лаборатории развития математической одаренности школьников во взаимодействии с Департаментом образования Орловской области и Региональным центром выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи БОУ ОО «Созвездие Орла» с 2019 года исследуется система диагностики учащихся школ региона, обладающих математическими способностями, апробируются технологии индивидуальной учебной работы с математически одаренными школьниками, достигнуты определенные результаты ([7]), так в 2023 году подготовлен победитель регионального этапа, участник заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по математике (далее – ВСОШ по математике).

При реализации в Орловском государственном университете им. И.С.Тургенева профильных программ бакалавриата и магистратуры, направленных на подготовку учителей математики, в рамках проводимого педагогического эксперимента апробируются индивидуализированные подходы к организации практической подготовки студентовкак при освоении отдельных дисциплин, так и при прохождении педагогической практики.

В качестве примера, иллюстрирующего применение предложенного индивидуализированного подхода к организации практической подготовки студентов, рассмотрим тему «Применение метода математической индукции в решении задач олимпиадной математики», изучаемого студентами выпускного курса программы бакалавриата в рамках освоения дисциплины «Решение олимпиадных задач по математике». На первом этапе эксперимента в начале освоения дисциплины студентам было предложено выполнить входную диагностическую работу.

В число заданий входной диагностической работы были включены олимпиадные задачи на применение различных олимпиадных идей и методов решения разного уровня сложности, в частности,студентам было предложено решить задачу следующего содержания: «*Захватив добычу, N пиратов пытаются ее поделить. Каждый пират имеет свое представление о ценности той или иной доли добычи, и хочет получить в соответствии со своим представлением долю, не меньшую, чем 1/N от всей добычи. Как мирно разделить добычу*

между пиратами?». Для решения задачи необходимо было воспользоваться индукцией по числу пиратов. Приведем решение данной задачи. 1) Сначала рассмотрим базу индукции по *n*. Для двух пиратов способ разделить добычу мирно существует – один пират должен разделить добычу на две, по его видению, равные части, и предложить второму пирату выбрать ту из полученных частей, которая, на его взгляд, не меньше половины всей добычи. 2) По предположению индукции пиратов умеют мирно делить добычу. 3) Надо доказать, что существует способ разделить добычу между пиратами, которых *(n+1)*. Применим тот же подход. Пусть один пират не участвует в разделе добычи, он будет затем выбирать. А между *n* пиратами мы уже делить умеем. При этом каждый пират получил, по его мнению, не менее, чем долю, равную *1/n*. Тогда, если каждый пират, получивший добычу, разделит свою долю на *(n+1)* равных, с его точки зрения, частей. Далее пират, который в разделе добычи не участвовал, выбираету каждого пирата по одной части. Итак, каждый пират получил ровно *n* частей из *(n+1)* получившихся частей, т.е. не менее, чем от всей добычи.

Данную задачу можно отнести к задачам умеренно продвинутого уровня сложности для решения учащимися 8-9 классов. Однако решение задачи, которое должно было быть, на наш взгляд, вполне доступным для студентов выпускного курса программы бакалавриата – будущих учителей математики оказалось на практике весьма затруднительным. Большинство обучающихся, а именно 92,8 % студентов, выполнявших диагностическую работу, с данной задачей не справились. При этом все эти же студенты без каких-либо трудностей справляются с решением стандартных задач, как из курса школьной математики, так и из курса высшей математики, основанным на применении метода математической индукции (например, задачи на доказательство выражений и неравенств на множестве натуральных чисел). Опрос студентов показал, что основной трудностью при решении предложенной задачи стала сама идея применения метода математической индукции при решении нестандартной задачи. Студенты, успешно освоившие основные математические и методические дисциплины, как и школьники в условиях олимпиады, оказались не готовы применить известный им метод при решении задачи с нестандартным условием.

В рамках проводимого педагогического эксперимента несколько студентов из числа в целом успешно выполнивших входную диагностическую работу по решению задач олимпиадной математики, но не решивших предложенную задачу на применение метода математической индукции, были включены в экспериментальную группу на основе выявленной высокой мотивации к освоению отдельных разделов курса олимпиадной математики (в части задач высокого уровня сложности) по индивидуальной траектории. Контрольная группа была сформирована из числа остальных студентов, успешно выполнивших входную диагностическую работу по решению задач олимпиадной математики. Студенты экспериментальной группы были вовлечены в практическую подготовку нескольких учащихся университетской гимназии к муниципальному и региональному, а также одного школьника – к заключительному этапам ВСОШ по математике в рамках внеурочной деятельности, а также при реализации программ индивидуального сопровождения учащихся, обладающих ярко выраженными математическими способностями. Опытные учителя гимназии и преподаватели университета осуществляли методическое сопровождение студентов на всех этапах их индивидуализированной практической подготовки.

На первом этапе исследования студентам экспериментальной группы необходимо было ознакомиться с программой внеурочной деятельности по олимпиадной математике, реализуемой в гимназии на постоянной основе, а также посетить групповые и индивидуальные занятия с учащимися, успешно прошедшими школьный этап ВСОШ по математике в текущем учебном году. Особое внимание студентов было обращено на методические принципы формирования индивидуальных программ сопровождения математически одаренных школьников, направленных на развитие их математических способностей и подготовку к участию в математических олимпиадах. Далее студенты должны были провести анализ учебной и учебно-методической литературы, а также изучить задачный материал Всероссийской олимпиады школьников и отдельных перечневых олимпиад школьников по математике прошлых лет по выбранным темам.

На следующем этапе исследования студентам было предложено в соответствии с методической задачей представить собственную тематическую разработку к групповым и индивидуальным тематическим занятиям с учащимися с учетом их возраста, индивидуальных особенностей и способностей, а также уровня их подготовки. Обязательным методическим элементом подготовки предложенной разработки к применению в практической работе являлось предварительное обсуждение с учителем ее структуры, содержания и возможности включения разработки в целом или ее элементов в материалы уроков и индивидуальных занятий. С организационной точки зрения важно согласовать с учителем план участия студента в практической работе с учащимися и выработать подходы к обучению решению задач, отнесенных к выбранным идеям олимпиадной математики.

Рассмотрим в качестве примера отдельные тренировочные задания по теме «Применение метода математической индукции в решении задач олимпиадной математики», предложенные в структуре своих методических разработок двумя бакалаврами, будущими учителями математики, предназначенных для индивидуальной подготовки школьников к участию в перечневых олимпиадах по математике, а также к муниципальному и региональному этапам ВСОШ по математике. Кроме того, данная тематика заданий представляла особый интерес в контексте рассмотренной выше проблемы, возникшей у студентов при решении одной из задач (задачи «про пиратов») входной диагностической работы.

В первый блок заданий по выбранной теме были включены задачи на доказательство справедливости неравенств и утверждений на множестве натуральных чисел, которые можно вполне обоснованно назвать классическими задачами на применение метода математической индукции. Приведем в качестве примера некоторые из таких задач.

Задача 1.1. *Докажите для любого натурального n неравенство (неравенство Бернулли): , если*

Задача 1.2. *Докажите, что при любом натуральном n: кратно 7.*

Задача 1.3. *Докажите что сумма кубов трех последовательных натуральных чисел делиться на 9.*

Отличительной особенностью задач данного блока и, в частности, приведенных выше задач 1.1-1.3, является присутствие натуральной переменной *n* в условии задач (в задачах 1.1, 1.2 переменная *n* содержится в явном виде, а в задаче 1.3 вводится путем обозначения для трех последовательных натуральных чисел через *n, n+1, n+2*). Поэтому само решение применить метод математической индукции выглядит естественным образом. Доказательства утверждений задач 1.1-1.3 проводятся индукцией по *n* с использованием в индукционном переходе алгебраических преобразований, хорошо известных учащимся из школьного курса математики, таких как, умножение обеих частей неравенства на положительное число, разложение суммы на множители и т.д. Другими словами, решая задания данного блока, школьник отрабатывает стандартный алгоритм применения метода математической индукции.

Во второй блок заданий были включены задачи на доказательство справедливости утверждений на множестве натуральных чисел, для решения которых само применение метода математической индукции по *n* вполне обосновано и вытекает из условия. Однако более простое, а иногда и единственно возможное в рамках математического аппарата, которым владеет школьник, доказательство требуемого в условии задачи утверждения вытекает из доказательства индукцией по *n* иного, более сильного утверждения. И вот это умение увидеть закономерность, сформулировать более формализованное и удобное с точки зрения построения индукционного перехода утверждение важно сформировать у школьника при подготовке его к олимпиадам высокого уровня сложности. Приведем в качестве примера отдельные задачи 2.1 и 2.2 с кратким решением из этого блока заданий.

Задача 2.1. *Для любого натурального числа n существует число, составленное из цифр 1 и 2, делящееся на 2^n. Докажите это.(Например, на 2 делится 2, на 4 делится 12, на 8 делится 112, на 16 делится 2112...*).

Решение. Заметим, что однозначное число *2* делится на *2*, двузначное число *12* делится на $4=2^2$(при этом *12* можно получить из *2*, приписав в качестве первой цифру*1)*, трехзначное число *112* делится на $8=2^3$(*112* можно получить из *12*, приписав в качестве первой цифру *1)*, четырехзначное число *2112* делится на $16=2^4$(*2112* можно получить из *112*, приписав вкачестве первой цифру 2*)*и т.д. Заметив закономерность записи цифрв последовательности чисел *2, 12, 112, 2112, ...,* выдвинем гипотезу, что верно более сильное утверждение: *для любого натурального числа n существует n-значное число, составленное из цифр 1 и 2, делящееся на 2^n.* Докажем данное утверждение индукцией по *n.* База индукции очевидна: *2* делится на *2*. Индукционный переход от *n к (n+1)* заключается в следующем: пусть *n*-значное число *N,*составленное из цифр *1* и *2*, делится на 2^n. Число $10^n= 5^n\cdot 2^n$ делится на 2^n, но не делится на 2^{n+1}. Если число *N* делится на 2^n, но не делится на 2^{n+1}, то приписав в качестве первой цифры к числу *N* цифру *1*, получим *(n+1)*-значное число, составленное из цифр 1 и 2, равное $(10^n+N)=2^n\cdot(5^n+N_1)$, которое делится на 2^{n+1}, поскольку число N_1 – нечетное, а значит, (5^n+N_1) четно. Если же число *N* делится на 2^{n+1}, то приписав в качестве первой цифры к числу *N* цифру *2*, получим *(n+1)*-значное число, составленное из цифр 1 и 2, равное $(2\cdot 10^n+N)=2^{n+1}\cdot(5^n+N_2)$, которое делится на 2^{n+1}. Следует отметить, что решение задачи без формулировки более сильного утверждения, так сказать «напрямую», возможно, например, через анализ остатков от деления, но не так очевидно.

Задача 2.2. *Докажите, что при n > 2 число n! можно представить в виде суммы n различных его делителей.*

Решение. Проведем доказательство утверждения индукцией по *n.* База индукции при *n=3*: *3!=6=1+2+3* представляется в виде суммы трех различных делителей (числа 1, 2 и 3 – делители числа 6). Предположение индукции: пусть $n!=d_1+d_2+...+d_n$, *где* $d_1, d_2, ..., d_n$ – *n* различных делителей *n!.* Индукционный переход от *n к (n+1):* надо доказать, что *(n+1)!* можно представить в виде суммы *(n+1)* различных делителей *(n+1)!.* Имеем $(n+1)!= n!\cdot(n+1)= (n+1)d_1+(n+1)d_2+...+(n+1)\,d_n$. Однако, в общем виде это гарантированная сумма только *n* различных делителей *(n+1)!.* Если же усилить утверждение фактом, что один из делителей равен 1, например пусть d_1=1, то соответствующее слагаемое в полученной сумме $(n+1)d_1$ станет равным *(n+1),* что соответствует сумме чисел *n и 1,* являющимися делителями *(n+1)!.* И доказательство более сильного утверждения, что *при n > 2 число n! можно представить в виде суммы n различных его делителей, один из которых равен 1,* становится очевидным. База индукции та же. По предположению индукции $n!=1+d_1+d_2+...+d_{n-1}$, и тогда $(n+1)!= n!\cdot(n+1)= n+1+ (n+1)d_1+(n+1)d_2+...+(n+1)d_{n-1}$,что соответствует сумме ровно *(n+1)* различных делителей *(n+1)!,* один из которых равен *1.* Утверждение доказано.

И наконец, в третий блок заданий были включены задачи, в которых надо доказать некоторые «неалгебраические» утверждения для нескольких элементов любой природы, число которых не определено, но конечно. Это задачи, аналогичные рассмотренной выше задаче про пиратов, с которой не справились студенты при выполнении диагностической работы. Для задач этого блока само применение метода математической индукции не является очевидным и в этом основная сложность, с которой сталкиваются и школьники – участники олимпиад при решении таких задач, и именно это вызвало затруднения у студентов, будущих учителей математики, участвующих в диагностической работе. Применение метода математической индукции в нестандартных задачах – это отдельная олимпиадная идея, которую надо развивать со школьниками при подготовке их к участию в олимпиадах. Приведем в качестве примера задачи 3.1 и 3.2 с кратким решением из этого блока заданий.

Задача 3.1. *На плоскости проведено несколько прямых. Докажите, что части (в том числе неограниченные), на которые плоскость разбивается этими прямыми, можно раскрасить в два цвета так, чтобы части одного цвета не имели общей границы.*

Решение. Докажем данное утверждение индукцией по *n,* где *n* – число проведенных прямых. При *n=1* раскраска в два цвета очевидна (база индукции). Пусть для *n* прямых нам удалось раскрасить плоскость требуемым способом (предположение индукции). Рассмотрим

индукционный переход от *n к (n+1):* проведем *(n+1)*-ю прямую. Цвета всех частей, находящихся по одну сторону от этой прямой, оставим прежними, а цвета всех частей, которые окажутся по другую сторону от этой прямой, изменим на противоположные, тогда полученная раскраска будет соответствовать требуемой по условию задачи. Значит, утверждение верно для любого числа прямых.

Задача 3.2. *В некоторой стране каждый город с каждым соединен дорогой, все дороги с односторонним движением. Докажите, что есть город, из которого можно добраться в любой другой.*

Решение. Проведем доказательство индукцией по числу городов *n*. База индукции при *n=2* очевидна. Для доказательства индукционного перехода от *n к (n+1)* удалим один город. Тогда по предположению индукции среди оставшихся *n* городов есть город *X,* удовлетворяющий условию задачи. Возможны два случая. Если в удаленный город ведет хотя бы одна дорога, то город *X* удовлетворяет условию задачи для *(n+1)*-го города. Если же нет дороги, которая ведет в удаленный город, то этот город и является искомым. Утверждение доказано.

Тематическая разработка была использована студентами под руководством учителя при проведении индивидуальных занятий со школьниками, некоторые из которых в дальнейшем стали призерами муниципального и участниками регионального этапов ВСОШ по математике, а также участниками и призерами двух перечневых олимпиад школьников по математике. Примечательно, что в ходе участия в заключительном этапе одной из олимпиад один из школьников смог решить олимпиадную задачу высокого уровня сложности именно методом математической индукции. Приведем условие задачи, ее решение приведено на официальном сайте организаторов олимпиады.

«Два игрока играют в игру: они по очереди вытаскивают камни из кучки, в которой изначально было n камней. В свой первый ход первый игрок берет из кучи один или несколько камней, но не может забрать все камни. Каждым следующим ходом очередной игрок должен забрать из кучи количество камней, являющееся делителем числа камней, забранного противником на предыдущем ходу, и не превосходящее числа камней в куче. Выигрывает тот, кто заберет последний камень. Для каждого *n > 1* определите, у кого из соперников есть выигрышная стратегия» (*Олимпиада Университета Иннополис Innopolis Open, 2021 год, 10 класс, заключительный тур,* [8]).

Вне всякого сомнения, успешное решение учащимся сложной олимпиадной задачи является положительным результатом качественной организации подготовки школьника к участию в математической олимпиаде. Но концептуально важной с точки зрения методики подготовки будущего учителя математики в рассматриваемом контексте является сама технология практического включения способных и мотивированных студентов в реальную работу, направленную на развитие математических способностей школьников с учетом их индивидуальных образовательных потребностей ииндивидуальных особенностей их интеллектуального развития. Предложенная модель практико-ориентированного обучения позволяет будущим педагогам не только овладеть практическими навыками создания собственных образовательных продуктов и методических разработок, но и обеспечивает возможность их апробации в ходе практической подготовки, предусмотренной образовательными программами высшего образования педагогического профиля.

В результате проведенного эксперимента подтверждено повышение уровня предметно-методической подготовки студентов в области олимпиадной математики в ходе реализации индивидуальных траекторий их практической подготовки. На завершающем этапе педагогического эксперимента в экспериментальной и контрольной группах студентов были проведены контрольные срезы по оценке уровня их предметной и методической подготовки в исследуемом контексте. Были получены существенно более высокие результаты в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой студентов как при выполнении методических заданий, так и в части решения олимпиадных задач по математике.

Отдельный интерес вызывает тот факт, что в итоговую контрольную работу была включена олимпиадная задача на применение метода математической индукции, с которой справились исключительно студенты экспериментальной группы, а у студентов контрольной группы задача вызвала затруднение. Приведем условие предложенной студентам олимпиадной задачи на применение метода математической индукции, решение приведено на официальном сайте организаторов олимпиады.

«У ослика Иа-Иа есть 2012 палочек натуральной длины, сумма их длин равна *n*. Ослик хочет выломать из них 2012 палочек: длины 1, длины 2, . . . , длины 2012. (Из одной палочки можно выламывать несколько, например, из палочки длины 6 можно выломать палочки длины 1 и 4). При каком наименьшем *n* Иа-Иа заведомо сможет это сделать?» (*Материалы Санкт-Петербургской олимпиады школьников по математике, 2012 год*, [9])

Выводы

Проведенный в рамках исследования педагогический эксперимент подтвердил высокую эффективность предложенной практико-ориентированной индивидуализированной модели подготовки студентов в системе формирования методической компетентности будущих учителей математики в условиях индивидуализации обучения школьников, обладающих математическими способностями.

Предложенные подходы к предметно-методической подготовке будущих педагогов призваны обеспечить решение важной задачи, стоящей перед современной системой высшего педагогического образования, направленной на выявление способного и заинтересованного студента, на формирование готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях индивидуализации обучения математике школьников, в том числе учащихся, обладающих математическими способностями.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.»

2. *Алексеева Е.Н.* Закономерности методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2022. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-metodicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya-matematiki-k-rabote-v-usloviyah-individualizatsii-obucheniya (дата обращения: 03.09.2023).

3. *Маркова Н.Г.* Профессиональная практика – индикативный компонент профессиональной подготовки будущего учителя // Евразийский Союз Ученых. 2020. № 9-1 (78). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-praktika-indikativnyy-komponent-professionalnoy-podgotovki-buduschego-uchitelya (дата обращения: 07.08.2023).

4. *Егупова М.В.* Методическая подготовка студентов, будущих учителей математики, к созданию собственных образовательных продуктов// Наука и школа. 2013. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podgotovka-studentov-buduschih-uchiteley-matematiki-k-sozdaniyu-sobstvennyh-obrazovatelnyh-produktov (дата обращения: 07.08.2023).

5. *Басик Н.Ю., Купалов Г.С., Мальшакова И.Л.* Значение практико-ориентированного обучения в профессиональной подготовке российских педагогов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. №1 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-v-professionalnoy-podgotovke-rossiyskih-pedagogov (дата обращения: 07.08.2023).

6. *Ялалов Ф.Г.* Профессиональная многомерность // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-mnogomernost (дата обращения: 07.08.2023).

7. *Алексеева Е.Н.* Диагностика математической одаренности и развитие математических способностей старших школьников на уроках и во внеурочной деятельности // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. №2 (87).

8. Олимпиада по математике InnopolisOpen, [Электронный ресурс] / АНО ВО «Университет Иннополис» 2021–2022. – Электрон.дан. – [Режим доступа: https://dovuz.innopolis.university/public/files/ Задания%20и%20решения%202021-2022.pdf] (Дата обращения: 04.09.2023)

9. Материалы Санкт-петербургской олимпиады школьников по математике, 2012 год. – Электрон.дан. – [Режим доступа:https://rsr-olymp.ru/] (Дата обращения: 04.09.2023)

Reference

1. Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688-"On the Concept of training teaching staff for the education system for the period until 2030"

2. *Alekseeva E.N.* Regularities of methodological preparation of a future mathematics teacher for work in the conditions of individualization of training // Bulletin of the Moscow State Educational Institution. Series: Pedagogy. 2022. No. 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-metodicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya-matematiki-k-rabote-v-usloviyah-individualizatsii-obucheniya (date of access: 09/03/2023).

3. *Markova N.G.* Professional practice - an indicative component of the professional training of a future teacher // Eurasian Union of Scientists. 2020. No. 9-1 (78). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-praktika-indikativnyy-komponent-professionalnoy-podgotovki-buduschego-uchitelya (date of access: 08/07/2023).

4. *Egupova M.V.* Methodological preparation of students, future mathematics teachers, to create their own educational products // Science and school. 2013. No. 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podgotovka-studentov-buduschih-uchiteley-matematiki-k-sozdaniyu-sobstvennyh-obrazovatelnyh-produktov (date of access: 08/07/2023).

5. *Basik N.Yu., Kupalov G.S., Malshakova I.L.* The importance of practice-oriented training in the professional training of Russian teachers // Modern higher school: innovative aspect. 2023. No. 1 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-v-professionalnoy-podgotovke-rossiyskih-pedagogov (date of access: 08/07/2023).

6. *Yalalov F.G.* Professional multidimensionality // Universum: Bulletin of Herzen University. 2012. No. 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-mnogomernost (access date: 08/07/2023).

7. *Alekseeva E.N.* Diagnosis of mathematical giftedness and development of mathematical abilities of senior schoolchildren in the classroom and in extracurricular activities // Uchenye zapiski OSU. Series: Humanities and social sciences. 2020. No. 2 (87).

8. Olympiad in mathematics InnopolisOpen, [Electronic resource] / ANO VO "Innopolis University" 2021-2022. – Electronic data – [Access mode: https://dovuz.innopolis.university/public/files/ Assignments%20and%20solutions%202021-2022.pdf] (Access date: 09/04/2023)

9. Materials of the St. Petersburg Olympiad for schoolchildren in mathematics, 2012. – Electronic data – [Access mode: https://rsr-olymp.ru/] (Date of access: 09/04/2023)

УДК 379.8 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-170-173**

АМЕЛИЧКИН АРТЕМ ВАЛЕРЬЕВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-культурной деятельности и педагогики, Орловский государственный институт культуры, г. Орел, Россия
E-mail: Amel88@yandex.ru
УСОВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ
заместитель директора Центра досуга «Родина», магистрант, Орловский государственный институт культуры, г. Курск, Россия
E-mail: Uav215@yandex.ru

AMELICHKIN ARTEM VALERIEVICH
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Socio-Cultural Activities and Pedagogy of Orel State Institute of Culture, Orel, Russia
E-mail: Amel88@yandex.ru
USOV ALEXANDER VLADIMIROVICH
Deputy Director of the Leisure Center «Rodina», Master degree student of the Orel State Institute of Culture, Kursk, Russia
E-mail: Uav215@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТА В ОБЛАСТИ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ «КИНО ПОД КУПОЛОМ НЕБА»

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE PROJECT IN THE FIELD OF CREATIVE INDUSTRIES «CINEMA UNDER THE SKY»

В статье рассматривается воспитательный потенциал проекта в области креативных индустрий «Кино под куполом неба». Кинопоказ в учреждениях культуры направлен на создание благоприятных условий для развития и воспитания молодежи в процессе продуктивной социально-культурной деятельности. В основу концепции проекта, предусматривающего удовлетворение потребностей жителей микрорайона «Волокно» Сеймского административного округа города Курска заложена идея о проведении культурно-досуговых мероприятий, посвященных значимым для России праздничным датам.

Ключевые слова: ***креативные индустрии, кинопоказ, проект, проектная деятельность, молодежь, личностное развитие, досуг.***

The article discusses the educational potential of the project in the field of creative industries "Cinema under the Sky". Film screenings in cultural institutions are aimed at creating favorable conditions for the development and education of young people in the process of productive social and cultural activities. The concept of the project, which addresses the needs of residents of the Microdistrict "Volokno" in the Seimsky Administrative District of the city of Kursk, is based on the idea of holding cultural and leisure events dedicated to significant Russian holidays.

Keywords: ***creative industries, film screening, project, project activities, youth, personal development, leisure.***

Введение

Вопросы, касающиеся современной воспитательной ситуации, вызывают растущую озабоченность. Связано это с тем, что прогрессирует масштаб негативных факторов, социальных проблем, устойчивых асоциальных тенденций в молодежной среде. Существенным воспитательным потенциалом, направленным на решение вышеперечисленных проблем обладают учреждения культуры, которые, являясь инициатором социально-культурной деятельности, участвуют в формировании благоприятной культурной среды, стремясь разнообразить основные формы организации досуговой деятельности, направленные на духовно-нравственное развитие, воспитание и просвещение. Значимым воспитательным потенциалом в данном контексте обладают аудиовизуальные искусства.

Исследованием воспитательного потенциала аудиовизуальных искусств занимались: О.А. Баранов, А.М. Гельмонт, Н.В. Гончарова, Е.В. Жмырова, С.М. Иванова, А.С. Карасик, П.Н. Люблинский, К.В. Маслик, Д.В. Монастырский, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, М.Э. Рогозянский, Л.А. Рыбин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Е.А. Черкашин, А.В. Шариков, Н.Н. Яковлева и другие.

Целью настоящей работы является комплексный анализ воспитательного потенциала проекта в области креативных индустрий «Кино под куполом неба».

Новизна состоит в том, что проект представляет собой комплекс мероприятий, направленных на воспитание молодежи потенциалом кинопоказа.

Для решения поставленной цели нами использовался комплекс взаимодополняющих *методов исследования*: теоретические методы (системный теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования), эмпирические методы (наблюдение), анализ и обобщение педагогического и практического опыта по воспитанию молодежи потенциалом аудиовизуальных искусств в учреждении культуры, ретроспективный анализ собственного педагогического и практического опыта авторов.

Изложение основного материала

Согласно Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их

© Амеличкин А.В., Усов А.В.
© Amelichkin A.V., Usov A.V.

государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года к ним относят «… индустрии, основанные на искусстве (театр, музыка, кино, анимация, живопись, деятельность галерей и др.)» [1]. В контексте данной статьи нами будет изучена, та часть креативных индустрий, которая связана с развитием личности средствами аудиовизуальных искусств, а именно кино. Киноискусство как вид художественного творчества является по-настоящему массовым досугом, сочетая в себе развлечение и активный осмысленный просмотр. «Здесь важную роль играет кинопоказ, который является связующим звеном между конкретным аудиовизуальным произведением и зрителем» [6, с. 118].

Исследователь К.В. Маслик отмечает, что «под кинопоказом следует понимать воспроизведение аудиовизуального контента через определенное устройство и коллективный просмотр кинопроизведения» [6, с. 119]. Как показывают исследования аудиовизуальных искусств, они обладают значимым воспитательным потенциалом и большими возможностями в личностном развитии молодежи [5, 6, 7, 8, 9]. Педагогические возможности кинопоказа широки, так как киноискусство сочетает в себе литературу, театр, музыку, преподнося это молодежи в интересном и доступном формате. Исследователь С.Н. Пензин пишет, что «кинематограф представляет ценность для воспитателя не только как одно из лучших средств фиксации и воспроизведения действительности, но и как способ ее осмысления» [8, с. 70]. Кинопоказ обладает рядом педагогических преимуществ: общедоступность, популярность, реалистичность, наглядность, использование мультимедиа технологий, интерактивность, удобный хронометраж для воспитательной работы. В процессе кинопоказа происходит компенсация и восстановление организма через деятельность, что несомненно значимо для продуктивного досуга. А.Д. Жарков констатирует, что «человеческие контакты в учреждениях культуры особенно благоприятны для взаимного влияния, поскольку они происходят в условиях досуга, в непринужденной обстановке, когда наиболее свободный характер поведения располагает к пониманию» [4, с. 110]. Поэтому кинопоказ связан как с восприятием информации, так и с межличностным общением.

Кинопоказ в учреждениях культуры придает коллективной социально-культурной деятельности молодежи обобщенный вид, определенность, важность, как для общества в целом, так и отдельно взятой личности в частности. При этом в процессе данной деятельности происходит развитие социокультурного, духовного и творческого потенциала личности, удовлетворение растущих социально-культурных запросов молодежи в сфере досуга. В этом и заключается миссия учреждения культуры, цель которого – это решение конкретных социально-культурных задач населения проживающего в пределах определенной территории [3].

С целью воспитания и организации массового, продуктивного досуга молодежи нами разработан проект в области креативных индустрий «Кино под куполом неба» на базе Муниципального бюджетного учреждения культуры «Центр досуга «Родина» города Курска (далее МБУК ЦД «Родина»). Он представляет собой формат публичных показов фильмов на открытой площадке под открытым небом. Досуг в контексте данной социально-культурной деятельности выступает как фактор развития личности, способствующий позитивному времяпрепровождению, развлечению, межличностному общению и отдыху [2]. Поэтому проект «Кино под куполом неба» направлен на продвижение через культуру и креативные индустрии традиционных духовно-нравственных ценностей.

Цель проекта: просмотр кинофильмов на открытой площадке для разностороннего развития личности молодого человека в условиях социально-культурной деятельности.

Задачи проекта:

– организация продуктивного досуга молодежи микрорайона «Волокно» Сеймского административного округа города Курска;

– духовно-нравственное воспитание молодежи микрорайона «Волокно» Сеймского административного округа города Курска.

Целевая аудитория проекта: молодежь от 14 до 35 лет.

География проекта: Курская область, город Курск, Сеймский административный округ, микрорайон «Волокно».

В МБУК ЦД «Родина» данный формат кинопоказа реализуется с 2015 года. За 8 лет в рамках проекта показано более 70 фильмов отечественного и зарубежного производства, таких как: «В бой идут одни «старики», «Офицеры», «Женя, Женечка и «катюша», «Белорусский вокзал», «Любовь и Голуби», «Здравствуйте, я Ваша тетя!», «Спортлото-82», «Свадьба в Малиновке», «Москва слезам не верит», «Летят журавли», «Волшебная лампа Аладдина», «Полосатый рейс», «Легенда № 17», «Мы из будущего», «Мы из будущего-2», «Путевка в жизнь!», «Супер Бобровы», «Белка и Стрелка», «Я – Учитель», «Миньоны», «Притяжение», «28 панфиловцев», «72 метра», «Время первых», «Три богатыря и морской царь», «Карлик нос», «Крым», «Два бойца», «Горько-2», «Т-34», «Тобол», «Дорога на Берлин», «Незнайка на луне», «Приключения Маши и Гоши», «Золушка», «Последний богатырь: Корень зла», «Стрельцов», «Он – дракон», «Артек. Большое путешествие» и многие другие. В процессе реализации проекта «Кино под куполом неба» также были представлены молодежной аудитории фильмы «На тысячу лет» и «Босоногий ветер» Курской студии «СерёжKINO».

Время проведения мероприятий:

– май, сентябрь с 19.00 до 22.00;

– июнь-август с 20.00 до 23.00.

Основные дни реализации проекта с учетом праздничных выходных дней и традиционных еженедельных периодов отдыха населения – это пятница и суббота. В период реализации проекта еженедельно осуществляется кинопоказ не менее 2-х фильмов. Перед кинопоказом проводится культурно-досуговая программа, посвященная тематике фильмов или значимым памятным и праздничным датам в истории Российской Федерации, Курской области. Культурно-досуговые программы организуют творческие коллективы учреждений культуры и образования города Курска. После кинопоказа проходит неформальная беседа о просмотренном материале, которая осуществляется с привлечением творческой интеллигенции, деятелей культуры и искусства, кинокритиков, педагогов, методистов и ор-

ганизаторов социально-культурной деятельности.

Отечественное кино, используя уникальные средства визуализации и трансляции идей с помощью системы образов, позволяет продвигать ценности правильного образа жизни, духовности, милосердия и ответственности, а самому человеку познать окружающий мир в его прошлом и настоящем. Реализация каждого компонента проекта предусматривает создание такой неформальной обстановки, которая будет способствовать популяризации духовно-нравственных ценностей, культурных традиций, обогащению внутреннего мира молодежи.

Динамика посещаемости проектав области креативных индустрий «Кино под куполом неба» за 2015–2022 годы отражена на рисунке 1, из которого следует, что количество зрителей ежегодно увеличивается (320 %).

Предлагаемый в рамках проекта комплекс культурно-досуговых мероприятий, является значимой формой воспитания, которая помогает разнообразить досуг молодежи. Реализуемый проект дает возможность жителям микрорайона «Волокно» Сеймского административного округа города Курска приобщиться к содержательному, доступному, качественному досугу. Проект с учетом времени и условий его реализации, становится доступным и для различных групп населения, таких как семьи с детьми, пожилые люди, малообеспеченные группы населения и лица с ограниченными возможностями здоровья. Но все же основная целевая аудитория проекта – это молодые люди.

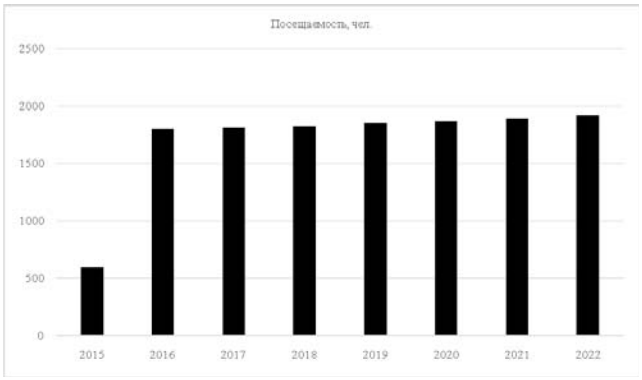


Рис. 1. Динамика посещаемости проекта в области креативных индустрий «Кино под куполом неба» за 2015-2022 годы.

Выводы

Таким образом, в проекте в области креативных индустрий «Кино под куполом неба» заключен существенный воспитательный потенциал. Проект направлен на изменение отношения молодежи к отечественному кино, формирование у них потребности в просмотре фильмов на большом экране в летний период времени. Воспитательные возможности кинопоказа очень широки, он воспитывает, просвещает, развивает интерес к просмотру отечественного кино, обогащает внутренний мир молодежи. Кроме того кинопоказ в учреждениях культуры – это увлекательный, содержательный и массовый досуг, способствующий межличностному общению и отдыху направленному на удовлетворение духовных и социальных потребностей молодого поколения.

Библиографический список

1. Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года: Утв. распор. Правительства РФ от 20.09.2021 № 2613-р [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/docs/all/136723/ (дата обращения: 10.01.2023).

2. *Ameличкин А.В.* История форм социально-культурного воспитания: учебно-методическое пособие для магистрантов. Орел: ОГИК, 2020. 103 с.

3. *Ameличкин А.В.* Развитие организационно-управленческих способностей молодежи в учреждениях культуры: деятельностный подход: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.05 / Ameличкин Артем Валерьевич; Московский гос. ун-т культуры и искусств. Москва, 2013. 190 с.

4. *Жарков А.Д.* Технология культурно-досуговой деятельности: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во МГУК. Профиздат, 2002. 288 с.

5. *Жмырова Е.В.* Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Жмырова Екатерина Юрьевна; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2008. 212 с.

6. *Маслик К.В.* Современное состояние и перспективы развития организаций индустрии кинопоказа в России / К.В. Маслик // Петербургский экономический журнал. 2016. № 4. С. 117–126.

7. *Монастырский Д.В.* Взаимодействие учреждений культуры и кинопроката при организации досуга молодежи: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.05 / Монастырский Денис Викторович; Московский гос. университет культуры. Москва, 1999. 181 с.

8. *Пензин С.Н.* Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.

9. *Рогозянский М.Э.* Функциональный подход к взаимодействию телевидения и учреждений культуры по патриотическому воспитанию молодежи: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.05 / Рогозянский Марат Эдуардович; Московский гос. ун-т культуры и искусств. Москва, 2010. 178 с.

References

1. The concept of the development of creative (creative) industries and mechanisms for the implementation of their state support in large and largest urban agglomerations until 2030: Approved. thrust. Government of the Russian Federation of September 20, 2021 N. 2613-r [Electronic resource]. – URL: http://government.ru/docs/all/136723/ (date of access: 01/10/2023).

2. *Amelichkin A.V.* History of forms of social and cultural education: teaching aid for undergraduates. Orel: OGIK, 2020. 103 p.

3. *Amelichkin A.V.* Development of organizational and managerial abilities of youth in cultural institutions: an activity approach: dis. for the competition scientist step. cand. ped. Sciences: 13.00.05 / Amelichkin Artem Valerievich; Moscow state. University of Culture and Arts. Moscow, 2013. 190 p.

4. *Zharkov A.D.* Technology of cultural and leisure activities: teaching aid . M .: Publishing house of MGUK. Profizdat, 2002. 288 p.

5. *Zhmyrova E.V.* Film art as a means of educating tolerance among students: dis. for the competition scientist step. cand. ped.

Sciences: 13.00.02 / Zhmyrova Ekaterina Yurievna; Tambov state. un-t im. G.R. Derzhavin. Tambov, 2008. 212 p.

6. *Maslik K.V.* Current state and development prospects of film screening industry organizations in Russia / K.V. Maslik // Petersburg Economic Journal. 2016. No. 4. Pp. 117–126.

7. *Monastyrsky D.V.* Interaction of cultural institutions and film distribution in the organization of youth leisure: dis. for the competition scientist step. cand. ped. Sciences: 13.00.05 / Monastyrsky Denis Viktorovich; Moscow state. culture university. Moscow, 1999. 181 p.

8. *Penzin S.N.* Cinema and aesthetic education: methodological problems / S.N. Penzin. Voronezh: Voronezh Publishing House. state un-ta, 1987. 176 p.

9. *Rogozyansky M.E.* Functional approach to the interaction of television and cultural institutions for the patriotic education of youth: dis. for the competition scientist step. cand. ped. Sciences: 13.00.05 / Rogozyansky Marat Eduardovich; Moscow state. University of Culture and Arts. Moscow, 2010. 178 p.

УДК 378 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-174-179**

БАБАНОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА
старший преподаватель кафедры управления и предпринимательства, Московский государственный гуманитарно-экономический университет, г. Москва, Россия
E-mail: 7672213@mail.ru
МИТЯЕВА АННА МИХАЙЛОВНА
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: annamm@inbox.ru

BABANOVA ELENA MIKHAILOVNA
Senior Lecturer of the Department of Management and Entrepreneurship, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia
E-mail: 7672213@mail.ru
MITYAEVA ANNA MIKHAILOVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Management and Conflictology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: annamm@inbox.ru

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ СФОРМИРОВАННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

CRITERION-EVALUATION APPARATUS OF THE FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS

Потребность в формировании управленческой компетенции студентов экономического профиля обусловлена важностью профессионального развития выпускников, так как деятельность экономиста в разных сферах хозяйствования требует качественного управления, которое построено на знаниях, умениях и навыках. Управленческую компетенцию бакалавров экономических специальностей в вузе определим как интегрированную личностную характеристику будущих экономистов, характеризующуюся способностью к решению управленческих задач в соответствии с поставленными целями на основе сформированных личностных качеств в процессе профессиональной подготовки в вузе. Для определения уровня сформированности управленческой компетенции студентов экономических специальностей разработан критериально-оценочный аппарат, включающий мотивационно-ценностный, когнитивно-поведенческий, социально-коммуникативный, профессионально-компетентностный критерии, показатели и соответствующие уровни. Для внутреннего контроля уровня сформированности управленческой компетенции автором разработано приложение на базе операционной системы Android «Social Quest», которое помогает студентам осуществить самодиагностику, получить готовые результаты и рекомендации, в каком направлении двигаться дальше.

Ключевые слова: ***управленческая компетенция, студенты, будущие экономисты, уровни сформированности, показатели, мотивационно-ценностный критерий, когнитивно-поведенческий критерий, социально-коммуникативный критерий, профессионально-компетентностный критерий.***

The need for the formation of managerial competence of students of an economic profile is due to the importance of the professional development of graduates, since the activity of an economist in various fields of management requires high-quality management, which is built on knowledge, skills and abilities. The managerial competence of bachelors of economic specialties at the university will be defined as an integrated personal characteristic of future economists, characterized by the ability to solve managerial tasks in accordance with the goals set on the basis of formed personal qualities in the process of professional training at the university. To determine the level of formation of managerial competence of students of economic specialties, a criterion-evaluation apparatus has been developed, including motivational-value, cognitive-behavioral, social-communicative, professional-competence criteria, indicators and corresponding levels. For internal control of the level of formation of managerial competence, the author has developed an application based on the Android operating system "Social Quest", which helps students to carry out self-diagnosis, get ready-made results and recommendations in which direction to move on.

Keywords: ***managerial competence, students, future economists, levels of formation, indicators, motivational-value criterion, cognitive-behavioral criterion, social-communicative criterion, professional-competence criterion.***

Введение

Актуальность. Постоянно возрастающие требования рынка труда предъявляют к выпускникам экономических специальностей все более высокие требования, а именно готовность быстро включаться во все процессы функционирования организации, решать профессиональные задачи в условиях турбулентности внешней среды. Выпускнику бакалавриата важно в процессе профессиональной подготовки не только овладеть знаниями, умениями и навыками, но и сформировать необходимые компетенции. Потребность в формировании управленческой компетенции студентов экономического профиля обусловлена важностью профессионального развития выпускников, так как деятельность экономиста в разных сферах хозяйствования требует качественного управления. К тому же анализ научных трудов

© Бабанова Е.М., Митяева А.М.
© Babanova E.M., Mityaeva A.M.

показал, что управленческие компетенции одинаковы в разных областях управления, но в случае, когда профильный специалист (в нашем исследовании экономист или бухгалтер) сталкивается с барьерами перехода к руководящей должности, не всегда в компаниях обеспечены условия, способствующие адаптации начинающим руководителям. Автор исследования руководствуется мнением о том, что для выпускника экономического профиля необходимо формировать управленческую компетенцию в процессе профессиональной подготовки в вузе. Определим управленческую компетенцию бакалавров экономических специальностей в вузе как интегрированную личностную характеристику будущих экономистов, характеризующуюся способностью к решению управленческих задач в соответствии с поставленными целями на основе сформированных личностных качеств в процессе профессиональной подготовки в вузе. В данном контексте значительную роль в формировании управленческой компетенции отведена вузам, которые должны обеспечить студентов различных социальных групп не только знаниями и навыками в определенной профессиональной сфере, но и подготовить выпускников, способных к решению профессиональных задач в процессе управленческой деятельности, готовых к самостоятельному творческому поиску, росту и саморазвитию, способных легко интегрироваться в современных динамичных условиях жизни.

С переходом системы высшего образования на компетентностный подход, актуальным стал вопрос оценки сформированности компетенций. Применяемая система контроля направлена только на оценку знаний изученного материала, но не предполагает оценку навыков и личностных достижений. Проблема объективной оценки качества образования и научного подтверждения результатов исследования отражена в трудах Н.А. Барановой, А.В. Глазковой, Ю.Г. Татур, П.И. Образцова.

Цель исследования – разработать критерии, показатели и уровни сформированности управленческой компетенции бакалавров-будущих экономистов в вузе.

Научная новизна исследования состоит в том, что: разработан критериально-оценочный аппарат, позволяющий определить уровень сформированности управленческой компетенции у бакалавров экономических специальностей в вузе; на основе сформулированных критериев описаны три уровня сформированности управленческой компетенции.

Методы исследования: системный анализ научной литературы по вопросу определения критериально-оценочного аппарата формирования управленческой компетенции будущих экономистов; изучение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

Изложение основного материала

Под критерием сформированности управленческой компетенции будущих экономистов целесообразно понимать совокупность показателей, которые используются с целью диагностики студентов для определения уровня их проявления в управленческой деятельности. Критерий раскрывается через ряд показателей, которые формируют уровень освоения компетенции [3].

Педагогическая оценка уровня сформированности компетенций в системе высшего образования осуществляется на внешнем уровне, то есть педагогом в рамках рубежного или итогового контроля с помощью пятибалльной системы «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». Несмотря на то, что в условиях российской образовательной практики компетентностный подход является приоритетным значительный период времени, студенты вузов до сих пор не понимают, что значит овладеть компетенцией.

Для совершенствования качества оценки компетенций в рамках определения уровня сформированности управленческой компетенции будущих экономистов в вузе разработаны критерии, показатели и уровни указанной компетенции с целью осуществления внешнего и внутреннего контроля. Внешний контроль осуществляет педагог на основе результатов тестирования, включающего вопросы теоретического и практического характера, результатов проведения деловых игр, практических заданий и решения кейс ситуаций. Для внутреннего контроля уровня сформированности управленческой компетенции автором разработано приложение на базе операционной системы Android «Social Quest», которое помогает студентам осуществить самодиагностику, получить готовые результаты и рекомендации, в каком направлении двигаться дальше.

Критериально-оценочный аппарат определения уровня сформированости управленческой компетенции включает:

– мотивационно-ценностный – осознание профессионально-значимых ценностей; наличие потребности к саморазвитию; понимание траектории профессионального развития в управленческой или предпринимательской среде;

– когнитивно-поведенческий – теоретические и методологические знания основ менеджмента; знание качеств, необходимых современному менеджеру; основ самоменеджмента; знание правил осуществления успешной коммуникации; принципов социального взаимодействия;

– социально-коммуникативный – умение применять навыки тайм-менеджмента в условиях образовательной среды вуза, организовать самостоятельную работу, практическая готовность выступать публично; проводить деловые переговоры;

– профессионально-компетентностный – опыт анализа ситуации в условиях неопределенности внешней среды, принятия управленческих решений; рефлексия своего профессионального опыта.

Оценка критериев происходит в зависимости от уровней: низкий, средний, высокий (Таблица 1).

Таблица 1.

Уровни и показатели формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей

Критерии	Уровни	Показатели
Мотивационно-ценностный	Низкий	слабая выраженность понимания профессионально-значимых ценностей; отсутствие потребности к саморазвитию; понимания траектории профессионального развития в управленческой или предпринимательской среде;
	Средний	наличие определенной выраженности понимания профессионально-значимых ценностей; потребности к саморазвитию; понимания траектории профессионального развития в управленческой или предпринимательской среде;
	Высокий	четкое понимание профессионально-значимых ценностей; сформированная потребность к саморазвитию; умение проектировать траекторию профессионального развития в управленческой или предпринимательской среде;
Когнитивно-поведенческий	Низкий	отсутствие теоретических и методологических знаний основ менеджмента; незнание качеств, необходимых современному менеджеру; основ самоменеджмента; незнание правил осуществления успешной коммуникации; принципов социального взаимодействия;
	Средний	частичные теоретические и методологические знания основ менеджмента; качеств, необходимых современному менеджеру; основ самоменеджмента; знания основ правил осуществления успешной коммуникации; принципов социального взаимодействия;
	Высокий	высокие теоретические и методологические знания основ менеджмента; знание качеств, необходимых современному менеджеру; основ самоменеджмента; знания основ правил осуществления успешной коммуникации; принципов социального взаимодействия;
Социально-коммуникативный	Низкий	отсутствие умения применять навыки тайм-менеджмента в условиях образовательной среды вуза, организовывать самостоятельную работу, отсутствие готовности выступать публично; проводить деловые переговоры;
	Средний	частично сформированное умение применять навыки тайм-менеджмента в условиях образовательной среды вуза, организовывать самостоятельную работу, отсутствие готовности выступать публично; проводить деловые переговоры;
	Высокий	умение применять навыки тайм-менеджмента в условиях образовательной среды вуза, организовывать самостоятельную работу, отсутствие готовности выступать публично; проводить деловые переговоры;
Профессионально-компетентностный	Низкий	отсутствие опыта анализа ситуации в условиях неопределенности внешней среды, принятия управленческих решений; низкая рефлексия своего профессионального опыта;
	Средний	недостаточный опыт анализа ситуации в условиях неопределенности внешней среды, принятия управленческих решений; недостаточная рефлексия своего профессионального опыта;
	Высокий	достаточный опыт анализа ситуации в условиях неопределенности внешней среды, принятия управленческих решений; рефлексия своего профессионального опыта.

В рамках определения уровня сформированности управленческой компетенции по мотивационно-ценностному критерию автором разработана анкета, включающая два блока. Первый блок направлен на определение мотивов к учебной и профессиональной деятельности. Руководствуемся мнением о том, что формирование управленческой компетенции должно происходит в рамках профессионального обучения уровня бакалавриат, но для полноценного осознания и реализации данной компетенции необходимо ее развитие в процессе непрерывного образования. Следовательно, мотивация к обучению является важным стимулом к успешному освоению профессиональных компетенций.

Для определения мотивации студентов были проанализированы следующие методики: «Изучение мотивационной сферы учащихся» (М. В. Матюхина), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов педагогических специальностей» (адаптированная М.М. Калашниковой, В.Н. Косыревым, О.В. Щекочихиным), «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулина, С.М. Кетько), «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) [1].

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что все методики направлены на выявление конкретных мотивов выбора профессии, либо учебных мо-

тивов. Кроме того, важно выявить, есть ли у студентов осознание необходимости непрерывного образования.

Вопросы первого блока авторской анкеты составлены с целью уточнения у студента, насколько он действительно рационально и осознанно подошел к выбору профессии, а также вуза и направления подготовки, об его понимании необходимости непрерывного совершенствования знаний и профессионального развития.

Второй блок направлен на оценку лидерских качеств и способностей обучающихся. На наш взгляд, каждый индивид обладает собственным лидерским потенциалом, который нужно увидеть и развивать, а потом успешно применять для построения карьеры или бизнеса. Студентам предлагается пройти тест, разработанный экспертами программы MBA Высшей школы менеджмента СПбГУ и Skillbox. Вопросы теста построены на основе теории надежного лидерства (С. Голдсворф и Д. Куумбе) [2].

Диагностика уровня сформированности управленческой компетенции по когнитивно-поведенческому критерию предполагает теоретическую оценку знаний по основам менеджмента с помощью авторского теста. За каждый правильный ответ ставится один балл. Кроме того, первокурсникам предложено назвать известных ученых или предпринимателей, которые внесли неоценимый вклад в развитие отрасли или конкретного предприятия.

Третий блок при оценивании когнитивно-поведенческого критерия направлен на проверку знаний профессиональной терминологии обучающихся. Задача тестируемых – вставить пропущенные слова в общеупотребимые термины. Например, для студентов факультета экономики даны определения следующих терминов: менеджмент, стратегии, организационная структура, организационная культура. Каждое правильно поставленное слово оценивается в 1 балл.

Диагностика по социально-коммуникативному критерию осуществляется в рамках определения проблем в процессе социального и коммуникативного взаимодействия. Разработанная анкета позволяет уточнить у студентов экономических направлений подготовки вопросы социально-демографического характера, выявить коммуникационные проблемы, провести опрос по внеучебной деятельности. Анкетирование начинается с указания пола, возраста, места проживания бакалавров. Далее уточняется, испытывают ли они дискомфорт при общении с семьей, с однокурсниками, с соседями по комнате, в общении с друзьями, в общении с преподавателями, с администрацией. На каждый вопрос предложены варианты ответов: «да, часто», «да, изредка», «как правило, не испытываю», «никогда не было трудностей», «никогда не сталкивался, затрудняюсь ответить». Далее, респондентам предлагается ответить на следующий вопрос: «Приходилось ли Вам сталкиваться в общении с одногруппниками/однокурсниками с непониманием, агрессией? Случаются ли конфликты?» В учебном процессе не менее важно «безбарьерное» общение с преподавателями, администрацией: «Испытываете ли Вы дискомфорт в общении с администрацией: руководством вуза и факультета?». Кроме того, студентам предлагается оценить уровень взаимопомощи в группе; уровень сплоченности и уровень взаимопонимания в группе. Респондентам предлагается ответить на следующие вопросы: «Испытываете ли Вы сложности в процессе организации учебного процесса?»; «Есть ли у Вас желание участвовать во внеучебной деятельности (подготовка мероприятий, волонтерская деятельность, студенческий совет)»; «Как считаете, Вы в полной мере включились в жизнь вуза?»; «Был ли у Вас опыт публичных выступлений?».

Не всегда студенты осведомлены обо всех возможностях внеучебной деятельности, которая существует в вузе. На наш взгляд, нужно вовлекать бакалавров, начиная с первого курса в активную студенческую жизнь. По результатам анкетирования по социально-коммуникативному критерию важно выявить коммуникативные барьеры и проблемы социального характера и способствовать их решению в рамках образовательной среды вуза.

Профессионально-компетентностный критерий предполагает наличие опыта анализа ситуации в условиях неопределенности внешней среды, принятия управленческих решений; рефлексии своего профессионального опыта. Диагностику по данному критерию целесообразно осуществлять с помощью метода кейс-стади, описание ситуаций, которые могут возникнуть в реальной практике. Студенту необходимо смоделировать решение описанных проблем и оценить его эффективность. Примеры заданий заимствованы из «Теста на управленческий потенциал «Лидеры России»» и адаптированы для студентов экономического профиля.

Примеры кейсового задания:

Студенту факультета экономики Василию поручили подготовить номер художественной самодеятельности для выступления на концерте в честь Дня преподавателя высшей школы. Он должен написать сценарий, подготовить музыкальное сопровождение, отрепетировать номер со студентами своей группы. На праздник приедут важные гости, поэтому необходимо выступить на высшем уровне. От заинтересованности участников, от сплоченности выступающих зависит уровень подготовки номера. Но Василия не воспринимают как руководителя. Прошла неделя, практически никто из участников не выполнил того, что он попросил. Оцените эффективность действий, которые он может предпринять в данной ситуации.

Студенты должны предложить решения данной ситуации и оценить их эффективность с позиции разных конфликтующих сторон.

Для осуществления внутреннего контроля студентов в условиях формирующейся компетенции обучающимся предложено проводить мониторинг уровня сформированности управленческой компетенции по разработанным критериям самостоятельно на базе операционной системы Android с помощью приложения «Social Quest».

Самодиагностика будущих экономистов по мотивационно-ценностному критерию предполагает выражение своего согласия или несогласия с представленными утверждениями. После оценки утверждений студент получает рекомендации.

Например,

– Вы активно реализуете свои потребности в саморазвитии; у Вас высокая мотивация к обучению и профессиональному становлению. Не останавливайтесь на достигнутом, продолжайте двигаться дальше!

– У Вас отсутствует сложившаяся система саморазвития; мотивация к учебе на довольно низком уровне; постарайтесь в свободное от обучения время читать соответствующую литературу, слушать выступления известных деятелей науки и практиков; общаться с однокурсниками.

– Саморазвитие на данный момент остановилось. Внимательно отнеситесь к себе, постарайтесь понять, для чего Вы обучаетесь, какие цели стоят перед Вами. Обсудите сложившуюся ситуацию с педагогом. Саморазвитие – это творчество, направленное "внутрь", на свою личность – это часть индивидуального стиля жизнедеятельности. Саморазвитие предполагает динамику таких свойств личности и способностей, как эмпатия, искренность, открытость, доверие, ответственность, позитивное отношение к себе и другим, внимание к миру, понимание себя, следование общечеловеческим ценностям, гуманистическая направленность [2].

Самодиагностика бакалавров-будущих экономистов по когнитивно-поведенческому критерию осуществляется на основе методики личностного дифференциала, разработанной сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева и адаптированной для авторского приложения. Данная методика является инструментом изучения свойств личности с целью проведения исследований в социально-психологической и педагогической практике. Бакалаврам-будущим экономистам предлагается оценить по представленной ниже шкале, какие качества в большей степени в них развиты. В результате студентам представлены результаты, на основе которых можно делать выводы о дальнейшем направлении развития.

Например, оцените какое качество у Вас превалирует:

слабый 3 2 1 0 1 2 3 + сильный
упрямый 3 2 1 0 1 2 3 – уступчивый
зависимый 3 2 1 0 1 2 3 + независимый
решительный 3 2 1 0 1 2 3 – нерешительный
расслабленный 3 2 1 0 1 2 3 + напряженный
уверенный 3 2 1 0 1 2 3 – неуверенный
несамостоятельный 3 2 1 0 1 2 3 + самостоятельный

Результаты:

От 32 до 42 баллов – Вы уверены в себе, независимы, склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях.

От 11 до 31 баллов – у Вас в недостаточной степени развит самоконтроль, Вы неспособны держаться принятой линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств и оценок.

От 0 до 10 баллов – Вы возможно испытываете астению, повышенную утомляемость, тревожность.

Самодиагностика бакалавров-будущих экономистов по социально-коммуникативному критерию происходит с помощью диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (методика Синявского В.В. и Федорошина Б.А.). Студентам необходимо ответить положительно или отрицательно на представленные вопросы. Бакалавры могут самостоятельно проанализировать результаты, ознакомиться с рекомендациями. Например, у Вас средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Вы стремитесь к контактам с людьми, отстаиваете свое, однако потенциал Ваших склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности.

Выводы

Таким образом, для определения уровня сформированности управленческой компетенции студентов экономических специальностей разработан критериально-оценочный аппарат, включающий мотивационно-ценностный, когнитивно-поведенческий, социально-коммуникативный, профессионально-компетентностный критерии, показатели и соответствующие уровни. Диагностику по данным критериям целесообразно осуществлять в начале первого года обучения в вузе и с целью определения динамики развития управленческой компетенции в конце четвертого курса обучения бакалавриата. Целесообразное использование разработанного критериально-оценочного аппарата позволит не только определить уровень сформированности управленческой компетенции, но и пути ее формирования в рамках профессиональной подготовки бакалавров экономических специальностей.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы современного менеджмента (практические задания) / Л.М. Аллахвердиева, Е.М. Бабанова, Л. В. Дегтева [и др.]. Воронеж: Автономная некоммерческая организация по оказанию издательских и полиграфических услуг "НАУКА-ЮНИПРЕСС", 2023. 148 с.

2. *Бабанова Е.М., Шихалиева Д.С.* Менеджмент: задания, кейсы, тесты: Учебное пособие. Москва: Московский государственный гуманитарно-экономический университет, 2021. 152 с.

3. *Закиева Р.Р., Сериков В.В.* Проблемы модернизации высшей школы в формате компетентностного подхода // Образовательный вестник Сознание. 2022. Т. 24, № 6. С. 14–21.

4. *Митяева А.М.* Педагогические технологии индивидуализации образовательной деятельности студентов в вузе // Медико-социально-педагогические аспекты современных образовательных процессов. Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2022. С. 50–66.

5. *Кудрявцева Е.И.* Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций. Монография / Е. И. Кудрявцева; Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации. – Санкт-Петербург: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2012. 340 с.

6. Критериально-оценочный аппарат сформированности организационно-управленческой компетенции будущего военного специалиста / П. И. Образцов, А. И. Козачок, А. И. Войцеховский, Р. Г. Пантелеев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 73–77.

References

1. Actual problems of modern management (practical tasks) / L. M. Allahverdieva, E. M. Babanova, L. V. Degteva [et al.]. Voronezh: Autonomous non-profit organization for the provision of publishing and printing services "NAUKA-UNIPRESS", 2023. 148 p.

2. *Babanova E.M., Shikhalieva D.S.* Management: tasks, cases, tests: Textbook. Moscow: Moscow State University of Humanities and Economics, 2021. 152 p.

3. *Zakieva R.R., Serikov V.V.* Problems of modernization of higher school in the format of competence approach // Educational bulletin Consciousness. 2022. Vol. 24, No. 6. Pp. 14-21.

4. *Mityaeva A.M.* Pedagogical technologies of individualization of educational activity of students at the university // Medico-socio-pedagogical aspects of modern educational processes. Orel: I.S. Turgenev Orel State University, 2022. Pp. 50–66.

5. *Kudryavtseva E.I.* Competencies and management: competencies in management, competencies of managers, management of competencies. Monograph / E. I. Kudryavtseva; North-Western Institute of Management – branch of the Russian Academy of Public Administration and National Economy under the President of the Russian Federation. St. Petersburg: Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, 2012. 340 p.

6. Criterion-evaluation apparatus of the formation of organizational and managerial competence of the future military specialist / P.I. Obraztsov, A. I. Kozachok, A. I. Voitsekhovsky, R. G. Panteleev // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of higher education. 2019. No. 1. Pp. 73–77.

УДК 372.8:51 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-180-183**

БЕБА ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ
аспирант, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия
E-mail: qup95@mail.ru
ГУРЕЕВ ВЛАДИМИР АНДРЕЕВИЧ
аспирант, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия
E-mail: vladimirgureev97@yandex.ru

BEBA DMITRIY NIKOLAEVICH
Postgraduate Student, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia
E-mail: qup95@mail.ru
GUREEV VLADIMIR ANDREEVICH
Postgraduate Student, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia
E-mail: vladimirgureev97@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКОВ А.П. КИСЕЛЕВА

PEDAGOGICAL FEATURES OF A.P. KISELEV'S TEXTBOOKS

В статье рассматривается жизненный путь педагога-математика А.П.Киселёва, учебники которого использовались в России более 50 лет. На основе анализа трудов А.П. Киселёва выделены основные методические особенности его пособий, среди которых строгое изложение материала, научный стиль изложения, разнообразие практических заданий. А.П. Киселёв одним из первых пытался ввести элементы математического анализа в курс школьного математического образования. Учебники А.П.Киселёва определили структуру и содержание школьных курсов арифметики, алгебры и геометрии на многие десятилетия и способствовали систематизации и унификации математических знаний в средней школе. Автору удалось добиться сочетания фундаментальности математических знаний с доступностью изложения. Его книги отвечали принципу внутрипредметной (между арифметикой, алгеброй и геометрией) и межпредметной преемственности (между преподаванием математики, физики и черчения). Учебники А.П. Киселёва были востребованы не только на территории СССР, но и в других странах.

Ключевые слова: ***методика обучения математике, история математического образования, А.П. Киселёв.***

The article examines the life and work of mathematician and educator A.P. Kiselev, whose textbooks were used in Russia for more than 50 years. Based on an analysis of Kiselev's works, the key pedagogical features of his textbooks are identified, including rigorous presentation of material, scientific style, and a variety of practical exercises. Kiselev was among the first to introduce elements of mathematical analysis into secondary school mathematics curriculum. Kiselev's textbooks defined the structure and content of school courses in arithmetic, algebra and geometry for many decades, and contributed to the systematization and unification of mathematical knowledge in secondary education. The author succeeded in combining fundamental mathematical knowledge with accessible presentation. His books embodied the principles of intra-subject (between arithmetic, algebra and geometry) and inter-subject (between teaching of mathematics, physics and drafting) continuity. A.P. Kiselev's textbooks were in demand not only in the USSR, but also in other countries.

Keywords: ***mathematics education methodology, history of mathematics education, A.P. Kiselev.***

Введение

Актуальность. Анализ исторического опыта отечественного математического образования является оптимальным способом осмысления ошибок и перспектив современного его состояния. Современные исследователи отвечают, что «Физико-математическое образование должно основываться, в первую очередь, на вечных ценностях и нравственных идеалах, педагогических традициях и принципах, выдержавших проверку временем. Главным принципом физико-математического образования является принцип любви и его различные проявления (любовь учителя к детям, любовь к преподаваемому им предмету, любовь к своей профессии и пр.), задачами – воспитание у учащихся таких качеств, как честность, доброта, милосердие, готовность на благодеяния и пр. Согласно традициям содержание математического образования должно быть представлено систематическими курсами геометрии и алгебры» [9].

Большой вклад в становление систематических курсов арифметики, геометрии и алгебры внес отечественный педагог-математик Андрей Петрович Киселёв (1852–1940).

Учебно-литературному наследию А.П. Киселёва посвящены исследования советских и современных авторов. Так, в работах И.К. Андронова, Ф.С. Авдеева, Т.К. Авдеевой, А.И. Маргулис восстановлены биографические сведения об этом уникальном педагоге-математике. В работах Ф.С. Авдеева, Т.К. Авдеевой, Ю.М. Колягина, О.А. Саввиной, Т.С. Поляковой рассматриваются учебные книги по математике А.П. Киселева на фоне истории школьного математического образования. Вместе с тем в современных условиях состояния математического образования по-новому выглядит уникальность учебников А.П. Киселева, их методические особенности.

Цель исследования – реконструировать компоненты методической системы обучения математике, предложенные А.П. Киселевым.

Объект исследования – история теории и практики обучения математике в России.

Предмет исследования – методические особенно-

© Беба Д.Н., Гуреев В.А.
© Beba D.N., Gureev V.A.

сти учебников математики А.П. Киселева.

Методы исследования – анализ документов, справочников и дореволюционных учебных книг, историческая реконструкция на основе первоисточников, биографический метод, герменевтический подход к описанию истории создания учебника.

Научная новизна – заключается в использовании биографического метода для реконструкции исторического опыта создания учебника по математике в России; выявлении особенностей учебников математики, созданных А.П. Киселёвым (внутрипредметной (между арифметикой, алгеброй и геометрией) и межпредметной преемственности (между преподаванием математики, физики и черчения).

Изложение основного материала

Детство А.П. Киселёва проходило в Мценске Орловской губернии. Он родился в обедневшей купеческой семье. Был шестым ребенком в семье. Первоначальное образование получил в местном уездном училище. В 1865 году в возрасте 13 лет уехал учиться в Орловскую гимназию. А.П. Киселёва приняли сразу во второй класс гимназии после успешной сдачи вступительных испытаний. Наставниками А.П. Киселёва в этот период стали Н.Н. Анучин, В.В. Померанцев, М.Г. Котляров.

Все исследователи биографии А.П.Киселёва отмечают, что его педагогический талант проявился довольно рано. С семи лет он стал помогать отстающим [3, с. 3]. Будучи гимназистом, занимался репетиторством с детьми своего дальнего родственника А.И. Ситникова.

После окончания гимназии с отличием А.П. Киселёв получил положительный ответ на свое прошение о зачислении его на физико-математический факультет в Санкт-Петербургский университет. Трудности, возникшие у А.П. Киселёва, связанные с его материальным положением, закалили его характер и показали его большое желание достигать больших результатов.

Университетский период А.П. Киселёва прошел под руководством видных профессоров: П.Л. Чебышева, Ю.В. Сохоцкого, Д.И. Менделеева и т.д. И в университете А.П. Киселёв проявил блестящие математические способности, усердно занимался наукой. Он окончил университет за 4,5 года вместо положенных 5 лет, получив степень кандидата. А.П. Киселёв получил прекрасную фундаментальную подготовку, позволившую ему в дальнейшем создать выдающиеся учебники.

По окончании университета в конце 1876 года он переехал в Воронеж и приступил к преподаванию математики в кадетском корпусе и других средних учебных заведениях. С первых трудовых дней он показал себя глубоким знатоком преподаваемых предметов, разрабатывал подробные конспекты уроков. К каждому уроку составлял методические разработки с заданиями и упражнениями по математике для учеников.

Любовь к детям и педагогической деятельности молодого педагога проявлялась в том, что он старался доступно объяснять материал, искал подход к каждому ученику. В процессе своего педагогического опыта А.П. Киселёв выявил, что распространённые тогда учебники имели ряд недостатков (неточность изложенных знаний, пересечённость знаний, расплывчатые определения, ограниченное количество практических заданий, ограниченность теоретических знаний и т.д.), которые не позволяли доходчиво объяснять материал. А.П. Киселёв поставил задачу исправить эти недостатки, создав новое учебное пособие. С этого момента начался литературно-творческий период педагога-математика.

В 1884 году вышло его первое учебное пособие по арифметике «Систематический курс арифметики для средних учебных заведений». Работа над содержанием учебника велась в течение четырех лет, в книге А.П. Киселёв пытался систематизировать результаты своего педагогического опыта. Учебник А.П. Киселёва имел большой успех, неоднократно переиздавался и получил положительные отзывы среди именитых профессоров того времени. Так, профессор С.И. Шохор-Троцкий отметил простоту и доходчивость изложения материала, строгое следование дидактическим принципам. Профессор В.П. Ермаков особо выделил четкость определений математических понятий, логическую стройность курса. Профессор Н.А. Любимов отметил практическую направленность учебника и большое количество упражнений. Педагог Н.Ф. Бунаков назвал учебник образцовым по методическому построению материала и рекомендовал для использования в учебном процессе. Профессор Д.М. Мордухай-Болтовской подчеркнул наглядность и доступность изложения для учащихся.

Современные исследователи учебно-литературного наследия А.П. Киселёва отмечают: «Содержание книг А.П. Киселёва можно считать в какой-то мере устаревшим. Однако благодаря высокому педагогическому мастерству, с которым они написаны, простоте, доходчивости и логичности изложения, книги эти не потеряли своей значимости и в настоящее время» [6, с. 15].

Таким образом, выделим основные особенности данного учебника:

1) простое и доступное изложение теоретических сведений;

2) пошаговое объяснение арифметических действий от простого к сложному;

3) большое количество практических упражнений для выработки вычислительных навыков;

4) включение прикладных задач, связанных с реальной жизнью;

5) логичное расположение учебного материала;

6) ясность определений и формулировок.

Следует также отметить, что методическая система обучения арифметике А.П. Киселёва опиралась на практический подход, автор ориентировал учеников на получение знаний не только по арифметике, но и черчению и физике.

В 1888 году вышел учебник «Элементарная алгебра» А.П.Киселёва. Особенности учебного пособия: четкое определение основных алгебраических понятий (многочлен, уравнение, неравенство и др.); пошаговое объяснение алгоритмов решения уравнений, задач, преобразований выражений; большое внимание уделено решению практических задач с конкретным содержанием; присутствуют исторические сведения об алгебре и её создателях; много тщательно подобранных упражнений для закрепления навыков; лаконичное и доступное изложение теоретического материала; логически выстроенная структура и последовательность глав.

Автор также во время своего педагогического пути

активно участвовал в общественной жизни города и школы. Он создал комитет для неимущих учеников, проводил общественные лекции для самообразования граждан и всех желающих. Лекции А.П. Киселёв часто сопровождал наглядными демонстрациями для лучшего запоминания. Полученные деньги от проводимых лекций автор всегда отдавал на благотворительные нужды. В 1901 году А.П. Киселёв вышел в отставку, чтобы уделить все внимание издательской и просветительской деятельности. Директор Воронежского кадетского корпуса высоко оценил педагогический талант А.П.Киселёва, подчеркивал, что ученики А.П. Киселёва были заинтересованы предметом, что порядок и дисциплина на уроках были совершенно образцовыми [2, с. 159].

Заслуги А.П. Киселёва в сфере образования были высоко оценены как царским, так и советским правительством. За свою педагогическую деятельность А.П. Киселёв получил следующие награды: Орден Св. Станислава 3-й степени (1886 г.), Орден Св. Анны 3-й степени (1884 г.), Орден Св. Станислава 2-й степени (1896 г.), Орден Св. Анны 2-й степени (1899 г.), Орден Трудового Красного Знамени (1933 г.), Медаль в память царя Александра III, Присвоен классный чин надворного советника (1884 г.), Присвоен классный чин статского советника (1891 г.), Почётный член Харьковского математического общества (1893 г.).

В начале 1893 года вышла книга «Дополнительные статьи алгебры», курс VII класса реальных училищ (1893 г.). Эта книга А.П. Киселёва представляет собой дополнение к школьным учебникам алгебры. Основное содержание: разложение многочленов на множители различными способами, теория симметрических многочленов, иррациональные уравнения и неравенства, показательные и логарифмические уравнения, основы теории пределов, элементы дифференциального исчисления, применение производной к исследованию функций, ряды Тейлора и Маклорена, приложения алгебры к геометрии. Книга содержит большое количество примеров и задач. Она предназначалась для углубленного изучения алгебры в старших классах средней школы. Книга А.П. Киселёва «Дополнительные статьи алгебры» имела ряд важных особенностей:

1) включала материал, выходящий за рамки школьной программы (элементы высшей алгебры и математического анализа);

2) содержала задачи и примеры повышенной сложности, рассчитанные на сильных учащихся;

3) отличалась сочетанием строгости и научности и доступности изложения;

4) большое внимание уделялось практическим приложениям алгебры в геометрии и физике;

5) включала исторические сведения о развитии разделов алгебры;

6) включала задания решения алгебраических задач повышенного уровня;

7) в конце глав приводились вопросы и задания для самопроверки.

Таким образом, книга носила обобщающий и развивающий характер, дополняя школьные курсы алгебры.

В 1896 г. вышла «Краткая алгебра для женских гимназий и духовных семинарий», в 1895 г. – «Краткая арифметика для городских училищ» А.П. Киселёва. Последняя книга представляла собой сокращенный курс арифметики для начальной школы. Основное содержание книги: Нумерация целых неотрицательных чисел. Арифметические действия над ними. Понятие о дробях. Действия с дробями. Десятичные дроби. Сложение, вычитание, умножение и деление десятичных дробей. Основные единицы измерения и их соотношения. Проценты. Основные задачи на проценты. Простейшие текстовые арифметические задачи. Учебное пособие А.П. Киселёва «Краткая арифметика для городских училищ» обладало следующими особенностями: компактное, сжатое изложение теоретического материала по арифметике; включение только основных, наиболее важных сведений из курса арифметики; большое количество практических упражнений для закрепления вычислительных навыков; включение основных приемов устного счета, письменных алгоритмов вычислений; рассмотрение простейших текстовых арифметических задач.

Книга содержала большое количество примеров и упражнений. Она предназначалась для быстрого повторения основ арифметики перед экзаменами.

В 1908 г. вышла книга «Начальное учение о производной» А.П. Киселёва. Основное содержание книги включало разделы: Понятие функции. Основные элементарные функции. Понятие предела функции. Непрерывность функции. Производная функции. Правила дифференцирования. Применение производной к исследованию функций и построению графиков. Понятие первообразной и определенного интеграла. Элементы дифференциального исчисления. Приложения производной в геометрии и физике.

Книга «Начальное учение с производной» А.П. Киселёва имела ряд методических особенностей. Во-первых, она содержала строгое логическое изложение основных понятий математического анализа (предел, производная, интеграл). Во-вторых, автор большое внимание уделял геометрической интерпретации понятий.

Процесс создания учебников сопровождался непрерывным самообразованием А.П. Киселёва, он анализировал научные труды, опыт других педагогов, перерабатывал содержание своих учебников. В период 1937–1938 гг. его учебники были утверждены как стабильные школьные пособия.

Выводы

Учебники А.П. Киселёва стали образцом наглядности, четкости и доступности изложения учебного материала. Они определили структуру и содержание школьных курсов арифметики, алгебры и геометрии на многие десятилетия и способствовали систематизации и унификации математических знаний в средней школе. Автору удалось добиться сочетания фундаментальности математических знаний с доступностью изложения. Его книги отвечали принципу внутрипредметной (между арифметикой, алгеброй и геометрией) и межпредметной преемственности (между преподаванием математики, физики и черчения).

Таким образом, трудно переоценить роль учебников А.П. Киселёва в становлении и развитии математического образования в России.

Библиографический список

1. *Авдеев И.Ф., Авдеев Ф.С., Авдеева Т.К.* В копилку учителя математики: Иван Матвеевич Виноградов и Андрей Петрович Киселёв у истоков математических олимпиад // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. No 1 (86). С. 124–128.

2. *Авдеев Ф.С., Авдеева Т.К.* Андрей Петрович Киселёв. Орел: Издательство Орловской государственной телерадиовещательной компании, 2002. 268 с.

3. *Авдеев Ф.С., Авдеева Т.К.* Начало пути: к 150-летию со дня рождения А.П.Киселёва // Математика в школе. 2002. No 8. С. 2–6.

4. *Андронов И.К.* Выдающиеся советские педагоги-математики. Киселёв Андрей Петрович (1852–1940) // Математика в школе. 1967. No 1. С. 24–27.

5. *Колягин Ю.М.* Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. М.: Просвещение, 2001. 318 с.

6. *Колягин Ю.М., Курдюмова Н.А.* Педагогические уроки А.П. Киселёва // Математика в школе. 2002. No 8. С. 11-18.

7. *Маргулис А.Я.* Андрей Петрович Киселёв (К 125-летию со дня рождения) // Математика в школе. 1977. No 4. С. 81–83.

8. *Полякова Т.С.* История математического образования в России. М.: Издательство Московского университета, 2002. 624 с.

9. *Саввина О.А.* Константы физико-математического образования // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). 2020. No 3 (27). С. 9–13.

References

1. *Avdeev I.F., Avdeev F.S., Avdeeva T.K.* To the teacher's piggy bank: Ivan Matveevich Vinogradov and Andrey Petrovich Kiselev at the origins of mathematical olympiads. Scientific Notes of Oryol State University, 2020, no. 1 (86), Pp. 124–128.

2. *Avdeev F.S., Avdeeva T.K.* Andrey Petrovich Kiselev. Orel: Orel State Broadcasting Company Publishing House, 2002, 268 p.

3. *Avdeev F.S., Avdeeva T.K.* The beginning of the path: to the 150th anniversary of the birth of A.P. Kiselev. Mathematics at School, 2002, no. 8, Pp. 2–6.

4. *Andronov I.K.* Outstanding Soviet mathematics teachers. Kiselev Andrey Petrovich (1852-1940). Mathematics at School, 1967, no. 1, Pp. 24–27.

5. *Kolyagin Yu.M.* Russian school and mathematical education: Our pride and our pain. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2001, 318 p.

6. *Kolyagin Yu.M., Kurdyumova N.A.* Pedagogical lessons of A.P. Kiselev. Mathematics at School, 2002, no. 8, Pp. 11–18.

7. *Margulis A.Ya.* Andrey Petrovich Kiselev (To the 125th anniversary of his birth). Mathematics at School, 1977, no. 4, Pp. 81–83.

8. *Polyakova T.S.* History of Mathematical Education in Russia. Moscow: Moscow University Press, 2002, 624 p.

9. *Savvina O.A.* Constants of physical and mathematical education. International scientific Bulletin (Bulletin of the Association of Orthodox scientists), 2020, no. 3 (27), Pp. 9–13.

УДК 378.147.091.33:811.1/.8 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-184-187**

БОРИСОВА ЛЮБОВЬ ЕВГЕНЬЕВНА
кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: astera00@yandex.ru
РУМЯНЦЕВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА
кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева г. Орёл, Россия
E-mail: alex_z.7300@mail.ru

BORISOVA LYUBOV EVGENIEVNA
Candidate of Philological Sciences Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: astera00@yandex.ru
RUMYANTSEVA ELENA NIKOLAEVNA
Candidate of Philological Sciences Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: alex_z.7300@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА ДЛЯ РАБОТЫ В ТУРИСТСКОЙ ОТРАСЛИ

PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE TRAINING TO UNIVERSITY STUDENTS FOR WORK IN THE TOURISM INDUSTRY

В статье рассматривается важность профессионально-коммуникативного обучения иностранному языку-студентов для работы в туристской отрасли. Основной акцент сделан авторамина анализе теоретических и практических аспектов такого обучения, проведен обзор ряда коммуникативных компетенций специалистов в сфере туризма, дано определение межкультурной коммуникации, показаны методы обучения, направленные на развитие и активизацию речевых умений и навыков для успешного овладения лексико-грамматической структурой иностранного языка по направлению «Туризм».

Ключевые слова: ***профессионально-коммуникативное обучение, компетенция, туризм, турист, межкультурное взаимодействие, компетентность, иностранные языки, речевые умения и навыки.***

The article examines the importance of professional and communicative teaching of a foreign language to students who will work in the tourism industry. The main emphasis is given to the analysis of theoretical and practical aspects. There can be seen a review of some communicative competencies of trained employees in the sphere of tourism and proper definition of intercultural communication. Moreover, teaching methods aimed at developing and activating speech skills and skills for successful mastery of foreign lexical and grammatical peculiarities in the direction of "Tourism" are accurately described.

Keywords: ***professional and communicative training, competence, tourism, tourist, intercultural interaction, competence, foreign languages, speech skills.***

Введение

В современных условиях глобализации жизнь не только диктует нам новые правила поведения в межкультурном пространстве, но и определяет нужный вектор развития социокультурных связей в поликультурном обществе. Для того чтобы быть успешным и востребованным, достичь карьерных высот, приносить пользу обществу, молодому специалисту необходимо постоянно повышать свой уровень образования, черпать новые знания из авторитетных (часто изданных на иностранном языке) источников. Все вышеупомянутые аспекты способствуют развитию мотивации для выхода на международные контакты, а знание одного или двух иностранных языков помогает приобрести необходимые навыки и умения для сотрудничества с зарубежными партнерами.

В своей статье мы рассматриваем вопросы, связанные с коммуникативным обучением иностранному языку студентов, которые хотят связать свое будущее с туриндустрией. Заявленная тема представляется нам достаточно *актуальной*, поскольку туризм объединяет и социальную мобильность, и межкультурную коммуникацию. Поэтому специалисты, работающие в туристской отрасли, должны хорошо разбираться в межнациональной коммуникации, владеть нужными практическими умениями и навыками для общения на должном уровне, уметь сотрудничать с различными организациями. *Новизна научной работы* заключается в авторском подходе к анализу теоретических и практических результатов исследований, а также в выводах авторов на основе полученных данных.

Цель научной работы – анализ формирования закономерностей иноязычного обучения.

Изложение основного материала

В своём исследовании мы рассмотрели труды и результаты научных экспериментов ряда российских учёных (М.А. Бутько, О.П. Казакова, В.В. Костоварова, А.В Хуторского, В.А. Мендельсонаи др.), которые подчёркивали, что умение коммуницировать на иностранных языках является крайне важным для людей, работающих в сфере сервиса и туризма, делая их тем самым конкурентоспособными в данной отрасли.

© Борисова Л.Е., Румянцева Е.Н.
© Borisova L.E., Rumyantseva E.N.

К сожалению, специалисты по сервису и туризму не всегда способны профессионально вести иноязычную межличностную коммуникацию со своими зарубежными клиентами и партнерами, вследствие чего крупные иностранные компании вынуждены отказываться от совместного сотрудничества с ними. В связи с этим вузам, занимающимся подготовкой такого рода профессионалов, необходимо мотивировать своих студентов изучать иностранный язык на должном уровне, помочь преодолеть все сложности, возникающие во время учебы, найти нужный подход к каждому обучающемуся, чтобы в дальнейшем молодые люди смогли стать успешными в своей профессиональной деятельности.

При таком обучении акцент делается на профессионально-коммуникативном использовании языка, что позволит будущим специалистам безбоязненно и квалифицированно общаться на иностранном языке и решать различные проблемы по мере необходимости.

Изучая данную проблему, нужно хорошо разбираться в таких терминах, как «межличностная коммуникация», «профессиональная компетентность», «языковая компетенция», «иноязычное образование».

В современной методике принято разделять понятия «компетенция» и «компетентность». Так, по мнению А.В. Хуторского, М.А. Бакова, В.А. Мендельсона, компетенция подразумевает определенный опыт, конкретные знания, умения, навыки, помогающие специалисту быть востребованным в конкретнойсфере деятельности, а компетентность – самореализация с применением приобретенных знаний, умений, навыков. Из этого следует, что компетенция определяет профессиональные качества сотрудника для выполнения качественной работы, а компетентность включает в себя ряд компетенций, с помощью которых работа будет выполнена хорошо и качественно. Одним из важнейших элементов профессиональной компетентности является умение и желание специалиста достигать поставленных задач, используя свои знания, опыт и жизненные ценности. Этим и определяется профессиональная компетентность.

На сегодняшний день иноязычная коммуникативная компетенция имеет значительную вариативность в составе компонентов, обусловлена сложностью процесса общения и включает следующие основные компетенции: лингвокультурные, социолого-лингвистические, дискурсивные, социально-культурные, стратегические.

В профессиональном секторе туризма широко используются иностранные языки, и в зависимости от профессиональной должности существуют требования к уровню владения ими. Так, гостиничный персонал (работники низшего звена) принимается на работу со знанием иностранного языка не ниже уровня А2 (Базовое знание). Для специалистов среднего звена, например, экскурсионных гидов, туроператоров, необходим уровень владения В1/ В2 (Средний, Выше среднего). Для руководителей туриндустрии желателен уровень владения иностранными языками В2/С1 (Выше среднего, Продвинутый).

Вид деятельности вышеперечисленных работников направлен на клиентский сервис, предоставление различных видов туристских услуг. Исходя из этого, необходимо помнить о том, что клиентами туристских агентств могут быть представители различных культурно-языковых ассоциаций. Следовательно, сотрудники турфирмы должны владеть как минимум одним иностранным языком (чаще всего английским), а также иметьлингвострановедческие исоциально-культурные познания.

На рис. 1 изображены самые популярные языки в сфере туризма.

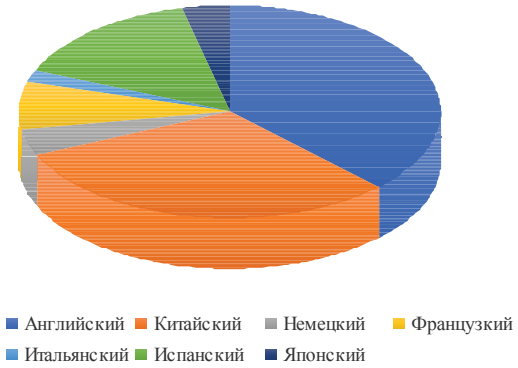


Рис. 1. иллюстрирует самые популярные языки в сфере туризма.

Для профессиональной коммуникации в туриндустрии необходимо владеть речевыми умениями и навыками, знать стандартные процедуры, речевой этикет, культурные особенности многочисленных национальностей, уметь работать с туристскими информационными ресурсами и технологиями (бронирование билетов, отелей, туров и т.д.), уметь организовывать экскурсионные программы и развлекательные мероприятия, а также решать проблемные ситуации.

Для развития этих навыков и умений в вузах существуют различные образовательные программы. Кроме того, для повышения профессиональной квалификации работников туристской индустрии проводятся различные тренинги, семинары и конференции.

Однако помимо формального обучения важно также развивать личностные качества, необходимые для успешной работы в сфере туризма, такие, как коммуникабельность, терпимость, толерантность, уважительное отношение к другим культурам и менталитетам, творческое мышление и готовность к работе в условиях перемен и неопределённости.

В целом профессиональная сфера туризма требует от работников широкого круга знаний и умений, связанных как с языками и межкультурной коммуникацией, так и с организацией туров и обслуживанием туристов. Поэтому для успешной карьеры в этой области важно постоянно обновлять и расширять свои знания и навыки, следить за новыми тенденциями и технологиями в индустрии туризма, а также совершенствовать личностные качества.

Ранее в нашем исследовании мы упоминали о таких коммуникативных компетенциях специалиста в сфере туризма, как лингвокультурная, социолого-лингвистическая, дискурсивная, социально-культурная, стратегическая. Рассмотрим их подробнее.

Лингвокультурная компетенция включает в себя знание специальной туристкой лексики (профессиональные термины, коммуникативные клише, этикетные и инициативные реплики), понимание культуры межнационального общения и охват языковой картины мира. Кроме того, сотрудник должен понимать, что такое «межкультурное общение», как себя вести в конфликтной ситуации, владеть определенными иноязычными

средствами для ее урегулирования.

На рис. 2 показаны уровни владения английским языком.

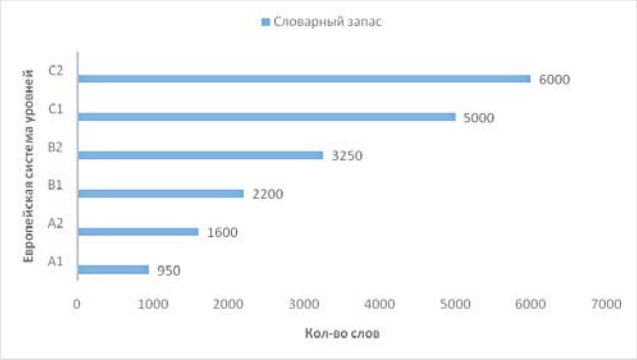


Рис. 2. показывает уровни знания английского языка.

Социолого-лингвистическая компетенция связана с умением выбрать нужные языковые средства, сочетая их с определенными актами коммуникации, вследствие чего будут достигнуты коммуникативные цели и процесс коммуникации успешно завершен.

Дискурсивная компетенция – это умение конструировать текст в нужную языковую структуру, для того чтобы иноязычное общение было связным, грамотным и эффективным.

Социокультурная компетенция включает в себя совокупность представлений о культуре своей страны и других стран, грамотное построение вербального поведения для межкультурного взаимодействия, а также ориентацию на специфику национально-культурного поведения в какой-то определенной стране.

Стратегическая компетенция позволяет максимально грамотно использовать определенные речевые стратегии и тактики при нехватке лексико-грамматических знаний на иностранном языке для достижения перлокутивного эффекта в межличностном взаимодействии.

Сотруднику в сфере туризма (администратору в гостинице, гиду-переводчику, туроператору, менеджеру по продажам и т.д.) необходимо владеть всеми вышеперечисленными компетенциями, чтобы хорошо справляться с поставленными целями и задачами, успешно работать с клиентами.

Методы обучения межкультурному общению на иностранном языке специалистов в сфере туризма направлены на развитие и активизацию следующих моделей, форм и средств, они являются обязательными для осуществления своей профессиональной деятельности на высоком уровне.

1. Планирование и разработка реальных коммуникативных ситуаций, с которыми будущие специалисты туриндустрии столкнутся в повседневной жизни.
2. Моделирование образцов иноязычного общения, которые помогут обучающимся развить нужные профессиональные навыки.
3. Разработка профессионально-необходимых лексико-грамматических упражнений на иностранном языке с последующей отработкой наиболее сложных коммуникативных ситуаций.
4. Работа с аутентичным письменным и устным материалом профессионально-ориентированной направленности для развития и совершенствования языковой компетентности.
5. Разработка комплексных заданий, направленных на развитие навыков чтения, аудирования, письма и говорения.
6. Использование лингвострановедческого материала с целью знакомства с культурными особенностями и реалиями стран изучаемого языка.
7. Разработка творческих заданий на иностранном языке, связанных с культурно-историческим наследием своего региона, его достопримечательностями, историческими местами, маршрутами знаменитых людей.
8. Применение наглядно-демонстрационных методов обучения с использованием учебного видеоматериала (видеометод), способствующих развитию профессиональных, коллективных и креативных навыков иноязычной коммуникации у будущих сотрудников турорганизации.
9. Контроль результатов обучения на стадиях повторения, закрепления, обобщения и систематизации информации. Итоговая диагностика уровней владения межличностной коммуникацией.

Важно подчеркнуть, что для успешного овладения лексико-грамматической структурой иностранного языка по направлению «Туризм» студентам нужны высококвалификационные преподаватели, работающие в этой отрасли не один год, знакомые со структурой, спецификой работы туристких групп. Преподаватели должны понимать, каким образом обучать студентов, какой наглядный аудио-видео материал должен быть использован во время занятий, какие стратегии самостоятельной работы студентов должны использоваться. Не следует также забывать, что коммуникативное обучение иностранному обучение языку строится на основе предметно-языковой интеграции.

Выводы

В заключение отметим, что владение иностранным языком – это важная составляющая для профессионала, работающего в сфере туризма. Цель профессионально-коммуникативной подготовки такого типа сотрудника – развить профессионально-коммуникативные компетенции, которые будут необходимы молодому специалисту в будущем, чтобы быть востребованным на рынке труда. Для этого необходим грамотно спланированный подход к изучению иностранного языка совместно с его эффективным применением в профессиональной деятельности. Также не следует забывать мотивировать студентов общаться на практических занятиях, используя коммуникативно-компетентностный подход, который однозначно раскроет потенциал обучающихся и приблизит их к поставленной цели.

Профессионально-коммуникативное обучение иностранным языкам требует от педагога постановки конкретных целей и задач обучения, выбора определенных методов и компетенций. Только совокупность всех этих видов даст нужный результат и приведет к желаемому результату.

Библиографический список

1. Rizakhmetova G. A. Теоретический анализ некоторых эффективных методов обучения иностранным языкам будущих специалистов в сфере туризма / G. A. Rizakhmetova // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты: Материалы XX Международной научной конференции, посвящённой 75-летию победы в Великой Отечественной войне, Покров, 16–18 сентября 2020 года / Отв. редактор А.В. Пузырёв. Покров: Московский педагогический государственный университет, 2020. Pp. 113–115.

2. *Бакова М.А*. Развитие профессиональных компетенций в сфере туризма: уровни, методы и модели / М. А. Бакова // Моя профессиональная карьера, 2023. Т. 1, № 46. С. 122–126.

3. *Бутько М.А.* Формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих менеджеров сферы туризма и гостеприимства / М. А. Бутько // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология, 2022. № 1(111). С. 88–92.

4. *Катаева Е.Г.* Рекомендации по отбору видеоматериалов при обучении иностранному языку в рамках профессионально ориентированного обучения / Е. Г. Катаева // Современные научные исследования и разработки, 2018. № 8(25). С. 90–92.

5. *Костоварова В.В.* Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку в университете туризма и гостеприимства / В. В. Костоварова // Сервис plus, 2022. Т. 16, № 2. С. 54–63.

6. *Мендельсон В.А*. Основы развития иноязычной межкультурной компетенции при обучении в сфере туризма и гостеприимства / В. А. Мендельсон // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы, 2020. Т. 18, № 1. С. 330–339.

7. *Сытина Н. А.* Особенности формирования общекультурных компетенций у студентов (бакалавров) направления подготовки «Туризм» в процессе обучения иностранному языку / Н. А. Сытина // ArtiumMagister, 2022. Т. 22, № 2. С. 34–38.

8. *Хуторской А.В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека, 2011. № 1. С. 3–13.

References

1. *Rizakhmetova G.A.* Theoretical analysis of some effective methods of teaching foreign languages to future specialists in the field of tourism / G. A. Rizakhmetova // Language and thinking: psychological and linguistic aspects : Materials of the XX International Scientific Conference dedicated to the 75th anniversary of victory in the Great Patriotic War, Pokrov, September 16–18, 2020 / Editor A.V. Puzyrev. Pokrov: Moscow Pedagogical State University, 2020. Pp. 113–115.

2. *Bakova M.A*. Development of professional competencies in the field of tourism: levels, methods and models / M. A. Bakova // My professional career, 2023.– Vol. 1, No. 46. Pp. 122–126.

3. *Butko M.A.* Formation of foreign-language professionally oriented communicative competence of future managers of tourism and hospitality / M. A. Butko // Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology, 2022. № 1(111). Pp. 88–92.

4. *Kataeva E.G.* Recommendations for the selection of video materials when teaching a foreign language in the framework of professionally oriented training / E. G. Kataeva // Modern scientific research and development, 2018. № 8(25). Pp. 90–92.

5. Kostovarova, V. V. Digital educational technologies in teaching a foreign language at the University of Tourism and Hospitality / V. V. Kostovarova // Service plus, 2022. Vol. 16, No. 2. Pp. 54–63.

6. *Mendelson V.A*. Fundamentals of the development of foreign-language intercultural competence in education in the field of tourism and hospitality / V. A. Mendelson // Tourism industry: opportunities, priorities, problems and prospects, 2020. Vol. 18, No. 1. Pp. 330–339.

7. *Sytina N.A*. Features of the formation of general cultural competencies among students (bachelors) of the field of training «Tourism» in the process of teaching a foreign language / N. A. Sytina // Artium Magister, 2022. Vol. 22, No. 2. Pp. 34–38.

8. *Khutorskoy A.V.* Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the construction of educational standards / A.V. Khutorskoy // Bulletin of the Institute of Human Education, 2011. No. 1. Pp. 3–13.

УДК 33.331.30 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-188-192

ГЕДУЛЯНОВ МАРАТ ТИМУРОВИЧ
аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOV MARAT TIMUROVICH
Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: lambrador2@gmail.com

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

CRITERIA-ESTIMATED APPARATUS OF THEORETICAL MODEL OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS

В этой статье описывается моделирование формирования предпринимательской компетентности студентов медицинских вузов. Образовательные программы подготовки студентов медиков (на примере специальности «Стоматология») в рамках утвержденного приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 984 ФГОС ВО специалитет по специальности 31.05.03 «Стоматология» основаны на традиционной модели теоретических курсов. Цель исследования – проанализировать критериально-оценочный аппарат разработанной модели и возможность ее внедрения. В медицинском вузе используется система формирования компактности и компетенций. В настоящее время автором исследован потенциал и практические аспекты внедрения инструментов моделирования в процесс обучения. Проблема исследования заключается в том, чтобы выяснить готовность медицинского вуза к реализации педагогической модели формирования предпринимательской компетентности студентов медицинских вузов. Результатом исследования будет оценка ожиданий, отношения и готовности академического персонала и студентов для формирования предпринимательской компетентности.

Ключевые слова: ***критериально-оценочный аппарат, предпринимательская компетентность студентов, теоретическая модель.***

T*his article describes the modeling of the formation of entrepreneurial competence of medical students. Educational programs for the training of medical students (on the example of the specialty "Dentistry") within the framework approved by the order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federationdated 12.08.2020 No. 984 of the Federal State Educational Standard of HE specialist in the specialty 31.05.03 "Dentistry" is based on the traditional model of theoretical courses. The purpose of the study is to analyze the criteria-evaluation apparatus of the developed model and the possibility of its implementation. In a medical university, a system of compactness and competencies formation is used. Currently, the author has explored the potential and practical aspects of introducing modeling tools into the learning process. The problem of the study is to find out the readiness of a medical university to implement a pedagogical model for the formation of entrepreneurial competence of students of medical universities. The result of the study will be an assessment of the expectations, attitudes and readiness of academic staff and students for the formation of entrepreneurial competence.*

Keywords: ***criteria-evaluative apparatus, entrepreneurial competence of students, theoretical model.***

Введение

Актуальность. Теоретическая модель формирования предпринимательской компетентности студентов медицинских вузов основу которой составляет содержательный и критериально-оценочный модули, включающие методологию анализа профессиональной сферы с точки зрения соответствующей области. Моделирование включено в подготовку студентов медицинского вуза. Совместно с преподавателями, студенты записываются на программу, которая длится два года, студентам назначаются преподаватели-консультанты, с которыми они работают в течение двухлетней программы на постоянной основе, с применением консультаций, отчетов о проделанной работе. Студенты освоили ряд модулей. Студенты завершили программу, когда они освоили три содержательных модуля и получили необходимые оценки.

Цель исследования состояла в том, чтобы апробировать критериально-оценочный аппарат авторской теоретической модели формирования предпринимательской компетентности студентов медицинских вузов на основе практико-ориентированной технологии обучения.

Новизна исследования. Медицинский вуз способен создавать и реализовывать программы с использованием новых практико-ориентированных технологий обучения. Вуз имеет опыт внедрения других форм технологий обучения – аудиоконференций, спутниковое интерактивное обучающее телевидение, дискуссионные группы по электронной почте.

В основе исследования рассмотрены компетентностный, практико-ориентированный методологический, комплексный подходы к оценке двухлетней программы подготовки студентов.

Процесс моделирования отражает связь между процессом и структурой на организационном уровне. Организационные изменения в вузах не реализованы должным образом, а рабочие процессы не перерабо-

© Гедулянов М.Т.
© Gedulyanov M.T.

таны, новые системы не приводят к повышению производительности. Таким образом, нам необходимо учитывать изменения и процессы изменений, а также структуру. У нас есть особый взгляд на организационные изменения. Эта точка зрения заключается в том, что изменение является «возникающим». Изменение не только «управляемые технологии». Изменение возникает из-за сложного взаимодействия между технологиями обучения и людьми в отрасли или организации.

Рассмотренная теоретическая модель постулирует четыре соотношения:

– практико-ориентированная технология обучения являются основой и продуктом человеческой деятельности;

– практико-ориентированная технология обучения – это влияние на деятельность человека;

– организационные свойства влияют на человеческие взаимодействия с практико-ориентированной технологией обучения;

– практико-ориентированная технология обучения влияет на образовательную организацию. Теоретическая модель расширена за счет включения рыночных, технологических и социальных влияний из внешней среды, воздействующей на образовательную организацию.

Разработанная автором теоретическая модель основана на трех содержательных компонентах.

Контекстный анализ *содержательного блока модели* представляет:

1) личностный;
2) практический;
3) деятельностный.

Методы исследования. Контекстный анализ включает следующие этапы:

– сбор количественных данных по выбранному сектору и контексту;

– передача чек-листа (по структурированной анкете) команде экспертов;

– анализ вопросников для выявления критических атрибутов, т.е. особенности, рассматриваемые экспертами как важные в конкретном контексте;

– фокус-группа с экспертами для определения атрибутов, которые можно рассматривать как критические факторы успеха; ресурсов, доступных в контексте; ресурсов, недоступных для образовательных организаций.

Изложение основного материала

Результатом исследования содержательного модуля теоретической модели является аналитическая характеристика окружающей среды вуза, включая следующие элементы:

– список атрибутов окружающей среды, связанных с одним из трех основных измерений (географическая близость, организационная интеграция, институциональное регулирование), роль критических факторов успеха, сильно влияющих на деятельность вуза;

– набор ресурсов, связанных с критическими факторами успеха.

Контекстный анализ *критериально-оценочного блока модели* представляет аналитическое описание наиболее важных процессов, отобранных вузом посредством тематических исследований, интервью с предпринимателями и внешними экспертами, повторяющихся рабочих ситуаций для предпринимателей, задействованные ресурсы и стороны, участвующие в каждой ситуации.

После выбора участвующих студентов в экспериментальных и контрольных группах, были использованы полуструктурированные интервью с практиками, экспертами с целью выявления следующих данных:

– основных выполняемых процессов (бизнес, управление и контроль, вспомогательные процессы);

– включения в кластер или фильеру;

– точек силы и точек слабости;

– стратегий и планов развития.

Результатом исследования критериально-оценочного аппарата теоретической модели является анализ обучения студентов в медицинском вузе и предварительная идентификация (с последующим дальнейшим анализом на следующем этапе) критических повторяющихся ситуаций, с которыми сталкиваются студенты, преподаватели, практики.

Предлагаемая технология обучения теоретической модели основана на практико-ориентированном подходе, согласно которому предпринимательская компетентность студентов может быть исследована путем сегментации набора действий в течение повторяющихся рабочих ситуаций.

Подводя итог вышерассмотренных аспектов модели отметим, что основные методологические требования к обследованию предпринимательской компетентности следующие:

– необходимо провести обследование предпринимательской компетентности, отобранных по определенным критериям (личностным, практическим и деятельностным);

– входной информацией обследования предпринимательской компетентности должен быть подробный анализ контекста для выявления ресурсов и критических факторов успеха, характерные для вуза;

– обследование предпринимательской компетентности – это то, что объясняет разрыв в производительности между выборкой уровня сформированности у лучших студентов и выборкой уровня сформированности у средних студентов на основе разработанных критерий и показателей, позволяющих оценить уровень сформированности у студентов.

Для того, чтобы учесть аспекты теоретической модели необходимо:

– провести анализ факторов, порождающих критические ситуации;

– выявить и разделить решающие факторы на две группы: в основном эндогенные факторы и экзогенные факторы;

– изучить процесс формирования предпринимательской компетентности на основе факторов, порождающих критические ситуации.

В исследовании выявлены предпринимательские компетенции, которые входят в состав предпринимательской компетентности. Резюмируя их следующим образом:

– инновационный менеджмент;

– установление и поддержание устойчивых отношений;

– организационное развитие.

Предпринимательская компетентность классифицирована по ряду критериев:

– степень адекватности: компетенции, имеющиеся или подлежащие развитию;

– характер и доступность: неявный, явный, специфичный для студентов, адресный для вуза;

– стратегическая важность: высокая, средняя, низкая;

– способ приобретения: развить или сформировать.

Эта классификация является основным результатом исследовательской работы автора.

Благодаря этому можно обобщить и определить потребности вуза с учетом их стратегических целей и характеристики окружающего контекста.

Выводы

Ключевым компонентом теоретической модели является интегрированная сеть вузов или кампусов, как система интерактивного обучения, которая облегчает сетевое обучение. Как для очного, так и для дистанционного обучения теоретическая модель предусматривает использование коммуникационных и информационных парадигм для связи студентов и преподавателей.

Преподаватель на одном кампусе (вузе) назначается координатором определенного подразделения (группы), и он же затем координирует сбор ресурсов, создание материалов и деятельность с фасилитаторами/наставниками по обучению во всех других кампусах, в которых проводится обучение студентов по данной проблеме и реализуется авторская модель.

Чтобы облегчить управление этой сложной операцией и повысить ее конкурентоспособность вонлайн-мире моделирование предусматривает ресурсный подход, который устанавливает новые системы для студенческого администрирования, человеческих ресурсов в течение двух лет и включает экспериментальную и контрольную группы, также преподавателей. Ресурсное обеспечение касается не только программного обеспечения, но и того, как ведутся занятия, реализовываются формы и методы работы – процессы и процедуры пересматриваются, чтобы облегчить сетевое обучение, оптимизировать организацию и позволить ресурсному обеспечению конкурировать более эффективно.

Мы определили детерминанты, ведущие к изменениям в отраслях в онлайн-мире, включая растущую глобальную конкуренцию, все более влиятельные потребители и быстрые изменения в технологии, особенно связанных с телекоммуникациями. Последствия для промышленности включают рыночные преобразования, потребность в альянсах, изменения в поведении аутсорсинга, потребность вреинжиниринг и изменение роли и типа посредников.

С учетом вышеизложенного отметим, что критериально-оценочный аппарат моделирования формирования предпринимательской компетентности студентов медицинских вузов подчеркивает то, что навыки работы в команде являются необходимым условием успеха в практической деятельности врача-стоматолога. Студенты понимают, что они могут достичь своей цели только в том случае, если группа, сообщество достигнет своей цели. Итак, способность учиться общаться в разных сообществах и учиться использованию новых инструментов организационного развития врача-стоматолога необходима для формирования предпринимательской компетентности студентов медицинских вузов. Предполагается, что реализация модели будет направлена на обучение студентов командным и интерактивным навыкам.

Таким образом, представленный критериально-оценочный аппарат теоретической модели побуждает студентов разрабатывать стратегии и ожидания, которые лежат в основе их способности к успешной совместной работе. Поэтому необходимо учитывать роль практико-ориентированной технологии в процессе обучения, и то, как она влияет на общение.

Точное определение взаимосвязи между формированием и эффектами в настоящее время является целью исследований. Теоретическая модель формирования предпринимательской компетентности студентов медицинских вузов на основе практико-ориентированной технологии обучения способствует повышению уровня сформированности предпринимательской компетентности студентов и их результатов подготовки. Результаты могут быть использованы для разработки средств, которые будут поддерживать методы обучения с прицелом на будущее. Критериально-оценочный аппарат, как компонент теоретической модели – является ключевым элементом в создании любой системы обучения и особенно в установлении совместной сетевой среды обучения в вузе или кампусе.

Библиографический список

1. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2008. № 10. С. 44.

2. *Варакина Е.А*. Формирование экономической компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации / автореферат дис. канд. пед. наук. Оренбург, 2009. 26 с.

3. *Воровщиков С.Г.* Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. М.: АПК и ППРО, 2006. С. 59.

4. *Воровщиков С.Г.* Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. М.: УЦ «Перспектива», 2014. 240 с.

5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 235 с.

6. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2006. № 11. С. 14-20.

7. *Иванов Д.А*. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанова, О. В. Соколова. М.: ACADEMIA АПК и ПРО, 2006. 90 с.

8. *Иванов Д.А.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Школьные технологии, 2009. № 6. С. 82.

9. *Копытов М.А.* О ключевых компетентностях с позиции результата процесса образования / М.А. Копытов // Одаренный ребенок. 2010. № 2. С. 57–61.

10. *Кострова Ю.С.* Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый, 2011. № 12. Т.2. С. 102–104.

11. *Кроль В.М.* Педагогика. М.: Высшая школа, 2008. 317 с.

12. *Маленкова Л.И.* Теория и методика воспитания / учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2009. 480 с.

13. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М.: Академия, 2004. 320 с.

14. *Морозова Г.М.* Роль инноваций в формировании экономически компетентных специалистов / Г.М. Морозова // Инновации в образовании: сборник научных трудов. М., 2014. 142 с.

15. *Морозова Г.М.* Формирование экономической компетентности будущих специалистов как способ личностного развития в современных условиях рынка / Г.М. Морозова // Профессиональная подготовка и становление личности будущего специалиста в условиях обучения в гуманитарном вузе: всероссийская научно-практическая конференция. Анапа, 2012. 180 с.

16. *Овакимян Е.Е.* Педагогические условия развития экономической компетентности студентов вузов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск, 2011. № 11. 104 с.

17. *Попова Н.Е., Лобут А.А., Петрова Г.В., Добышева К.О.* Приемы обучения экономике / учебно-методическое пособие для студентов вузов / Н.Е. Попова и др. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т физики, технологии и экономики / под науч. ред. В.Н. Лавров. Екатеринбург, 2016. 118 с.

18. *Селевко Г.К.* Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. 418 с.

19. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня, 2004. № 3. С. 20–26.

20. *Тихоненко А.В.* Компетентностный подход как приоритетное обновление Российской системы начального образования // Гуманизация начального образовательного процесса: сб. науч. тр. Славянск, 2012. 350 с.

21. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование, 2003. № 2. С. 58–64.

22. *Шалашова М.М.* Компетентностный подход в образовании: проблемы и перспективы / М.М. Шалашова // Химия и общество. Грани взаимодействия: вчера, сегодня, завтра: материалы юбилейной научной конференции, посвященной 80-летию Химического факультета МГУ / тезисы докладов. М., 2009. С. 45.

23. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология. М.: СИН-ТЕГ., 2012. 668 с.

24. *Плюта М.В.* Педагогические условия формирования экономической компетентности у студентов гуманитарных специальностей вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Плюта М.В. Кострома, 2010. 22 с.

25. *Бермус А.Г.* Основы топологической модели реализации компетентностного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 149-157. БОТ: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157

References

1. *Bolotov V.A., Serikov V.V.* Competency model: from idea to educational program // Pedagogy, 2008. No. 10. Pp. 44.

2. *Varakina E.A.* Formation of economic competence of the head of an educational institution in the system of advanced training / Abstract of the thesis. cand. weeks Sciences. - Orenburg, 2009. 26 p.

3. *Vorovshchikov S.G.* Development of educational and cognitive competence of high school students: managerial aspect: Monograph. M.: APK and PPRO, 2006. Pp. 59.

4. *Vorovshchikov S.G.* Universal learning activities: intra-school system of formation and development / S.G. thieves, D.V. Tatyanchenko, E.V. Orlov. M.: UTs «Perspektiva», 2014. 240 p.

5. *Zimnyaya I.A.* Key competencies as the result-target basis of the competency-based approach in education. M.: Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 2007. 235 p.

6. *Zimnyaya I.A.* General culture and social and professional competence of a person / I. A. Zimnyaya // Higher education today, 2006. No. 11. Pp. 14–20.

7. *Ivanov D.A.* Competence approach in education. Problems, concepts, tools: teaching aid / D.A. Ivanov, K.G. Mitrofanova, O.V. Sokolova. M.: ACADEMIA APK and PRO, 2006. 90 p.

8. *Ivanov D.A.* Competences and competency-based approach in modern education // School technologies, 2009. No. 6. Pp. 82.

9. *Kopytov M.A.* On key competencies from the standpoint of the result of the education process / M.A. Kopytov // Gifted child. 2010. No. 2. Pp. 57–61.

10. 10. KostrovaYu.S. The genesis of the concepts of «competence» and «competence» // Young scientist, 2011. No. 12. V.2. Pp. 102–104.

11. *Krol V.M.* Pedagogy. M.: Higher school, 2008. 317 p.

12. *Malenkova L.I.* Theory and methodology of education / textbook. M.: Pedagogical Society of Russia, 2009. 480 p.

13. *Mitina L.M.* Psychology of work and professional development of the teacher / L.M. Mitin. M.: Academy, 2004. 320 p.

14. *Morozova G.M.* The role of innovations in the formation of economically competent specialists / G.M. Morozova // Innovations in education: a collection of scientific papers. M., 2014. 142 p.

15. *Morozova G.M.* Formation of economic competence of future specialists as a way of personal development in modern market conditions / G.M. Morozova // Professional training and personality formation of a future specialist in the conditions of training in a humanitarian university: All-Russian scientific and practical conference. Anapa, 2012. 180 p.

16. *Ovakimyan E.E.* Pedagogical conditions for the development of economic competence of university students // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. Chelyabinsk, 2011. No. 11. 104 p.

17. *Popova N.E., Lobut A.A., Petrova G.V., Dobysheva K.O.* Methods of teaching economics / teaching aid for university students / NOT. Popova and others / Ural. state ped. un-t, Institute of Physics, Technology and Economics / ed. ed. V.N. Lavrov. Yekaterinburg, 2016. 118 p.

18. *Selevko G.K.* Competences and their classification // National education. 2004. 418 p.

19. *Tatur Yu.G.* Competence in the structure of the quality model of specialist training. / Yu.G. Tatur // Higher education today, 2004. No. 3. Pp. 20–26.

20. *Tikhonenko A.V.* Competence-based approach as a priority update of the Russian system of primary education // Humanization of the primary educational process: coll. scientific tr. Slavyansk, 2012. 350 p.

21. *Khutorskoy A.V.* Key competencies as a component of student-centered education // National Education, 2003. No. 2. Pp. 58–64.

22. *Shalashova M.M.* Competence-based approach in education: problems and prospects / M.M. Shalashova // Chemistry and Society. Facets of interaction: yesterday, today, tomorrow: materials of the jubilee scientific conference dedicated to the 80th anniversary of the Faculty of Chemistry of Moscow State University / abstracts. M., 2009. Pp. 45.

23. *Novikov A.M., Novikov D.A.* Methodology. M.: SIN-TEG., 2012. 668 p.

24. *Plyuta M.V.* Pedagogical conditions for the formation of economic competence among students of humanitarian specialties of the university: Abstract of the thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Plyuta M.V. Kostroma, 2010. 22 p.

25. *Bermus A.G.* Fundamentals of the topological model for the implementation of the competence-based approach // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2021. No. 2. Pp. 149–157. BOT: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157

УДК 371.315.7 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-193-197**

ГРЕВЦЕВА АННА АНАТОЛЬЕВНА
кандидат философских наук, доцент кафедры логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орел, Россия
E-mail: angrev@rambler.ru
ЗУБОВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат философских наук, доцент кафедры логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орел, Россия
E-mail: zubova-marina@mail.ru
СОРОКА ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА
кандидат философских наук, доцент кафедры общей и прикладной политологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орел, Россия
E-mail: shia_osu@mail.ru

GREVTSEVA ANNA ANATOLYEVNA
Candidate of Philos, Associate Professor of the Department of Logic, Philosophy and Methodology of Science, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: angrev@rambler.ru
ZUBOVA MARINA VLADIMIROVNA
Candidate of Philos, Associate Professor of the Department of Logic, Philosophy and Methodology of Science, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: zubova-marina@mail.ru
SOROKA IRINA ALEKSEEVNA
Candidate of Philos, Associate Professor of the Department of General and Applied Political Science, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: shia_osu@mail.ru

ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК НОВЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

DIGITAL ENVIRONMENT AS A NEW METHODOLOGICAL APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES

Цифровизация как одна из основных тенденций развития современной культуры, довольно серьезно затрагивает систему образования. Становится все очевиднее, что цифровые технологии играют важнейшую роль как при обучении в школе, так и в процессе подготовки будущих специалистов в ССУЗах и ВУЗах. Нормативно-правовые акты, принятые на федеральном уровне, определяют центральную роль цифровых образовательных технологий и необходимость создания технологической платформы для реализации образовательных программ, и повышения качества дистанционного обучения. В статье проводится анализ одной из основных тенденций современного образования – цифровизации, и дается оценка ее реализации в условиях национальной образовательной системы.

Ключевые слова: ***цифровизация, система образования, национальнй проект, цифровая образовательная среда, цифровая школа, дистанционное обучение.***

Digitalization as one of the main trends in the development of modern culture, quite seriously affects the education system. It is becoming increasingly obvious that digital technologies play an important role both in school education and in the process of training future specialists in colleges and universities. Regulatory legal acts adopted at the federal level define the central role of digital educational technologies and the need to create a technological platform for the implementation of educational programs and improving the quality of distance learning. The article analyzes one of the main trends of modern education – digitalization, and assesses its implementation in the conditions of the national educational system.

Keywords: ***digitalization, education system, national project, digital educational environment, digital school, distance learning.***

Введение

Актуальность. Развитие цифровизации образовательного пространства – не ближайшее будущее, а свершившийся факт современной социальной системы. Внедрение информационных технологий в различные сферы жизни общества позволяет существенно усовершенствовать механизмы их функционирования и повысить качество работ. Цифровые ресурсы и технологии особенно важны при подготовке будущих специалистов. Актуальность данные технологии приобрели в процессе вынужденного перехода на дистанционное образование в условиях пандемии. В результате чего были выявлены очевидные сложности, связанные с организацией цифровой образовательной среды. Цифровая инфраструктура оказалась неподготовленной к реализации образовательных услуг на должном качественном уровне.

Цель исследования – проанализировать основные направления реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», определить тенденции цифровизации в рамках информатизации образования, выявить проблемы и определить основные перспективы означенного процесса.

© Гревцева А.А., Зубова М.В., Сорока И.А.
© Grevtseva A.A., Zubova M.V., Soroka I.A.

Новизна работы. В статье дается философский анализ проблем реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», указывается необходимость качественного обновления научно-методологических основ системы образования, а также формирование единства теоретических, методологических, организационно-методических основ построения цифрового образовательного пространства.

Методы исследования. Данное исследование проведено на базе комплексного научного подхода, который позволил синтезировать результаты научных исследований тенденции цифровизации системы образования, используя преимущественно аналитический и сравнительный методы исследования. Использование идеографического метода позволило создать целостное видение основного направления реализации проекта цифровизации. Также применяются общенаучные методы исследования: анализ, синтез, индукция, абстрагирование, что позволило более детально рассмотреть проблемное поле современного образования и ключевые аспекты его модернизации.

Изложение основного материала

Опубликованный 9 мая 2017 года указ Президента РФ «О стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 гг.» определяет центральную роль цифровых образовательных технологий и необходимость создания технологической платформы для реализации образовательных программ, и повышения качества дистанционного обучения [2]. Начиная с 2019 года, после подписания проекта «Цифровая образовательная среда», данное понятие становится общеупотребимым как в профессиональном сообществе, так и в педагогической литературе. Тенденция цифровизации образования в рамках современной социальной системы нашла свое отражение в принятом документе. Реализация данного проекта предполагает решение следующих важных задач:

– планируется во всех субъектах Российской Федерации создание цифровой образовательной среды к 2024 году, в том числе инфраструктуры для её полноценного функционирования;

– основные образовательные программы должны быть пересмотрены с учетом внедрения в их реализацию цифровых образовательных технологий;

– открытие и оснащение центров цифрового образования;

– создание методологической базы для внедрения цифровых образовательных технологий.

Министерством просвещения Российской Федерации планируется достигнуть к 2024 году в рамках реализации национального проекта следующих показателей [5]:

– оснащение оборудованием, которое необходимо для внедрения цифровой образовательной среды, должно быть осуществлено не менее чем в 22 тысячах образовательных структур;

– для образования детей должно быть создано 340 центров «IT-КУБ»;

– более 600 тысяч педагогов планируется подключить к платформе ЦОС (цифровая образовательная среда);

– рассчитывается разработать не менее 52 комплектов верифицированного цифрового образовательного контента, соответствующего ФГОС общего образования;

– не менее 40 % образовательных организаций из числа субъектов РФ, принимающих участие в эксперименте по модернизации начального, общего и среднего образования будут оснащены компьютерами, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением.

Учитывая выше названные цели и задачи, следует отметить, что современная система образования в настоящее время претерпевает существенные изменения, направленные на адаптацию образовательного пространства к новым социальным реалиям, поскольку Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает обязательное создание на базе образовательных учреждений информационно-образовательной среды, которая должна стать качественным функционирующим элементом системы образования Российской Федерации.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом цифровая среда в рамках образовательного пространства предполагает функционирование целого комплекса образовательных цифровых ресурсов, обеспечивающих информационно-методическое сопровождение процесса образования, а также должна иметь возможность реализовывать дистанционное взаимодействие участников образовательного пространства. Реализация государственного образовательного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в настоящее время является приоритетным направлением в развитии современного образовательного пространства и всех его составляющих компонентов. Проект утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (Протокол № 9 от 25.10.2016 г.). Целью данного проекта является трансформация образовательного пространства в цифровую среду. По мнению А.Б. Соболева (директора Департамента государственной политики в сфере высшего образования), современное общество становится все больше цифровым, что означает, что образовательное пространство должно также преобразовываться в цифровое, чтобы соответствовать насущным потребностям современной и будущей вариации социальной системы. Цифровизация системы образования позволит выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в отношении разных групп обучающихся. Как следствие, требование создания цифровой образовательной среды закреплено на государственном уровне.

Цифровая образовательная среда должна формировать у обучающихся такие качества, знания, умения и навыки, которые востребованы в современной социальной системе, и в частности на рынке труда. Ориентация на такие качества и знания детерминирует не только личностный и социальный потенциал личности, но и обеспечивают медиаграмотность и цифровую компетентность, формируя навыки непрерывного образования, а также способность мыслить масштабно и умение находить креативные решения на поставленные задачи, работая в команде [1]. Коммуникабельность и профессиональная гибкость, активное гражданское сознание

и развитое правовое сознание – всё это преимущества личности, которые могут быть развиты посредством цифровизации образовательного пространства. Педагогическому составу цифровизация образовательного процесса позволит применять широкий спектр современных информационных технологий, что в свою очередь предполагает переосмысление процесса образования в рамках моделирования его практической части, где основной является задача конструирования нового подхода к планированию образовательного процесса.

Современная цифровая образовательная среда посредством использования информационных и цифровых технологий должна создавать возможность получения качественного образования гражданами в независимости от возраста и социального статуса. Цифровое образовательное пространство должно внедрить систему оценки качества цифровых образовательных онлайн-ресурсов таких как подкасты, онлайн-курсы. Помимо этого, должны быть созданы информационные ресурсы, доступные всем категориям граждан, с целью приобщения к новейшим образовательным технологиям.

В связи с созданием цифрового образовательного пространства встает вопрос о реформировании отечественной системы образования, что в свою очередь предполагает разработку отечественной стратегии профессиональной переподготовки специалистов посредством изучения мирового опыта в области образования без утраты специфики и уникальности отечественной академической среды.

В условиях развития современного общества насущна потребность в конструировании и реализации новых образовательных стандартов и траекторий, которые будут полностью отражать все изменения в обществе, и подстраиваться под них. Немаловажно, чтобы новые образовательные траектории были ориентированы на формирование востребованных компетенций и качеств личности, поэтому современное общество заинтересовано в образовании компетентных специалистов, способных к быстрой адаптации в часто изменяющихся условиях профессиональной деятельности, что порождает новые требования к их подготовке.

Согласно требованиям современного общества, система образования должна быть более действенной и готовить специалистов нового поколения для рынка труда. Для решения данной задачи необходимо качественно трансформировать образовательное пространство, разработать общую траекторию изменений для всех ступеней образовательной системы, спроектировать эффективную систему профессиональной подготовки, предполагающей включение каждого обучающегося в самостоятельный, личностно-ориентированный процесс профессионального становления и развития. В этом случае проект цифровизации образовательного пространства будет являться вспомогательным инструментом в формировании специалиста нового образца с социально востребованными качествами.

Необходимо отметить, что создание цифрового образовательного пространства предполагает качественное обновление научно-методологических основ системы образования, то есть формирование целостности теоретических, методологических, организационно-методических основ построения цифрового образовательного пространства в системе современного непрерывного образования.

Важно чтобы формирование цифрового образовательного пространства согласовывалось с представлением о специально формируемых способах взаимосвязи процессов образования с разными подсистемами образования, так как все вместе они создают единую систему принципов преемственности и конструируют цифровую образовательную среду на разных уровнях системы образования. Цифровая образовательная среда должна представлять собой определенный способ конструирования инновационной инфраструктуры образовательного пространства, которая сможет обеспечить преемственность и целостность развития всей системы образования. Создание качественно новой системы образования обусловливает выявление действенных механизмов цифровизации образовательного пространства на всех уровнях образования, а также в разных структурно-организационных компонентах образовательного процесса.

Внедрение современных информационных технологий – необходимое условие развития более качественных и эффективных подходов к образованию и совершенствованию образовательной методики. Важную роль в этом процессе играет умение пользоваться информационными технологиями, так как их применение может способствовать повышению мотивации обучающихся, экономии учебного времени, а также интерактивности и наглядности в процессе понимания и усвоения учебного материала. Основные цели создания информационного образовательного пространства заключаются в следующем:

– всестороннее развитие обучающегося предполагающее формирование творческого, критического мышления и коммуникативных навыков;

– развитие навыка принимать нестандартные решения в критических ситуациях;

– совершенствование навыков исследовательской научной деятельности.

В настоящее время активно практически реализуется проект «Цифровая школа», где перед педагогами встает задача разработки содержания проекта «Российская электронная школа», что в свою очередь способствует формированию качественно новых компетенций. Федеральный закон от 30.12.2021 № 472-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (использование исключительно государственных информационных систем (ресурсов) при реализации основных общеобразовательных программ) определил единый переход к образовательной платформе «Моя школа». Она представляет собой образовательную программу с единым доступом к учебным материалам для педагогов, обучающихся и родителей. Образовательная платформа «Моя школа» объединяет в себе множество сервисов и выступает в роли единой государственной информационной системы Российской Федерации для реализации образовательных программ всех уровней основного образования.

Внедрение и использование единой образовательной платформы предполагает следующие цели:

– создание современной образовательной среды максимально безопасной для потребителя;

– обеспечение равного доступа к цифровым сервисам и качественному образовательному медиапродукту для обучающихся на всей территории РФ;

– применение дистанционных технологий с целью повышения уровня цифровой грамотности педагогических сообществ;

– создание возможностей для вовлечения родителей в процесс образования детей;

– взаимодействие региональных и федеральных систем образования и как следствие использование единых классификаторов, реестров, справочников и форматов взаимодействия на территории Российской Федерации.

Посредством платформы «Моя школа» планируется хранить широкий спектр разнообразной информации, прежде хранившейся только на бумажном носителе. Данная информация будет сохраняться в виде цифровых образовательных ресурсов, куда будут входить разнообразные измерительные материалы, критерии проверки диагностических работ, нормативно-справочная информация. Предполагается оцифровать перечень образовательных организаций, создать электронную базу данных педагогов и обучающихся, поставщиков цифрового образовательного контента.

Доступ к данной информационно-образовательной системе будет возможен после авторизации в единой системе идентификации и аутентификации. Платформа «Моя школа» будет предполагать информационный обмен с порталом «Госуслуги», в том числе с региональными информационными системами в сфере общего и среднего профессионального образования, а также информационными системами Центра изучения и сетевого мониторинга молодёжной среды.

Функционирование данной платформы предполагает обязательную регистрацию обучающихся и их родителей на портале «Государственные услуги», в противном случае работа не сможет осуществляться в полноценном объёме. В случае если обучающемуся еще не исполнилось 14 лет, то регистрацию в системе «Государственных услуг» должны осуществить его родители.

Следует отметить, что реализация данного образовательного проекта имеет ряд существенных проблем, с которыми пришлось столкнуться как педагогам, так и родителям обучающихся. В первую очередь это проблема рассогласования в работе таких порталов как «Государственные услуги», служба «ЗАГС» и «Социальный фонд России». Невыверенная единая база послужила источником многих проблем, как для родителей обучающихся детей, так и для педагогов и сотрудников государственных учреждений. Зачастую отсутствие точки или запятой не позволяло программе утвердить обучающегося в школе или личном кабинете родителя. Регистрация для многих пользователей затянулась на несколько месяцев. Ещё одной проблемой стало нежелание многих родителей регистрировать ребёнка в системе «Государственных услуг». Все эти аспекты во многом затягивали и затрудняли процесс перехода к единой образовательной платформе.

Подсистемы образовательной платформы «Моя школа» должны обеспечить функционирование следующих сервисов:

– обеспечить функциональный доступ к сервису электронных журналов и электронных дневников;

– доступ к работе с библиотечными фондами, содержащими верифицированный цифровой образовательный контент;

– полноценный доступ к работе с текстовыми документами и презентациями;

– создание и обеспечение деятельности персональных и групповых каналов связи для пользователей (в режиме чатов и видео конференций);

– проведение диагностических работ;

– доступ к созданию банка готовых заданий, правильных ответов к ним, а также ключевых критериев проверки для проведения различных диагностических работ;

– использование цифровых образовательных ресурсов, а также процесс контроля их применения.

Из всего вышеперечисленного в первую очередь образовательные учреждения перешли на работу с электронными журналами и электронными дневниками. Школьные бумажные дневники ушли из использования, а современные первоклассники вовсе и не знают, что оценки могли выставляться в физических дневниках, куда записывалось еще и домашнее задание. Безусловно, электронная система имеет ряд преимуществ: доступность для родителей; невозможность потерять и т. д. Но вместе с тем электронная образовательная платформа имеет и ряд недостатков: к сожалению, сеть Интернет не везде хорошо работает; не все педагоги владеют компьютерными навыками; тратится достаточно много времени на заполнение данной системы, и самое главное, что не у каждого педагога есть доступ к электронному журналу на уроках из-за отсутствия компьютера и сети Интернет в классе. Все эти трудности необходимо решать в кратчайшие сроки, чтобы образовательная платформа «Моя школа» могла эффективно функционировать.

Как показывает педагогическая практика в настоящее время обучающиеся, погруженные с детства в информационную среду, считают, что игровой формат – наиболее предпочтительная образовательная технология, так как её применение предполагает, что за выполнение конкретных задач и достижение поставленных целей можно получить баллы и поощрения. Именно такой образовательный подход кажется для обучающихся более интересным и увлекательным. Современные школьники привыкли использовать гаджеты с раннего возраста и хорошо осваивают любой электронный девайс без излишних усилий. Использование цифровой образовательной среды позволит обучающимся активнее включаться в процесс образования. Цифровые ресурсы и технологии позволят обучающимся на разных ступенях образовательной системы использовать соответствующие инструменты (поиск определений новых понятий и категорий, уточнений интересующих фактов или использование онлайн-переводчика).

Искусственный интеллект уже стал частью современной реальности. С его помощью уже сейчас анализируют время, проведенное ребенком за выполнением учебных заданий, в каких заданиях он чаще всего совершает ошибки, что позволяет проверить уровень его знаний. Собранные данные позволяют создать индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося, подобрать персональные упражнения,

выполнение которых будет направлено на развитие конкретных когнитивных навыков и способствовать улучшение качества образовательного процесса. Таким образом, цифровая образовательная среда может выполнять функцию подбора обучающих заданий, рекомендовать курсы ориентируясь на уровень подготовки обучающегося.

Анализируя мнение обучающихся о процессе цифровизации образовательного пространства, можно сделать вывод, что дистанционный формат обучения является более предпочтительным для большинства из них, нежели образование в классическом варианте. Однако стоит обратить внимание на ряд факторов, усложняющих процесс цифровизации образовательного пространства. В первую очередь это проблема информационной безопасности обучающихся, так как в рамках внедрения цифрового образовательного пространства она является ключевой. Как правило, в рамках традиционного образования, за безопасность обучающегося отвечает школа в лице учителя, и в лице административного аппарата. Дистанционный образовательный процесс не предполагает таких четких границ между ответственностью родителей и школы в ходе обеспечения безопасности обучающегося. Может возникнуть вопрос: кто должен нести ответственность за безопасность обучающегося во время урока, если урок проводится дистанционной форме?

Необходимо отметить, что еще одной существенной проблемой является отсутствие личных контактов между педагогом и обучающимся: минимизация живого общения. Обезличивание процесса взаимодействия в образовательном пространстве может повлечь негативные результаты формирования личности обучающегося. Это связано в первую очередь с тем, что в традиционной системе образования всегда была сильна роль и авторитет педагога как источника знаний, умений и навыков. Поскольку потенциальная образовательная система не предполагает прямого воздействия педагога на обучающегося, это существенно снижает его роль в процессе социализации и формирования личности, что в свою очередь вызывает новые проблемы духовно-нравственного содержания.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс создания цифровой среды как новой образовательной траектории является весьма трудоемким и многоаспектным. Очевидные положительные и отрицательные стороны процесса цифровизации образовательного пространства предполагают его своевременную корректировку, поскольку цифровая среда должна работать четко и выверено. Следовательно, цифровая среда должна стать прочным фундаментом развития отечественной системы образования и перспективным источником её развития в будущем, предоставляя большой спектр новых возможностей для обучающихся и педагогов.

Библиографический список

1. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» от 25 октября 2016 года. [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/8SiL mMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf (дата обращения 17.09.2021).

2. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030» годы от 09.05.2017 г. № 203. Опубликован: 9 мая 2017 г. Вступил в силу: 9 мая 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/page/1 (дата обращения 17.09.2021).

3. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07 мая 2018 г. № 204. Опубликован: 19 июля 2018 г. Вступил в силу: 1 октября 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1 (дата обращения 17.09.2021).

4. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации «Об утверждении проекта Цифровая образовательная среда в РФ» от 07.06.2019 № МР 73/02. Опубликован: 2 декабря 2019 г. Вступил в силу: 24 декабря 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/ (дата обращения 17.09.2021).

5. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/

References

1. Passport of the priority project «Modern digital educational environment in the Russian Federation» dated October 25, 2016. [electronic resource]. URL: http://static.government.ru/media/files/8SiL mMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf (accessed 17.09.2021).

2. Decree of the President of the Russian Federation «On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030» dated 09.05.2017 No. 203. Published: May 9, 2017 Entered into force: May 9, 2017 [Electronic resource]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/page/1 (accessed 17.09.2021).

3. Decree of the President of the Russian Federation «On National Goals and Strategic objectives of the Development of the Russian Federation for the period up to 2024» dated May 07, 2018 No. 204. Published: July 19, 2018 Entered into force: October 1, 2018 [Electronic resource]. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1 (accessed 17.09.2021).

4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation «On approval of the project Digital Educational Environment in the Russian Federation» dated 07.06.2019 No. MP 73/02. Published: December 2, 2019 Entered into force: December 24, 2019 [Electronic resource]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976 / (accessed 17.09.2021).

5. Federal project «Digital Educational Environment» https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/

УДК 378.147 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-198-202

ГРЯДУНОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА
кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: gryadunova65@mail.ru
ЯКУНИНА МАРИЯ АНДРЕЕВНА
студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: Griiadunova162002@bk.ru
СЕРЕБРЕННИКОВ АРТЁМ ДМИТРИЕВИЧ
студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: gorin57@mail.ru

GRYADUNOVA ELENA NIKOLAEVNA
Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: gryadunova65@mail.ru
YAKUNINA MARIA ANDREEVNA
Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: Griiadunova162002@bk.ru
SEREBRENNIKOV ARTEM DMITRIEVICH
Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: gorin57@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ

FEATURES OF THE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE STUDENTS ENGINEERING GRAPHICS

В статье даны примеры практических рекомендаций для успешного освоения курса инженерная графика иностранными студентами. Предложена методика проведений занятия, направленная на повышение успеваемости и эффективности обучения студентов, плохо владеющих русским языком. Проведена оценка восприятия слушателями подготовительного отделения занятий по инженерной графике.

Ключевые слова: ***инженерная графика, иностранные студенты, методика обучения, словарь терминов, рабочая тетрадь, тестирование.***

The article provides examples of practical recommendations for successful mastery of the engineering graphics course by foreign students. A methodology for conducting classes is proposed, aimed at increasing the academic performance and effectiveness of teaching students with poor command of the Russian language. An assessment was made of the perception of students in the preparatory department of engineering graphics classes.

Keywords: ***engineering graphics, foreign students, teaching methods, dictionary of terms, workbook, testing.***

Введение

В настоящее время контингент иностранных студентов, желающих учиться в вузах Российской Федерации, неуклонно растет. В ОГУ имени И.С. Тургенева работает подготовительное отделение для иностранных граждан и лиц без гражданства. Для слушателей, планирующих поступить на технические специальности, кроме русского языка изучаются математика, физика и инженерная графика. Разработка и внедрение адаптированных методических рекомендаций для обучения иностранных студентов естественным наукам является *актуальной задачей*.

Основная *цель* настоящего исследования состоит в том, чтобы разработать оптимальную систему обучения иноязычных студентов инженерной графике. В данном случае важно не только научить иностранного студента навыкам построения изображений, но и преодолеть речевой барьер, для дальнейшего успешного обучения в России. Поэтому, кроме чисто метрических задач по инженерной графике целесообразно использовать речевые задания с общетехнической терминологией.

В научной литературе исследуется проблемы связанные с вопросами педагогики и психологии группового обучения иностранных граждан. В работах изложены психологическим особенности обучения групп, состоящих из иноязычных студентов [1, 3] и методы, способствующие обучению профессионально-ориентированной лексике [2, 5]. В данной статье *впервые делается попытка* интеграции известных средств и методов обучения иностранных граждан для успешного освоения ими дисциплины инженерная графика. В основу проведенных исследований легли опросы студентов, обучающихся на подготовительном отделении, наблюдение над учебным процессом с целью выявления факторов, влияющих на усвоение учебного материала данного курса. В качестве опросной *методики* использовалось групповое сплошное очное анкетирование. Оценка отношения слушателей подготовительного отделения к занятиям по инженерной графике определена с помощью шкала Лайкерта.

Изложение основного материала

Предмет инженерная графика является основой инженерного образования, так как все технические проекты сопровождаются соответствующей технической документацией. Изучив данный курс, иностранный гражданин получает знания по основным правилам и нормам оформления чертежей согласно

© Грядунова Е.Н., Якунина М.а., Серебренников А.Д.
© Gryadunova E.N., Yakunina M.A., Serebrennikov A.D.

Государственным стандартам Единой системы конструкторской документации. Он должен научиться применять методы проекционного черчения для изображения заданных объектов. Работая на подготовительном отделении для иностранных граждан, преподаватель сталкивается с проблемой адаптации курса дисциплины инженерная графика с языковым многообразием аудитории обучающихся. Иностранный студент не знает научные термины, синтаксические конструкции. Кроме того, его знания по математике, физике и черчению не соответствуют уровню российских выпускников средних школ [4]. Студентам, прежде всего, необходимо освоить специфическую терминологию предмета и графическую символику. Учебно-методический материал по инженерной графике должен быть адаптирован для восприятия его нерусскоязычными студентами. Предложена методика обучения: совместное использование словаря терминов по инженерной графике, рабочей тетради, сборника практических заданий и сквозного тестирования.

Для слушателей подготовительного отделения запланировано 72 часа практических занятий по инженерной графике. Данное количество аудиторных занятий необходимо провести за короткое время – четыре месяца, по окончанию курса студенты сдают зачет. Таким образом, данный курс проводится в сжатые сроки с большим объемом новой учебной информации. Кроме того, изучение дисциплин русский язык и научная лексика начинается одновременно с преподаванием инженерной графики и идет параллельно.

В результате опроса слушателей подготовительного отделения, изучающих предмет инженерная графика, было выявлено, что только два студента из сорока двух человек (5 %) владеют разговорным русским языком, шесть студентов могут общаться на французском (14 %) языке, остальные студенты говорят на родном арабском (81 %). В библиотеке ОГУ им. И.С. Тургенева в достаточном количестве имеются русско-французские словари. Студенты, владеющие французским языком, имеют возможность использовать их в учебном процессе. Русско-арабские словари представлены в единичных экземплярах и не доступны для арабско говорящих обучающихся. Поэтому, с первого занятия слушатели подготовительного отделения, изучающие инженерную графику, начинают создавать словарь терминов, необходимых для успешного освоения предмета. Обычно, иностранные студенты приходят на первое занятие по инженерной графике без чертежных инструментов. Карандаш, чертежная бумага, циркуль, ластик – это первые, кажущиеся простые слова иностранный студент вносит в свой словарь. Преподаватель несколько раз четко произносит слово, с целью создания правильного слухового образа и записывает его на доске, студент переписывает новое слово в свою тетрадь. Желательно, чтобы студент несколько раз произнес это слов вслух, таким образом, лексема усваивается в графическом и фонетическом облике одновременно. Для правильного оформления чертежа требуется как минимум два карандаша отличающихся по твердости. Таким образом, задача приобретения студентом карандашей усложняется: твердый карандаш, мягкий карандаш. Чем они отличаются и для чего нужны? В этом случае, незнание терминов легко семантизируются при помощи наглядности: преподаватель показывает пять карандашей, отличающиеся по твердости. Название карандашей, их обозначение и применение оформляется в таблицу (Рис.1). Студенту необходимо объяснить, что начинать чертить нужно твердым карандашом. Потому что он легко стирается и не пачкает бумагу. Однако, при сильном нажиме, может поцарапать лист бумаги и даже порвать. Основные линии на чертеже – контуры готовой детали чертятся мягким карандашом. Чертежная бумага отличается по формату, размеры форматов, их названия так же записывается в таблицу. По мере изучения материала курса, словарь пополняется новыми терминами: фаска, проточка, уклон… Используя диалоговое общение, преподаватель вовлекает студента в языковую деятельность, тем самым мотивируя его пользоваться словарем. Постоянное использование словаря при общении с преподавателем и сокурсниками делает его эффективным средством обучения.

Страна	Очень твердый карандаш	Твердый карандаш	Средний карандаш (твердо-мягкий)	Мягкий карандаш	Очень мягкий карандаш
Россия	2Т	Т	ТМ	М	2М
Европа	2Н	Н	НВ	В	2В

Рис. 1. Маркировка карандашей.

Использование рабочей тетради позволяет не только закрепить отдельные слова, выписанные в словарь, но и речевые конструкции и модели. В задания (рис. 2) требуется установить соответствие между изображением и словом, используя промежуточные словосочетания. После того как, студент выполнит задание, записав фразы в тетрадь, преподаватель на доске воспроизводит правильный ответ, четко проговаривая полученное предложение. Необходимо обсудить со студентами их ошибки, выявить причины появления ошибок.

Рис. 2. Задание на усвоение речевых конструкций и моделей.

В рабочей тетради выполняются простые задания по изучению геометрических примитивов: линий, углов, многоугольников, овалов и т.д. С помощью упражнений, представленных в рабочей тетради, слушатель подготовительного отделения учиться правильному построению параллельных и перпендикулярных линий, касательных к окружностям, делить окружности на равные части с помощью циркуля. Он получает навык работы с циркулем, линейкой, треугольником, учится классифицировать геометрические примитивы. Процесс выполнения задания контролируется преподавателем. Уточняющие вопросы, например, как называется эта линия (прямая, ломанная, волнистая) и требование ответа от студента в устной форме, способствуют формированию репродуктивных речевых навыков.

На подготовительном отделении для иностранных

граждан не запланирован отдельный лекционный курс по инженерной графике. Теоретический материал выдается во время практического занятия. Для облегчения понимания символов и графических изображений, используемых в черчении, созданы слайды с необходимыми пояснениями. Например, при изучении многогранников на слайд выносятся не только название фигур, но и название их геометрических элементов: вершина, ребро, высота и т.д. (рис.3). Для российских студентов, изучающих геометрию в средней школе, данная информация в лекционном материале отсутствует. Таким образом, теоретический материал по инженерной графике адаптирован к аудитории слабо владеющей русским языком и восполняет недостаток учебных знаний.

Рис. 3. Геометрические элементы конуса.

Задания для контрольно-графических работ, выданные иностранным студентам, имеют дополнительные пояснения и обязательно содержат пример оформления. Первое задания для контрольной графической работы представляет собой простое перечерчивание заданного плоского изображения валика. Выполняя данную работу, студент знакомится с чертежной символикой: обозначения уклона, окружности, квадратного сечения. Кроме того, на кафедре имеются натурные валики, облегчающие иностранному студенту освоение новой символики. По мере обучения, задания для самостоятельного вычерчивания усложняются: студенты учатся выполнять разрезы, показывать сечения. Последняя работа содержит проекционную задачу: начертить три вида заданной детали, выполнить необходимый разрез и начертить прямоугольную аксонометрическую проекцию. При проверке расчетно-графической работы преподаватель не только исправляет ошибки в чертеже, но и просит студента проговорить, что было исправлено и почему. Например, преподаватель спрашивает:

– у вас начерчено три вида детали. Как называются эти виды?

Если студент затрудняется ответить, нужно ему помочь:

– где на чертеже показан вид детали сверху, спереди, сбоку?

Иностранному студенту можно разрешить подписать над видами детали их названия на русском языке. Таким образом, слушатель подготовительного отделения, выполняя работы по инженерной графике, накапливает необходимый объем технической терминологии и грамматических конструкций, что способствует успешному формированию коммуникативной компетенции.

Результат тестирование по инженерной графике для иностранных студентов, это не только показатель степени освоения учебной дисциплины. Процесс тестирования охватывает почти все виды речевой деятельности: говорение, чтение, письмо, что способствует изучению русского языка. Студент должен понять суть вопроса, проанализировать его, тогда только он сможет выбрать правильный ответ [6]. Пример простого тестового задания по инженерной графике с выбором одного правильного ответа показан на рис. 4. Почти все тестовые задания по инженерной графике содержат рисунки. Такие задания учат распознавать объекты, устанавливать связи между изображением и его названием.

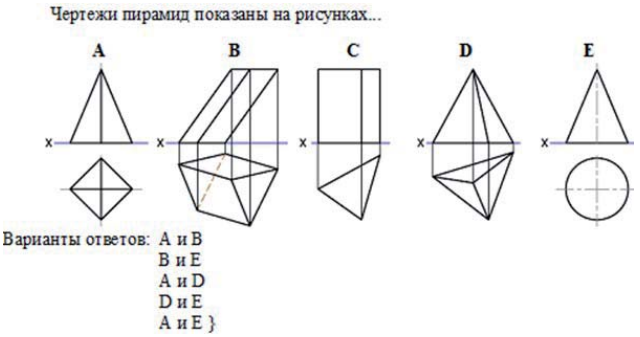


Рис.4. Пример тестового задания по инженерной графике.

Чтобы исключить вероятность угадывания правильного ответа, в тесты для иноязычных студентов включены задания с множественным выбором, а также задания на установления соответствия. Решение тестовых заданий способствует формированию геометро-графических компетенций и накоплению словарного запаса в области инженерной графике.

Чтобы оценить отношения слушатель подготовительного отделения были составлены вопросы, представленные на рис.5. В опросе участвовало 32 студентов из стран Западной Африки (Бенин, Кот-д'Ивуа́р, Египед), Юго-Западной Азии – Йемен, один студент из Алжира, один из Вьетнама. Все респонденты регулярно посещали занятия и сдали зачет по инженерной графике. Студенты могли ставить галочку или оценку в графе с выбранным утверждением. Ребятам был объяснен смысл тестирования и для каждого утверждения даны уточняющие разъяснения. Так для первого утверждения «Я понимал, что говорит преподаватель»: Полностью согласен – все понимал; Согласен – почти все понимал; Не совсем согласен – кое-что понимал; Не согласен – чуть-чуть понимал; Категорически не согласен – ничего не понимал.

В таблице 1 представлены результаты опроса.

Для визуализации полученных данных использовалась программное обеспечение Excel с надстройкой ChartExpo. Как видно из Рис. 5, наибольший интерес у слушателей подготовительного отделения вызывал сам процесс черчения: выполнение графических заданий в рабочей тетради и непосредственное выполнение чертежей на аудиторных занятиях. Тестовые задания вызывали большую трудность, результаты тестирования не удовлетворяли ни обучающего, ни преподавателя, поэтому отношение к тестированию смещено в негативную сторону.

Таблица 1.

Результаты опроса слушателей подготовительного отделения

№	Высказывание	Полностью согласен	Согласен	Не совсем согласен	Не согласен	Категорически не согласен
		Количество человек				
1	Я понимал, что говорит преподаватель	1	10	13	8	-
2	Словарь терминов помогал общаться с преподавателем	2	11	10	8	1
3	Мне было интересно чертить на занятиях	4	13	14	1	-
4	Мне легко было решать задания из рабочей тетради	5	13	10	4	-
5	Мне нравилось решать тестовые задания	1	11	12	6	2

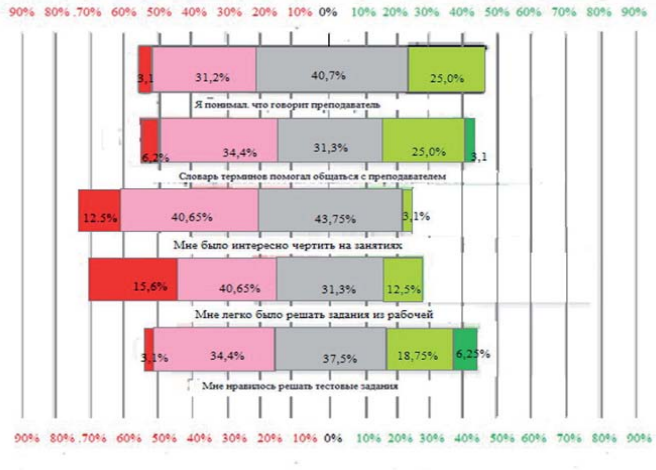


Рис. 5. Визуализация результата тестирования слушателей подготовительного отделения

Общий анализ диаграммы показывает, что иностранные студенты вовлечены в процесс обучения инженерной графики и оценивают положительно свое отношение к методике преподавания.

Выводы

Методика преподавания инженерной графики иностранным слушателям значительно отличается от методики преподавания российским студентам. Организация процесса обучения иностранного студента сопряжена с рядом трудностей: короткий срок обучения (4-5 месяцев), за который необходимо выдать большой объем учебной информации; не владения студентом русским разговорным языком. Предложенная методика обучения объединяет такие средства, как словарь терминов, рабочая тетрадь, адаптированный теоретический материал и тестирование. Создание студентом-иностранцем собственного словаря терминов по инженерной графике способствует усвоению русской научной лексике. Использование рабочей тетради позволяет получить навык работы с чертежным инструментом, строить элементарные кривые и одновременно закрепить русские речевые конструкции и модели. Формирование профессиональных навыков по проекционному черчению происходит при выполнении домашних графических работ. Тестирование позволяют проверить ассоциативные знания – знания о взаимосвязи определений и значений, графических форм и размеров, о соотношении между различными свойствами объектов и закрепить русские словесные конструкции. Большинство слушателей подготовительного отделения оценили свое отношения к процессу обучения инженерной графики положительно.

Библиографический список

1. *Анамова Р.Р., Шабунина В.А.* Проблемы преподавания геометро-графических дисциплин иностранным студентам, обучающимся на русском языке // Современное педагогическое образование. 2021. № 13. С. 65–69.

2. *Вепрева Т.Б.* Обучение иноязычной лексике студентовнеязыковых специальностей // Вестник поморского университета. 2011. № 4. С.126–130.

3. *Иващенко В.И.*, Дилигенский Д. С., Рыжкова Л. М. Формирование коммуникативной среды для иностранных студентов на занятиях по графическим дисциплинам в техническом университете // Самара: Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. т. 22, № 73. С. 15–25.

4. *Крылова О.В.* Вопросы преподавания дисциплин начертательной геометрия и инженерная графика иностранным студентам подготовительных отделений // Социология №1 Москва: НИУ МГСУ. 2017. С.183–187.

5. *Хмельницкая Л.В.* Факторы, снижающие эффективность изучения учебной дисциплины «Инженерная графика» иностранными студентами из республики Шри-Ланка /Вестник Полоцкого государственного университета. Педагогические науки. 2021. Серия Е. С. 56–61.

6. *Шеметев А.А.* Тесты как эффективный инструмент проверки знаний студентов высшей школы // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://web.snauka.ru/issues/2014/02/31055

References

1. *Anamova R.R., Shabunina V.A.* Problems of teaching geometric and graphic disciplines to foreign students studying in Russian // Modern Pedagogical Education. 2021. No. 13. Pp. 65–69.

2. *Vepreva T.B.* Teaching foreign language vocabulary to students of non-linguistic specialties // Bulletin of the Pomor University. 2011. No. 4. Pp. 126–130.

3. *Ivashchenko V.I., Diligensky D.S., Ryzhkov L.M.* Formation of a communicative environment for foreign students in the classroom in graphic disciplines at a technical university // Samara: Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian academy of sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. 2020. vol. 22, no. 73. Pp. 15–25.

4. *Krylova O.V.* Issues of teaching the disciplines of descriptive geometry and engineering graphics to foreign students of preparatory departments // Sociology No. 1 Moscow: NRU MGSU. 2017. Pp. 183–187.

5. *Khmelnitskaya L.V.* Factors that reduce the effectiveness of studying the discipline “Engineering Graphics” by foreign students from the Republic of Sri Lanka / Bulletin of the Polotsk State University. Pedagogical Sciences. 2021. Series E. Pp. 56–61.

6. *Shemetev A.A*. Tests as an effective tool for testing the knowledge of students of higher education // Modern scientific research and innovation. 2014. No. 2 [Electronic resource]. URL: https://web.snauka.ru/issues/2014/02/31055

УДК 378 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-203-206**

ДЕМЬЯНКОВ ЕВГЕНИЙ НИКОЛАЕВИЧ
кандидат педагогических наук, профессор кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: dnick@yandex.ru
МАКЕЕВА ИННА ЮРЬЕВНА
кандидат биологических наук, и.о. заведующего кафедрой ботаники, физиологии и биохимии растений Орловский государственный университет имени И.С Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: makeevainna@inbox.ru
КУЗЬМЕНКО ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
магистрант кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail:jul.kuzmenko2018@yandex.ru

DEMYANKOV EVGENY NIKOLAEVICH
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State Uniersity, Orel, Russia
E-mail: dnick@yandex.ru
MAKEEVA INNA YURYEVNA
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State Uniersity Orel, Russia
E-mail: makeevainna@inbox.ru.
KUZMENKO YULIYA ALEXANDROVNA
Master's student of the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State Uniersity, Orel, Russia
E-mail:jul.kuzmenko2018@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ И ЗАДАНИЙ В КУРСЕ «ФИЗИОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ»

USING COGNITIVE TASKS AND TASKS IN THE COURSE "PLANT PHYSIOLOGY"

В статье рассматривается потенциал использования одного из методов повышения познавательной активности обучающихся – задачного подхода. Приводится классификация и примеры познавательных задач и заданий, которые могут использоваться при изучении предметов биологического цикла в ВУЗе.

Ключевые слова: ***«задачный подход»,физиология растений, учебно-познавательная задача, учебно-познавательное задание, типология задач, классификация учебно-познавательных задач.***

The article discusses the potential of using one of the methods for increasing the cognitive activity of students – the task approach. The classification and examples of cognitive tasks and assignments that can be used in the study of subjects of the biological cycle at the university are given.

Keywords: ***"task approach", plant physiology, educational-cognitive task, educational-cognitive task, typology of tasks, classification of educational-cognitive tasks.***

Введение

Актуальность и новизна. Развитие современного общества определяется системностью, последовательностью и результативностью сферы образования, поэтому достижение нового качества образования является одной из основных задач высшей школы на современном этапе. В связи с этим необходим новый взгляд на ценности и цели российского биологического образования, что требует совершенствования форм, технологий и методов обучения биологическим дисциплинам в ВУЗе. Современному обществу необходимы выпускники не просто формально усваивающие знания, а способные анализировать, самостоятельно мыслить, имеющие активную жизненную позицию, способные практически решать встающие перед ними профессиональные задачи. Одной из задач современного высшего биологического образования является развитие у студентов самостоятельности и способности к самоорганизации, что тесно связано с эффективностью учебной познавательной деятельности.

Успешное решение учебных познавательных задач, по мнению многих авторов, относится к методам, активизирующим деятельность субъектов образовательного процесса и служит для формирования компетенций всех уровней [1, 2, 3, 6, 7, 9]. Преподаватели биологических дисциплин уже достаточно широко используют в своей практике технологии решения кейсов и ситуационных задач. Однако актуальными остаются вопросы о подходах к составлению и решению учебных познавательных задач, их классификации и использованию в образовательном процессе.

«Физиология растений» – традиционная дисциплина базовой части учебного плана по направлениям подготовки 06.03.01 Биология и 44.03.05 Педагогическое образование профиль Биология и География, целью которой является формирование естественнонаучного мировоззрения на основе знания хода и направленности физиолого-биохимических процессов в растительных организмах, и их взаимосвязи с окружающей средой. ***Задачами дисциплины являются*** раскрытие сущности процессов, протекающих в растениях; установление взаимосвязи иизучение изменения функций под

© Демьянков Е.Н., Макеева И.Ю., Кузьменко Ю.А.
© Demyankov E.N., Makeeva I.Y., Kuzmenko YuA.

влиянием факторов среды; раскрытие механизмов регуляции у растений. Студентам в ходе освоения данной дисциплинынеобходимо ориентироваться в большом потоке информации, что нередко требует использования преподавателями методов, активизирующих их познавательную деятельность. Одной из таких педагогических технологий может быть использование учебных познавательных задач и заданий при обучении физиологии растений.

Важной задачей преподавателя является помощь студентамв реализации новых требований.В частности, чаще всего в предлагаемых учебных материалах по курсу «Физиология растений» преподаватели не акцентируют внимание на таких понятиях, как«задача», «задание» или «упражнение» и называют все это задачами. Необходимо внести ясность в понятие«учебная познавательная задача» и«задание».

Цель работы заключалась в возможностивнести ясность в использование понятия«учебная познавательная задача» и «учебное познавательноезадание» при изучении курса «Физиология растений».

Методы исследования – анализ литературных источников и практика использования различных типов заданий и задач.

Для учебного процесса в вузе наиболее значимыми являются такие понятия как учебно-познавательная задача и учебно-познавательное задание.

Учебная познавательная задача – это определенная учебная конструкция, описывающая какое-то явление, формулировка которой содержит противоречие и предполагает ряд учебных действий, приводящих к восстановлению связей, разрешению противоречий и решению задачи [3, 4].

Задание – это такие условия в учебных ситуациях, нацеливающие обучаемого на конкретныедействия, заложенные в вопросе, требующие проявления познавательной активности в достижении новых знаний и способах их достижения. На практике же встречаются задания и упражнения, которые выполняют разные функции [1, 5].

В семидесятые годы XX в. в психолого-педагогической науке предпринимались попытки создания типологии задач, в частности:

– Кондаков В.А. выдвигает систему «объект-субъект-управление»;

– Жуйков С.Ф. в своей классификации ставит целью определение характера умственной деятельности [6];

– Эсаулов А.Ф. предлагает типологию задач по дидактическим целям [11];

– Лернер И.Я. – разработанная им типология должна формировать навыки самостоятельного приобретения знаний[7,8];

– Гришин Д.М. делит учебные познавательные задачи на познавательные, практические и творческие [2].

Мы предлагаем следующую классификацию учебно-познавательных задач и заданий по способу предъявления и форме решения, компактную и удобную для использования в образовательном процессе(табл.1). Приведем несколько примеров заданий и задач в соответствии с нашей типологией.

Выводы

Использование подобного рода познавательных, ситуационных, исследовательских, практико-ориентированных задач и заданий в учебном процессе при изучении дисциплины «Физиология растений» необходимо и имеет определенную специфику с учетом особенностей изучаемого предмета. В результате использования познавательных задач и заданий у студентов развиваются навыки работы с научным текстом, с текстом задачи и задания, формированием развернутого ответа; вырабатываются навыки обязательного определения предложенного текста; реализуются предложенные алгоритмы работы с задачей и с заданием.

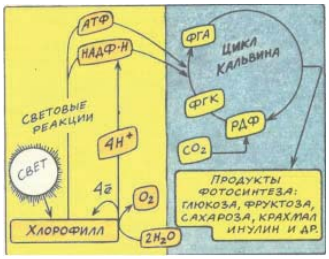
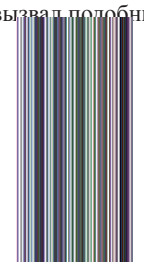
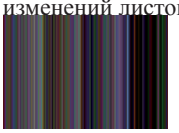
Таким образом, несмотря на пристальный интерес к познавательным задачам, они и сегодня не имеют единого подхода к классификации. Между тем, в настоящее время необходимо использовать задачный подход при обучении студентов-биологов, как это было показано нами ранее [4].

Использование учебных познавательных задач и заданий при изучении курса «Физиология растений» как средства активизации познавательной деятельности студентов-биологов показало, что данный современный активный метод обучения должен найти более широкое применение в практике обучения биологическим дисциплинам в ВУЗе.

Таблица 1.

Классификация учебно-познавательных задач и заданий по способу предъявления и форме решения.

I	Задачи и задания, способствующие развитию логического мышления.	Задача 1. Первый кусочек растительной ткани поместили в 0,5М раствор KNO_3, а второй – в 0,5 М раствор $Ca(NO_3)_2$. Какой вид плазмолиза будем наблюдать и почему?
		Задание 2. Найдите осмотическое давление 0,5 М раствора хлористого натрия при 5°С. Изотонический коэффициент данного раствора = 0,85.
		Задача 3. Клетка находится в состоянии полного насыщения водой. Осмотический потенциал клеточного сока – -10 МПа, потенциал давления составляет +3 МПа. Определите, чему равен водный потенциал.
		Задача 4. Один ломтик картофеля замочили в воде, а другой – в растворе уксусной кислоты. Первый остался прочным, а второй стал эластичным и мягким. Как вы думаете, почему?
II	Задачи и задания на распознавание.	Задание 5. В каких органах растения дыхание протекает более интенсивно: а) в листьях; б) в листьях; в) в стеблях; г) в почках; д) в запасной паренхиме.

		Задание 6. С помощью этого метода удалось выяснить, какие вещества и в какой последовательности образуются в зеленом листе. Пользуясь схемой, установите, что это за метод и в какой последовательности образуются вещества в клетке? 
		Задание 7. Пользуясь рисунком, определите, где располагается здоровый лист яблони, а где показаны признаки недостатка элементов питания. Укажите недостаток поступления какого элемента минерального питания растений вызвал подобные изменения и почему? 
		Задание 8. Пользуясь рисунком, определите следующее: недостаток или избыток снабжения какого элемента минерального питания привел к таким изменениям у листьев кукурузы и почему?
		Задание 9. На рисунке изображены листья огурца. Установите какие листья перед вами: здоровые или измененные? Определите причину изменений листовой пластины, если они присутствуют. 
III	Задачи и задания на формирование умений выдвигать и доказывать гипотезы.	Задача 10. Одну группу черенков растений обработали раствором индолилуксусной кислоты (ИУК), другие гиббереллином. Как вы думаете, у какой группы черенков процесс корнеобразования пойдет активнее?
		Задача 11. Оказывается, хлорофилл обладает способностью к флуоресценции. Как вы думаете, что собой представляет это явление?
IV	Задачи и задания, способствующие развитию исследовательских навыков.	Задача 12. Снижение фотосинтеза и скорости роста растений, особенно надземной части, наблюдается при недостатке поступления этого элемента. В острых случаях нарушается формирование хлоропластов и возможен их распад. Симптомы дефицита данного элемента – побледнение и пожелтение листьев – похожи на признаки недостатка азота, но сначала появляются у самых молодых листьев (Якушкина, Бахтенко, 2005; Кузнецов, Дмитриева, 2023). О каком элементе минерального питания растений идет речь?
V	Задачи и задания, помогающие устанавливать связь теоретического и практического	Задание 13. Как вы думаете, куда пойдёт вода, если клетку, имеющую осмотический потенциал – 0,7 МПа, погрузить в раствор с осмотическим потенциалом -0,2 МПа?
		Задание 14. Объясните с чем связана способность хлорофилла к окислительно-восстановительным реакциям?
		Задача 15. Чтобы растение росло и успешно развивалось, требуются не только свет, двуокись углерода и вода, нужны еще и минеральные ресурсы. Как вы думаете, о каких минеральных ресурсах идет речь?
VI	Задачи и задания, связанные с наблюдениями.	Задание 16. Две одинаковые ветви вишни были срезаны в октябре и марте и помещены в оранжерею при температуре 20-25 °С. Какая из этих ветвей зацветет раньше? Почему?

VII	Задачи и задания, содержащие новую информацию.	Задание 17. В центре молекулы хлорофилла расположен атом магния, который соединен с четырьмя атомами азота пиррольных группировок. В пиррольных группировках хлорофилла имеется система чередующихся двойных и простых связей (Пузина и др., 2018). Дайте название данной группе и объясните её предназначение.
		Задача 18. Установлено, что образование хлорофилла зависит от условий минерального питания, при достаточном количестве железа. Как вы думаете, почему?
		Задание 19. Какие факторы оказывают влияние на образование хлорофилла в растении: а) температура; б) содержание воды; в) условия минерального питания; г) вегетационный период; д) механическое воздействие.
		Задание 20. Невероятно, но факт, что кокосовые орехи могут быть источником электричества. Достаточно выставить раскрытый орех на солнце, подсоединить к нему электроды, и он превращается в батарею, способную снабжать энергией радиоприемник в течение месяца. Как вы думаете, почему это возможно?

Библиографический список

1. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
2. *Гришин Д.М.* О видах и структуре учебных задач // Советская педагогика. 1965, № 3. С. 33.
3. *Демьянков Е.Н.* Роль задач в активизации познавательной деятельности учащихся 7-8 классов при обучении биологии. Дис. канд. пед. наук. М.: НИИСиМО АПН СССР, 1986. 172 с.
4. *Демьянков Е.Н.* Задачный подход как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов вуза при изучении медико-биологических дисциплин // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4(81). С. 302–306.
5. *Демьянков Е.Н.* Учебные познавательные задачи по биологии и возможные подходы к обучению их решению / Е.Н. Демьянков // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 2(71). С. 217–222.
6. *Жуйков С.Ф.* Проблемы активизации учащихся в психологии обучения и воспитания «Советская педагогика». 1966, № 1. С. 69.
7. *Лернер И.Я.* Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: Дис. д-ра. пед. наук. М.: 1971. 810 с.
8. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. М: Знание, 1974. 75 с.
9. *Орлова Т.Ф.* Учебно-познавательные задачи как средство развития интеллектуальных умений при обучении химии на познавательном отделении ВУЗа. Дис. канд. пед. наук. Ленинград, 1990. 151 с.
10. *Фридман Л.М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педагогика, 1977. 208 с.
11. *Эсаулов А.Ф.* Психология решения задач. М.: Высшая школа. 1972. 203 с.

References

1. *Ball G.A.* Theory of educational tasks: Psychological and pedagogical aspect. M .: Pedagogy, 1990. 184 p.
2. *Grishin D.M.* On the types and structure of educational tasks // Soviet Pedagogy. 1965, No. 3. Pp. 33.
3. *Demyankov E.N.* The role of tasks in enhancing the cognitive activity of students in grades 7-8 in teaching biology. Dis. cand. ped. Sciences. M.: NIISiMO APN USSR, 1986. 172 p.
4. *Demyankov E.N.* Task approach as a means of activating the educational and cognitive activity of university students in the study of biomedical disciplines. Uchenye zapiski Oryol State University. 2018. No. 4 (81). Pp. 302–306.
5. *Demyankov E.N.* Educational cognitive tasks in biology and possible approaches to teaching their solution / E. N. Demyankov // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. No. 2 (71). Pp. 217–222.
6. *Zhuikov S.F.* Problems of activating students in the psychology of education and upbringing “Soviet Pedagogy”. 1966, No. 1. Pp. 69.
7. *Lerner I.Ya.* Didactic foundations for the formation of cognitive independence of students in the study of the humanities: Dis. dr. ped. Sciences. M.: 1971. 810 p.
8. *Lerner I.Ya.* Problem learning. M: Knowledge, 1974. 75 p.
9. *Orlova T.F.* Educational and cognitive tasks as a means of developing intellectual skills in teaching chemistry at the cognitive department of the university. Dis. cand. ped. Sciences. Leningrad, 1990. 151 p.
10. *Fridman L.M.* Logical-psychological analysis of school educational tasks. M .: Pedagogy, 1977. 208 p.
11. *Esaulov A.F.* Psychology of problem solving. M.: Higher school. 1972. 203 p.

УДК 37.036.5 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-207-213**

ДОГАДИНА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры защиты растений и экотоксикологии, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орёл, Россия
E-mail: marinadogadina@yandex.ru
ТЯПКИНА АНЖЕЛА ПАВЛОВНА
кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой зоологии, Орловский государственный аграрный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: angelikpt@mail.ru
ПРАВДЮК АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ
обучающийся, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: pravduk11@yandex.ru

DOGADINA MARINA ANATOLYEVNA
Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Plant Protection and Ecotoxicology, Oryol State Agrarian University of N.V. Parakhin, Orel, Russia
E-mail: marinadogadina@yandex.ru
TYAPKINA ANJELA PAVLOVNA
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Zoology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: angelikpt@mail.ru
PRAVDYUK ALEKSANR IVANOVICH
Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: pravduk11@yandex.ru

МОНИТОРИНГ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ И ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

MONITORING THE ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN TO A HEALTHY LIFESTYLE AND THE ORGANIZATION OF HEALTH-SAVING ACTIVITIES

В статье представлены проведенные исследования по выявлению отношения школьников к здоровому образу жизни, анализ глубины их знаний , относительно этого понятия и использование на практике основных догм ЗОЖ. Проведен сравнительный анализ познаний концепции здорового образа жизни в городской и сельской экосистеме школы. Анонимное анкетирование обучающихся по конкретным разносторонним вопросам, связанным с созданием условий на уровне школы, населенного пункта, государства для ведения здорового образа жизни, а также сохранения и преумножения здоровья школьников позволило выявить сильные и слабые стороны пропаганды ЗОЖ, в свою очередь расширило представление молодежи о возможностях грамотного и компетентностного подхода к этим вопросам. Цель исследования достигнута, что дает возможность для будущего более детального изучения данного вопроса, разработке концепции пропаганды здорового образа жизни. Респонденты городской школы большое внимание уделяют занятиям спортом, соблюдению принципов правильного питания, отличаются отсутствием вредных привычек. Сельские школьники считают приоритетным в соблюдении здорового образа жизни закаливание организма, занятие спотом, выделяют особую роль правильного питания в сохранении здоровья. Выявлена высокая степень удовлетворенности молодежи в организации спортивных комплексов, их доступности, в том числе для лиц с ограниченными особенностями здоровья. Решающее значение в пропаганде ЗОЖ, по их мнению, должны иметь государственная поддержка всех направлений ЗОЖ и социальные сети, как основной инструмент познаний этого вопроса. Все анкетируемые видят огромную роль психо-эмоциональных, духовных, социальных и политических аспектов влияния на здоровье человека.

Ключевые слова: ***здоровый образ жизни, анкетирование, занятие спортом, фитнесом, экосистема школы, правильное питание, психо-эмоциональное состояние в ЗОЖ.***

The article presents the research conducted to identify the attitude of schoolchildren to a healthy lifestyle, the analysis of the depth of their knowledge regarding this concept and the use in practice of the basic dogmas of healthy lifestyle. A comparative analysis of the knowledge of the concept of a healthy lifestyle in the urban and rural ecosystem of the school is carried out. Anonymous questioning of students on specific diverse issues related to the creation of conditions at the school level, locality, state for a healthy lifestyle, as well as the preservation and enhancement of the health of schoolchildren allowed to identify the strengths and weaknesses of the promotion of healthy lifestyle, in turn, expanded the understanding of young people about the possibilities of a competent and competent approach to these issues. The purpose of the study has been achieved, which makes it possible for future more detailed study of this issue, the development of the concept of promoting a healthy lifestyle. Respondents of the city school pay great attention to sports, compliance with the principles of proper nutrition, and are distinguished by the absence of bad habits. Rural schoolchildren consider the hardening of the body, spot training to be a priority in maintaining a healthy lifestyle, and highlight the special role of proper nutrition in maintaining health. A high degree of satisfaction of young people in the organization of sports complexes, their accessibility, including for people with disabilities, was revealed. In their opinion, state support for all areas of healthy lifestyle and social networks as the main tool for knowledge of this issue should be crucial in the promotion of healthy lifestyle. All respondents see the huge role of psycho-emotional, spiritual, social and political aspects

© Догадина М.А., Тяпкина А.П., Правдюк А.И.
© Dogadina M.A., Tyapkina A.P., Pravdyuk A. I.

of influencing human health.

Keywords: ***healthy lifestyle, questionnaires, sports, fitness, school ecosystem, proper nutrition, psycho-emotional state in healthy lifestyle.***

Введение

Главным достоянием нашей страны является человек, его интеллектуальный потенциал и сложившийся исторически патриотический настрой и самоотверженность по отношению к своей Родине. В одном из своих выступлений президент РФ В.В. Путин назвал людей «золотым запасом страны». Здоровье нации является приоритетным направлением в современной экономике, на сохранение и преумножение которого направлены все усилия, выливающиеся в национальные проекты России.

Одним из основных нормативно-правовых документов, регламентирующим правовые, организационные и экономические основы образования, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации). В статье 41 «Охрана здоровья обучающихся» ФЗ-273 отражены основные направления охраны здоровья обучающихся, необходимые к соблюдению в учебных заведениях. Все требования значимы и раскрывают основные аспекты здоровьесбережения: «оказание первичной медико-санитарной помощи», «определение оптимальной учебной, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул», «пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда», «организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом», «прохождение обучающимися медицинских осмотров», «профилактику и запрещение никотинсодержащей продукции и наркотических веществ», «проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий», а также обеспечение безопасности образовательных учреждениях, организацию качества образовательной экосистемы.

Актуальность темы. С каждым годом усиливается внимание к здоровьесбережению школьников. Следует отметить наметившийся комплексный подход к данному вопросу, включающий физические, психические, социальные, духовные аспекты жизнедеятельности человека.

Большинство учащихся школ черпают информацию о вопросах здорового образа жизни из средств массовой информации и интернета, общения со сверстниками. Регулярные занятия спортом в целом, и физической культурой, в частности, на школьных занятиях, характерны для подавляющей массы школьников. Все больший процент подрастающего поколения вовлекается в спортивные секции. В целом, физические занятия имеют важное значение для духовного развития, психоэмоционального состояния и социализации молодежи [1,2,3,4,5,6].

Насыщенность современной жизни стрессовыми ситуациями (усиливающийся информационный поток, напряженные отношения со сверстниками, педагогическим коллективом, отсутствие желаемых достижений и успеваемости в школе, высокая умственная нагрузка и многие другие факторы), ухудшающееся в этой связи психо-эмоциональное состояние школьника накладывают негативный отпечаток на его физическом равновесии, приводящее к отсутствию желания заниматься работой над собой, совершенствовать свое физическое и духовное состояние посредством занятий спортом, ведением здорового образа жизни. В данном случае нужен кропотливый и многоуровневый подход к вопросам сохранения и укрепления здоровья [7,8,9,10]

Социальные параметры играют одну из важнейших ролей в формировании здорового образа жизни ребенка. Взросление и становление личности должно происходить в нормальных социальных отношениях: «элементарной культуры быта, культуры здорового питания, культуры использования свободного времени и др.». Такого мнения придерживаются многие авторы. [11,12,13,14]

Духовное восприятие мира связано со всеми перечисленными раннее аспектами, и в то же время раскрывает внутренние духовные, нравственные ресурсы человека, которые закладываются в детстве и сопровождают его всю жизнь. Духовно-нравственное воспитание должно быть неотделимо от других видов и проводиться на всех образовательных этапов. Через духовно-нравственные ценности закладывается интеллектуальное развитие, прививается идеология добропорядочного гражданина своей сраны, патриота [15,16,17].

Объект исследования: процесс формирования здорового образа жизни школьников.

Предмет исследования: образовательная экосистема школы.

Цель исследования: мониторинг сформированности культуры здорового образа жизни в образовательной экосистемы школ.

Методы исследования. Теоретические: анализ научной литературы, анализ нормативно-правовых актов, анализ локальных учебно-методических документов, определяющих программы и планы обучения учащихся в образовательной организации, обобщение, индукция, моделирование. Эмпирические: анкетирование, наблюдение, беседа, математико-статистическая обработка экспериментальных данных.

Анкетный опросник был разработан авторами.

В исследовании участвовали учащиеся средних общеобразовательных школ (СОШ № 29, г. Орёл, Троснянская СОШ, Троснянский район, Орловской области).

Изложение основного материала

В анкетировании принимали участие учащиеся 7-11 классов средних образовательных учреждений: МБОУ СОШ № 29 (г. Орёл) и МБОУ Троснянская СОШ. Выборка каждой школы составляла 60 человек. Наша исследовательская работа была проведена применением анонимного анкетирования по общим вопросам отношения школьников к здоровому образу жизни, а также оценке возможностей реализовать свои спортивные, социально значимые здоровьесберегающие технологии в условиях населенного пункта по месту проживания

и образовательной организации, в которой обучается школьник.

На вопрос «Как Вы считаете, какие факторы включает в себя здоровый образ жизни» были получены следующие результаты (рис. 1).

Рис. 1. Факторы, лежащие в основе здорового образа жизни, чел.

В Троснянской СОШ 85% респондентов к основным факторам, лежащим в основе здорового образа жизни, относили закаливание и занятие спортом. Занятие спортом стоит в приоритете у городских школьников – 51 чел. (85 %), помимо этого, такое же количество респондентов выделили состояние окружающей среды. Чуть менее половины (45 %) опрошенных сельской и городской школ считают, что устойчивость организма к стрессовым ситуациям, и в целом, здоровье человека зависит от наследственности.

Отсутствие вредных привычек, по мнению 70 % респондентов городской школы, является одним из приоритетов ЗОЖ, в сельской школе такого мнения придерживаются всего лишь 30%. Опрошенная молодежь недооценивает роль соблюдения режима дня в ЗОЖ (25 % представители сельской школы и 15 % городской), а также соблюдение норм гигиены (35 % и 15 % соответственно).

Следует отметить, что мнения городской и сельской молодежи расходится по некоторым вопросам. Например, предпочтение закаливанию больше отдают сельские школьники, отсутствию вредных привычек – городские. Отрадно, что большая часть опрошенных городских и сельских школ оценивает высоко правильное питание и занятие спортом, как важные факторы здорового образа жизни.

Таким образом, в приоритете школьников 7-11 классов в основе понятия «здоровый образ жизни» включены факторы: занятие спортом (85 %), правильное питание (75 %), наследственность (45 %).

На вопрос «ведете ли вы здоровый образ жизни» подавляющее большинство школьников ответили утвердительно (75 % – городская школа, 70 % – сельская), одна четверть опрошенных имеет желание вести ЗОЖ, но не соблюдает основные правила ввиду отсутствия возможности (рис. 2).

Отсутствие возможности можно интерпретировать по-разному: наличие хронических/острых заболеваний, материально затруднительное положение, удаленность, например, спортивных комплексов от места проживания/учебы, отсутствие компании/друзей, с которыми можно было осуществить мероприятия ЗОЖника, «навязывание» со стороны старшего поколения определённых стереотипов по соблюдению правильно питания/диеты, занятий видом спорта, не приносящим морального удовлетворения, большая загруженность в рамках школьной программы и/или дополнительных кружков. Вызывает тревожность полное отсутствие заинтересованности у подрастающего поколения в соблюдении элементарных правил здорового образа жизни. 10 % респондентов сельской местности и 1 % – городской на вопрос «ведете ли вы здоровый образ жизни» использовали вариант ответа «не вижу смысла».

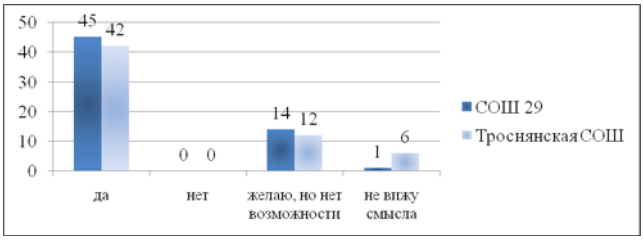


Рис. 2. Мониторинг ведения здорового образа жизни, чел.

Респондентам предлагалось оценить существующую среду (наличие спортивных комплексов, возможность правильного питания, соблюдения норм гигиены) для реализации здорового образа жизни в своей школе (рис. 3).

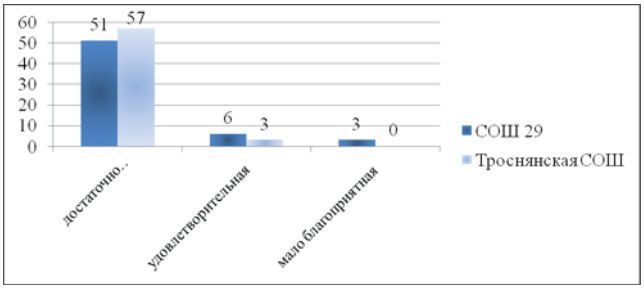


Рис. 3. Оценка респондентами существующей среды (наличие спортивных комплексов) для реализации здорового образа жизни в их школе, чел.

Следует отметить, что в Троснянском районе создана хорошая современная база спортивных сооружений, позволяющая всем заинтересованным лицам проявить себя в различных спортивных направлениях. В районе функционирует 37 спортивных сооружений, в том числе стадион, хоккейный корт, 21 плоскостное сооружение, 10 спортивных залов, 4 многофункциональные спортивные площадки (http://orel-region.ru/index.php?head=1&unit=11690). В Троснянской СОШ создан школьный спортивный клуб, целью которого является формирование потребности в здоровом образе жизни у обучающихся и систематическое занятие физической культурой и спортом.

Достаточно благоприятной существующую среду считает подавляющее большинство учащихся обеих школ (85 % – СОШ 29 и 95 % – Троснянская СОШ), 15 % и 5 % соответственно, среду считают удовлетворительной, что связано, по их мнению, с отсутствием плавательного бассейна в образовательном учреждении и некоторых спортивных секций.

Оценка существующей среды (наличие спортивных комплексов, возможность правильного питания, соблюдения норм гигиены) для реализации здорового образа жизни в городе Орёл (СОШ 29) и Троснянском районе (Троснянская СОШ) показала следующие результаты (рис. 4).

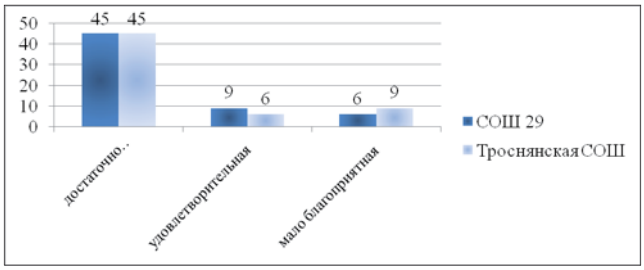


Рис. 4. Оценка респондентами существующей среды для реализации здорового образа жизни в их населенном пункте, чел.

75 % опрошенных считают, что наличие спортивных комплексов, возможности правильного питания и соблюдения норм гигиены в их населенном пункте достаточно благоприятны для здорового образа жизни. Небольшой процент опрошенных школьников (10-15 %) полагает, что существующей инфраструктуры недостаточно для успешных занятий спортом, соблюдения правильного питания, возможности ограждения себя от вредных привычек и воздействия загрязнений окружающей среды.

Некоторые трудности вызвал вопрос «Как Вы оцениваете государственную поддержку в сфере ЗОЖ?», что связано, скорее всего, с недостаточным информированием молодежи о существующих Национальных проектах в сфере охраны здоровья населения в частности, и в целом, господдержке.

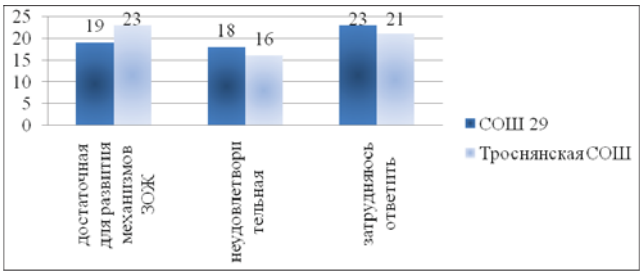


Рис. 5. Оценка респондентами государственной поддержки в сфере ЗОЖ, чел.

Треть респондентов затруднились ответить на вопрос о государственной поддержке здорового образа жизни, вторая треть считает ее неудовлетворительной и лишь 40% опрошенных считают поддержку достаточной для развития механизмов ЗОЖ.

Современный мир полон стрессовых ситуаций, поджидающих молодого человека везде: в школе (волнение за невыученный урок, невыполненную работу, низкую оценку на экзамене, стеснение за «неуклюжесть» на уроках физкультуры и т.д.), в отношениях с друзьями, противоположным полом, неурядицы в семье, материальное неблагополучие, стресс-факторы большого города/маленького села, социально-политические нюансы и многое другое.

Интересно было мнение школьников разных экосистем в отношении влияния психо-эмоциональных, духовных, социальных аспектов на здоровый образ жизни. Предлагалось респондентам ответить однозначно на вопрос «Влияют ли психо-эмоциональные, духовные, социальные и политические аспекты на ЗОЖ?» (рис. 6).

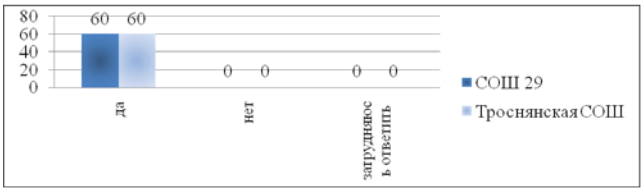


Рис. 6. Оценка респондентами роли психо-эмоциональных, духовных, социальных и политических аспектов на ЗОЖ, чел.

Мнение респондентов было однозначным. 100% учащихся школы считают важной роль психо-эмоциональных, духовных, социальных и политических аспектов на здоровый образ жизни.

В нашем анкетировании достаточно много внимания уделено вопросам охраны здоровья обучающихся, *в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении. Вопрос звучал следующим образом: «Созданы ли в вашем учебном заведении условия охраны здоровья обучающихся, в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья?» (рис. 7).*

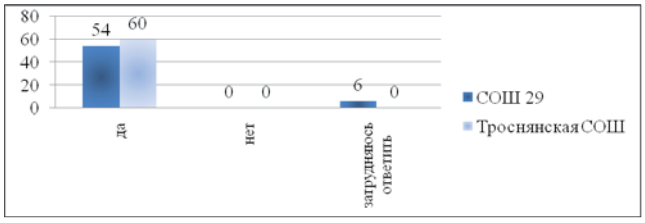


Рис. 7. Оценка респондентами условий охраны здоровья обучающихся, в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, чел.

Все учащиеся Троснянской школы считают, что в их школе созданы все условия для охраны здоровья обучающихся, в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; в городской школе № 29 только 90% школьников придерживаются этого мнения.

Далее опрошенным было предложено выбрать факторы, сдерживающие посещение молодежью спортивных комплексов / фитнес-центров (рис. 8).

Рис. 8. Мнение респондентов о факторах, сдерживающих посещение молодежью спортивных комплексов / фитнес-центров.

Для городских школьников, основными сдерживающими факторами для посещения спортивных комплексов / фитнес-центров, является: удаленность от дома / школы – 35%, психо-эмоциональные факторы – 25% и высокая стоимость – 25%. Для сельской молодежи, в основной массе, препятствий не существует.

Следующий вопрос, заданный респондентам, раскрывает факторы, сдерживающие ведение здорового образа жизни молодежью.

Респондентам было предложено выделить несколько факторов, сдерживающих ведение здорового образа жизни молодежью, по следующим направлениям: 1) отсутствие желания, 2) недостаток времени (загруженность учебной работой), 3) затруднительное материальное положение, 4) различные соблазны, приводящие к вредным привычкам, 5) наличие хронических заболеваний, 6) стрессовые ситуации современного мира, 7) отсутствие мотивации, 8) отсутствие поддержки родителей, 9) ничего (рис. 9).

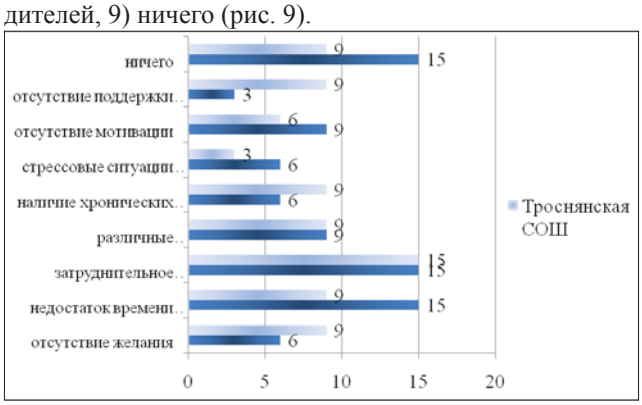


Рис. 9. Мнение респондентов о факторах, сдерживающих ведение здорового образа жизни молодежью, чел.

Анализ ответов респондентов Орловской области городской и сельской школ показал достаточно высокую мотивацию молодежи к ведению здорового жизни, однако некоторые факторы незначительно находят свое отражение в этом вопросе.

Наибольшее затруднение в поддержании здорового образа жизни (занятие спортом, правильное питание, соблюдение норм гигиены, отказ от вредных привычек, закаливание, соблюдение режима дня и т.п.) вызывает сложное материальное положение. Такой ответ дали четверть опрошенных респондентов городской и сельской школ, помимо этого, городским школьникам мешает недостаток времени, а именно высокая учебная нагрузка.

В последнее время пропаганде здорового образа жизни посвящается достаточно большое количество статей, выступлений в средствах массовой информации медицинских работников, деятелей науки. Тем не менее, не только молодежь, но и старшее поколение не совсем правильно интерпретируют понятие «здоровый образ жизни» вкладывая в него только спортивную составляющую, недооценивая вышеописанные факторы. Следовательно, одной из задач пропаганды здорового образа жизни, как фактора здоровьесбережения школьников является разъяснение основных составляющих этого понятия, доведение до каждого необходимости соблюдения определенных правил для сохранения и преумножения основного богатства человека – его здоровье.

Представляют интерес ответы респондентов на вопрос о наилучших способах пропаганды здорового образа жизни у школьников (рис. 10).

Рис. 10. Мнение респондентов о направлениях пропаганды здорового образа жизни у школьников.

На вопрос «Что, по Вашему мнению, лежит в основе пропаганды здорового образа жизни у школьников?» нами были предложены следующие варианты ответов: 1) Пропаганда ЗОЖ посредством СМИ; 2) Социальные сети; 3) Правительственные программы; 4) Индивидуальная работа с нутрициологом / психологом /медиком; 5) Реклама на уличных баннерах; 6) Рекламные ролики, проспекты с призывом знаменитостей к отказу от вредных привычек, занятий спортом, правильному питанию и т.д.; 7) Дополнительные информационно-просветительские уроки в школе; 8) «Антиреклама» в виде ток-шоу о последствиях неправильного образа жизни.

Различий во мнении детей городской и сельской школ не отмечалось. Чуть более половины школьников (55 %) видят проведение пропаганды здорового образа жизни через социальные сети; 40 % (школа 29 г. Орла) и 25 % (Троснянская СОШ) предпочитают узнавать новую информацию из печатной полиграфии и телевизионных программ; 35 % опрошенных рассчитывает на Правительственные программы. Молодежь совершенно не готова на дополнительные информационно-просветительские уроки в школе. Сельские школьники не видят эффективности от индивидуального общения с нутрициологом / психологом /медиком, в то время, как 25% городских жителей готовы посетить специалистов для совершенствования своих знаний и разработки индивидуальной программы. Подрастающее поколение не заинтересовала реклама на уличных баннерах и рекламные ролики, проспекты с призывом знаменитостей к отказу от вредных привычек, занятий спортом, правильному питанию и т.д. «Антиреклама» в виде ток-шоу о последствиях неправильного образа жизни может вызвать интерес у 10 % школьников.

Таким образом, анализ проведенного анкетирования школьников 7–11 класс городской и сельской школ показал недостаточную осведомлённость понятия «здоровый жизни». Львиную долю в этом понятии школьники отводят занятиям спортом и правильному питанию. Более 70 % респондентов считают себя «ЗОЖниками», ошибочно полагая, что для этого достаточно только занятий спортом.

Тем не менее, все респонденты едины во мнении о влиянии психо-эмоциональных, духовных, социальных и политических аспектов на здоровый образ жизни. Именно психо-эмоциональные факторы являются сдерживающими проблемами для посещения молоде-

жью спортивных комплексов / фитнес-центров. Помимо них, респонденты выделили высокую стоимость и удаленность (для городских школьников) спортивных сооружений.

С другой стороны, следует отметить, что, как в образовательных учреждениях, так и в населенных пунктах (город / поселок) созданы благоприятные условиях для реализации желания каждого подростка в занятиях спортом, также *условия охраны здоровья обучающихся, в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья*.

Таким образом, проведенный мониторинг сформированности культуры здорового образа жизни в образовательной экосистеме городской и сельской школ показывает удовлетворительную работу, проводимую образовательными организациями, осведомленность обучающихся основной и средней школы в вопросах ведения ЗОЖ. Но следует отметить неполноту знаний некоторых составляющих вопросов о здоровом образе жизни.

Выводы

Пропаганда здорового образа жизни имеет огромное значение, является одним из основных факторов здоровьесбережения школьников.

Проведенные нами исследования показали, что работа по пропаганде и ведению здорового образа жизни в городской и сельской школах проводится, выполняются основные действия по поддержанию физической активности молодежи, существующая воспитательная программа позволяет проводить работу на высоком методическом уровне, но охватывает, на наш взгляд, не все необходимые направления.

Библиографический список

1. *Елаева Е.Е., Крючков Д.Ю.* Формирование основ здорового образа жизни у учащихся общеобразовательных школ // Science Time. 2015. №12 (24). С. 217–221.

2. *Кибенко Е.И.* Формирование культуры здоровья посредством привлечения студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом // ИСОМ. 2017. №5-2. С. 196–200.

3. *Лобанова Е.Н., Марков В.И.* Изменение отношения к спорту жителей России за последние 50 лет // Система ценностей современного общества. 2016. №45. С. 142–145.

4. *Макарова В.К.* Пропаганда здорового образа жизни в образовательной среде //Таврический научный обозреватель. 2016. №5-1 (10). С. 49–54.

5. *Погосова С.Н., Тиникашвили Г.С.* Развитие массового спорта как основа здорового образа жизни учащейся молодежи // Научен вектор на Балканите. 2019. №3 (5). С. 41–43.

6. *Сабирова Н.Р.* Роль физического воспитания в пропаганде здорового образа жизни в школе и воспитании здорового поколения // Science and Education. 2022. №6. С. 1162–1168.

7. *Догадина М.А., Тяпкина А.П., Правдюк А.И., Тяпкин А.С.* Кейс-метод, как элемент геймификации образовательного процесса в формировании компетенций обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 1(90). С. 150–154.

8. *Ларионова Л.И., Петров В.Г., Сафронова М.А.* Эколого-психологический подход к изучению психического здоровья российских и китайских одаренных школьников // СПЖ. 2012. №46. С. 144–152.

9. *Малярчук Н.Н.* Реальные пути преодоления факторов, негативно влияющих на здоровье детей и подростков в образовательных учреждениях // Образование и наука. 2014. №1 (110). С. 116–131.

10. *Сидорова А.В., Иванова И.С., Судякова М.Ю., Андреева А.П.* Факторы стигматизации психически больных старшеклассниками // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. №10. С. 31–37.

11. *Талипова О.А., Гатауллина Р.Ф.* Психологическое здоровье учеников средних классов школы как фактор адаптации к процессу обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-4. С. 466–469.

12. *Томаев Э.Х., Хозиев Ф.Б., Хубецов А.М.* Современные реалии физического развития подрастающего поколения // Научен вектор на Балканите. 2019. №3 (5). С.

13. *Тюмасева З.И., Орехова И.Л.* Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения // Вестник Мининского университета. 2019. №3 (28). С. С.52-63.

14. Федеральный закон от 21.11.2011 N 323-ФЗ (ред. от 28.12.2022) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

15. *Шейнов В.П.* Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. №3. С. 607–630.

16. *Догадина М.А.* Актуальные вопросы дополнительного образования в аграрных вузах / М.А. Догадина // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (25), 2019, DOI: 10.15393/j5.art.2019.4487/

17. *Шаалы А.С.* Духовно-нравственное воспитание школьников на традиционных семейных ценностях Тувинского народа // МНКО. 2020. №3 (82). С. 172-179.

References

1. *Elaeva E.E., Kryuchkov D.Yu.* Formation of the foundations of a healthy lifestyle among students of secondary schools // Science Time. 2015. No. 12 (24). Pp. 217–221.

2. *Kibenko E.I.* Formation of health culture by attracting students to systematic physical culture and sports // ISOM. 2017. No. 5-2. Pp. 196–200.

3. *Lobanova E.N., Markov V.I.* Changing attitudes towards sports in Russia over the past 50 years // System of values of modern society. 2016. No. 45. Pp. 142–145.

4. *Makarova V.K.* Promotion of a healthy lifestyle in the educational environment // Tauride scientific observer. 2016. No. 5-1 (10). Pp. 49–54.

5. *Pogosova S.N., Tinikashvili G.S.* The development of mass sports as a basis for a healthy lifestyle of student youth // Scientific vector in Balkanite. 2019. No. 3 (5). Pp. 41–43.

6. *Sabirova N.R.* The role of physical education in promoting a healthy lifestyle at school and educating a healthy generation // Science and Education. 2022. №6. pp. 1162-1168.

7. *Dogadina M.A., Tyapkina A.P., Pravdyuk A.I., Tyapkin A.S.* Case method as an element of gamification of the educational process in the formation of students' competencies. Uchenye zapiski Oryol State University. 2021. No. 1 (90). Pp. 150–154.

8. *Larionova L.I., Petrov V.G., Safronova M.A.* Ecological and psychological approach to the study of the mental health of Russian and Chinese gifted students // Siberian Journal of Psychology. 2012. No. 46. Pp. 144–152.

9. *Malyarchuk N.N.* Real ways to overcome the factors that negatively affect the health of children and adolescents in educational institutions. Obrazovanie i nauka. 2014. No. 1 (110). Pp. 116–131.

10. *Sidorova A.V., Ivanova I.S., Sudyakova M.Yu., Andreeva A.P.* Factors of stigmatization of mentally ill high school students // Bulletin of Psychiatry and Psychology of Chuvashia. 2014. No. 10. Pp. 31–37.

11. *Talipova O.A., Gataullina R.F.* Psychological health of middle school students as a factor of adaptation to the learning process // Problems of modern pedagogical education. 2018. No. 59-4. Pp. 466–469.

12. *Tomaev E.Kh., Khoziev F.B., Khubetsov A.M.* Modern realities of the physical development of the younger generation // Scientific vector in Balkanite. 2019. No. 3 (5).

13. *Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L.* Family environment as a means of preserving, strengthening the health of students and the formation of self-preserving behavior // Bulletin of the Minin University. 2019. No. 3 (28). Pp. 52–63.

14. Federal Law of November 21, 2011 N 323-FZ (as amended on December 28, 2022) "On the Fundamentals of Protecting the Health of Citizens in the Russian Federation".

15. *Sheinov V.P.* Dependence on social networks and personality characteristics: a review of research // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. 2021. №3. Pp. 607–630.

16. *Dogadina M.A.* Topical issues of additional education in agricultural universities / M.A. Dogadina // Continuous education: XXI century. Issue 1 (25), 2019, DOI: 10.15393/j5.art.2019.4487/

17. *Shaaly A.S.* Spiritual and moral education of schoolchildren on the basis of traditional family values of the Tuva people // MNKO. 2020. No. 3 (82). Pp. 172–179.

УДК 378+519.1 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-214-218

ДОРОФЕЕВА ВИКТОРИЯ ИВАНОВНА
кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: dorofeevavi@gmail.com
МУЗАЛЕВСКАЯ АЛЛА АНАТОЛЬЕВНА
кандидат педагогических наук,доцент, доцент кафедры математики и информационных технологий, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Орёл, Россия
E-mail: maa_orel@mail.ru

DOROFEYEVA VIKTORIA IVANOVNA
Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Informatics, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: dorofeevavi@gmail.com
MUZALEVSKAYA ALLA ANATOLIYEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Information Technology, Central Russian Institute of Management – Branch of RANEPA, Orel, Russia
E-mail: maa_orel@mail.ru

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАЛИЗА ДАННЫХ И МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИОЛОГИЯ»

TO THE QUESTION OF TEACHING DATA ANALYSIS AND MACHINE LEARNING TO STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION «SOCIOLOGY»

В статье обсуждаются вопросы обучения студентов направления подготовки «Социология» современным информационным технологиям анализа данных и машинного обучения. Представлена актуальная дисциплина (образовательный модуль) «Анализ данных в социологических исследованиях» для бакалавров и магистров, формирующаякомпетенции в области информационных технологий и навыки их использования для решения задач профессиональной деятельности в области социологии.

Ключевые слова: ***анализ данных, машинное обучение, социальное прогнозирование, социологические исследования.***

The article discusses the issues of teaching students of the direction of preparation «Sociology» modern information technologies for data analysis and machine learning. The actual educational discipline (module) «Data Analysis in Sociological Research» for bachelors and masters is presented, which forms competencies in the field of information technology and the skills to use them to solve problems of professional activity in the field of sociology.

Keywords: ***data analysis, machine learning, social forecasting, sociological research.***

Введение

Актуальность. В рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», принятой 24 декабря 2018 г., утвержден федеральный проект «Цифровые технологии» [1]. Среди дорожных карт данной программы имеются разработанные карты, связанные с современными информационными технологиями, в частности, с технологиями обработки больших данных [2]. Согласно письму Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.07.2021 № МН-5/4611 рекомендованы к изучению образовательные модули в области информационных технологий, развития искусственного интеллекта и смежных дисциплин. В частности, для студентов направления подготовки 39.03.01 Социология, в образовательном стандарте подготовки которых имеется компетенция ОПК-1 (Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности) [3], рекомендовано реализовывать модуль «Введение в информационные технологии». В рамках изучения этого модуля у студентов должны сформироваться теоретические знания и практические навыки по инструментальным средствам программного обоспечения. Задачей модуля является приобретение студентами практических навыков в области, определяемой основной целью курса.

Очевидно, что для студентов – будущих социологов – актуальным является изучение технологий, связанных с анализом данных, обработкой больших данных и машинным обучением. Изучение ситуации с преподаванием data sience приводит к мысли, что этот раздел информатики может быть особенно полезен в связи с накоплением значительного объема информации по социологическим исследованиям, которые возможно обрабатывать и исследовать для прогнозирования.

В связи с вышеизложенным, возникает необходимость преподавания студентам-социологам разделов информатики, связанных с основами программирования на языке Python, а также с анализом данных и машинным обучением с помощью библиотек для анализа данных. Без освоения соответствующих компетенций будущим социологам придется столкнутся с серьезными проблемами в одном из самых актуальных направлений современной науки – использованию методов

© Дорофеева В.И., Музалевская А.А.
© Dorofeyeva V. I., Muzalevskaya A.A.

обработки и анализа больших объемов социологических данных в целях получения результатов социологических исследований.

Целью предлагаемой дисциплины (образовательного модуля) для студентов-социологов является формирование системных знаний на стыке социологии, математической статистики, теории вероятностей и информатики, включая вопросы цифровой трансформации процессов в социологических исследованиях.

Следует отметить, что ряд ведущих вузов реализует подобные дисциплины. В частности, в Высшей школе экономики на Факультете социальных наук реализуется обязательный курс «Анализ данных в социологии» [4]. В результате освоения дисциплины студент должен знать основные понятия теории вероятностей, математической статистики, методы статистического анализа данных в пределах программы курса; уметь ставить и понимать социологические задачи, которые могут быть решены с помощью статистического анализа данных, понимать специфику данных, используемых в статистическом анализе, а также владеть навыками самостоятельного статистического анализа данных на компьютере [4].

Важность изучения анализа данных и машинного обучения для социологов подтверждается магистерскими программами «Анализ данных для государства и общества» [5], «Современный социальный анализ» [6], «Цифровые методы анализа и визуализации данных в социальных исследованиях» [7], во время обучения по которым рассматриваются вопросы построения социальных прогнозов, и ложатся в основу стратегических решений для бизнеса и развития государственных предприятий.

Об актуальности приобретения современных компетенций в области анализа данных свидетельствуют также темы докладов и круглых столов на профильных научно-практических конференциях, которые подчеркивают важность цифровизации социологии [8, 9].

Цель исследования: разработка содержание дисциплины (образовательного модуля) «Анализ данных в социологических исследованиях» как части модуля «Введение в информационные технологии», который является элементом учебного плана направления подготовки 39.03.01 Социология. Предлагаемая дисциплина (образовательный модуль) должна обеспечивать формирование системных знаний на стыке социологии, статистики и информатики, включая вопросы цифровой трансформации процессов социологических исследований.

Новизна исследования: Формально задачу социального прогнозирования возможно рассматривать как задачу классификации. Решение задачи классификации сводится к построению алгоритма, который бы для произвольного объекта по его известному признаковому описанию, позволял установить принадлежность этого объекта к одному из заданных классов. В настоящее время имеется достаточно много публикаций, описывающих применение алгоритмов классификации к социальному прогнозированию [10-12]. В зависимости от располагаемых данных и постановки задачи, для построения подобных моделей наиболее часто применяются методы множественного регрессионного анализа, методы классификации и нейронные сети.

Таким образом, говоря о необходимости разработки новой дисциплины (образовательного модуля) для студентов-социологов, авторы статьи оперативно реагировали на изменения образовательных трендов, в том числе нового содержания, методов и организационных форм образовательной деятельности, междисциплинарной связи с учетом цифровой трансформации.

Методы исследования. В качестве основы для разработки содержания дисциплины (образовательного модуля) для изучения анализа данных и машинного обучения в социологии должны быть сформированы компетенции в области информационно-коммуникационных технологий. Кроме того, может быть внедрен опыт ведущих вузов Российской Федерации [4-7], а именно, рассмотрены вопросы приобретения и усовершенствования навыков математического моделирования и анализа социологических данных.

При формировании рабочей программы дисциплины (образовательного модуля) предлагается учесть последние тенденции развития информационных технологий, связанные с современными языками программирования, библиотеками анализа данных для качественной обработки социологических данных.

Изложение основного материала

Авторы рассматривают возможность преподавания дисциплины «Анализ данных в социологических исследованиях» или одноименного модуля в рамках дисциплины «Введение в информационные технологии», которая является обязательной для всех направлений подготовки. При этом очевидно, что преподавателям придется столкнуться с рядом существенных проблем, связанных с особенностями преподавания студентам-социологам, в связи с недостаточной базой подготовки в информационных технологиях, статистике и программировании. В этом случае можно рекомендовать добавить, при необходимости, отдельные разделы информационных технологий и программирования.

Предлагаемая дисциплина (образовательный модуль) направлены на решение следующих задач:

- работа с большими данными в социологических исследованиях;
- обучение принятию решений в социологии на основе анализа данных и машинного обучения;
- оптимальное использование данных из различных источников информации;
- применение искусственного интеллекта и машинного обучения для решения социальных проблем;
- организация учебно-методической, проектной, научно-исследовательской деятельности и междисциплинарных исследований студентов-социологов на основе цифровых технологий, и ресурсов, предоставляемых облачными технологиями.

В соответствии с целями и задачами дисциплины (образовательного модуля) «Анализ данных в социологических исследованиях» можно выделить следующие разделы, связанные с анализом данных и машинным обучением, в том числе:

1. Основные сведения об анализе данных;
2. Введение в язык программирования Python;
3. Работа с данными в библиотеке Pandas;
4. Подготовка и предобработка данных;
5. Исследование и визуализация данных;

6. Разбор кейсов: проверка гипотез; A/B тестирование;

7. Обзор процесса машинного обучения;

8. Задача кластеризации. Задача классификации и регрессии.

Можно рекомендовать следующую структуру предлагаемой дисциплины (образовательного модуля) «Анализ данных в социологических исследованиях». В таблице 1 предлагаются примерные разделы и темы, а также примерная расчасовка изучаемых вопросов.

Как видно из таблицы 1, значительный объем часов выделяется под раздел «Основы анализа данных», в рамках которого студентам будет изложен значительный объем новой информации.

Следует отметить, что преподавателям дисциплины (образовательного модуля) необходимо иметь опыт решения социологических задач в области анализа данных. Особенно важным является сложившийся навык формирования выводов и рекомендаций по полученным результатам исследований, поскольку это может сказаться на принятии дальнейших управленческих планов. Для решения этого вопроса было бы приемлемым привлечение к процессу преподавания данной дисциплины специалистов-практиков (работников социальных структур, исследователей в области социологии и общественного мнения и т.п.) для интерпретации полученных результатов. Желательно, чтобы для обучения студентов современным технологиям анализа данных и машинного обучения привлекались преподаватели и специалисты, прошедшие повышение квалификации или программы переподготовки в области анализа данных и машинного обучения.

В качестве итоговой аттестации мы предлагаем выполнение итогового проекта, связанного с анализом социологических данных. Это даст возможность студентам получить опыт применения полученных знаний и, в частности, смоделировать реальную ситуацию прогнозирования социально-экономических процессов.

Приведем примеры кейсов, которые предлагаются студентам в рамках итогового выполнения проекта:

Кейс 1. Прогнозирование успеваемости и отсева обучающихся.

Имеется набор данных, который обеспечивает всестороннее представление о студентах, обучающихся на различных ступенях бакалавриата, предлагаемых высшим учебным заведением. Он включает демографические данные, социально-экономические факторы и информацию об академической успеваемости, которые используются для анализа возможных предикторов отсева учащихся и академической успеваемости. Этот набор данных содержит несколько непересекающихся баз данных, содержащих актуальную информацию, доступную на момент регистрации, такую как режим подачи заявления, семейное положение, выбранный курс и многое другое. Необходимо использовать данные для оценки общей успеваемости учащихся в конце каждого семестра путем оценки зачтенных/зачисленных/оцененных/утвержденных учебных единиц, а также их соответствующих оценок. Кроме того, на основе анализа уровня безработицы, инфляции и ВВП в регионе, выяснить, как экономические факторы влияют на процент отсева студентов или академические успехи, что предоставит ценную информацию о том, что побуждает учащихся оставаться в институте или бросать учебу по широкому кругу дисциплин, таких как агрономия, дизайн, образование, уход за больными, журналистика, управление, социальные услуги или технологии.

Кейс 2. Статистический анализ факторов, влияющих на ожидаемую продолжительность жизни.

Представленные данные содержат информацию о факторах иммунизации, факторах смертности, экономических факторах, социальных факторах и других фак-

Таблица 1.

Проектирование структуры дисциплины (образовательного модуля)
«Анализ данных в социологических исследованиях

Основные разделы	Изучаемые темы	Объем часов
1. Базовые сведение	Тема 1. Информационное сопровождение курса. Знакомство с Google Colaboratory, Jupyter Notebook. Язык разметки markdown.	2
	Тема 2. Введение в язык программирования Python: переменные, операторы, условные операторы и циклы, строки, списки, словари, множества, кортежи, диапозоны, пользовательские функции.	8
2. Основы анализа данных	Тема 3. Процесс анализа данных: определение проблемы; извлечение данных; подготовка данных; исследование и визуализация данных; предсказательная модель; проверка модели, тестирование; развертывание.»	4
	Тема 4. Работа с данными в библиотеке Pandas.	4
	Тема 5. Подготовка данных: описательные статистики, работа с типами данных, поиск дубликатов, обработка аномальных значений, восстановление пропусков.	8
	Тема 6. Исследование и визуализация данных: разветочный анализ данных, визуализация данных.	8
	Тема 7. Разбор кейсов: проверка гипотез; A/B тестирование.	8
3. Основы машинного обучения	Тема 8. Обзор процесса машинного обучения: подготовка данных; моделирование, оценка. Обучение с учителем и без учителя.	4
	Тема 9. Задача кластеризации.	8
	Тема 10. Задача классификации и регрессии.	8
4.Аттестация	Итоговый проект	4
	Итого:	66

торах, связанных со здоровьем. Поскольку наблюдения в этом наборе данныдля разных стран, необходимо для отдельно взятой страны определить прогностический фактор, который способствует более низкому значению ожидаемой продолжительности жизни. Это поможет подсказать стране, какой области следует уделить особое внимание, чтобы эффективно повысить продолжительность жизни ее населения.

Кейс 3. Анализ статистики рабочей силы.

Представлены данные по текущему обследованию населения: о работе, доходах и образовании и др., которые информируют государство об экономическом и социальном благополучии ее населения. Необходимо использовать данные для проведения анализа вопросов, таких как алименты, волонтерство, медицинское страхование и зачисление в школу.

Приведенные примеры кейсов отражают реальные социальные проблемы и дают возможность студентам-социологам получить навыки исследования актуальных социальных проблем и принятия оптимальных решений в различных ситуациях.

Выводы

Таким образом, в данной статье авторы обосновывают необходимость внедрения дисциплины (образовательного модуля) «Анализ данных в социологических исследованиях» в образовательный процесс по направлению подготовки 39.03.01 Социология. Это является важным для приобретения выпускниками-социологами умений анализировать то, что происходит вокруг, опираясь на научные знания.

В ходе обучения студенты приобретают навыки анализа социологических исследований в социальной сфере; разработки и проведения исследований по диагностике, оценке, оптимизации социальных показателей, процессов и отношений на основе цифровых методов анализа и визуализации данных; разработки рекомендаций социального характера по решению социальных проблем на основе анализа информации; разработки, реализации и распространения результатов проектов по изучению общественного мнения с помощью цифровых методов анализа.

Пользу от изучения предлагаемой дисциплины «Анализ данных в социологических исследованиях» могут получить не только студенты, но и аспиранты данного направления, что позволит им реализовать себя в создании проектов в области социальных наук. Данный образовательный модуль является универсальным и направлен на подготовку различных профессиональных групп благодаря доступности предлагаемого материала и важности получения теоретических знаний и практического опыта решения задач в области анализа данных в социологии.

Библиографический список

1. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» : дата введения 24.12.2018. – Текст: электронный//Правительство России: [сайт].- Москва, 2018.-URL:http://static.government.ru/media/files/urKHm0gTPPnzJlaKw3M5cNLo6gczMkPF.pdf (дата обращения: 01.06.2023).

2. Паспорт федерального проекта «Цифровые технологии»: дата последнего обновления 30.04.2021. –Текст: электронный// Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ: [сайт]. Москва, 2021.-URL:https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/878/ (дата обращения: 01.06.2023).

3. Приказ Минобрнауки России “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.01 Социология” (Зарегистрировано в Минюсте России 28.02.2018 N 50182) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021): дата введения 05.02.2018 N 75 (ред. от 08.02.2021).-Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт].- Москва, 2021.-URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_292297/3592d3dd9188e1cf31116fa6e78965139fc4cf43/ (дата обращения: 01.06.2023).

4. Материалы образовательной программы «Анализ данных в социологии». –Текст: электронный// Высшая школа экономики: [сайт].-Москва, 2022.-URL:https://www.hse.ru/edu/courses/470894402(дата обращения: 03.06.2023).

5. Материалы образовательной программы «Анализ данных для государства и общества».-Текст: электронный// Высшая школа экономики: [сайт]. Москва, 2023.-URL:https://spb.hse.ru/ma/daps/ (дата обращения: 03.06.2023).

6. Материалы образовательной программы «Современный социальный анализ». –Текст: электронный// Высшая школа экономики: [сайт]. Москва, 2023.-URL: https://spb.hse.ru/ma/msa/ (дата обращения: 03.06.2023).

7. Материалы образовательной программы 39.04.01 Социология, профиль «Цифровые методы анализа и визуализации данных в социальных исследованиях».-Текст: электронный// Алтайский государственный университет: [сайт].-Барнаул, 2023.-URL: https://ign.asu.ru/abiturients/magistr/analysis_social/(дата обращения: 03.06.2023).

8. Материалы Всероссийской научно-практической конференции “Цифровая социология: современные методы анализа электронных социальных сетей».-Текст: электронный//Высшая школа современных социальных наук (МГУ имени М.В.Ломоносова: [сайт].-Москва, 2021.-URL:https://vshssn.msu.ru/events/vserossijskaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-cifrovaya-sociologiya-sovremennye-metody-analiza-elektronnyh-social-nyh-setej(дата обращения: 06.06.2023).

9. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Моделирование и прогнозирование развития отраслей социально-экономической сферы».-Текст: электронный// Курский государственный медицинский университет: [сайт] Курск, 2023.- URL: https://kurskmed.com/news/read/11016 (дата обращения: 02.06.2023).

10. Саханевич, Д. Ю. Систематизация методов машинного обучения в целях внедрения искусственного интеллекта в социально-экономические процессы региона / Д. Ю. Саханевич, А. Е. Кремин // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Экономические науки. 2019. № 4(22). С. 57–65.

11. *Боровский А.А*. Перспективы применения технологий машинного обучения к обработке больших массивов исторических данных // Кибернетика и программирование. 2015. № 1. С. 77-114.

12. *Саханевич Д.Ю.* Исследование подходов и методов применения искусственного интеллекта и машинного обучения в социально-экономических процессах / Д. Ю. Саханевич // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2020. Т. 18, № 2. С. 65–79. – DOI 10.24147/1812-3988.2020.18(2).65-79.

References

1. Passport of the national program «Digital Economy of the Russian Federation»: introduction date 12/24/2018.-Text: electronic// Government of Russia: [website].- Moscow, 2018. – URL:http://static.government.ru /media/files/urKHm0gTPPnzJlaKw3M5cNLo6gczMkPF.pdf (accessed 06/01/2023).

2. Passport of the federal project «Digital Technologies»: date of last update 04/30/2021. – Text: electronic//Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation: [website]. Moscow, 2021. – URL:https ://digital.gov.ru/ru/activity/directions/878/ (date of access: 06/01/2023).

3. Order of the Ministry of Education and Science of Russia «On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in Sociology on March 39, 2018» (Registered in the Ministry of Justice of Russia on February 28, 2018 N 50182) (as amended and supplemented, entry . effective from 09/01/2021): introduction date 02/05/2018 N 75 (as amended on 02/08/2021).-Text: electronic // ConsultantPlus: [website]. Moscow, 2021.-URL: http://www .consultant.ru/document/cons_doc_LAW_292297/3592d3dd9188e1cf31116fa6e78965139fc4cf43/ (date of access: 06/01/2023).

4. Materials of the educational program «Data Analysis in Sociology». – Text: electronic // Higher School of Economics: [website]. Moscow, 2022.-URL: https://www.hse.ru/edu/courses/ 470894402 (date of access: 06/03/2023).

5. Materials of the educational program «Data Analysis for the State and Society».-Text: electronic // Higher School of Economics: [website].-Moscow, 2023.-URL: https://spb.hse.ru/ma/ daps/ (date of access: 06/03/2023).

6. Materials of the educational program «Modern Social Analysis». – Text: electronic // Higher School of Economics: [website]. Moscow, 2023. – URL: https://spb.hse.ru/ma/msa/ (date of access : 06/03/2023).

7. Materials of the educational program 39.04.01 Sociology, profile «Digital methods of data analysis and visualization in social research». – Text: electronic // Altai State University: [website].-Barnaul, 2023.-URL : https://ign.asu.ru/abiturients/magistr/analysis_social/ (date of access: 06/03/2023).

8. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Digital Sociology: Modern Methods for Analyzing Electronic Social Networks». – Text: electronic // Higher School of Modern Social Sciences (Lomonosov Moscow State University: [website]. Moscow, 2021 .2023).

9. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Modeling and Forecasting the Development of Industries of the Socio-Economic Sphere". – Text: electronic / / Kursk State Medical University: [website] Kursk, 2023. - URL: https: // kurskmed.com/news/read/11016 (date of access: 06/02/2023).

10. *Sakhanevich D. Yu*. Systematization of machine learning methods for the implementation of artificial intelligence in the socio-economic processes of the region / D. Yu. Sakhanevich, A. E. Kremin // Bulletin of the Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs . Series: Economic sciences. 2019. No. 4 (22). Pp. 57–65.

11. *Borovsky A.A*. Prospects for the application of machine learning technologies to the processing of large arrays of historical data // Cybernetics and Programming. 2015. No. 1. Pp. 77–114.

12. *Sakhanevich D. Yu.* Research of approaches and methods of application of artificial intelligence and machine learning in socio-economic processes / D. Yu. Sakhanevich // Bulletin of Omsk University. Series: Economy. 2020. T. 18, No. 2. Pp. 65–79. – DOI 10.24147/1812-3988.2020.18(2).65-79.

УДК37.022 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-219-224**

ЗАСЛАВСКАЯ ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель школы РФ, заведующий кафедрой «Теория и методика образования» ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г. Тула, Россия
E-mail: ovzaslav@yandex.ru
МАЛАФИЙ АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВНА
кандидат педагогических наук, преподаватель, кафедра «Теория и методика образования», ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г. Тула, Россия
E-mail: a.malafiy@mail.ru
САЛЬНИКОВА ОЛЬГА ЕВГЕНЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Теория и методика образования», ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г. Тула, Россия
E-mail: oesalnik@yandex.ru

ZASLAVSKAYA OLGA VLADIMIROVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of the School of the Russian Federation, Head of the Department «Theory and Methodology of Education» Tula State University, Tula, Russia
E-mail: ovzaslav@yandex.ru
MALAFIY ALEKSANDRA SERGEEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department "Theory and Methodology of Education", Tula State University, Tula, Russia
E-mail: a.malafiy@mail.ru
SALNIKOVA OLGA EVGENJEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department "Theory and Methodology of Education", Tula State University, Tula, Russia
E-mail: oesalnik@yandex.ru

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

THE HUMANITARIAN COMPONENT OF THE TRAINING OF TECHNICAL SPECIALISTS IN A MODERN UNIVERSITY

Авторский коллектив представляет концепцию гуманитаризации технического образования в современном вузе, включающую разработанные и теоретически обоснованные новые подходы к гуманитаризации профессиональной подготовки специалистов технического профиля, обоснование теоретической и прикладной значимости таких подходов и путей их реализации в образовательной практике. Как образец реализации идей гуманитаризации в процессе обучения в техническом вузе представлено методическое сопровождение учебного курса «Технологии самоорганизации и саморазвития личности».

Ключевые слова: ***гуманитаризация технического образования, мягкие навыки, метапредметность.***

The team of authors presents the concept of humanitarization of technical education in a modern university, which includes developed and theoretically justified new approaches to humanitarization of professional training of technical specialists, substantiation of the theoretical and applied significance of such approaches and ways of their implementation in educational practice. As an example of the implementation of the ideas of humanitarization in the process of studying at a technical university, the methodological support of the training course «Technologies of self-organization and self-development of the individual» is presented.

Keywords: ***humanitarization of technical education, soft skills, meta-subject.***

Введение

Актуальность исследования. Современный этап развития системы высшего образования в России связан с профилизацией высшего образования, с его переходом от культуроцентричности к компетентностному подходу. Такая парадигма не может в полной мере удовлетворять потребности современной российской экономики. Требования, которые предъявляются работодателями к претендентам на престижные должности, связаны не только с высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций, но и с развитостью общекультурных и коммуникативных умений и навыков, таких как умение работать в группе, знание иностранных языков, коммуникативные навыки [1].

Цель исследования – разработка выстроенной в логике системного подхода профессионально-педагогической концепции гуманитаризации технического образования в современном вузе, включающей разработанные и теоретически обоснованные новые подходы к гуманитаризации профессиональной подготовки специалистов технического профиля как носителей широкого гуманитарного знания, обоснование теоретической и прикладной значимости таких подходов и путей их реализации в образовательной практике.

Научная новизна. Уникальность нашей разработки (концепция, подходы, образцы решения задач гуманитаризации) состоит в том, что гуманитарное образование мы рассматриваем как часть идеологии подготовки инженера XXI века, как базовый концепт теории профессионального образования в её современной редакции с учетом условий изменяющегося мира.

© Заславская О.В., Малафий А.С., Сальникова О.Е.
© Zaslavskaya O.V., Malafiy A.S., Salnikova O.E.

Методы исследования. Нами были использованы общенаучные, теоретические и эмпирические методы исследования, которые включают: контент-анализ, теоретический анализ психологической, педагогической, социологической, культурологической литературы по проблеме исследования; анализ и обобщение педагогического опыта; наблюдение, опрос, работу с документами, комплексный анализ результатов исследования, методы математической статистики по обработке данных.

Изложение основного материала

На сегодняшний день, кроме технических навыков, необходимых инженеру в трудовой деятельности, так называемых HardSkills, специалисту инженерного профиля важно владеть «мягкими» компетенциями – SoftSkills. Роль SoftSkills подтверждается следующей статистикой: высокая результативность и трудоспособность работников на 85% зависит от владения SoftSkills и всего лишь на 15% от сформированности HardSkills (по данным Консалтинговой группы).

Контент-анализ отзывов работодателей предприятий Тульской области подтверждает эти статистические данные. Начальник отдела Центрального конструкторского бюро аппаратостроения Ю.А. Лазин в одном из своих выступлений особое внимание обратил на связь гуманитарного образования в университете с адаптацией выпускников в коллективе предприятия, в том числе в вопросе формирования эмоционального интеллекта у обучающихся, который помог бы им в дальнейшем достойно проявить себя в профессиональной среде.

Аналитики WorldEconomicForum прогнозируют дальнейшее усиление роли SoftSkills в профессиональной деятельности.

В практике подготовки специалистов технического профиля существует противоречие между необходимостью осуществлять целенаправленную профессионально ориентированную подготовку инженерно-технических кадров, и невозможностью решить эту задачу полноценно без осуществления широкой гуманитаризации технического образования как важнейшего условия достижения будущим работником сферы производства необходимого уровня профессионализма, а также личной успешности в целом. В результатах нашего исследования это противоречие находит разрешение.

Целью гуманитаризации инженерного образования в современном вузе является развитие общей культуры будущих инженеров, формирование у них профессионального мировоззрения, метапредметных (универсальных) учебных знаний, умений и навыков, развития у каждого обучающегося профессионально-личностной готовности к творчески-преобразующей деятельности в выбранной сфере знания и практики.

Задачами гуманитаризации технического образования являются следующие:

- побуждение обучающихся к расширению культурного кругозора и приобщению к культуре современности и культурной традиции;
- формирование у обучающихся устойчивых интересов к гуманитарному знанию и гуманитарным практикам;
- развитие навыков работы с научными текстами, их понимания и интерпретации;
- развитие мировоззренческих основ личности обучающегося;
- формирование методологической исследовательской культуры обучающегося;
- укрепление нравственных основ личности обучающегося, приращение гражданской культуры и социального опыта;
- стимулирование обучающегося к саморазвитию и самопознанию;
- приращение культурных навыков обучающегося в сфере социальной и профессиональной коммуникации.

Нами разработана выстроенная в логике системного подхода профессионально-педагогическая концепция гуманитаризации технического образования в современном вузе (рис. 1), включающая разработанные и теоретически обоснованные новые подходы к гуманитаризации профессиональной подготовки специалистов технического профиля как носителей широкого гуманитарного знания, обоснование теоретической и прикладной значимости таких подходов и путей их реализации в образовательной практике.

Наша концепция базируется на научных положениях гуманистической философии, педагогики и психологии (Н.А. Бердяев, М.Н. Берулава, Ш. Бюлер, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм). С.И Гессен, Дж. Дьюи, В.В. Зеньковский, Я. Корчак, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский, Е.Н. Шиянов).

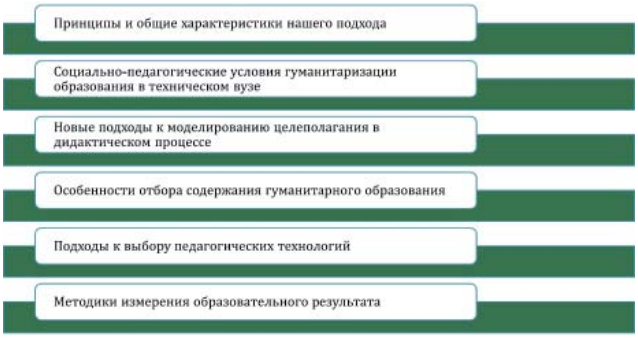


Рис. 1. Концепция гуманитаризации технического образования в современном вузе.

Проблемам системного подхода к изучению педагогических явлений посвящены труды В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, М.С. Кагана и В.С. Леднева. Принципы и критерии отбора содержания общего и профессионального образования, уровни его организации и перспективы развития изучались В.В. Краевским, П.Ф. Кубрушко, В.С. Ледневым, И.Я. Лернером, Г.М. Романцевым, М.И. Скаткиным.

Важность и необходимость гуманитаризации инженерного образования отмечали Н.Г. Багдасарьян, В.В. Бабушкина, С.В. Васильева. О.В. Белаонов, В.П. Зинченко, В.И. Купцов, актуализируя идею развития творческого потенциала технического специалиста.

Исходное положение концепции заключается в том, что мягкие навыки формируются не только при изучении гуманитарных предметов, но при изучении любых дисциплин учебного плана. В этой части концепции мы заявляем, что в любом учебном материале, в том числе технической направленности, имеется скрытый, неочевидный пласт универсального, гуманитарного содержания. Универсальное содержание опредмечено в

универсальных научных понятиях. Вычленение этих понятий и работа с ними в процессе профессионально-предметной подготовки будущего специалиста обеспечивает органичную гуманитаризацию технического образования.

При этом отметим, что в образовательных программах среди учебных дисциплин присутствует группа предметов, по своим «видовым» и «родовым» признакам относящихся к гуманитарному циклу. Эти предметы составляют примерно 12,1% от общего объема зачетных единиц образовательной программы подготовки специалистов технического профиля. К ним относятся «Иностранный язык», «Философия», «История России», «Социальные и политические институты и процессы в современном обществе», «Управление проектной деятельностью и бизнес-планирование», «Деловые коммуникации». Мы считаем, что само по себе преподавание этих предметов может не оказывать реального существенного влияния на подлинную гуманитаризацию образования.

Наличие в учебном плане гуманитарных дисциплин еще не гарантирует гуманитарную подготовленность личности к жизни и деятельности в социуме, интеграцию технических и гуманитарных знаний, ориентированных в своей совокупности на формирование творческого и личностного потенциала будущих инженеров.

Интериоризация ценностей и смыслов гуманитарного образования, его личностно формирующее значение для становления личного социокультурного опыта студента, обогащения системы его профессионально-личностных характеристик произойдет в том случае, если при изучении этих предметов будут учтены следующие социально-педагогические условия:

- будет эффективно выстроено субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, а также студентов между собой в пространстве гуманитарной знания и практики;
- будут усилены междисциплинарные связи в изучении гуманитарных предметов и предметов профессионально-предметного циклов;
- преподаватель будет иметь соответствующую подготовку для вычленения метапредметного (гуманитарного) содержания учебного материала, осуществления целеполагания, выбора и эффективного использования педагогических технологий и др.

Соблюдение этих условий требует иных подходов к моделированию целеполагания, отбору содержания образования, выбора специальных технологий, изменений методик измерения образовательных результатов (гуманитарные знаний, умений и навыков, гуманитарных компетенций).

Как отобрать из необъятного многообразия научного материала метапредметные знания, подлежащие изучению в вузе? Где проходит грань между специализированными предметными знаниями и материалом, относящимся к понятию метапредметных знаний? Вычленение этих понятий и работа с ними в процессе профессионально-предметной подготовки будущего специалиста обеспечивает органичную гуманитаризацию технического образования.

В качестве образца реализации идей гуманитаризации образовательного процесса в техническом вузе представляем новые подходы к моделированию целеполагания, отбору содержания образования, выбору специальных педагогических технологий, изменению методик измерения образовательных результатов в рамках учебного курса «Технологии самоорганизации и саморазвития личности».

Концепция гуманитаризации инженерного образования включает в себя новые подходы к целеполаганию в обучении, т.е. установлению целей и задач обучения. Целеполагание проходит через весь процесс, выполняя в нём мотивационные, стабилизирующие, диагностические функции. В идеале целеполагание определяет структурную основу программ деятельности студента и преподавателя, а также всего вуза, позволяя определять адекватную технологию обучения и систему критериев оценки получаемых результатов [2, 6, 7].

Мы считаем рациональным использование технологии целеполагания на языке наблюдаемых действий. Такая технология разрабатывалась отечественными учеными-педагогами М.В. Клариным, Ю.К. Бабанским, Е.П. Белкиным, В.П. Беспалько [3,7,9]. Ее содержанием является постановка целей через те действия обучающегося, которые можно пронаблюдать и надежно диагностировать. Для того, чтобы переложить результаты обучения студентов на язык наблюдаемых действий- выстраивается педагогическая таксономия целей, т.е. четкая система целей, расположенных в иерархическом порядке.

Важно максимально уточнить учебные цели. Приступая к целеполаганию, преподаватель определяет, какие мировоззренческие закономерности, культурологические идеи, теории, понятия необходимо усвоить, на каком уровне и на каком учебном материале легче формировать то или иное мировоззренческое убеждение. Преподаватель четко выделяет основные культурологические, надпредметные идеи и понятия, усваиваемые при изучении соответствующих курсов, разделов и тем.

Для конкретизации целей преподаватель использует в описании глаголы, указывающие на определенные действия. Очевидно, что в таком случае цель определяется точно, определенно и диагностично, т.е. можно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение. Такие цели конкретны, понятны, точны и побудительны [3].

Вычленение метапредметного гуманитарного содержания из предметного предполагает расщепление учебного понятия, обобщение на основе повторяемости одних и тех же выводов, синтез, оценку и т.д. Примером вычленения культурологического содержания из предметного и постановки дидактических целей на языке наблюдаемых действий применительно к практическим занятиям по учебной дисциплине «Технологии самоорганизации и саморазвития личности» могут служить когнитивные карты [3,8]. Приведем пример одной из них (рис.2).

Основные гуманитарные понятия темы, раздела	Цели обучения					
	Уровень знания	Уровень понимания	Уровень применения	Уровень анализа	Уровень синтеза	Уровень оценки
Успех	называет сущностные признаки ключевых понятий учебной дисциплины: «самоорганизация» и «саморазвитие»; раскрывает содержание понятия «успех»; перечисляет методы и стратегии достижения успеха	Приводит отдельные примеры профессионального успеха	определяет приоритетную для себя стратегию достижения успеха;	выделяет качества успешного человека; анализирует биографии известных людей с позиции их успешности	находит связь между понятиями «самоорганизация», «саморазвитие», «самообразование», «самоопределение», «самопознание», «самореализация»; составляет алгоритм действий для достижения успеха	определяет место успеха в системе личностных ценностей определяет и обосновывает роль саморазвития и самоорганизации личности в достижении успеха.

Рис.2. Когнитивная карта. Тема: Успех в системе личностных ценностей. Пути достижения успеха.

Исходя из признания роли студента в его собственном образовании, мы предлагаем определять цели на языке наблюдаемых действий на всю тему и на их базе создавать когнитивные карты изучения учебных тем для студентов, отдавая их в пользование каждому обучающемуся. В этом случае образовательная область предстает перед студентом в виде системы фундаментальных образовательных объектов, проблем, вопросов. Использование когнитивной карты предполагает возможность самостоятельного выбора форм и методов решения образовательных задач. Студенты приобретают технологичный инструмент диагностики и оценки результатов обучения. Они могут сами проанализировать успехи и неудачи в процессе познания и оценить себя, овладевая новыми способами контроля, рефлексии (осознания собственной деятельности) и самооценки своей деятельности [2, 3].

Таким образом, можно предполагать, что использование предложенной технологии постановки целей в обучении содействует гуманитаризации высшего образования, сохранению и развитию индивидуальных особенностей обучающихся, их личностной уникальности, обеспечивает разноуровневость и разноплановость учебного процесса, а также способствует реализации системно-деятельностной парадигмы образования.

Четвертая часть концепции включает в себя новые подходы к отбору содержания образования. В учебном материале каждой темы мы выделили гуманитарный компонент, который составляет содержательную основу формирования у будущего специалиста в учебном процессе набора общекультурных или гуманитарных навыков. Такими гуманитарными понятиями являются: успех, успешность, профессионализм, профессиональное поведение, профессиональная повседневность, планирование, целеполагание, самовоспитание, саморазвитие, самореализация, самообразование, профессиональная карьера, профессиональное общение и др.

В процессе освоения этих понятий при правильной постановке учебного процесса у студента формируются гуманитарные умения, к которым относятся организационно-учебные, учебно-информационные, интеллектуальные умения (рис. 3). Эти надпредметные умения имеют общекультурное значение, а, следовательно, являются элементом культуры будущего специалиста [3,4].

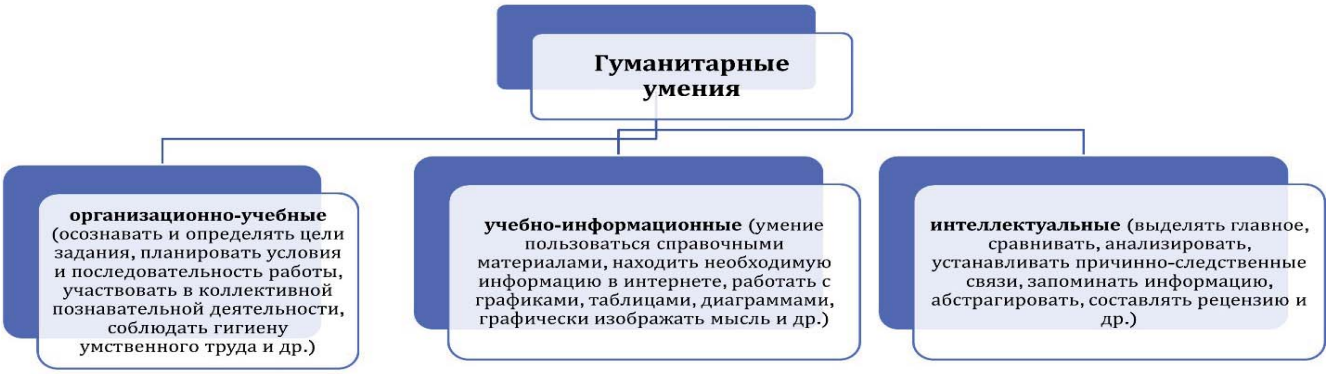


Рис. 3. Содержание общеучебных умений.

Пятая часть нашей концепции – технологическая. На примере разработки технологического процесса обучения студентов по предмету «Технология самоорганизации и саморазвития личности» на практических занятиях мы представили авторские сценариипроведения занятий, применения методов, приемов, средств обучения (рис. 4).

Рис. 4. Технологический процесс обучения студентов по предмету «Технология самоорганизации и саморазвития личности».

Главное в этих сценариях то, что преобладающее количество заданий и упражнений, применяемых при их проведении, ставят обучающегося перед сложным познавательным выбором – путей решения учебной задачи, партнёров по обсуждению проблемы, способов её разрешения, стратегий коммуникации внутри сообщества, тактик корректной дискуссии и т.д. и т.п. Результат таких технологических решений имеет не только чисто образовательное, но и воспитательное значение, так как формирует «мягкие» навыки, столь необходимые будущему специалисту для того, чтобы отвечать актуальному запросу современного работодателя.

Одна из составляющих концепции – это авторские методики измерения образовательного результата, который мы для ясности назвали «гуманитарным результатом». Мы используем уже названные ранее нами когнитивные карты и в качестве технологичного инструмента диагностики и оценки результатов достигнутого в процессе обучения. Важнейшая особенность применения когнитивных карт как инструментов оценивания состоит в том, что студенты могут сами проанализировать свои успехи и неудачи в процессе познания и оценить себя самостоятельно, овладеть новыми способами самоконтроля, рефлексии (осознания собственной деятельности) и самооценки – а это и есть полноправные «мягкие» навыки.

Таким образом, можно с уверенностью предполагать, что использование предложенной методики измерения образовательного результата содействует гуманитаризации высшего образования.

Выводы

Представленные нами концептуальные принципы, характеристика целеполагания, новые подходы к отбору содержания образования и педагогических технологий, разработанные нами когнитивные карты материализованы в конкретные результаты профессионально-личностного развития студентов, прошедших обучение по курсу «Технологии самоорганизации и саморазвития личности». Данные не отражают всей полноты достигнутого, но дают представление о влиянии гуманитаризации образования на приращение общей культуры личности будущего инженера, формирование профессионального мировоззрения, профессионально-личностной готовности к творческой деятельности в выбранной сфере знания и практики.

Библиографический список

1. *Белых И.Л.* Профессиональное самоопределение студентов вузов как путь реализации активной позиции личности // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2012. № 12. С. 211–216.

2. *Заславская, О.В., Сальникова О.Е.* Оценивание учебных достижений учащихся как воспитательная проблема // Вестник Института образования человека. 2016. № 1. С. 17.

3. *Заславская О.В., Сальникова О.Е.* Таксономия дидактических целей на практических занятиях по курсу «Технологии самореализации и саморазвития личности»// Управление устойчивым развитием. 2022. №4 (41). С. 90–93.

4. *Заславская О.В., Малафий А.С.*Формирование «мягких навыков» в образовательном процессе вуза как фактор развития конкурентоспособности молодого специалиста// Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 115–126.

5. *Малафий А.С., Сальникова О.Е.* К вопросу о формировании навыков профессионального самоопределения у будущих специалистов индустрии туризма и гостеприимства// Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. №4 (93). С. 203–206.

6. *Матвеева С. Е., Слеппева Е.В.* Инновационные формы взаимодействия общеобразовательных учреждений и высшей школы // Управление устойчивым развитием. 2020. №2. С. 100–105.

7. *Мусаева Н.Н., Авлиякулов Н.Х.* Таксономия учебных целей для современного учебного процесса системы среднего и высшего профессионального образования // Проблемы современного образования. 2017. № 3. С.76–80.

8. *Сальникова О.Е.* Пути и условия отбора педагогических технологий, реализующих мировоззренческую направленность обучения// Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2017. №3. С. 111–115.

9. *Bloom B.S.* Taxonomy of educational objectives. Book 1. Cognitive Domain. – New York. Longman, 1956.

References

1. *Belykh I.L.* Professional self-determination of university students as a way to realize an active position of the individual // Bulletin of the Krasnoyarsk State Agrarian University. 2012. No. 12. Pp. 211–216.

2. *Zaslavskaya, O.V., Salnikova O.E.* Evaluation of students' academic achievements as an educational problem // Bulletin of the Institute of Human Education. 2016. No. 1. Pp. 17.

3. *Zaslavskaya O.V., Salnikova O.E.* Taxonomy of didactic goals in practical classes on the course "Technologies of self-realization

and self-development of personality"// Management of sustainable development. 2022. No.4 (41). Pp. 90–93.

4. *Zaslavskaya O.V., Malafiy A.S.* The formation of "soft skills" in the educational process of the university as a factor in the development of the competitiveness of a young specialist// Prospects of science and education. 2021. No. 3 (51). Pp. 115–126.

5. .*Malafiy A.S., Salnikova O.E.* On the formation of professional self-determination skills among future specialists of the tourism and hospitality industry// Scientific notes of the Orel State University. 2021. No.4 (93). Pp. 203–206.

6. *MatveevaS.E., Slepneva E. V.* Innovative forms of interaction between educational institutions and higher education // Management of sustainable development. 2020. No.2. Pp. 100–105.

7. *Musayeva N.N., Avliyakulov N.H.* Taxonomy of educational goals for the modern educational process of the system of secondary and higher professional education // Problems of modern education. 2017. No. 3. Pp.76–80.

8. *Salnikova O.E.* Ways and conditions of selection of pedagogical technologies implementing the ideological orientation of teaching// Proceedings of Tula State University. Pedagogy. 2017. No. 3. Pp. 111–115.

9. *Bloom B.S.* Taxonomy of educational goals. Book 1. Cognitive field. New York. Longman, 1956.

УДК 159.9 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-225-231**

КАРЯКИНА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru
БУБНОВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: bubnows@yandex.ru

KARYAKINA SVETLANA NIKOLAEVNA
candidate of psychological Sciences, associate Professor, head. Department of psychology and pedagogy, Orel state University, Orel, Russia
E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru
BUBNOVA SVETLANA YURIEVNA
candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University, Orel, Russia
E-mail: bubnows@yandex.ru

САМООТНОШЕНИЕ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

SELF-ATTITUDE AND COPING BEHAVIORAL STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND UNIVERSITY STUDENTS

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи копинг-поведенческих стратегий и структурных составляющих самоотношения старшеклассников и студентов вуза. Обнаружено, что самоотношение личности выступает в качестве внутреннего условия реализации копинг-поведенческих стратегий молодых людей. В студенческом возрасте составляющие самоотношения и предпочитаемых копинг-поведенческих стратегий находятся в более тесной связи, чем у старшеклассников. В силу этого, у студентов самоотношение детерминирует используемые копинг-поведенческие стратегии в большей мере, чем на более ранних возрастных этапах.

Ключевые слова: ***самоотношение, совладающее поведение, копинг, копинг-стратегия, юношеский возраст.***

The article presents the results of an empirical study of the relationship between coping behavioral strategies and structural components of self-attitude of high school students and university students. It is found that the self-attitude of the individual acts as an internal condition for the implementation of coping behavioral strategies of young people. At the student age, the components of self-attitude and preferred coping behavioral strategies are more closely related than those of high school students. Because of this, students' self-attitude determines the coping behavioral strategies used to a greater extent than at earlier age stages.

Keywords: ***self-attitude, coping behavior, coping, coping strategy, adolescence.***

Введение

Актуальность исследования связи предпочитаемых копинг-поведенческих стратегий и структурных составляющих самоотношения старшеклассников и студентов вуза обусловлена рядом факторов:

Во-первых, наличием выраженной потребности в изучении специфики совладающего поведения, ресурсов личности, обеспечивающих ее эффективность в ситуациях затруднений, неопределенности;

во-вторых, недостаточностью систематической теоретической и экспериментальной разработанности проблемы совладающего поведения старшеклассников и студентов;

в-третьих, необходимостью определения направления развития личностного потенциала старшеклассников и студентов в плане повышения их устойчивости к воздействию стресс–факторов и, прежде всего, стрессогенных факторов образовательной действительности.

Цель исследования: выявление связи копинг-поведенческих стратегий и структурных составляющих самоотношения старшеклассников и студентов вуза.

Новизна: впервые организовано и реализовано эмпирическое исследование самоотношения субъектов образовательных отношений разных уровней системы образования: студентов вуза и старшеклассников; изучены предпочитаемые ими копинг-поведенческие стратегии; выявлена связь структурных составляющих самоотношения и копинг-стратегий испытуемых двух подвыборок.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер в адаптации Т.А. Крюковой); методика исследования самоотношения «МИС» (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев); количественный и качественный анализ; статистическая обработка данных с помощью статистического t-критерия Стьюдента и метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Изложение основного материала

Современный этап развития российского общества характеризуется высокой востребованностью образования. В этой связи актуализируется проблема определения специфических детерминант успеха в учебной

© Карякина С.Н., Бубнова С.Ю.
© Karyakina S.N., Bubnova S.Y.

деятельности субъектов образовательных отношений разных ступеней образования. Эта проблема оказывается тесно сопряженной с проблемой сохранения психического и психологического здоровья субъектов образовательных отношений в связи с тем, что учебно-воспитательные ситуации предъявляют повышенные требования к их адаптационным ресурсам, реализуемым стратегиям совладания с трудными ситуациями.

Проблема совладающего поведения приобретает особый ракурс рассмотрения при обсуждении вопросов определения направления развития личностного потенциала старшеклассников и студентов в плане повышения их устойчивости к воздействию стресс–факторов и, прежде всего, стрессогенных факторов образовательной действительности. По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, совладающее поведение представляет собой индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [1].

Анализ результатов теоретических и эмпирических исследований позволяет заключить, что совладающее поведение старшеклассников и студентов изучено в недостаточной мере. В частности, недостаточна ясна связь реализуемых копинг-поведенческих стратегий с их личностными особенностями, не определены формы, методы и технологии развития личности в плане устойчивости к стрессогенным воздействиям. В этой связи представляется актуальным исследовать связь преобладающих копинг-поведенческих стратегий молодых людей с их личностными особенностями и, прежде всего, самоотношением.

По мнению С.Р. Пантилеева и В.В. Столина, самоотношение следует рассматривать как сложную, уровневую эмоционально-оценочную систему. Самоотношение может быть интерпретировано как выражение смысла «Я» для субъекта, как некоторое устойчивое чувство по отношению к собственному «Я», которое, несмотря на обобщенность, содержит ряд специфических модальностей, различающихся как по эмоциональному тону, переживанию, так и по семантическому содержанию соответствующего отношения к себе [1, 3, 4].

В своем эмпирическом исследовании мы исходили из предположения о том, что существует связь предпочитаемых копинг-стратегий и структурных составляющих самоотношения студентов вуза и старшеклассников.

Самоотношение испытуемых двух подвыборок мы изучали с помощью методики исследования самоотношения «МИС» С.Р. Пантилеева и В.В. Столина. Полученные с ее помощью результаты представлены в таблице 1.

Прежде всего, проанализируем результаты, полученные в подвыборке студентов вуза. Усредненные показатели по шкалам «Саморуководство» (7,80 ст.), «Самоуверенность» (7,77 ст.) и «Самоценность» (7,27 ст.) находятся в диапазоне «выше среднего».

Такая парциальная составляющая самоотношения, как способность к саморуководству, в общем виде дает возможность определить насколько испытуемые осознают себя в качестве источника собственной активности, рассматриваемой в контексте как своей деятельности, так и личности. Данные, полученные в нашем эмпирическом исследовании, позволяют утверждать наличие у респондентов переживания своего «Я» как интегрирующей и организующей их личность и деятельность инстанции.

Следующим, достаточно выраженным структурным компонентом самоотношения студентов, является «Самоуверенность». Согласно авторам методики, полученный по этой шкале показатель (7,77 ст.) свидетельствует о том, что студенты вуза характеризуются уверенностью в себе и, как следствие, невысоким уровнем внутреннего напряжения. Они полагают, что им есть, за что себя уважать, что они независимы, энергичны и надежны.

Третьим фактором, ведущим в общей структуре самоотношения в подвыборке студентов, является «Самоценность» (7,27 ст.). В целом, показатели, полученные по данной шкале, позволяют оценить эмоциональную оценку себя, своего «Я» испытуемыми по внутренним интимным критериям любви, духовности и богатства внутреннего мира. В силу того, что нами были получены достаточно высокие показатели по шкале «Самоценность», мы можем утверждать, что испытуемые этой подвыборки интересны сами себе, они любят себя и уверены в ценности своего «Я» для других.

Выраженность таких параметров самоотношения, как «Самопривязанность» (6,67 ст.), «Открытость» (6,60 ст.), «Зеркальное Я» (6,20 ст.), «Самопринятие»

Таблица 1.

Выраженность структурных составляющих самоотношения студентов и старшеклассников (ср. зн.)

Подвыборка испытуемых	**Параметры самоотношения**								
	Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Зеркальное «Я»	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутренняя конфликтность	Самообвинение
Студенты	6.60	7.77	7.80	6.20	7.27	6.03	6.67	3.67	4.50
Старшеклассники	4.97	6.13	5.93	6.13	6.77	4.73	5.17	4.80	4.67
Достоверность различий	$p \leq 0.01$**	$p \leq 0.01$**	$p \leq 0.01$**	н/д	$p \leq 0.05$*	$p \leq 0.01$**	$p \leq 0.01$**	$p \leq 0.01$**	н/д

Условные обозначения:
**– 1% уровень значимости (при ≤0,01),
*– 5% уровень значимости (при ≤0,05),
н/д – данные не имеют достоверных различий, t-критерий Стьюдента.

(6,03 ст.), «Самообвинение» (4,50 ст.) находится в диапазоне среднего уровня.

В то же время, такие парциальные составляющие самоотношения студентов, как «Внутренняя конфликтность» (3,67 ст.) и «Самообвинение» (4,5 ст.) находятся в зоне низких и ниже среднего значений. Это позволяет говорить об отсутствии серьезных внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины.

Можно констатировать, что для респондентов не характерна неудовлетворенность собой, а также неадекватно низкая самооценка, что, в свою очередь, может привести к сомнениям в своей способности что-то сделать или изменить. Несмотря на высокие показатели по шкале «Саморуководство» и склонность брать на себя ответственность за события, происходящие с личностью, это не трансформируется в самообвинение, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки.

Проанализируем данные, полученные в подвыборке старшеклассников. Прежде все укажем, что очень высоких и низких значений ни по одному из параметров самоотношения выявлено не было.

В структуре самоотношения старшеклассников наиболее выражены следующие составляющие: «Самоценность» (6,77 ст.), «Самоуверенность» (6,13 ст.), «Зеркальное «Я» (6,13 ст.).

Самоценность как составляющая самоотношения отражает заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других. В целом, для старшеклассников характерно представление о себе как о самостоятельных, волевых, энергичных, надежных людях, которым есть за что себя уважать. Эти испытуемые отличаются высоким самомнением, самоуверенностью, отсутствием внутренней напряженности. Вместе с таким восприятием самих себя, старшеклассники ожидают подобного отношения и со стороны окружающих. Полученные показатели по шкале «Зеркальное Я» характеризуют представления субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание.

В подвыборке старшеклассников наименьший показатель получен по шкале «Самообвинение» (4,67 ст.). Это позволяет говорить о средней степени выраженности таких особенностей, как интрапунитивность, самообвинение, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки.

Сравнение выраженности составляющих самоотношения в исследуемых подвыборках показывает, что для студентов и старшеклассников характерна самоуверенность и отсутствие неуважения и антипатии к самим себе. Однако в подвыборке студентов превалирующей составляющей является саморуководство, а в подвыборке старшеклассников – самоценность.

Таким образом, в подвыборках студентов и старшеклассников на статистически значимом уровне ($p \leq 0.01$) подтверждены различия в выраженности таких парциальных составляющих самоотношения, как: «Открытость», «Самоуверенность», «Саморуководство», «Самопринятие», «Самопривязанность», «Внутренняя конфликтность».

На уровне значимости при $p \leq 0.05$ выявлены статистически достоверные различия между показателями, полученными у студентов и старшеклассников по шкале «Самоценность».

В целом, студенты оказались более открытыми, самоуверенными, способными к проявлению саморуководства, самопринятия и самопривязанности.

В самоотношении студентов в большей степени, чем у старшеклассников, содержится представления о себе как о самостоятельных, волевых, энергичных, надежных людях, которым есть за что себя уважать. Они проявляют большую ответственность за свои поступки, хотя в некоторых ситуациях не склонны или не желают осознавать и выдавать значимую информацию о себе. В целом, же эмоциональное отношение к себе позитивное, уровень самопринятия высокий.

Студенты демонстрируют дружеское отношение к себе, согласие с самим собой, одобрение своих планов и желаний, эмоциональное, безусловное принятие себя такими, какими они есть, даже с некоторыми недостатками. Их Я-концепция устойчивая, ярко выраженного стремления меняться нет.

По сравнению со студенческой выборкой, старшеклассники более склонны к глубокой рефлексии и самокритичности, не всегда могут скрыть от окружающих негативную информацию о себе. Уровень интернальности подростков (саморуководство) несколько ниже, чем у студентов. В большей степени, чем студенты, старшеклассники демонстрируют склонность приписывать результаты деятельности внешним факторам. Старшеклассники в большей степени, чем студенты, переживают внутреннюю конфликтность.

Для изучения преобладающих стратегий копинг-поведения старшеклассников и студентов вуза нами была использована методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера в адаптации Т.А. Крюковой. Полученные с помощью данной методики результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Выраженность копинг-поведенческих стратегий старшеклассников и студентов вуза (ср. зн.)

Копинг-стратегии / Подвыборка испытуемых	Копинг на решение задачи	Копинг на эмоции	Копинг на избегание	Субшкала отвлечения	Субшкала социального отвлечения
студенты	68,02*	51,1	62,95	61,08	68,93**
старшеклассники	72,61*	48,99	66,83	58,28	78,90**

Условные обозначения:

** – достоверность различий на уровне $p \leq 0,01$

* – достоверность различий уровне $p \leq 0,05$, t-критерий Стьюдента.

Обнаружено, что в подвыборке студентов предпочитаемыми копинг-стратегиями являются такие: копинг, направленный на социальное отвлечение (ср. зн. – 68,93 б.), копинг, ориентированный на решение задачи (ср. зн. – 68,02 б.), а также копинг, ориентированный на избегание (ср. зн. – 62,95 б.). Наименее предпочтительным для студентов является копинг, ориентированный на эмоциональное реагирование в трудной жизненной ситуации (ср. зн. –51,15 б.).

Для студентов в большей мере свойственно использование копинг-стратегии, связанной с социальным отвлечением (ср. зн. – 68,93 б.), по сравнению с отвлечением вообще (ср. зн. – 61,08 б.). Можно предположить, что, находясь в стрессовой ситуации, студенты не только самостоятельно ищут пути выхода из нее, но и активно обращаются за помощью окружающих.

Обратимся к интерпретации данных, полученных с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», полученных в подвыборке старшеклассников.

Для этих испытуемых предпочитаемыми копинг-стратегиями являются следующие: копинг, ориентированный на решение задачи (ср. зн. – 72,61 б.); копинг, ориентированный на избегание (ср. зн. – 66,83 б.). Наименее предпочтительным выступает копинг, ориентированный на эмоции (ср. зн. – 48,99 б.). Обнаруженная иерархия копинг-стратегий совпадает с выявленной в студенческой подвыборке. Старшеклассники, так же, как и студенты, ориентированы на поиск решения возникшей сложной ситуации; они прилагают некоторые интеллектуальные усилия для анализа и разрешения возникших затруднений.

Анализ результатов по субшкалам «Социальное отвлечение» и «Отвлечение» позволяет утверждать, что для старшеклассников в большей мере характерна первая стратегия поведения; они активно прибегают к поиску помощи у окружающих, ищут поддержки у референтных лиц. В качестве таковых могут выступать и сверстники, и взрослые.

Были обнаружены статистически значимые различия показателей испытуемых двух подвыборок по шкалам: «Копинг на решение задачи», ($p \leq 0,05$) и «Субшкала социального отвлечения» ($p \leq 0,01$, t-критерий Стьюдента.).

Таким образом, предпочитаемыми копинг-поведенческими стратегиями старшеклассников являются: «Планирование решения проблемы», «Поиск социальной поддержки» и «Положительная переоценка». У студентов выявлена направленность на проблемно-ориентированный копинг в стрессовой ситуации. Зафиксирован высокий уровень выраженности следующих, имеющих конструктивный характер, копинг-стратегий: «Планирование решения проблемы», «Принятие ответственности», «Поиск социальной поддержки».

Обнаруженные статистически значимые различия показателей двух подвыборок испытуемых позволяют утверждать, что копинг-поведение студентов, в сравнении с таковым старшеклассников, характеризуется большей нацеленностью на «Конфронтационный копинг», «Бегство-избегание», «Принятие ответственности». В целом, выраженность копинг-стратегий выше у студентов, чем у старшеклассников. Данный факт можно объяснить общим усложнением жизни взрослеющих молодых людей, необходимостью справляться со сложными ситуациями, отвечать на различные жизненные вызовы, в том числе, связанные с реализацией учебно-профессиональной деятельности.

С целью определения связи между показателями выраженности отдельных компонентов самоотношения и используемых копинг-стратегий в подвыборках студентов и старшеклассников использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Для анализа полученных результатов использовалась общая интерпретация корреляционных связей:

1) $r > 0,70$ – сильная;
2) $0,50 < r < 0,69$ – средняя;
3) $0,30 < r < 0,49$ – умеренная;
4) $0,20 < r < 0,29$ – слабая.

Коэффициенты корреляций показателей параметров самоотношения, полученных с помощью методики «МИС» С.Р. Пантилеева и В.В. Столина, и используемых копинг-стратегий, изученных с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, М.И. Паркера в адаптации Т.А. Крюковой, в подвыборке студентов представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Коэффициенты корреляций показателей параметров самоотношения и используемых копинг-стратегий в подвыборке студентов

Параметры самоотношения	Копинг-стратегии				
	Копинг на решение задачи	Копинг на эмоции	Копинг на избегание	Субшкала отвлечения	Субшкала социального отвлечения
открытость	**0,49**	0,24	**0,64**	0,32	0,12
самоуверенность	0,32	0,14	0,21	0,26	0,13
саморуководство	0,23	**0,7**	0,14	0,006	0,21
зеркальное «Я»	**0,41**	0,09	0,14	0,12	0,23
самоценность	0,16	**0,8**	**0,65**	0,47	0,2
самопринятие	0,08	0,05	**0,84**	0,048	0,07
самопривязанность	**0,47**	**0,37**	0,24	0,049	0,2
внутренняя конфликтность	0,03	0,02	0	0,11	0,04
самообвинение	**0,57**	0,03	0,01	0,11	0,23

Анализ корреляционных связей показателей самоотношения и копинг-стратегий студентов показывает, что из 45 связей значимыми являются 11, из них сильными – 3 связи.

Умеренная положительная корреляционная связь обнаружена между показателями по шкале «Копинг, ориентированный на решение задачи» и показателями по шкалам «Открытость» (0,49), «Зеркальное «Я» (0,41), «Самопривязанность» (0,47). Это свидетельствует о том, что чем больше студенты нацелены на поиск решения сложной ситуации, тем в большей степени они верят в то, что окружающие воспринимают их компетентными, надежными; респонденты склонны поддерживать это мнение о себе и не всегда корректируют самоотношение о себе с учетом новых факторов или информации. Вероятно, такое восприятие себя в глазах окружающих и достаточно ригидное положительное мнение о себе и обеспечивают возможность студентам быть уверенным в том, что они найдут выход из стрессовой ситуации, создает положительную установку на стратегию достижения успеха.

Умеренная отрицательная корреляционная связь выявлена между показателями, полученными по шкале «Копинг, ориентированный на эмоции», и показателями по шкале методики «МИС» «Самопривязанность» (0,37); субшкале «Самоотвлечение» и «Самоценность» (0,47). Очевидно, чем в большей степени индивид склонен эмоционально реагировать на стрессовую ситуацию, не предпринимая никаких действий, тем больше он будет прилагать усилий для защиты своей Я-концепции. Подобные переживания часто сопровождаются привязанностью к неадекватному Я-образу, что является одним из защитных механизмов самосознания. Не имея возможности или достаточно сильной мотивации что-то предпринять для разрешения ситуации, студенты будут эмоционально переживать этот стресс, но не допускать в сознание информации о себе как о некомпетентном человеке.

Средняя отрицательная корреляционная связь обнаружена между показателями, полученными по шкалам «Копинг, ориентированный на избегание» и «Открытость» (0,64); показателями по шкалам «Копинг, ориентированный на решение задачи» и «Самообвинение» (0,57).

При использовании копинга, ориентированного на избегание у студентов наблюдается повышение внутренней честности, они в большей мере допускают до сознания негативную информацию о себе, не стараются выглядеть в лучшем свете, чем это есть на самом деле.

При использовании копинга, ориентированного на решение задачи, понижается уровень выраженности такого компонента самоотношения, как самообвинение. Это связано с тем, что личность прилагает определенные усилия для разрешения ситуации. В силу этого, повышается самооценка, уровень компетентности, у человека возникает больше повода для самоуважения.

Средняя положительная корреляционная связь обнаружена между показателями, полученными по шкалам «Копинг, ориентированный на избегание» и «Самоценность» (0,65). Установка на избегание стрессовой ситуации повышает уровень заинтересованности в собственном «Я», любви к себе, ощущения ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других.

Выраженная отрицательная корреляционная связь обнаружена между показателями, полученными по шкале «Копинг, ориентированный на эмоции» и показателями, полученными по шкалам методики «МИС»: «Саморуководство» (0,7), «Самоценность» (0,8); показателями по шкалам «Копинг, ориентированный на избегание» и «Самопринятие» – 0,84).

В ситуации, когда индивид предпочитает копинг, ориентированный, на избегание, уровень саморуководства и самоценности снижается. То есть он начинает рассматривать себя не способным стать основным источником активности; уровень локуса контроля смещается к полюсу экстернальности. Происходит переоценка своего духовного «Я», возрастают сомнения в ценности собственной личности, отстраненности, граничащей с безразличием к своему «Я», потере интереса к своему внутреннему миру.

Таким образом, использование копинга, ориентированного на решение задачи, повышает веру человека в то, что окружающие воспринимают его как компетентного и надежного; респонденты склонны поддерживать это мнение о себе и не всегда корректируют самоотношение о себе с учетом новых факторов или информации. Уровень самообвинение снижается.

При использовании копинга, ориентированного на избегание, наблюдается повышение внутренней честности; студенты в большей мере допускают до сознания негативную информацию о себе, не стараются выглядеть в лучшем свете, чем это есть на самом деле. При этом происходит снижение уровня локуса контроля, восприятие себя как ценности, как человека, интересного окружающим.

Коэффициенты корреляций показателей самоотношения и используемых копинг-стратегий в подвыборке старшеклассников представлены в таблице 4.

Анализ корреляционных связей между показателями самоотношения старшеклассников и предпочитаемыми копинг-поведенческими стратегиями показывает, что из 45 связей значимыми являются 10, при этом сильных связей не выявлено. Все выявленные корреляционные связи являются слабыми.

Так, выявлены слабые положительные связи между показателями по шкалам:

– «Копинг, ориентированный на решение задачи» и «Самоуверенность» (0,24), «Внутренняя конфликтность» (0,29);

– «Копинг, ориентированный на избегание» и «Зеркальное «Я» (0,29), «Самоценность» (0,26), «Самопринятие» (0,22), «Самопривязанность» (0,24);

– Субшкала «Отвлечения» и «Внутренняя конфликтность» (0,31), «Самоуверенность» (0,24).

Выявлены слабые отрицательные связи между показателями по шкалам «Копинг, ориентированный на эмоции» и «Открытость» (0,28), «Зеркальное «Я» (0,29).

При использовании стратегии, ориентированной на решение задач, повышается уровень самоуверенности, но и сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины.

Реализация копинг-стратегий, ориентированных на избегание, повышает мнение о себе, как о значимом, компетентном в глазах других человеке. В целом, отно-

Таблица 4.

Коэффициенты корреляций показателей параметров самоотношения и используемых копинг-стратегий в подвыборке старшеклассников

Параметры самоотношения	Копинг-стратегии				
	Копинг на решение задачи	Копинг на эмоции	Копинг на избегание	Субшкала отвлечения	Субшкала социального отвлечения
открытость	0,06	0,28	0	0,16	0,01
самоуверенность	0,24	0,01	0,2	0,18	0,24
саморуководство	0,17	0,1	0,05	0,01	0,02
зеркальное «Я»	0,08	0,29	0,29	0,21	0,08
самоценность	0,6	0,19	0,26	0,31	0,17
самопринятие	0,2	0,1	0,22	0,04	0,01
самопривязанность	0,12	0,2	0,24	0,03	0,1
внутренняя конфликтность	0,29	0,37	0,15	0,31	0,03
самообвинение	0,17	0,18	0,11	0,19	0,14

шение к себе меняется в сторону более положительного, возрастает уровень безусловного принятия себя на фоне того, что такая система представлений становится негибкой, не допускает изменений. Данный факт может быть связан с тем, что для старшеклассников копинг, ориентированный на избегание, оценивается как положительная стратегия. И в этом случае мнение о себе возрастает, так как старшеклассник оценивает себя как поступающего адекватно ситуации. Можно предположить и действие защитных механизмов. Сама стратегия избегания не является самой конструктивной. Понимая это, старшеклассник стремится сохранить свое «Я», мнение о себе, и подобным образом защищает свое Эго.

Выводы

Сравнение выраженности составляющих самоотношения старшеклассников и студентов вуза позволяет утверждать, что для испытуемых обеих подвыборок характерна самоуверенность и отсутствие неуважения и антипатии к самим себе. В подвыборке студентов наиболее выраженной составляющей самоотношения является саморуководство, а в подвыборке старшеклассников – самоценность.

В целом, студенты оказались более открытыми, уверенными в себе, они в большей степени проявляют саморуководство, самопринятие и самопривязанность.

Старшеклассники в большей степени, чем студенты, склонны к глубокой рефлексии и самокритичности, не всегда могут скрыть от окружающих негативную информацию о себе. В большей степени, чем студенты, они склонны приписывать результаты деятельности внешним факторам и переживать внутреннюю конфликтность.

Копинг-поведение студентов, в сравнении с таковым у старшеклассников, характеризуется большей нацеленностью на «Конфронтационный копинг», «Бегство-избегание», «Принятие ответственности». Выраженность копинг-стратегий у студентов выше, по сравнению со старшеклассниками.

Анализ корреляционных связей между показателями самоотношения и реализуемыми копинг-поведенческими стратегиями показывает, что в студенческом возрасте использование копинга, ориентированного на решение задачи, связано с открытостью, зеркальным «Я», самопривязанностью, снижением самообвинения. Использование копинга, ориентированного на избегание, связано с достаточно высокой самоценностью, но невысоким самопринятием. Копинг, ориентированный на эмоциональное реагирование, связан с невысокой самопривязанностью.

У старшеклассников при использовании стратегии, связанной с решением задач, повышается уровень самоуверенности и сомнений, несогласия с собой. Копинг, ориентированный на избегание, повышает мнение о себе, как о значимом, компетентном в глазах других человеке.

В целом, результаты реализованного эмпирического исследования позволяют утверждать, что самоотношение можно рассматривать в качестве детерминанты или, по крайней мере, внутреннего условия реализации копинг-поведенческих стратегий молодых людей.

В студенческом возрасте составляющие самоотношения и предпочитаемых копинг-поведенческих стратегий находятся в более тесной связи, чем у старшеклассников.

У студентов самоотношение детерминирует используемые копинг-поведенческие стратегии в большей степени, чем на более ранних возрастных этапах.

Библиографический список:

1. *Рекешева Ф.М.* Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Ф.М. Рекешева. Астрахань, 2007. 22 с.

2. *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер. // Психологический журнал. 1997. т. 18, № 5. С. 20–29.

3. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. М.: МГУ, 1991. 111 с.

4. *Столин В.В.* Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности/В.В. Столин//Дис. д-ра псих.наук. – М., 1985.

References

1. *Rekesheva F.M.* Conditions for the development of psychological readiness for professional activity of psychology students: abstract of the dissertation of the Candidate of Psychological Sciences: 19.00.13 /F.M. Rekesheva. Astrakhan, 2007. 22 p.

2. *Nartova-Bochaver S.K.* «Coping behavior» in the system of concepts of personality psychology/S.K. Nartova-Bochaver // Psychological Journal. 1997. vol. 18, No. 5. Pp. 20–29.

3. *Pantileev S.R.* Self-attitude as an emotional-evaluative system /S.R. Pantileev. M.: Moscow State University, 1991. 111 p.

4. *Stolin V.V.* Self-cognition and self–attitude in the structure of self-consciousness of the individual/V.V. Stolin //Dis. Dr. psych.nauk. M., 1985.

УДК 378.2 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-232-235

КОВЕШНИКОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: design_97@mail.ru
КОВЕШНИКОВ ПАВЕЛ АЛЕКСЕЕВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Ландшафтная архитектура», Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орел, Россия
E-mail: landshaft.osau@gmail.com

KOVESHNIKOVA ELENA NIKOLAEVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: design_97@mail.ru
KOVESHNIKOV PAVEL ALEKSEEVICH
Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,
Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University, Orel, Russia
E-mail: landshaft.osau@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE BACHELORS OF DESIGN IN THE PROCESS OF UNIVERSITY TRAINING

Творческая деятельность дизайнера является решающим признаком, определяющим его профессиональную направленность. В связи с этим рассматривается субъективная предрасположенность личности к профессии дизайнера. Формируются условия развития личности будущих бакалавров дизайна и проявления его творческих качеств. Рассматривается технологи обучения с акцентированием внимания на цикле художественных дисциплин.

Ключевые слова: ***мотивация личности, профессиональный интерес, творческая индивидуальность, технология обучения, межпредметные связи.***

The creative activity of a designer is a decisive sign that determines his professional orientation. In this regard, the subjective predisposition of a person to the profession of a designer is considered. The conditions for the development of the personality of future bachelors of design and the manifestation of his creative qualities are formed. The article considers the technologies of teaching with an emphasis on the cycle of artistic disciplines.

Keywords: ***personal motivation, professional interest, creative individuality, learning technology, interdisciplinary connections.***

Введение

Современное общество нуждается в подготовке квалифицированных специалистов конкурентоспособных на рынке труда, готовых к постоянному профессиональному росту. Среди многих специальностей особое место занимает профессия дизайнера. Это обуславливается специальным заказом общества на производство высокохудожественной промышленной продукции, что делает *актуальной* проблему подготовки дизайнерских кадров с сформированными личностными и профессиональными качествами. Однако существующая проблема формирования перечисленных качеств у будущих дизайнеров в процессе вузовской подготовки все еще не получила должностного научного обоснования. В связи с этим вопросы, поднимаемые в данной статье, являются актуальными и своевременными. Анализ разработанности проблемы формирования личностных и профессиональных качеств будущего дизайнера и попытка решений поставленных *задач* составляет цель проведенного исследования. Научная *новизна* материала, изложенного в статье, заключается в следующем:

– уточнено понятие «личностные качества будущего дизайнера» как категории творческой деятельности, позволяющей решать профессиональные задачи и интегрировать их в смежные специализации;

– конкретизированы теоретические представления о формировании и развитии личностных и профессиональных качеств будущего дизайнера в единстве с педагогическими условиями;

– выявлены технологические приемы формирования личностных и профессиональных качеств будущих дизайнеров на основе практико-ориентированного, интегративного и компетентного подходов.

Практическая направленность содержания статьи, а также необходимость научного обоснования основных положений обусловлено выбором *методов исследования*:

– теоретических, включающих в себя анализ психологической, педагогической, научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования, программно-технологических документов профессиональной подготовки дизайнеров и систематизация научных положений;

– эмпирических, которые базируются на педагогическом наблюдении, тестировании, беседах, анализе творческих работ студентов, математической статисти-

© Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А.
© Koveshnikova E.N., Koveshnikov P.A.

ки для обработки экспериментальных данных.

Изложение основного материала

Процесс организации профессиональной деятельности дизайнера не может быть смоделирован без определения его личностных качеств, непосредственно связанных с профессиональными компетенциями. По мнению А.К. Макаровой, профессиональная компетентность «означает по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности» [2, с. 28]. В связи с этим необходимо выявить интегративные свойства личности будущего бакалавра дизайна. В своих высказываниях мы будем опираться на целостный подход изучения данного вопроса педагогами и психологами. Основываясь на их мнении, можно утверждать, что важнейшим свойством личности, фактором дизайнерской деятельности является ее направленность. Она распадается на три вида: социально-нравственную, профессиональную и познавательную. С общей направленностью личности тесным образом связано понятие профессиональной направленности личности. Она характеризуется устойчивым интересом к профессии дизайнер, выражается в стремлении и готовности ответственно выполнять свои обязанности. Такой подход вырастает из интереса к творческой деятельности дизайнера, осознания общественной значимости профессии.

В.А. Сластенин считает профессиональную направленность решающим признаком его профессиональной пригодности [6]. Нельзя не учитывать характеристику субъективной предрасположенности личности к дизайнерской деятельности. В тоже время профессиональная направленность непосредственно связана с проблемой деятельности и придает ей статус решающего фактора становления специалиста. Деятельность это активный, сознательный процесс взаимодействия человека с миром. В этом процессе идет формирование личности. Дизайнер, осуществляющий деятельность предполагает ожидаемый результат, воспринимает и оценивает условия, обдумывает последовательность операций, наблюдает за этапами реализации идеи, переживает успех и неудачи. Деятельность можно рассматривать как условия развития личности и проявление его качеств. С другой стороны, сама деятельность зависит от уровня развития личности.

Наличие в профессиональной деятельности дизайнеров творческого начала, высокой социальной значимости, ведет к сдвигу мотивов деятельности с материальных стимулов к процессу самореализации. Как показывает практика, особое значение, в связи с этим, приобретает использование современных технологий в профессиональной деятельности дизайнера. Важнейшей составляющей мотивации личности является профессиональный интерес, на который можно целенаправленно влиять в процессе подготовки будущего бакалавра дизайна. Определяющим фактором в формировании профессиональных интересов является социальная среда, и так же сам объект деятельности.

Существуют различные методики выявления интересов, которые можно определить:

– во время словесного или письменного опросов;
– при ежедневном наблюдении активности личности;
– в период свободного провождения времени;
– с помощью различных тестов;
– с использованием постановки вопросов и выбора предполагаемых ответов.
– после статистической обработки полученных материалов делаются выводы об интересах испытуемого.

Главным стимулом развития интереса является осознание успеха в деятельности. В этом особенно большую роль играет положительное эмоциональное подкрепление (похвала, признание) со стороны педагога, вуза. Ведь именно в вузе идет интенсивный процесс развития творческой индивидуальности, формируется интерес к профессии и к самосовершенствованию. Сущность педагогического руководства профессионально ориентированной деятельностью будущих бакалавров дизайна заключается в том, чтобы помочь студенту найти нужное направление в работе над собой, сделать его творцом своего профессионального облика, развить его индивидуальность. При этом необходимо объяснить студенту, что индивидуальность не задается извне, а формируется при активном участии самого человека. Индивидуальному стилю деятельности дизайнера научить нельзя, его может создать только сам субъект в процессе своей творческой деятельности, опираясь на свои индивидуальные особенности и возможности. Но только выработка индивидуального стиля деятельности позволяет успешно решать стоящие перед дизайнером профессиональные задачи.

Помочь осуществить этот не простой этап становления будущего бакалавра дизайна может индивидуально-творческий подход педагога в организации учебного процесса. Его реализация – не что иное, как целенаправленная деятельность преподавателя к становлению личности студента. Естественно, что учебный процесс в вузе базируется на изучении формирующих дисциплин. ФГОС ВО по направлению подготовки «Дизайн» (уровень бакалавриата) определены следующие художественные предметы: «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Проектирование», «Цветоведение» и др. Перечисленные учебные дисциплины являются базовыми, но их основе строится профессиональное обучение на старших курсах.

Педагогические действия, направленные на освоение перечисленных дисциплин, должны базироваться на профессионально-ориентированной технологии обучения. Опираясь на исследования П.А. Образцова [3], В.А. Сластенина [6], С.А. Смирнова [7], А.И. Умана [8] и др., можно дать следующее обобщенное определение технологии обучения. Технология обучения – это, прежде всего, педагогический процесс, максимально реализующий законы дидактики и обеспечивающий достижение поставленных педагогических задач. Опираясь на свой педагогический опыт, в целях получения конкретных результатов, будем исходить из того, что:

– технология обучения – это обоснованный дидактический процесс, гарантирующий высокую степень эффективности приобретенных знаний, умений и навыков;
– технология обучения (как процесс) есть определенная последовательность педагогических проце-

дур, операций и приемов;

– технология обучения (как результат) представляет собой научный проект дидактического процесса, воспроизведение которого гарантирует успех педагогических действий.

При определении технологии обучения будущих бакалавров дизайна художественным дисциплинам, необходимо основываться на принципах дидактики: научности, систематичности, связи теории с практикой, сознательности обучения, единства конкретного и абстрактного, доступности, прочности знаний, соединения индивидуального и коллективного. Кроме того, необходимо учитывать специфические особенности процесса обучения изобразительной грамоте, определяющие нижеследующие принципы предлагаемой педагогической технологии.

1. Считая, что студенты должны быть подготовлены к успешному усвоению основных специальных дисциплин по направлению подготовки «Дизайн» (уровень бакалавриата), необходимо вооружить их теоретическими знаниями, которые необходимо закрепить практической работой. Постигая терминологию, закономерности и правила изобразительной грамоты, студенты быстрее усваивают новый материал, открывая возможность введения в учебный процесс творческих упражнений.

2. В отличие от традиционной методики обучения художественным дисциплинам, которая предполагает преобладание длительных учебных постановок, в нашей технологии предпочтение отдано краткосрочным рисункам и зарисовкам. Это вызвано необходимостью выработать у будущих бакалавров дизайна умения и навыки быстро и верно определять и передавать в рисунке пропорции предметов, их перспективное и конструктивное настроение. Длительные рисунки, предусматривающие изучение тональных отношений, являются итоговыми упражнениями, предваряющими занятия по живописи.

3. Практика преподавания художественных дисциплин убедительно доказывает, что их необходимо вести с учетом межпредметных связей. Это позволяет целенаправленно, с учетом индивидуальных возможностей студентов, строить учебный процесс, обеспечивать тесную взаимосвязь теории и практики, осуществлять необходимый контроль и коррекцию аудиторной и домашней самостоятельной работы. При этом преподаватель может гибко реагировать на различные непредвиденные обстоятельства, варьировать соотношение количества и последовательности выполнения упражнений по художественным дисциплинам.

4. Ограниченность учебного времени заставляет более продуктивно использовать самостоятельную работу, являющуюся, как известно, одним из основных показателей учебно-творческой активности студентов. Вся самостоятельная, домашняя работа должна носить планируемый характер, учитывающий индивидуальные возможности каждого студента.

Естественно, что изучение художественных дисциплин при подготовке студентов к дизайнерской деятельности должна опираться на основные принципы уже созданной системы художественного образования. Это касается всех составляющих элементов процесса обучения. Предположенные нами приемы пропедевтического обучения художественным дисциплинам опирается на достижения дидактики и отражает взаимосвязанную деятельность педагога и студента. Эта взаимосвязь осуществляется через осознание целей и задач обучения, посредством применения различных средств и методов обучения, а также форм организации учебного процесса, направленных на усвоение студентами всего объема содержания. В этом аспекте исключительно важную роль играют пропедевтические курсы, имеющие целью постижение будущими бакалаврами дизайна универсальных закономерностей формообразования на основе личного опыта, приобретенного при выполнении того или иного задания.

Все перечисленные положения в конечном результате призваны сформировать у будущего бакалавра дизайна профессиональное мышление по следующим направлениям:

– графически-образному (направленность на обработку ремесленных приемов и техник проектных изображений, развитие чувства двухмерной формы);

– архитектурно-образному (направленность на усвоение основных категорий и средств композиции, развитие комбинаторного и объемно-пространственного мышления);

– скульптурно-образному (направленность на усвоение формально-стилистических приемов, развитию образного мышления и чувства нюансной пластинки);

– конструктивно-схематическому (направленность на усвоение конструктивных, эргономических схем).

При всей условности обозначенных направлений такая характеристика творческого мышления ориентирована на подготовку по технологии так называемого «штучного дизайна».

Выводы

В статье изложены основные теоретические и практические результаты исследования, позволяющие сделать выводы о правомерности выдвинутой проблемы формирования личностных и профессиональных качеств будущих дизайнеров в процессе вузовской подготовки.

Провеянный теоретико-методологический анализ выдвинутой проблемы позволит уточнить понятие «личностные качества дизайнера» как категории творческой деятельности, означающей в профессиональной подготовке будущих дизайнеров интегративный процесс и результат формирования высокопрофессионального специалистов процессе вузовской подготовки.

В статье обосновывается готовности и способность студентов использовать знания и умения в области художественно-проектной деятельности дизайнера для решения профессиональных задач, реализуя при этом профессионально-личностные качества. В структуре дизайнерской деятельности и в её практической реализации особое место отводится мотивоциональным, когнитивным и деятельностным компонентам.

Результаты представленного исследования позволяют утверждать, что в нем были выявлены, теоретически обоснованы и практически подтверждены педагогические условия формирования личностных профессиональных качеств будущих дизайнеров в процессе вузовской подготовки.

Доказана эффективность теоретических и практических положений исследования, ставших основой педагогической технологии формирования личностных и профессиональных качеств будущих дизайнеров.

В тоже время представленный материал в рассматриваемой статье не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы.

Дальнейшие публикации могут быть направлены на более глубокое изучение закономерностей, принципов, условий формирования личностных и профессиональных качеств будущих дизайнеров, а также на разработки учебно-методического обеспечения данного процесса.

Библиографический список

1. *Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А.* Использование методов активного обучения в подготовке магистров дизайна в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4 (81). С. 346–348.
2. *Макарова А.К.* Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
3. *Образцов П.И.* Психолого-педагогическое исследование: методология, методы и методика. Орел: Картуш, 2007. 248 с.
4. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 1. Психология / Под общей редакцией В.А. Сластенина, В.П. Каширина. М.: Юрайт, 2023. 230 с.
5. *Скакова А.Г.* Рисунок и живопись: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019. 128 с.
6. *Сластенин В.А, Чижакова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию. М.: Academia, 2003. 185 с.
7. *Смирнов С.А.* Еще раз о технологиях обучения // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 113–124.
8. *Уман А.И.* Технологический подход к обучению. М.: Издательство Юрайт, 2018. 187 с.
9. *Шкиль О.С.* Особенности профессиональной подготовки бакалавра дизайна в условиях компетентностного подхода // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 118–121.

References

1. *Koveshnikova E.N., Koveshnikov P.A.* The use of active learning methods in the preparation of masters of design at the university // Scientific notes of the Oryol State University // 2018. № 4 (81). Pp. 346–348.
2. *Makarova A.K.* Psychology of professionalism. M.: Znanie, 1996. 308 p.
3. *Obraztsov P.I.* Psychological and pedagogical research: methodology, methods and methodology. Orel: Kartush, 2007. 248 p.
4. Psychology and pedagogy in 2 parts. Part 1. Psychology / Under the general editorship of V.A. Slastenin, V.P. Kashirin. M.: Urait, 2023. 230 p.
5. *Skakova A.G.* Painting and drawing: textbook for academic bachelor degree. M.: Urait, 2019. 128 p.
6. *Slastenin V.A., Chizhakova G.I.* Introduction to pedagogical axiology. M.: Academia, 2003. 185 p.
7. *Smirnov S.A.* Once again about learning technologies // Higher education in Russia // 2002. № 6. Pp. 113–124.
8. *Uman A.I.* Technological approach to learning. M.: Urait, 2018. 187 p.
9. *Shkil O.S.* Peculiarities of the vocational training of bachelors of design under the conditions of competence approach // Theory and practice of social development. 2013. № 3. Pp. 118–121.

УДК 372.8 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-326-331

КОРОЛЬ ВЛАДИМИР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ
кандидат биологических наук, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: vvking@ya.ru
ПАШКОВА ВАЛЕНТИНА АЛЕКСЕЕВНА
кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ogu-fk@ya.ru
ДАНЬШИНА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА
кандидат юридических наук, доцент Высшей школы юриспруденции и судебно-технической экспертизы, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия
E-mail: nat.danshina@bk.ru

KOROL VLADIMIR VYACHESLAVOVICH
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of "Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Emergency Situations", Orel State University, Orel, Russia
E-mail: vvking@ya.ru
PASHKOVA VALENTINA ALEKSEEVNA
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of "Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Emergency Situations", Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ogu-fk@ya.ru
DANSHINA NATALYA ANATOLYEVNA
Candidate of Law, Associate Professor of the Higher School of Jurisprudence and Forensic Technical Expertise, Humanitarian Institute, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia
E-mail: nat.danshina@bk.ru

ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПРЕДМЕТА ОБЖ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ ЗАЩИТЫ ОТ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

THE IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL RESOURCE OF THE SUBJECT OF OBZH FOR THE FORMATION OF HIGH-QUALITY KNOWLEDGE IN THE FIELD OF EMERGENCY PROTECTION

В статье авторами рассматриваются особенности образовательного ресурса предмета ОБЖ, позволяющего направлять познавательную деятельность обучающихся на осознание личной и коллективной ответственности за собственную и общественную безопасность. Авторами подчёркивается, что для успешной реализации главной образовательной задачи специфика предмета требует от учителя ОБЖ особенных качеств, а не только соответствия общему профессиональному стандарту. В статье раскрывается главная особенность предмета ОБЖ – интегративность, показана роль межпредметных связей и интеграционного потенциала предмета ОБЖ для глубокого понимания учащимися целостной картины современного мира и приобретения необходимых навыков противодействия генерируемым в нём опасностям. Показана положительная сторона использования элементов модульной системы и интерактивных методов на уроках ОБЖ при формировании качественных знаний в области защиты от чрезвычайных ситуаций. Акцентируется внимание на важности осознания учащимися взаимосвязи явлений в разных опасных ситуациях и активизации потребности к целенаправленной самостоятельной деятельности в вопросах совершенствования личности безопасного типа.

Ключевые слова: ***общеобразовательная школа, основы безопасности жизнедеятельности, инновационный образовательный процесс, интерактивные методы.***

In the article, the authors consider the features of the educational resource of the subject of OBZH, which allows directing the cognitive activity of students to the awareness of personal and collective responsibility for their own and public safety. The authors emphasize that for the successful implementation of the main educational task, the specificity of the subject requires special qualities from the teacher, and not only compliance with the general professional standard. The article reveals the main feature of the subject of OBZH – integrativity, shows the role of interdisciplinary connections and the integration potential of the subject of OBZH for a deep understanding by students of the holistic picture of the modern world and the acquisition of the necessary skills to counteract the dangers generated in it. The positive side of using the elements of the modular system and interactive methods in the lessons of housing and communal services in the formation of high-quality knowledge in the field of emergency protection is shown. Attention is focused on the importance of students' awareness of the interrelation of phenomena in different dangerous situations and the activation of the need for purposeful independent activity in matters of improving the safe type of personality.

Keywords: ***general education school, fundamentals of life safety, innovative educational process, interactive methods.***

© Король В.В., Пашкова В.А., Даньшина Н.А.
© Korol V.V., Pashkova V.A., Danshina N.A.

Введение

Актуальность исследования данной статьи обусловлена тем, что активная творческая деятельность человека, его стремление улучшить мир, сделать его более комфортным для себя порождают новые чрезвычайные ситуации различного характера. Следовательно, для того, чтобы выжить в мире, наполненном опасностями, необходимо воспитать личность безопасного типа. Значимое место в этом процессе занимает школьное образование, а важнейшая роль для реализации данной задачи, именно в современный исторический период, отводится предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). Благодаря особенностям образовательного ресурса ОБЖ появляется возможность направить познавательную деятельность обучающихся на осознание личной и коллективной ответственности за собственную и общественную безопасность.

Цель исследования – раскрыть роль образовательного ресурса предмета ОБЖ в формировании качественных знаний, навыков и умений, необходимых для защиты от чрезвычайных ситуаций.

Новизна: показана роль межпредметных связей и интеграционного потенциала предмета ОБЖ для глубокого понимания учащимися целостной картины современного мира и приобретения необходимых навыков противодействия генерируемым в нём опасностям. Раскрыта и обоснована специфика использования модульного обучения при формировании теоретических знаний, умений и практических навыков при изучении тем раздела «Защита от чрезвычайных ситуаций».

Методы исследования: В данной работе использовалась совокупность методов исследования. С целью установления общих элементов содержания школьных предметов для реализации межпредметных связей в дисциплине ОБЖ использовался метод теоретического анализа и синтеза, обеспечивающий комплексный подход к объектам исследования и дающий представление о том, как теоретические знания можно использовать практически в реальной ситуации. С целью определения возможностей интегративного курса ОБЖ для использования межпредметного взаимодействия используется метод сравнительного анализа. Для реализации одного из важнейших векторов развития самообразования – систематизации и обобщения знаний использовались общенаучные, проблемно-поисковые, продуктивно-поисковые методы: анализ и синтез, индукция и дедукция.

Изложение основного материала

По мере продвижения человека на пути к благам цивилизации, прогрессу науки и техники возникла парадоксальная ситуации: с одной стороны, жизнь человека стала комфортней, интересней и продолжительность её увеличилась, с другой – количество опасностей в ней возросло, так как к природным катаклизмам добавились чрезвычайные ситуации техногенного характера. Значительная часть их в производственной и бытовой сфере происходит по причине низкой культуры безопасности жизнедеятельности человека, то есть первоочередную роль играет антропогенный фактор.

Следовательно, каждый член социума должен осознавать свою ответственность за сохранение всего живого на планете «в сложнейших условиях разрастания техносферы», о чём ещё в 1929 году предупреждал выдающийся российский учёный В. И. Вернадский [1] .

С той поры в глобализированном индустриальном мире количество проблем, связанных с авариями техногенного характера, намного возросло и стало разнообразней. Значительно увеличился риск возникновения аварий и катастроф, обусловленных нарушением техники безопасности в производственной сфере. Чрезвычайные ситуации техногенного характера в последние десятилетия являются самым распространённым видом ЧС, значительно обходят по количеству остальные виды. Тезис В. И. Вернадского о том, что «знания будут развиваться не по наукам, а по проблемам», оказался пророческим [4].

Беспрецедентный успех современного человека в техносфере, его порой неразумная и недальновидная хозяйственная деятельность многократно и разнообразно нарушила и продолжает нарушать экологический баланс планеты, чем подрываются и уничтожаются основы благополучного существования самого человека. В связи с этим актуальной остаётся проблема формирования у подрастающего поколения осознания пагубности бесконтрольного использования и подчинения экосистемы для удовлетворения собственных возрастающих капризов и потребностей.

Воспитание гуманистического и экологического мировоззрения и нравственных установок осуществляется различными социальными институтами: семьёй, школой, общественными и государственными структурами, дополнительным образованием, средствами массовой информации. Их задача – создать условия для успешного социального взросления личности, осознания ею правил поведения, норм морали, важности соблюдения законов, повышение общей грамотности населения планеты, обеспечения общественной и личной безопасности, что позволит избежать полной экологической деградации и гибели популяции самого человека [3, 5].

Важная роль в решении данной задачи принадлежит учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Специфическая особенность его заключается в том, что эта дисциплина по своей сути интегративная, так как основа её сформирована на стыке естественных, общественных и технических наук, поэтому она имеет большой интеграционный потенциал и охватывает разные сферы жизни, которые с развитием науки и технологий будут расширяться [2].

Благодаря особенности образовательного ресурса ОБЖ, появляется возможность направить познавательную деятельность обучающихся на осознание личной и коллективной ответственности за собственную и общественную безопасность.

Если большая часть населения будет руководствоваться главным принципом экологического мышления «Мысли глобально, действуй локально», то это будет вселять определённый оптимизм в области обеспечения экобезопасности объектов техносферы и антропосферы – главного условия спасения человечества и природы в едином планетарном организме ноосферы Земли.

Проблема безопасности жизнедеятельности встала

перед человеком с самого начала его когнитивного развития и была обусловлена добыванием пищи, огня, защитой от многочисленных врагов и угрожающих жизни природных явлений, а впоследствии – и техногенных опасностей.

Следовательно, данная проблема по-прежнему остаётся актуальной и в нашем мире высоких технологий, а количество задач обеспечения безопасности жизнедеятельности, например: идентификации опасностей, принятия упреждающих мер, ликвидации последствий негативных факторов, создания комфортной среды для человека и других – с каждым витком науки и прогресса увеличивается. В связи с этим и возникла необходимость в 90-е годы XX века введения в школьную программу предмета ОБЖ, изучение которого способствует повышению уровня культуры безопасности подрастающего поколения. Изучая его, учащиеся приобретают знания, навыки и умения выживания в неблагоприятных и угрожающих условиях современного мира, в котором, по статистике МЧС, возрастает количество ДТП, аварий, бытового травматизма, природных и техногенных катастроф [2,5].

По данным статистики, МЧС ежегодно фиксирует 300-500 фактов разгула стихии и 600 техногенных аварий. За период с 2012 года по 2018 зарегистрировано 2110 случаев, причём они становятся более разрушительными [4].

Насколько успешно обучающиеся будут овладевать культурой жизнедеятельности в современной среде обитания, приобретать навыки и умения поведения в чрезвычайных ситуациях зависит от многих факторов, в том числе основных:

– действий государства и мер, предпринятых им по решению данной проблемы;

– общественной среды, в которой происходит начальная, в раннем детстве (семье), стадия социализации личности ребёнка;

– образовательно-воспитательного процесса в дошкольный и школьный период.

Практически все школьные дисциплины обладают своеобразным интеграционным потенциалом, который должен использоваться на уроках ОБЖ, поэтому следует акцентировать внимание обучающихся на том, как ранее полученные на других предметах знания повышают культуру безопасности жизнедеятельности человека и позволяют ему избежать опасностей различного характера и ущерба для здоровья.

Следует отметить, что интегрированность предмета ОБЖ помогает сформировать у обучающихся широкий спектр умений и навыков безопасной жизнедеятельности: устанавливать между явлениями причинно-следственные связи; развивать аналитическое мышление; прогнозировать возникновение чрезвычайной ситуации и принимать превентивные меры, а если не удаётся избежать ЧС, то минимизировать риски для здоровья и материальный ущерб [2].

На уроках ОБЖ учителями реализуется один из принципов научного познания: от абстрактного мышления к теории, а от неё к практике, – который не всегда используется на других дисциплинах, хотя в мире всё взаимосвязано.

Благодаря курсу ОБЖ ученики осознают целостную картину мира, и перед ними открывается новое видение явлений, изучаемых биологией, физикой, химией, экологией, в результате исчезает фрагментарность полученных знаний, что делает их глубокими и практичными.

Использование межпредметных связей с обеспечивающими науками: математикой, физикой, химией, биологией, правом и другими – позволяет уяснить старшеклассникам важность знаний для личной и общественной безопасности; осмыслить объективно существующие законы и закономерности, неосведомлённость в которых может привести к негативным последствиям. Также применение технологии межпредметных связей даёт уникальную возможность учащимся проанализировать пройденный материал и систематизировать его. В результате на теоретические знания, приобретённые ранее, они смотрят с другой стороны: в какой ситуации может пригодиться тот или иной учебный материал и как применить его в конкретной практической деятельности.

Интегрированные знания становятся более глубокими, практичными, прикладными и приобретают для школьников большую значимость, повышая их мотивацию к учёбе.

К примеру, математические знания помогают делать расчёты при решении ситуационных задач по ОБЖ. Образовательный ресурс географии как учебного предмета даёт возможность найти на карте район ЧС, определить стороны горизонта, своё местонахождение, степень угрозы, исходящей от неё и направление эвакуации в случае необходимости. Особенно большой потенциал для использования межпредметных связей имеется при изучении физики, химии и биологии, однако немаловажную роль играют в процессе познания этических и общечеловеческих ценностей, моральных законов предметы гуманитарно-общественного цикла.

Безусловно, использование межпредметных связей зависит от многих факторов: от темы урока, количества часов на неё, педагогической установки самого учителя и контингента учащихся, уровня их подготовки и других объективных условий.

К.Д. Ушинский, великий русский педагог и писатель, считал, что «в воспитании всё должно основываться на личности воспитателя…».

Успех образования, главного источника увеличения интеллектуального потенциала общества, зависит напрямую от личности учителя, его профессиональной и общекультурной подготовки и творческого потенциала.

Стоит отметить, что для успешной реализации главной образовательной задачи специфика предмета требует от учителя ОБЖ особенных качеств, а не только соответствия общему профессиональному стандарту. Они определяются направленностью предмета и заключают в себе знания, умения и навыки междисциплинарного характера в сочетании с физической и практической деятельностью.

Профессиограмма учителя – понятие очень широкое, включает множество качеств, обеспечивающих успех его деятельности. Однако можно выделить из них основные, а именно: педагогические мышление, рефлексия, самосознание, воображение, наблюдательность, прогнозирование, а также самооценка, эмпатия и умение поддерживать должный педагогический контакт с учениками и родителями.

Учителю ОБЖ наряду с совокупностью знаний по многим школьным предметам должны быть присущи и другие специфические компетенции, например, некоторые из них:

– психология поведения человека в экстремальных условиях и ЧС;

– нейрофизиологические основы поведения человека;

– методы, средства и способы оказания первой медицинской помощи в условиях ЧС разного происхождения и теорию риска и факторов, которые их вызывают, а также другие профессиональные навыки, входящие в предмет ОБЖ.

Кроме этого, в отличие от других предметников, учитель данной дисциплины должен обладать глубокими знаниями медико-биологических наук, психолого-педагогических наук, хорошо разбираться в смежных областях знаний.

Для учителя ОБЖ важны и определённые личностные качества, как-то: психологическая устойчивость, способность обдуманно и адекватно действовать в экстремальной обстановке, решительность, умение принять на себя ответственность в трудной ситуации. Преподаватель ОБЖ должен быть физически развит, вести здоровый образ жизни и быть наставником безопасного поведения.

На современном этапе предмет ОБЖ зарекомендовал себя важнейшей частью образовательного процесса, потому что задача его – «воспитание личности безопасного типа», то есть гражданина, которому присущи личная и коллективная безопасность.

Для успешной реализации поставленной задачи к работе необходимо подходить творчески, использовать разнообразные формы организации учебной деятельности на уроке, учитывая особенность предмета ОБЖ, где на базе теоретических знаний нужно сформировать практические навыки и умения, выработать определённый алгоритм действий в той или иной неординарной ситуации.

При выборе методических приёмов учитель должен учитывать уровень подготовленности класса по предмету, чтобы включить в работу на уроке всех учеников, разных по характеру, темпераменту, сильных и слабых, что поможет всем реализовать интеллектуальный и личностный потенциал. Активное участие в работе класса слабых учеников помогает им избежать комплекса неполноценности, исключает негативное воздействие на формирование личности обучающегося и мотивирует на получение знаний. Успеху образовательного процесса способствует сотрудничество на уроке, доброжелательный, творческий диалог между учителем и учеником [2,6,7].

В настоящее время педагоги, как и обучающиеся, выросшие в цифровой среде, активно и успешно используют в процессе обучения высокие технологии, мультимедийное оборудование и нейронные сети, особенно в тех школах, в которых для этого существует хорошая база.

В зависимости от цели урока, личностных данных педагога, например, ораторского мастерства, его профессионализма и общей эрудиции, используются как традиционные, так и инновационные методы и формы работы на уроке.

В отличие от предыдущей главенствующей системы преподавания, где долгий период была востребована в основном одна схема: объяснение учителя, повторение за ним пересказа параграфа учебника, – современные инструменты учат поиску нужного материала, ситуативному анализу конкретной ситуации, творческому взгляду.

В век информационных технологий, появления Интернета, традиционное обучение, направленное только на запоминание и воспроизведение информации, становится не основополагающим в образовании [8].

В урбанизированном техногенном мире человек должен уметь решать увеличившееся количество сложных задач, связанных с разносторонней его деятельностью. В этом ему опорой являются критическое мышление, творческий подход в решении неординарных ситуаций, умение оперативно анализировать необходимую информацию, благодаря чему принимаются продуманные и креативные решения по возникающим проблемам. Данные качества формируются в определённой образовательной среде, поэтому и появились инновационные интерактивные технологии в методике преподавания, при которых ученик не объект обучения, а активный субъект.

Вследствие насыщенности материала главы «Организационные основы защиты населения и территорий России в чрезвычайных ситуациях» предмета ОБЖ 10 класса, целесообразно использовать элементы модульного обучения, что поможет учащимся, используя базовые знания по изученным дисциплинам, освоить программу более полно [2,5].

В процессе проведения урока с использованием информационно- коммуникативных технологий ведётся многоуровневое обучение: уровень восприятия учебного материала, уровень воспроизводства знаний и уровень получения новых знаний на базе ранее полученных [6,7].

Положительная сторона использования элементов модульной системы на уроках ОБЖ заключается не только в том, что учащиеся осознают взаимосвязь явлений в разных ситуациях, но и приучаются к целенаправленной самостоятельной деятельности. В результате самосовершенствования выработают у себя неоспоримые положительные качества характера: ответственность, настойчивость, целеустремленность, способность найти необходимую информацию и применить её в жизни для безопасной жизнедеятельности [2,5].

Новая информация преподаётся в виде блоков, при изучении которых реализуется конкретная педагогическая образовательно-воспитательная цель.

Первый модуль, теоретический, – это хорошее усвоение фундаментальных знаний по ОБЖ и повторение материала, изученного на других дисциплинах, причём преподаватель ОБЖ должен делать акцент на его взаимосвязь с процессами, происходящими при деятельности человека, на него самого, природу и биосферу.

Реализация данного модуля даёт возможность ученикам посмотреть на ранее приобретённые знания по естественным и техническим дисциплинам с другой точки зрения, повторить и систематизировать их, а в случае возникновения чрезвычайной ситуации реализовать в практической деятельности.

В старших классах у многих обучающихся суще-

ствует интерес к определённым предметам, более глубокие знания по ним, поэтому учитель при подготовке к уроку, осуществляя дифференцированный подход, может давать индивидуальные или групповые задания в зависимости от интересов и склонностей учеников в разных формах обучения: проектах, ролевых играх, презентациях, видеосюжетах, викторинах и конкурсах и творческих работ и т.д.

На уроках ОБЖ результативно применение проектной деятельности обучающихся. Исследовательское поведение – важнейшая основа для получения представлений о мире, оно развивает любознательность, желание задавать вопросы, сравнивать явления и найти ответ [5].

Созданием учащимися проекта достигаются следующие цели:

– воспитательная – ответственность за собственные поступки и решения;

– образовательная – формирование навыков прогнозирования воздействия человека на природу и на него самого и способов защиты от негативных воздействий техносферы.

Цель практического модуля – закрепление теоретических знаний, полученных в первом модуле, формирование практических навыков по безопасной жизнедеятельности и умений работы в команде.

Модуль практический состоит из интерактивных заданий: ситуационные ролевые игры по оказанию доврачебной помощи; алгоритм действий при пожаре; правила поведения в условиях химического и радиационного заражения и при террористическом акте и др.

Добавление в стандартные задания элементов неожиданности и креативности будет стимулировать внимание учеников и повышает интерес к предмету и качество знаний.

Самостоятельной работой учащихся достигается развитие метапредметных результатов. Они учатся планировать свою деятельность для достижения цели, приобретают умения создавать и применять различные модели, схемы, символы и инфографику.

При использовании данных форм обучения реализуется принцип действенности, то есть применение теоретических знаний на практике, а также принцип гуманизации обучения через сочетание индивидуальной и командной работы, в которой старшеклассники учатся культуре общения, умению слушать других и тактично, аргументированно, используя знания, отстаивать свою точку зрения в вопросах безопасности.

Учитель, в свою очередь, при использовании интерактивных методов заменяет объективное отношение к ученику субъективным, осуществляя личностно-ориентированный подход в обучении. Данная модель помогает сформировать личность безопасного типа, которой свойственно прогностическое мышление и умение предвидеть возможность опасных ситуаций.

Благодаря своей динамичности и высоким результатам эта система завоёвывает место в образовательных учреждениях, но особенно эффективно она должна использоваться на уроках ОБЖ по разделам «Основы безопасности личности, общества и государства» в 10 классе и «Основы комплексной безопасности личности, общества и государства» в 11 классе [2,5].

При её применении школьники активно сотрудничают с учителем: повторяют ранее пройденный материал из курса других предметов, который необходим для углублённого понимания проблематики указанного выше раздела; готовят презентацию своего проекта; подбирают видеосюжеты, интересные задания по теме урока.

Выводы

Таким образом, использование модульной системы обучения на предмете ОБЖ способствует активному включению старшеклассников в процесс познания, они раскрывают свой творческий потенциал и личностные возможности. В свою очередь, педагог координирует и контролирует ученика, организовывая учебный процесс, консультируя и стимулируя его деятельность. Из объекта обучения старшеклассник становится полноправным участником процесса познания, что помогает его личностному развитию и становлению.

Совместное сотрудничество педагога и ученика особенно важно в подростковом возрасте, так как урбанизация, техногенная нагрузка на окружающую среду, психологическая напряжённость в условиях глобальной информационной среды – триггеры целого ряда опасностей, с которыми человек сталкивается повседневно на протяжении своей жизни.

Инновационные методы, применяемые учителем на уроке ОБЖ, способствуют приобретению качественных знаний и навыков по защите от негативных воздействий – неотъемлемое условие существования человечества.

Библиографический список

1. *Вернадский В.И.* Предисловие // Л.Я. Ставровский. Новые воззрения на эволюцию как дальнейшее развитие учения Дарвина. М.: кооп. изд-во студенчества, 1929. С. 4.

2. *Ким С.В*. Основы безопасности жизнедеятельности. Базовый уровень. 10-11 классы: методическое пособие / С.В. Ким. М. : Вентана-Граф, 2020. 104 с.

3. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. 323 с.

4. Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mchs.gov.ru/ (дата обращения 20.06.2023г.)

5. Основы безопасности жизнедеятельности: 10-11 классы: базовый уровень: учебник / С.В. Ким, В.А. Горский. М.: Вентана-Граф, 2020. 396 с.

6. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. 140 с.

7. *Узунов Ф.В.* Современные образовательные технологии [Электронный ресурс]: учебное пособие / Ф.В. Узунов, В.В. Узунов, Н.С. Узунова. - Электрон. текстовые данные. Симферополь: Университет экономики и управления, 2016. 113 с.

8. *Фефелов С.В.* Актуальные проблемы преподавания права в современной школе» /С.В. Фефелов, А.В. Агаева, А.А. Цуканова // Учёные записки Орловского государственного университета. 2023. № 2 (99). С. 342–346.

References

1. *Vernadsky V.I.* Foreword // L.Ya. Stavrovsky. New views on evolution as a further development of Darwin's teachings. M.: coop. student publishing house, 1929. S. 4.
2. *Kim S.V*. Fundamentals of life safety. A basic level of. Grades 10-11: methodological guide / S. V. Kim. M. : Ventana-Graf, 2020. 104 p.
3. Methods of teaching and educating life safety: textbook / Stavropol: North Caucasian Federal University, 2016. 323 p.
4. Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters [Electronic resource]. – Access mode: https://mchs.gov.ru/ (accessed 20.06.2023)
5. Fundamentals of life safety: grades 10-11: basic level: textbook / S.V. Kim, V.A. Gorsky. M.: Ventana-Graf, 2020. 396 p.
6. Modern pedagogical technologies: a textbook for bachelor students studying in pedagogical areas and specialties / Author-compiler: O.I. Mezentsev; under. ed. E.V. Kuznetsova; Kuib. Phil. Novosib. state ped. university. Novosibirsk: Nemo Press LLC, 2018. 140 p.
7. *Uzunov F.V.* Modern educational technologies [Electronic resource]: textbook / F.V. Uzunov, V.V. Uzunov, N.S. Uzunova. - Electron. text data. Simferopol: University of Economics and Management, 2016. 113 p.
8. *Fefelov S.V.* Actual problems of teaching law in modern school" / S.V. Fefelov, A.V. Agaeva, A.A. Tsukanova // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 2 (99). Pp.342–346.

УДК 378.14.014.13 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-242-246

КУЗНЕЦОВА ЕЛЕНА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: elena-dav08@mail.ru
БАТИЩЕВА ЛИЛИЯ НИКОЛАЕВНА
магистрант, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail:batishevalilia1552000@mail.ru

KUZNETSOVA ELENA VALERIEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Vocational Training and Business, Orel State University, Orel, Russia
University E-mail: elena-dav08@mail.ru
BATISHCHEVA LILIA NIKOLAEVNA
Master's Student, Department of Vocational Training and Business, I.S. Turgenev Orel State University, Orel, Russia
E-mail:batishevalilia1552000@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

USE OF THE ELECTRONIC PORTFOLIO IN THE PROCESS OF PREPARATION OF BACHELOR IN PROFESSIONAL TRAINING

Образовательный процесс характеризуется активным использованием портфолио, рассматриваемого как способ и технологию, отражающие достижения в учебной, научно-исследовательской и творческой самореализации студента, от которых зависит их востребованность на рынке труда. Электронное портфолио как современное и инновационное средство оценивания в процессе подготовки будущего специалиста является необходимым условием соответствия требованиям ФГОС нового поколения. В данной статье рассмотрены основные функции портфолио, уделено внимание его задачам, принципам. Рассмотрены традиционные типы портфолио. Также была изучена история возникновения понятия «Порфолио», различные подходы к определению «Портфолио», «Электронное портфолио», определены методы его формирования и оценивания на примере подготовки бакалавров профессионального обучения.

Ключевые слова: ***Портфолио, электронное портфолио, компетенции, профессионализм, модульно-рейтинговое обучение, мониторинг и оценивание компетенций студента.***

The educational process is characterized by the active use of the portfolio, considered as a method and technology reflecting the achievements in the student's educational, research and creative self-realization, on which their demand in the labor market depends. Electronic portfolio as a modern and innovative means of evaluation in the process of training a future specialist is a prerequisite for compliance with the requirements of the new generation of the Federal State Educational Standard. In this article, the main functions of the portfolio are considered, attention is paid to its tasks and principles. Traditional types of portfolios are considered. The history of the emergence of the concept of «Portfolio», various approaches to the definition of «Portfolio», «Electronic portfolio» were also studied, methods of its formation and evaluation were determined by the example of the preparation of bachelors of vocational training.

Keywords: ***Portfolio, electronic portfolio, competencies, professionalism, module-rating training, monitoring and evaluation of student competencies.***

Введение

Актуальность. На сегодняшний день система образования Российской Федерации ставит перед обществом ряд новых требований. Одно из них – соответствие новым стандартам образования, согласно которым высшие учебные заведения нуждаются в «новом» типе преподавателя – творчески думающем, целеустремленном, владеющим нестандартными, современными методами, технологиями преподавания, обладающим уникальными психолого-педагогическими приемами, способного самостоятельно выстраивать педагогический процесс в условиях конкретной практической ситуации. Совокупность перечисленных характеристик позволяет говорить о понятии «профессионализм». Именно от него зависит качество предоставленной образовательной услуги и уровень подготовки будущего специалиста. В связи с этим проблема становления и развития профессионализма педагогов в организациях высшего образования является общественно-государственной проблемой, решению которой отводится приоритетное направление.

Сегодня концептуальные основы образования претерпевают изменения (рисунок 1).

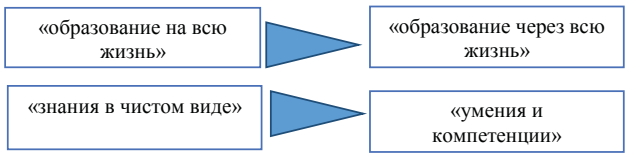


Рис. 1. Изменение концептуальных основ в системе высшего образования.

© Кузнецова Е.В., Батищева Л.Н.
© Kuznetsova E.V., Batishcheva L.N.

Мы видим возможности в повышении качества образования через использование технологии как «портфолио», которая позволяет ставить цели получения образования на протяжении всей жизни и отслеживать из реализацию через самооценку собранных в портфолио данных. Как результата освоения компетенций в той или иной области деятельности.

Психолого-педагогические подходы к раскрытию понятия «рефлексия», представленные И.С. Алекссевой, Н.Г. Алексеевым, Б.Г. Ананьевым, М.М. Муканова, В.И. Слободчиковым,, С.Л. Рубинштейном, Е.Н. Рябышевой и др.

Проблеме контроля и оценки знаний студентов посвящены труды ведущих отечественных педагогов и психологов С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, Е.И. Перовский, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, .И. Тихонова и др.

Имеются отдельные исследования использования технологии портфолио в работе с младшими и старшими школьниками, для развития

Однако вопросы использования технологии портфолио в подготовке будущих педагогов профессионального обучения не рассматривались

Целью исследования было внедрить в практику подготовки бакалавров профессионального обучения технологию электронного портофлио и определить принципы его использованпия.

Новизна определены принципы использования технологии портфолио в образовательном процессе при подготовке бакалавров профессионального обучения.

Методы исследования: для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: теоретические - анализ; синтез; сравнительно-сопоставительный метод; классификация; обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования; эмпирические - педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; качественный и количественный анализ полученных результатов.

Изложение основного материала

Первое упоминание о понятии «портфолио» было зафиксировано в Западной Европе XV – XVI веков. В период эпохи Возрождения архитекторы представляли свои незаконченные, готовые работы, наброски строительных проектов заказчикам в особой папке, которая впоследствии стала называться «портфолио». В переводе с итальянского «папка с документами». Благодаря ему можно было оценить профессиональные качества специалиста.

Зарождение идеи использования портфолио в системе образования отмечалось в Соединенных Штатах Америки в середине 80-х годов. Уже к концу XX века данная технология стала популярной во всем мире.

Несмотря на популярность технологии «портфолио», данное понятие считается относительно новым. Так, например, анализируя различные словари на справочно-информационном портале Грамота.ру, можно сказать: понятие «портфолио» обнаружено только в орфографическом словаре Российской академии наук (в словаре методических терминов это слово отсутствует).

Однако исследование современных толковых словарей позволяет говорить о том, что порфолио – это совокупность личных достижений человека, досье.

Деятельность преподавателей и студентов можно оценить с помощью технологии «Портфолио». В первом случае портфолио позволяет учесть результаты, достигнутые преподавателем в воспитательной, творческой, методической и научно – исследовательской деятельности. Во втором также есть возможность оценки достижений студента в учебных, коммуникативных, социальных, научных и других видах деятельности.

Более того, порфолио – есть определяющий фактор при трудоустройстве, продвижении на работе и открытии новых перспектив. О роли портфолио говорится в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Так, И. С. Алексеева считает, что порфолио есть способ самооценки собственного познавательного, творческого труда студентов, рефлексии его собственной деятельности [1].

Т. Г. Новикова, С.И. Никитина, М.А. Пинская полагают – технология «Портфолио» есть один из наиболее продуктивных методов мониторинга оценивания учебной и внеучебной деятельности [2].

Портфолио обучающегося можно рассматривать и как комплекс документов, представляющих совокупность сертифицированных или несертифицированных индивидуальных учебных достижений, выполняющих роль индивидуальной накопительной оценки, которая является составляющей рейтинга обучающихся.

Портфолио может быть как в печатном, так и в электронном виде. Важно заметить: информатизация и цифровизация общества способствовали повышению спроса на онлайн-формат портфолио. В связи с этим был проведен анализ Интернет-ресурсов, посвященный изучению существующих подходов к определению «Электронное портфолио».

По мнению одних авторов, пакет документов, сформированный и собранный на компьютере, – есть электронное портфолио. Главное отличие в данной ситуации в том, что бумажный эквивалент портфолио предъявляется в виде папки с документами, электронный портфолио – в виде файлов на магнитном носителе.

Другие считают, электронное портфолио есть форма интернет-поддержки деятельности студента и преподавателя.

Согласно сайту http://design.gossoudarev.com/portfolio.html под электронным портфолио (веб-портфолио) понимается веб-страница или веб-сайт студента, используемый им для хранения результатов научной, проектной, учебной и других видов деятельности [5].

В интернет-источниках часто встречаются следующие трактовки электронного портфолио: «web-portfolio», «web based portfolio», «webfolio», «e-portfolio» [4]. Несмотря на различное наименование, данные определения означают одно и тоже – размещение достижений обучающегося на веб-странице с целью осуществления мониторинга результатов учебной и внеучебной деятельности.

Проанализировав содержание понятий «бумажное» и «электронное портфолио», можно отметить, что между ними практически нет отличия. Это объясняется тем, что любой бумажный документ может быть переведен в электронный формат, для его размещения в сети Интернет достаточно соблюсти единообразную схему

(структуру) описания.

Более того, портфолио является одним из важных составляющих модернизируемого профессионального образования и отражает отдельные элементы его результативности.

Портфолио присущи следующие функции: диагностическая, мотивационная, развивающая, аналитическая [3].

Диагностическая функция связана с фиксацией реальных результатов обучающихся, а также с выявлением затруднений в процессе обучения, а самое важное – причину их недочетов.

Мотивационная функция побуждает студентов на эффективную работу для достижения поставленной цели.

Развивающая функция портфолио направлена на непрерывность образовательного процесса.

Благодаря аналитической функции портфолио у обучающихся формируется одна из важных характеристик, позволяющих достичь успеха в различных сферах деятельности, быть конкурентоспособным в социуме – способность к анализу, самоанализу и самооценке.

Список функций портфолио дополняют авторы учебного пособия «Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента» – Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш. [4]. По их мнению, следует включить в список функций портфолио – контрольную, оценочную, аттестационную, организационную, операциональную, рефлексивную.

На сегодняшний день следующие типы портфолио (рисунок 2).

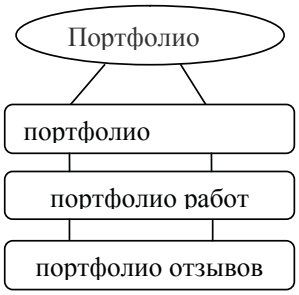


Рис. 2. Типы портфолио.

«Портфолио документов» включает пакет сертифицированных индивидуальных образовательных достижений. В данной модели предусматривается количественная и качественная оценка его материалов.

«Портфолио работ» представляет собой совокупность творческих и проектных работ обучающихся.

«Портфолио отзывов» содержит информацию по итогам прохождения практик студентами, например, отзывы руководителей практики, рекомендательные письма. Вместе с тем в данном разделе могут быть как благодарственные письма, рецензии на выполненные проекты или курсовые работы, так и заключения о качестве работ обучающихся.

Для того чтобы соответствовать требованиям ФГОС ВО, весь период обучения сопровождается формированием портфолио, включающим наличие работ обучающихся и их оценку. К концу выпускного курса студенты имею возможность оценить, насколько правильным и обоснованным был выбор профессии, какие умения и навыки были сформированы в ходе освоения образовательной программы и на что следовало бы обратить внимание, какие направления менее проработаны и какие компетенции были не усвоены. В связи с этим технологии «Портфолио» ставит перед собой ряд задач (рисунок 3).

Экспериментальная работа по изучению возможностей использования технологии электронного портфолио для оценивания уровня овладения компетенциями проводилась на базе кафедры профессионального обучения и бизнеса ОГУ имени И.С. Тургенева. Участниками эксперимента стали обучающиеся 1 курсов направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Для оценки уровня подготовки бакалавров для сферы профессионального обучения используется, прежде всего, электронное портфолио достижений под которым мы будем понимать все результаты (достижения), полученные обучающихся в ходе освоения образовательной программы, которые переведены в цифровой формат и хранятся в сети Интернет. В нашем случае электронное портфолио студенты формируют в личном кабинете обучающегося на сайте Университета, в системе LMS, на гугл дисках и других платформах, в зависимости от электронной образовательной среды, которую использует преподаватель для организации учебного процесса по той или иной учебной дисциплине.

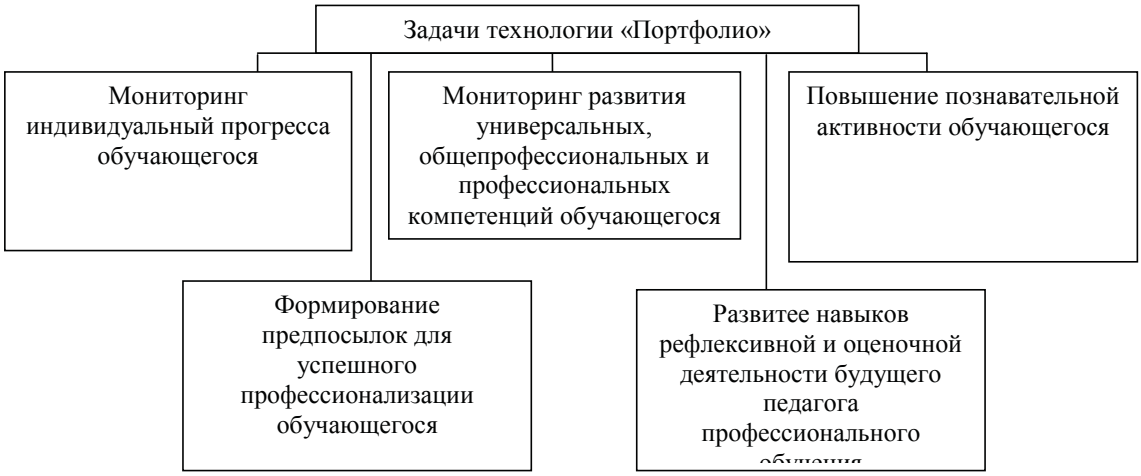


Рис. 3. Задачи технологии «Портфолио».

На первом курсе студенты знакомятся с личным кабинетом обучающегося, в который внесены соответствующая вкладка – электронное портфолио с разделами: учебная и научно-исследовательская деятельность, внеучебная деятельность. Данное портфолио собирается на протяжении всего периода обучения и может учитываться при выставлении оценки на ГИА.

При освоении дисциплин учебного плана преподаватели используют систему электронного портфолио для оценивания уровня освоения универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Например, в ходе изучения дисциплины «Персональный менеджмент» используется цифровой сервис LMS, который позволяет управлять обучением студентов, оценивать результаты. С правилами работы на платформе студенты знакомятся заранее.

Студентам предлагалось по каждой теме изучаемой дисциплины выполнить ряд заданий творческого характера, включающих постановку личных целей, планирование личной карьеры, разработки личного плана на конкретный промежуток времени (по выбору студентов), проектирования развернутого плана своей профессиональной карьеры, разработки резюме, сценария самопрезентации, проектирование программы поддержания здорового образа жизни для организации системы среднего профессионального образования. Отдельные работы подлежали рецензированию студентами-одногруппниками.

На основе собранного пакета выполненных заданий было необходимо подготовить портфолио по дисциплине и представить в форме самопрезентации. При формировании портфолио студентам преподаватель пояснил, что при его оформлении необходимо проявить творчество, использовать больше наглядности – таблиц, рисунков, диаграмм, графиков, которая призвана облегчить восприятие материала в ходе самопрезентации портфолию.

На учебном занятии на этапе рефлексии студентам предлагалось самостоятельно оценить сформированное портфолио. Вначале они оценивали собственную работу, а затем потфолио одногруппников. Первые оценки студентов носили эмоционально окрашенный характер: «Красиво оформлено», «Хорошее портфолио», «Отлично». И только 17% студентов отметили содержание представленных к презентации материалов.

Далее преподаватель предложил самостоятельно продумать систему критериев для оценки задания. Студенты разделились 2 группы, каждая группа разработала свою систему показателей и критериев, затем первая группа оценивала по своим критериям работы второй группы, а вторая группа студентов портфолио первой по которой оценивала работу. При подведении итогов студенты пришли к выводу, что необходима такая система критериев, которая позволит объективно оценить подготовленные портфолио всей группы. Методом «мозгового штурма» студенты разработали следующие показатели оценки портфолио:

– содержательность представленного в портфолио материала (оценивается правильность и полнота выполненных заданий);

– структурированность, последовательность изложения материала, (логика изложения материала понятна);

– доказательность выводов (приведенные аргументы доказывает правильность принятого решения);

– наличие собственной позиции в изложении материала;

– оригинальность выполненных заданий;

– качество оформления портфолио;

– уровень защиты представленного портфолио (четкость изложения, умение ответить на поставленные вопросы).

Разработанные показатели послужили основанием для доработки портфолио по отдельным позициям. На зачете, который проводился в форме защиты портфолио, все работы обучающихся были оценены на «хорошо» и «отлично».

В процессе освоения образовательной программы 44.03.04 Профессиональное обучения (по отраслям) технология портфолио используется не только при оценке уровня подготовленности по дисциплине, но и собирается на протяжении всего периода обучения. Технология используется при оценке уровня достижений студентов по разным направлениям деятельности при назначении студентам академической стипендии.

Для решения ранее задач технология портфолио должна соответствовать ряду принципов.

Один из принципов портфолио – полнота представления учебной, научно-исследовательской, проектной и других видов деятельности, так как в том именно системно, во всех видах деятельности студента формируются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции обучающегося, поэтому полнота представления результатов позволяет наиболее точно оценить их уровень сформированности.

Вторым принципом портфолио мы обозначим вариативность наполнения и добровольность его формирования. Данные принцип ориентирован на построении индивидуальной траектории развития обучающегося, соответствующей его потребностям и запросам.

Третий принцип технологии «Портфолио» – наличие регламента, направленного на своевременное заполнение результатов учебной и внеучебной деятельности студентов в соответствующей форме. Данный принцип способствует формированию такого важного качества личности как умение планировать. Образовательной программой по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучения (по отраслям) предусмотрено формирование универсальной компетенции УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. На первом курсе компетенция формируется в ходе освоения дисциплины «Персональный менеджмент студенты знакомятся с понятием «Портфолио» и приобретают не только навыки его формирования, но и на основе плана профессиональной карьеры расставляют приоритеты по сбору информации для будущего портфолио.

Четвертый принцип – создание условий для оценочной деятельности работ и определения их личной значимости для обучающихся. Соблюдение этого принципа позволяет на основе рефлексии полученных результатов планировать свою дальнейшую деятельность и прогнозировать её результаты. В ходе освоения дисциплин учебного плана по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучения (по отраслям) та-

ких как «Профессиональная педагогика», «Методика преподавания специальных дисциплинам» у студентов формируется компетенция ОПК-5 Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении, где преподаватели при выполнении практических заданий обращаются к электронному портфолио обучающихся

Пятый принцип – включенность в модульно-рейтинговую систему обучения. Студенты в процессе обучения осваивают модули учебного плана такие как «Психолого-педагогический модуль», «Профессионально-педагогический модуль», «Организационно-методический модуль», «Модуль предметной подготовки». Каждый модуль включает ряд дисциплин, где преподаватели по имеющимся модулям имеют возможности сформировать общий рейтинг студентов. Это способствует созданию благоприятных условий для формирования целостного восприятия обучающимся возможностей образовательной среды для самореализации и комплексной оценки своих достижений, способствуют развитию познавательной активности, формированию предпосылок для успешного профессионализации обучающихся.

Выводы

Таким образом, технология «Порфолио» как совокупность документальных свидетельств академических и личных достижений позволяет определить карьеру человека и задать ее генеральное направление. Вместе с этим портфолио позволяет раскрыть имеющиеся внутренние ресурсы обучающихся, которые способствуют развитию своей профессиональной уникальности и конкурентоспособности.

Более того, портфолио как важная составляющая образовательного процесса носит двухсторонний характер. Это объясняется тем, что в его функционировании заинтересованы педагоги и обучающиеся любого уровня образования, а также потенциальные работодатели. На сегодняшний день портфолио рассматривается работодателями как важный объективный показатель качества подготовки выпускника и учитывает достижения при приеме на работу. Очень важно научить студента не только собирать портфолио на протяжении всего периода обучения, но умению его оценивать, планировать цели его формирования на каждом этапе планирования карьеры.

Библиографический список

1. *Алексеева И.С.* Применение технологии «Портфолио» как средства оценки качества образования в школе и ВУЗе // cyberleninka.ru.-Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-portfolio-kak-sredstva-otsenki-kachestva-obrazovaniya-v-shkole-i-vuze/viewer

2. *Зеер Э.Ф., Степанова Л.Г.* Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов // cyberleninka.ru.-Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-kak-instrumentalnoe-sredstvo-samootsenivaniya-uchebno-professionalnyh-dostizheniy-studentov

3. Функции портфолио // Студми. Учебные материалы для студентов.-Режим доступа: https://studme.org/342406/pedagogika/funktsii_portfolio

4. *Воробьев Г.А.* Электронный портфолио в обучении информационным технологиям // upload.pgu.ru.-Режим доступа: https://upload.pgu.ru/iblock/c30/uch_2008_xi_00002.pdf

5. *Павленко И.И.* Электронный портфолио в вузе // cyberleninka.ru.-Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-portfolio-v-vuze

6. *Кузнецова Е.В.* Формирование цифровой образовательной среды обучения в организациях среднего профессионального образования / Е.В. Кузнецова // Образование и общество. - 2023. - № 1 (138). - С.40-45. [Электронный ресурс]. - URL: https://oreluniver.ru/public/file/science/journal/edusocial/1_2023.pdf

References

1. *Alekseeva I.S.* The use of Portfolio technology as a means of assessing the quality of education at school and university // cyberleninka.ru.-Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-portfolio-kak-sredstva-otsenki-kachestva-obrazovaniya-v-shkole-i-vuze/viewer

2. *Zeer E.F., Stepanova L.G.* Portfolio as an instrumental means of self-assessment of educational and professional achievements of students // cyberleninka.ru.-Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-kak-instrumentalnoe-sredstvo-samootsenivaniya-uchebno-professionalnyh-dostizheniy-studentov

3. Portfolio functions // Studmi. Educational materials for students.-Access mode: https://studme.org/342406/pedagogika/funktsii_portfolio

4. *Vorobyev G.A.* Electronic portfolio in information technology training // upload.pgu.ru.-Access mode: https://upload.pgu.ru/iblock/c30/uch_2008_xi_00002.pdf

5. *Pavlenko I.I.* Electronic portfolio at the university // cyberleninka.ru.-Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/elekt

6. *Kuznetsova E.V.* Formation of a digital educational learning environment in organizations of secondary vocational education / E.V. Kuznetsova // Education and society. 2023. No. 1 (138). C.40-45. [Electronic resource]. - URL: https://oreluniver.ru/public/file/science/journal/edusocial/1_2023.pdf

УДК 378 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-247-254**

КУЗНЕЦОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА
преподаватель кафедры военно-политической работы в войсках (силах), Филиал Военной Академии РВСН им. Петра Великого в г. Серпухове, г. Серпухов, Россия
E-mail: lk-11@mail.ru

МИТЯЕВА АННА МИХАЙЛОВНА
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орёл, Россия
E-mail: Konflikt_@mail.ru

KUZNETSOVA ELENA ANATOLIEVNA
Teacher at the Department of Humanitarian and Social Disciplines, Branch of the Military Academy of SRF Named Peter the Great in Serpukhov, Serpukhov, Russia
E-mail: lk-11@mail.ru

MITYAEVA ANNA MIHAILOVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Management and Conflictology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: Konflikt_@mail.ru

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

CRITERIA-ESTIMATION APPARATUS TO FORMATION THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS AT THE MILITARY UNIVERSITY

В статье уточняется смысловое значение дефиниции «критерии оценки», анализируются некоторые недостатки действующей системы оценивания полученных экономических знаний в целом и уровня экономической культуры курсантов военного вуза в частности, рассматриваются особенности количественных и качественных способов оценки сформированности личностной экономической культуры. Предлагается использование количественной модели оценки на основе системы коэффициентов, отражающих полноту освоения курсантами экономических знаний по заданным направлениям предметов оценивания в соответствии с выделенными критериями. Применение предлагаемого критериально-оценочного аппарата позволяет определить уровень сформированности экономической культуры курсантов военного вуза. Высокая степень объективности представленной методики подтверждается использованием научно обоснованных критериев и показателей.

Ключевые слова: ***экономическая культура, экономические знания, предмет оценивания, критерии оценки, уровни оценивания, методика оценки, критериально-оценочный аппарат.***

The article clarifies the semantic meaning of the definition of «assessment criteria», analyzes some of the shortcomings of the current system for assessing the acquired economic knowledge in general and the level of economic culture of military university cadets in particular, discusses the features of quantitative and qualitative methods for assessing the formation of personal economic culture. It is proposed to use a quantitative assessment model based on a system of coefficients reflecting the completeness of mastering economic knowledge by cadets in given areas of assessment subjects in accordance with the selected criteria. The application of the proposed criteria-evaluation apparatus allows us to determine the level of formation of the economic culture of cadets of a military university. The high degree of objectivity of the presented methodology is confirmed by the use of evidence-based criteria and indicators.

Keywords: ***economic culture, economic knowledge, subject of evaluation, evaluation criteria, evaluation levels, assessment methodology, criteria-assessment apparatus.***

Введение

Формирование экономической культуры личности курсантов военного вуза в настоящее время становится особенно актуальной задачей, связанной, в первую очередь, с необходимостью учитывать те существенные изменения в характере протекания экономических процессов, которые вызваны беспрецедентным количеством санкций многих стран в отношении российской экономики, и, стратегически, с потребностью государства в обеспечении своего экономического суверенитета, укреплении экономической безопасности, успешном противостоянии внешним и внутренним угрозам [Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/3].

Актуальность исследования определяется теми соображениями, что в новых условиях процесс получения курсантами экономических знаний как основы формирования их экономической культуры требует существенных изменений. Изменения необходимы в содержании изучаемых тем курса экономики, и в последующей поэтапной объективно обоснованной критериальной оценке соответствия достигнутого и достаточного уровней экономической культуры будущих офицеров.

Цель исследования – разработать и обосновать необходимость применения критериально-оценочного аппарата сформированности индивидуального и группового уровней экономической культуры курсантов военного вуза.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие *задачи*:

© Кузнецова Е.А., Митяева А.М.
© Kuznetsova E.A., Mityaeva A.M.

– уточнить смысловое значение дефиниции «критерии оценки» применительно к оцениванию уровня сформированности экономической культуры курсантов;

– провести анализ существующей системы оценивания полученных экономических знаний и уровня экономической культуры курсантов военного вуза, предложить авторские критерии оценки ее уровня;

– разработать и обосновать методику оценки индивидуального и группового уровня сформированности экономической культуры для применения в обучении курсантов военного вуза в ходе изучения дисциплин экономического цикла.

Теоретической базой исследования стали подходы к проблеме объективного количественного и качественного оценивания получаемых знаний, отраженные в научных трудах таких ученых, как М.И. Алдошина [2], Ю.К. Бабанский [3], В.П. Беспалько [4], Н.Л. Калугина [10], А.М. Митяева [12], Ф.Д. Рассказов [16], П.И. Образцов [14] и пр.

Вопросы, связанные с рассмотрением сущности и способов формирования экономической культуры личности обучающихся рассматривались И.В. Брызгаловым [5], А.Б. Борисюком [6], О.В. Моховой [13], Н.И. Росенко [17], Э.Р. Торсуновой [18], Н.В. Чигиринской [19], но при этом с меньшей глубиной и детализацией раскрываются вопросы критериальной оценки сформированности общей экономической культуры военнослужащих (Е.М. Дорофеев [7], Н.В. Дорош) [8].

Методы исследования: анализ педагогической литературы, обобщение, разработка методики оценки индивидуального и группового уровня сформированности общей экономической культуры курсантов военного вуза, применение математического аппарата в исследовании.

Научная *новизна исследования* заключается в обосновании авторской методики, предусматривающей процедуру оценивания индивидуального и группового уровней сформированности экономической культуры курсантов военного вуза – будущих офицеров, чья военно-профессиональная деятельность в современных условиях предполагает реализацию эффективного экономического подхода в принимаемых управленческих решениях.

Практическая значимость заключается в том, что представленный в статье критериально-оценочный аппарат сформированности экономической культуры курсантов может быть использован в образовательном процессе военного вуза, позволяя наиболее эффективным способом определить уровень сформированности экономической культуры и получить объективные данные по достижению основных целей обучения, а также стать частью учебно-методического комплекса по дисциплинам экономического цикла.

Изложение основного материала

Экономическая культура военнослужащих представляется как их интеллектуальное свойство, позволяющее осознавать экономические явления, связанные с подготовкой Вооруженных Сил к защите государства, и проявляется в виде способности в профессиональной деятельности наиболее эффективно использовать выделяемые ресурсы, в частности, все виды вооружения, военной и специальной техники при выполнении поставленных задач, способствуя укреплению обороноспособности страны [12].

Применительно к оценке сформированности личностной экономической культуры курсантов отметим, что важным компонентом критериально-оценочного аппарата её сформированности является уточнение смыслового значения самого понятия «критерии оценки». В контексте рассматриваемого вопроса понятие «критерий» будем рассматривать как некий признак, позволяющий дать оценку достигнутого уровня экономический культуры курсанта на основе некоторых показателей [11]. По этим показателям можно судить о количественном и качественном состояниях достижения будущим офицером экономических знаний, умений и навыков, которые и являются составными характеристиками его экономической культуры.

В прикладном смысле критерий следует рассматривать как некий набор характеристик личности курсанта, который должен быть получен им для эффективного выполнения своих военно-профессиональных обязанностей на основе экономического подхода в принятии решений, обеспечивающего достижение цели с наиболее рациональным использованием выделяемых государством ограниченных ресурсов (материальных, людских, финансовых и др.) [15].

Критериальные показатели усвоения экономических знаний и умений, выявляемые у курсантов при проведении промежуточных и рубежного контроля, как правило, содержат некий набор действий, направленных на выполнение различных когнитивных процедур, отражающих осознанное воспроизведение, понимание, анализ и оценку экономических явлений и процессов, демонстрирующие умение курсантов решать конкретные постановочные задачи с использованием экономического подхода как базового компонента экономической культуры личности, повышающего эффективность полученного целевого результата [7].

В этой связи отметим, что использование в действующей системе оценивания в целом, и при оценке экономической культуры курсантов военного вуза в частности, когнитивных процедур для контроля усвоения ими экономических знаний и умений, не лишено недостатков, таковыми являются:

– недостаточность точно сформулированных критериев оценки достигнутого уровня знаний и планируемых результатов обучения, однозначно воспринимаемых как курсантами, так и педагогами;

– усредненная по учебной группе оценка уровня экономических знаний курсантов, не ориентированная на индивидуальные достижения по единым критериям каждого обучающегося;

– действующая система оценки применительно к оценке уровня экономической культуры курсантов не дает в полной мере представления об усвоении каждым из них конкретных экономических знаний, что не позволяет, в частности, ранжировать обучающихся в соответствии с их индивидуальным уровнем экономических знаний;

– недостаточность или полное отсутствие учебно-оперативной связи по цепочке «педагог-курсант» в процессе обучения, что препятствует достижению высокой мотивации при изучении дисциплин экономического цикла.

Особая группа недостатков действующей системы оценивания экономических знаний и сформированности экономической культуры курсантов в целом связана с существенной необъективностью процедуры оценки. К этой группе можно отнести:

– недостаточность четко обоснованных норм и критериев оценивания;

– размытость постулатов системы группового оценивания;

– необъективность оценки, основанной на ее субъективности;

– использование в большинстве случаев пятибалльных оценок как количественной меры оценивания без полного учета качественных характеристик оценки;

– традиционные способы оценивания во многом обладают свойством фрустрации, что отрицательно влияет на мотивацию курсантов.

Выделим наиболее существенный недостаток традиционного оценивания экономических знаний и общей экономической культуры курсантов, который основан на оценке по пятибалльной, а фактически по трехбалльной системе (3, 4 и 5). Совершенно очевидно, что с помощью каждого из баллов этой шкалы оценок невозможно в полной мере и детализированно описать качественную разницу в уровнях достигнутого результата освоения экономических знаний. Кроме того, при такой системе оценивания в отдельных случаях у курсанта возникает мотивация получить более высокий балл не за счет более высокого уровня своих знаний, а лишь путем определенного манипулирования ситуациями в процессе оценивания (использование шпаргалок, списывание у более подготовленного обучающегося и пр.) [8].

Принимая во внимание выделенные недостатки действующей системы оценивания экономических знаний и сформированности экономической культуры курсантов, следует указать на необходимость улучшения данной процедуры путем нивелирования противоречий между функциями оценки и существующей практикой осуществления контроля, обеспечивающей увязку справедливой оценки знаний с личностным приращением полученных обучающимися экономических знаний и умений [9]. Ясно, что при этом применяемые в процессе контроля знаний курсанта критерии оценки должны отражать используемые показатели оценки экономической культуры с точки зрения полноты экономической информации, ее аргументированности и точности продуцирования ответов курсантов на поставленные вопросы, с учетом допустимых отклонений от эталонных значений (заданных, планируемых и пр.).

Вышеперечисленные недостатки действующей системы оценивания сформированности экономической культуры курсантов военного вуза определили необходимость разработки методики оценки индивидуального и группового уровней сформированности экономической культуры курсантов военного вуза. Главной задачей педагогов в этом процессе является определение принципов критериального оценивания уровня экономической культуры курсантов, реализующих следующие основные функции:

1. Констатирующая или информационная функция – обеспечивает субъектов педагогического процесса достоверной информацией о достигнутом уровне сформированности экономической культуры курсанта в виде конкретного образовательного результата в ходе изучения дисциплин экономического цикла на определенном уровне освоения материала (по отдельной теме или изучаемой дисциплине в целом).

2. Контролирующе-учебная функция – определяет уже достигнутый уровень сформированности экономической культуры курсанта, его готовность к овладению новым дидактическим материалом, что позволяет педагогу с большим пониманием планировать и реализовывать новые учебные занятия, обеспечивать повторение пройденного, уточнять направления для углубления и систематизации экономических знаний, развития умений и навыков.

3. Диагностико-корректирующая функция – устанавливает основные причины затруднений у курсантов при реализации процесса обучения, вносит корректирующее воздействие путем устранения пробелов в изучаемом материале.

4. Стимулирующее-мотивационная функция – генерирует и повышает мотивацию в процессе обучения.

5. Воспитательная функция – обеспечивает формирование нравственно-эстетических представлений, приводящих к совершенствованию свойств личности курсанта, способности ответственно и плодотворно работать над повышением экономической культуры, применению приемов рефлексии в своей учебной деятельности.

Рассмотрим критериальную составляющую процедуры оценивания экономических знаний курсантов, основным содержанием которой выступают планируемые результаты обучения. К конкретным критериям оценки сформированности экономической культуры личности отнесем следующие: *когнитивный, деятельностный, мотивационный, ценностный, личностный*. Уточним содержание каждого из них и предложим соответствующие им показатели (табл. 1).

С помощью перечисленных критериев с привлечением количественных критериальных оценок можно с достаточной степенью аргументации характеризовать уровни экономической культуры курсанта, судить о достигнутых целях обучения и полученных результатах. При этом рекомендуется использование количественной шкалы оценки, основанной на десятибалльной системе оценок (табл. 2).

Как видно, на основе этих и других критериев можно построить шкалу, позволяющую оценить индивидуальный и групповой уровень экономической культуры курсантов в соответствии с содержанием показателей, включающих формулировки общего характера и характеристики достигнутого уровня проявления экономической культуры.

Таблица 1.

Критерии и показатели сформированности экономической культуры курсанта военного вуз

Критерий	Предмет оценивания	Показатели
Когнитивный	*Содержание* выступления	Полнота ответа, степень соответствия теме с отражением сути темы, степень аргументации.
	Конкретность и глубина знаний	Способность кратко выразить однозначное правильное соответствие характеристики явления или процесса; выделить существенные признаки понятия в их взаимосвязи.
Мотивационный	*Качество* выполняемой работы курсантов на занятии	Интерес и высокая активность и удовлетворенность деятельностью.
Ценностный	*Мировоззренческие установки* курсантов	Принятие и овладение военно-экономическими ценностными ориентирами, идеями, поведением.
Деятельностный	*Оперативность* действий	Возможность своевременно применить рациональное решение в возникающих или моделируемых ситуациях.
	Гибкость при выполнении заданий	Возможность применить или самостоятельно предложить альтернативы решения предложенных задач.
	Коммуникативное взаимодействие курсанта с преподавателем или учебной группой	Должная коммуникационная реакция, степень проявления речевой инициативы.
Личностный	*Системность* в изложении учебного материала и в ходе выполнения учебных заданий	Способность дать качественную характеристику совокупных представлений о рассматриваемом понятии в их эмерджентном единстве.
	Осознанность при подготовке к занятию, участии в дискуссии и выполнении практических заданий	Способность отразить понимание связей между элементами рассматриваемого явления, механизма его формирования, выражения и способа получения.

Таблица 2.

Количественные критерии оценивания уровня сформированности экономической культуры курсантов военного вуза по отдельной теме изучаемой дисциплины

Критерии		Соответствие пятибалльной оценке	Показатели
Оценка уровня достижения	Средняя оценка		
0-0,9	0,5	2	Курсант продемонстрировал полное непонимание темы.
1-2	1,5	3	Курсант показал упрощенное понимание темы, слабую аргументацию ответа или ее полное отсутствие.
3-4	3,5		Курсант показал фрагментарное понимание темы, слабую аргументацию или ее неполное соответствие теме. Демонстрирует примитивное представление о сути рассматриваемого вопроса, и наблюдаются несоответствия при выборе аргументации.
5-6	5,5	4	Курсант показал ограниченное понимание темы, с демонстрацией недостатков при подборе аргументации с низким творческим проявлением.
7-8	7,5		Курсант продемонстрировал однобокое понимание темы, с неточной, хотя в целом и верной аргументацией ответа с недостаточно логичным изложением материала, с осознанием основной сути рассматриваемого явления.
9-10	9,5	5	Курсант показал верное понимание темы с использованием логически правильной аргументации при изложении сути вопроса. Демонстрирует логически безупречные высказывания о сути рассматриваемого явления.

На рис. 1 представлен пример формирования карты оценки достигнутого уровня экономической культуры курсантов на основе десятибалльной шкалы оценок. Определение общего уровня сформированности экономической культуры по данному способу предполагает его использование при итоговой оценке уровня экономических знаний и умений. При промежуточном или рубежном контроле карта может быть применена для определения достигнутого уровня экономических знаний и умений курсантов по отдельным изученным разделам и темам дисциплин экономического цикла.

Методика оценки индивидуального и группового уровней сформированности экономической культуры курсантов военного вуза предусматривает использование оценки их экономической культуры в соответствии с критериями, как по отдельным темам изучаемых экономических дисциплин (табл. 2), так и позволяет выявить достигнутый уровень общей экономической культуры с использованием карты оценки сформированности индивидуальной экономической культуры курсанта в соответствии с рис. 1. Промежуточные результаты оценивания уровня сформированности экономической культуры

курсантов военного вуза по отдельной теме изучаемой дисциплины (табл. 2) должны учитываться и при выявлении сформированности их индивидуальной экономической культуры по карте, представленной на рис. 1.

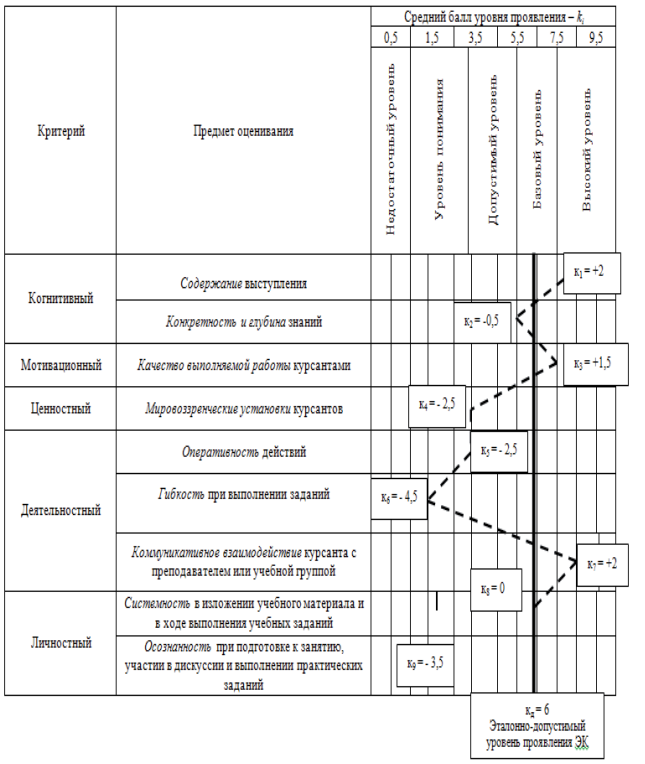


Рис. 1. Карта оценки сформированности индивидуальной экономической культуры курсанта (пример).

Оценка уровня достижения педагогических целей определяется на основе коэффициентов полноты освоения знаний по направлениям предметов оценивания $k_i, \cdot \forall i \in \{1, m\}$, где i – порядковый номер оценивания, m – общее число предметов оценивания.

Оценка сформированости экономических знаний и умений, отражающих достигнутый общий уровень экономической культуры, может быть произведена путем количественного сопоставления эталонно-допустимого kд и фактического ki уровней проявления экономической культуры курсантов:

$$E = k_{\text{Д}} + \frac{1}{m}\sum_{i=1}^{m}\Delta k_i, \qquad (1)$$

где Δki – отклонение эталонно-допустимого и фактического уровней проявления экономической подготовленности, т.е. $Dk_{ii} = k_i - k$.

Так, для примера оценки сформированности индивидуальной экономической культуры курсанта, представленного на рис. 1, показатель уровня экономической культуры будет равным:

$$\text{Å} = 6 + \frac{1}{9}(2,0 - 0,5 + 1,5 - 2,5 - 2,5 - 4,5 + 2,0 + 0 - 3,5) =$$

$$= 6 + \frac{1}{9}(-7,7) = 5,14.$$

Следовательно, оценка достигнутого уровня экономической культуры для рассматриваемого курсанта находится в зоне допустимого уровня. Дополнительных занятий с курсантом, достигшего такого результата, с целью повышения уровня его экономической культуры не требуется, однако и не исключается в режиме дополнительной самоподготовки.

В тех случаях, когда не представляется возможным установить значение эталонно-допустимого проявления экономической подготовленности $k_д$, оценка общего уровня экономической культуры может быть произведена по упрощенной формуле:

$$E = \frac{1}{m}\sum_{i=1}^{m} k_i. \qquad (2)$$

Для рассматриваемого примера оценки сформированности индивидуальной экономической культуры курсанта можно подсчитать:

$$E = \frac{1}{9}(8,0 + 5,5 + 7,5 + 3,5 + 3,5 + 1,5 + 8,0 + 6,0 + 3,0) = 5,17.$$

Как видно, полученное значение показателя Е не существенно отличается от расчета более точным методом и дает то же самое заключение: достигнутый уровень проявления экономической культуры для рассматриваемого курсанта располагается в зоне допустимого уровня.

Методика оценки сформированности экономической культуры курсанта строится следующим образом:

– данные о достигнутых показателях по каждому предмету оценивания для каждого курсанта заносятся в бланк карты (рис. 1);

– производится расчет показателя E, который позволяет выявить, какого уровня экономической культуры достиг каждый из оцениваемых курсантов.

Методикой предусмотрено пять уровней достижения экономической культуры курсанта. Раскроем краткую характеристику каждого из уровней в табл. 3.

В том случае, когда ставится задача выявить групповой уровень сформированности экономической культуры, необходимо аккумулировать усредненные результаты индивидуальных оценок по учебной группе:

$$E_g = \frac{1}{nm}\sum_{j=1}^{n}\sum_{i=1}^{m} k_{ij}, \qquad (3)$$

где E_g – уровень сформированности групповой экономической культуры;

n – общее количество курсантов в учебной группе;

m –количество предметов оценки;

k_{ij} – коэффициент фактического уровня проявления экономической подготовленности i-го курсанта с j-ым порядковым номером в журнале учебной группы.

Выводы

Резюмируя, отметим, что, специалист, обладающий экономической культурой, наиболее эффективно и экономически рационально выполняет свои военно-профессиональные задачи. Представленную методику оценки уровня сформированности экономической культуры курсантов можно использовать по трем основным направлениям:

– установление индивидуального уровня сформированности экономической культуры курсантов по отдельным темам или в целом по дисциплинам экономического цикла;

– оценка индивидуального уровня сформированности экономической культуры;

– оценка группового уровня сформированности экономической культуры или усредненного уровня сформированности экономической культуры учебной группы в целом.

Таблица 3.

Характеристика уровней сформированности экономической культуры курс

Уровень сформированности экономической культуры курсанта	Характеристика	Средний балл уровня проявления
1.Недостаточный уровень подготовленности	Полное несоответствие подготовленности курсанта требованиям к уровню знаний экономической теории, недостаточность или отсутствие экономических навыков и умений, низкий уровень освоения учебного материала. Требует повторного изучения всего объема учебно-дидактического материала.	0,5 – 1,5
2. Уровень понимания	Частичное соответствие подготовленности курсанта требованиям к уровню знаний экономической теории, незначительные навыки и умения использования экономического подхода к решению возникающих проблем. Требует повторения или повторного изучения отдельных тем учебно-дидактического материала.	1,5-3,5
3. Допустимый уровень подготовленности	Курсант имеет относительно хороший, но неполный объем знаний по экономике, владеет экономической терминологией, однако имеет затруднения в установлении взаимосвязи между теоретическими знаниями и практическим их применением. Требует более детального знакомства с отдельными темами и наработки навыков решения практических экономических задач.	3,5-5,5
4. Базовый уровень подготовленности	Курсант демонстрирует освоение основных экономических тем, хорошее знание базового учебного материала с возможностью его применения в типовых ситуациях. Требуется проработка более сложных экономических тем с целью выработки навыков решения задач с неочевидным алгоритмом решения.	5,5-7,5
5. Высокий уровень подготовленности	Курсант демонстрирует освоение основных экономических тем, превышающее базовый уровень с демонстрацией отличного знания терминологии, развитой возможностью решения типовых и сложных экономических задач, имеет высокие навыки и умения использовать экономический подход в выполнении своих будущих военно-профессиональных обязанностей.	7,5-9,5

Реализация рассматриваемого критериально-оценочного аппарата сформированности экономической культуры курсантов требует практических наработок преподавателя, связанных с выявлением основных критериальных элементов предмета оценивания с учетом действий, выполняемых в нижеприведенной последовательности:

– постановка диагностических целей обучения как достижение ожидаемого дидактического результата;

– обоснование взаимосвязанных элементов обучения, включающих их содержание, структуру и информационную насыщенность в контексте требований к успешному, экономически обоснованному выполнению курсантами целей своей будущей военно-профессиональной деятельности;

– на основе выявленного исходного уровня знаний курсантов, определение дополнительного для изучения дидактического материала, достаточного для доведения уровня подготовленности до базового и более высокого уровня;

– разработка специальных дидактических процедур в виде системы теоретико-практических познавательных задач усвоения учебной информации с индивидуальной дифференциацией курсантов;

– выбор и обоснование видов создаваемых коммуникативных ситуаций и организация педагогического взаимодействия преподавателя с курсантами;

– формирование процедуры оценки экономической подготовленности и достигнутого уровня экономической культуры курсантов.

Перспективы дальнейшего исследования вопросов, связанных с достоверным оцениванием экономической культуры личности, видятся в апробации предлагаемого критериально-оценочного аппарата и его корректировке в зависимости от полученных эмпирических данных.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/3 (дата обращения 01.07.2023).

2. *Алдошина М.И.* Критериальный аппарат сформированности этноэстетической культуры студентов университета / М.И. Алдошина // Актуальные инновационные исследования: наука и практики. 2012. № 3. С. 6–11.

3. *Бабанский Ю.К.* О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю.К. Бабанский // Народное образование. 1986. № 11. С. 105–111.

4. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

5. *Брызгалов И.В*. Педагогическая система формирования базовой экономической культуры личности: дисс.….докт. пед. наук. / И.В. Брызгалов. – Майкоп: Адыг. гос. ун-т. 2010. 495 с.

6. *Борисюк А.Б.* Формирование экономической культуры уволенных в запас военнослужащих при обучении предпринимательству в системе профессионального дополнительного образования: на примере МГТУ им. Н.Э. Баумана: дисс.….канд. пед. наук / А.Б. Борисюк. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2012. 145 с.

7. *Дорофеев Е.М.* Формирование экономической культуры кадетов - будущих морских специалистов в условиях цифровизации образования: дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Дорофеев. Великий Новгород: Новг. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2019. 203 с.

8. *Дорош Н.В.* Мотивация курсантов высших военных учебных заведений при изучении экономических дисциплин / Н.В. Дорош, С.Д. Куликов // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2018. №6. С. 207–212.

9. *Дьякова Г. С.* Формирование экономической культуры у выпускников технических вузов / Г. С. Дьякова, Е. А. Хатунцева // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2018. Т. 7. № 4. С. 30–32.

10. *Калугина Н.Л., Гиревая Х.Я., Калугин Ю.А., Варламова И.А*. Критерии сформированности исследовательских умений студентов технических вузов // Успехи современного естествознания. 2015. № 7. С. 98 101.

11. *Костюков Д.И.* Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональной направленности курсантов военного вуза / Д.И. Костюков, А.М. Митяева // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. No 3 (92). С. 231–235.

12. *Митяева А.М.* Использование интерактивных методов обучения для развития экономической культуры курсантов военного вуза / А.М. Митяева, Е.А. Кузнецова // Научные труды Белорусского государственного экономического университета. Выпуск 15. 2022. С. 682–690.

13. *Мохова О.В.* Формирование экономической культуры студентов вузов неэкономических специальностей: дисс.... канд. пед. наук / О.В. Мохова. Карачаевск. 2001. 136 с.

14. *Образцов П.И.*, Критериально-оценочный аппарат сформированности организационно-управленческой компетенции будущего военного специалиста / П.И. Образцов, А.И. Козачок, А.И. Войцеховский, Р.Г. Пантелеев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 73–77.

15. *Пантелеев Р.Г.* Критериально-оценочный аппарат сформированности организационно-управленческой компетенции будущего военного специалиста / Р.Г. Пантелеев // Вестник воронежского государственного университета. 2019. № 1. С. 73–77.

16. *Рассказов Ф.Д.* Критерии оценки уровня сформированности профессиональных качеств студентов в ходе образовательного процесса // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 145–149.

17. *Росенко Н.И.* Формирование экономико-правовой культуры у студентов вузов: дисс. ... канд. пед. наук/ Н.И. Росенко. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. 27 с.

18. *Торсунова Э.Р.* Модель формирования экономической культуры обучающихся на основе мониторинга: дисс. ... канд. пед. наук / Э.Р. Торсунова. Ижевск: Удмурт. гос. ун-т. 2011. 246 с.

19. *Чигиринская Н.В.* Формирование экономической культуры инженера в системе высшего профессионального образования: дисс. ... докт. пед. наук / Н.В.Чигиринская. Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т. 2010. 355 с.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation of July 2, 2021 No. 400 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”. - URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/3 (accessed 07/01/2023).

2. *Aldoshina M.I.* Criteria apparatus of formation of ethnoaesthetic culture of university students / M.I. Aldoshina // Actual innovative research: science and practice. 2012. No. 3. Pp. 6–11.

3. *Babansky Yu.K.* On didactic foundations for improving the effectiveness of education / Yu.K. Babansky // Public Education. 1986. No. 11. Pp. 105–111.

4. *Bespalko V.P.* Components of pedagogical technology / V.P. Bespalko. M.: Pedagogy, 1989. 192 p.

5. *Bryzgalov I.V.* Pedagogical system of formation of the basic economic culture of the individual: diss.….dokt. ped. Sciences. / I.V. Bryzgalov. Maykop: Adyg. state un-t. 2010. 495 p.

6. *Borisyuk A.B.* Formation of the economic culture of retired servicemen in teaching entrepreneurship in the system of professional additional education: on the example of Moscow State Technical University. N.E. Bauman: diss.….cand. ped. Sciences / A.B. Borisyuk. - M .: MSTU im. N.E. Bauman. 2012. 145 p.

7. *Dorofeev E.M.* Formation of the economic culture of cadets – future marine specialists in the context of digitalization of education: dis. ... cand. ped. Sciences / E.M. Dorofeev. - Veliky Novgorod: Novg. state un-t im. Yaroslav the Wise, 2019. 203 p.

8. *Dorosh N.V.* Motivation of cadets of higher military educational institutions in the study of economic disciplines / N.V. Dorosh, S.D. Kulikov // Aerospace forces. Theory and practice. 2018. No. 6. Pp. 207–212.

9. *Dyakova G.S.* Formation of economic culture among graduates of technical universities / G.S. Dyakova, E.A. Khatuntseva // Methodological issues of teaching infocommunications in higher education. 2018. V. 7. No. 4. Pp. 30–32.

10. *Kalugina N.L., Girevaya Kh.Ya., Kalugin Yu.A., Varlamova I.A.* Criteria for the formation of research skills of students of technical universities // Successes of modern natural science. 2015. No. 7. Pp. 98–101.

11. *Kostyukov D.I.* Criteria-evaluative apparatus of the formation of the professional orientation of cadets of a military university / D.I. Kostyukov, A.M. Mityaeva // Scientific notes of the Oryol State University. 2021. No 3 (92). Pp. 231–235.

12. *Mityaeva A.M.* The use of interactive teaching methods for the development of economic culture of cadets of a military university / A.M. Mityaeva, E.A. Kuznetsova // Scientific works of the Belarusian State Economic University. Issue 15. 2022. Pp. 682–690.

13. *Mokhova O.V.* Formation of the economic culture of university students of non-economic specialties: diss.... cand. ped. Sciences / O.V. Mokhov. Karachaevsk. 2001. 136 p.

14. *Obraztsov P.I.,* Criteria-evaluative apparatus of the formation of the organizational and managerial competence of the future military specialist / P.I. Obraztsov, A.I. Kozachok, A.I. Voitsekhovsky, R.G. Panteleev // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. 2019. No. 1. Pp. 73–77.

15. *Panteleev R.G.* Criteria-evaluative apparatus of the formation of the organizational and managerial competence of the future military specialist / R.G. Panteleev // Bulletin of the Voronezh State University. 2019. No. 1. Pp. 73–77.

16. *Stories F.D.* Criteria for assessing the level of formation of students’ professional qualities in the course of the educational process // Modern science-intensive technologies. 2017. No. 1. Pp. 145–149.

17. *Rosenko N.I.* Formation of economic and legal culture among university students: diss. ... cand. ped. Sciences / N.I. Rosenko. Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 2021. 27 p.

18. *Torsunova E.R.* Model of formation of economic culture of students on the basis of monitoring: diss. ... cand. ped. Sciences / E.R. Torsunov. Izhevsk: Udmurt. state un-t. 2011. 246 p.

19. *Chigirinskaya N.V.* Formation of the economic culture of an engineer in the system of higher professional education: diss. ... doc. ped. Sciences / N.V. Chigirinskaya. Volgograd: Volgograd. state ped. un-t. 2010. 355 p.

УДК 37.022 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-255-259**

ЛЕОНОВ СЕРГЕЙ АНДРЕЕВИЧ
кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела менеджмента качества образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: sergey-leonov@mail.ru

LEONOV SERGEY ANDREEVICH
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Quality Management of Education, of FSBEI HE «St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design», St.-Petersburg, Russia
E-mail: sergey-leonov@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

THE IMPORTANCE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS IN THE SYSTEM OF MULTI-LEVEL TRAINING OF FUTURE LIGHT INDUSTRY SPECIALISTS

Существующие темпы изменений в социально-экономических системах приводят к переосмыслению принципов подготовки кадров для различных отраслей промышленности. Особую значимость в условиях все нарастающей геополитической напряженности приобретает подготовка кадров различной квалификации для стратегически важных для России отраслей промышленности. К числу таких отраслей, вне всяких сомнений, следует отнести легкую промышленность. В статье затрагиваются вопросы значимости программ дополнительного образования при осуществлении многоуровневой подготовки специалистов легкой промышленности. Возможности дополнительной подготовки выходят за рамки формирования узконаправленных знаний и конкретных компетенций у обучающихся, основная функция программ дополнительного образования заключается в расширении основной образовательной программы и повышении качества подготовки будущих специалистов. Реализация программ дополнительного образования отвечает интересам и потенциальных работодателей, и обучающихся – потребителей образовательных услуг, и образовательных организаций, осуществляющих сотрудничество с представителями регионального рынка труда. В содержании статьи определены особенности предприятий легкой промышленности, а также требования рынка труда к будущим отраслевым специалистам. Автором определяются и конкретизируются обновленные функции программ дополнительного профессионального образования в системе многоуровневой подготовки квалифицированных и конкурентоспособных кадров для легкой промышленности.

Ключевые слова: ***дополнительное профессиональное образование, многоуровневое образование, специалист, легкая промышленность, отраслевые кадры, интеграция, квалификация, вид профессиональной деятельности.***

The current pace of changes in socio-economic systems leads to a rethinking of the principles of personnel training for various industries. Of particular importance in the conditions of increasing geopolitical tension is the training of personnel of various qualifications for strategically important industries for Russia. Among such industries, there is no doubt that light industry should be attributed. The article touches upon the importance of additional education programs in the implementation of multi-level training of light industry specialists. The possibilities of additional training go beyond the formation of narrowly focused knowledge and specific competencies among students, the main function of additional education programs is to expand the basic educational program and improve the quality of training of future specialists. The implementation of additional education programs meets the interests of both potential employers, students – consumers of educational services, and educational organizations that cooperate with representatives of the regional labor market. The content of the article defines the features of light industry enterprises, as well as the requirements of the labor market for future industry specialists. The author defines and specifies the updated functions of additional vocational education programs in the system of multilevel training of qualified and competitive personnel for light industry.

Keywords: ***additional professional education, multilevel education, specialist, light industry, industry personnel, integration, qualification, type of professional activity.***

Введение

Современная экономика постоянно подвержена трансформации, в связи с политическими, социальными, технологическими преобразованиями. Промышленная революция 4.0 провоцирует внедрение цифровых инноваций во все отрасли промышленности. Основу современной экономики составляют рынок знаний, рынок услуг, рынок труда, к четвертой составляющей можно отнести рынок IT-технологий, роль которого увеличивается с каждым днем [2]. Постепенно, экономика товаров и услуг становится экономикой знаний, которую можно охарактеризовать процессом постоянного развития – знание увеличивается в объеме и усложняется. При этом, информация имеет свойство расширяться, то есть лавинообразно увеличиваться в объеме. Знания являются самовоспроизводимыми, старые являются основой для новых. Для современной экономики характерны глобальные изменения не только на макро, но и на микроуровне, и эти изменения приводят к росту индустрии знаний, развитию интеллектуально-

© Леонов С.А.
© Leonov S.A.

информационного производства [2].

Переход к экономике знаний предусматривает эволюцию содержания профессий, изменяются требования, предъявляемые к специалистам, к их компетентности. Основным ценным качеством работника становится умение специалиста пользоваться современными технологиями обмена информацией, способность к преобразованию знаний. Образовательные организации, оказывающиеся участниками рынка знаний, не могут оставаться в стороне от тенденций развития информационно-знаниевой экономики [8, 12]. Соответственно, основной задачей образовательных организаций становится своевременное реагирование на изменения социальной и экономической среды. Высокий темп развития рынка труда, ускоренное инновационное развитие промышленности, повышение уровня сложности профессиональной деятельности, рост требований работодателей к молодым специалистам приводят к необходимости реализации непрерывного процесса профессионального образования [9]. Именно по этой причине многие образовательные организации стремятся к созданию многоуровневой системы подготовки специалистов, включающей в себя уровни среднего профессионального образования, высшего образования – ступени бакалавриата, специалитета, подготовку специалистов, осуществляющих научно-исследовательскую деятельность – уровень магистратуры и аспирантуры.

Актуальность настоящей статьи определена тем, что в настоящее время в системе «образовательная организация – работодатель» сформировался совместный запрос на поиск новых подходов и инструментов к многоуровневой подготовке квалифицированных и конкурентоспособных отраслевых специалистов. Одним из таких инструментов, которые могли бы применяться в системе многоуровневой подготовки кадров с учетом происходящих изменений в социально-экономической сфере, становятся программы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Активное развитие программ ДПО позволяет реализовать концепцию непрерывного образования, позволяя обучающимся осваивать новые (дополнительные, смежные) компетенции, в зависимости от своих потребностей. В данной статье рассматривается значимость дополнительного образовательного образования для будущих специалистов легкой промышленности в условиях освоения ими основных образовательных программ. Таким образом, основной целью, которая была поставлена при подготовке данной работы, является: определение обновленных задач и функций образовательных программ ДПО в системе многоуровневой подготовки кадров для легкой промышленности.

Проблемы непрерывного образования, многоуровневой подготовки и дополнительного профессионального образования широко обсуждаемы экспертами. Многие авторы, такие как С. Н. Апенько, Е. И. Еременко, С. А. Гасанова, Е. В. Думачева, И Е. Золин и др. в своих работах утверждают о необходимости развития дополнительных профессиональных программ в рамках системы непрерывного образования [1, 5, 7, 9].

Новизна настоящего исследования заключается в том, что автором конкретизированы обновленные функции образовательных программ ДПО в системе многоуровневой подготовки кадров с учетом отраслевых особенностей легкой промышленности, а также текущими и перспективными запросами рынка труда; определены и конкретизированы ключевые принципы реализации программ ДПО.

Методы исследования: индукция, дедукция, контент-анализ, мониторинг научных источников, законодательства в сфере образования, требований предприятий легкой промышленности к квалификации будущих отраслевых специалистов.

Изложение основного материала

Легкая промышленность включает в себя несколько подотраслей: текстильную, кожевенную, обувную, швейную, меховую и др. [10]. Товары, производимые предприятиями легкой промышленности, широко востребованы в военной, медицинской сфере, а также в сельском хозяйстве, строительстве, химической промышленности и т.д. Конечно же, основная масса производимой на предприятиях отрасли продукции, это товары народного потребления, на отечественном рынке легкой промышленности широко представлены товары для детей. Активно развивается инновационная составляющая отрасли: появляются предприятия, производящие высокотехнологичную продукцию (например, нетканые материалы, лечебную одежду), развиваются новые профессии, происходит модернизация имеющихся предприятий и открытие новых, использующих последние достижения в отрасли [10]. Отечественная легкая промышленность представлена 20 тысячами малых и средних предприятий, в ней задействовано около 300 тысяч работников [10]. Следует учитывать, что малые предприятия являются наиболее оптимальной формой организации производства в отрасли, так как они способны быстро реагировать на изменения конъюнктуры рынка, колебания потребительского спроса и тенденций в мире моды [11].

В последнее время, внешнеполитическая обстановка на мировой арене складывается благоприятным образом для развития легкой промышленности нашей страны. Санкционная политика западных государств привела к тому, что отечественные предприятия отрасли переживают период роста и увеличения объема производства [3]. Также, благодаря правительственной программе «Развитие промышленности и повышение её конкурентоспособности», малые и средние предприятия отрасли могут воспользоваться государственной поддержкой [13]. К сожалению, развитие легкой промышленности имеет некоторые сдерживающие факторы. Ключевое негативное явление в отрасли – кадровый дефицит – на предприятиях не хватает специалистов различных уровней квалификации. Предшествовавший долгий кризис промышленного производства нашей страны в целом, и легкой промышленности, в частности, привел к тому, что на данный момент мы можем наблюдать «кадровый голод» в отрасли. Такая неблагоприятная ситуация имеет ряд причин. Длительное время профессии, связанные с производством товаров народного потребления не пользовались спросом среди молодежи. Также, стоит отметить, что многие предприятия отрасли вынуждены были уйти с рынка, не выдержав конкуренции с иностранными производителями, произошло сокращение производства, а соответствен-

но, и сокращение количества рабочих мест, многие специалисты принудительно сменили сферу своей профессиональной деятельности. Молодые люди, получившие образование специальностям и направлениям подготовки (далее – УГСНП) «Технологии легкой промышленности» не составили новое поколение кадров на предприятиях, многие из них выбирают другие сферы занятости [15]. При этом, работодатели отмечают недостаточный уровень подготовки молодых специалистов, трудоустроенных на предприятиях. Предприниматели отмечают, что выпускники образовательных организаций слабо осведомлены об особенностях производственного процесса и не готовы качественно выполнять трудовые функции [4].

Таким образом, мы видим, что происходящие изменения в отрасли, провоцируют преобразования в образовании. Образовательные организации должны перейти к опережающему обучению специалистов, отвечающих требованиям рынка труда, способных быть эффективными работниками. Деятельность образовательных организаций, осуществляющих подготовку будущих кадров для легкой промышленности управляема нормативными документами федерального уровня. Основным документом, определяющим планируемые результаты обучения студентов, является федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС). Универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать специалист в области конкретного вида профессиональной деятельности строго регламентированы. Зачастую, при осуществлении процесса подготовки по основной образовательной программе не наблюдается должный уровень сотрудничества учебного заведения с потенциальными работодателями. Нередко и работодатель оказывается не готов к сотрудничеству с образовательными организациями на необходимом уровне [14]. К сожалению, происходит так, что представители предприятий не хотят тратить свои ресурсы на развитие кадрового потенциала, отказываются от программ целевой подготовки [6]. Тем не менее, на каждом предприятии требуется свои, уникальные специалисты, которые успешно освоили не только основную образовательную программу, но и владели бы узконаправленными компетенциями, применимыми на конкретном предприятии. Например, кожевенно-меховое производство требует от технологов, участвующих в работе предприятия углубленных знаний в области промышленной экологии, а также товароведении [6]. Все чаще работодатели требуют повысить уровень освоения иностранных языков обучающимися в виду того, что происходит бурный рост международных связей и т.д. Для конструкторов-модельеров, дизайнеров возрастает роль знаний в области экономики и управления [11]. Эксперты отмечают необходимость для специалиста во владении развитыми личностными качествами, навыками, которые не могут быть получены обучающимися в процессе освоения основной образовательной программы, теоретические знания представляют меньшую ценность для потенциальных работодателей, чем знания в области практических задач и здравомыслие [9].

Решением проблемы подготовки специалистов с высоким уровнем знаний узкой направленности, а также развитие личностных качеств (в т.ч. мягких навыков) обучающихся, возможно при реализации программ дополнительного образования, направленных на удовлетворение запросов рынка труда. Программы ДПО, интегрируемые и реализуемые в рамках системы многоуровневой подготовки специалистов различной квалификации позволяют обучающимся ликвидировать дефициты узких знаний и конкретных компетенций для выбранной области профессиональной деятельности. Программы ДПО выполняют, прежде всего, поддерживающую и дополняющую функцию, помогая освоить знания, навыки и умения, формируемые основной образовательной программой на более высоком (широком) уровне, способствуют реализации практико-ориентированного подхода в образовании. Тем не менее, эксперты отмечают, что сугубо практико-ориентированное образование может привести к негативным последствиям: понизить уровень адаптационных компетенций обучающегося за рамками своей профессиональной деятельности, сократить творческий потенциал студента, свести процесс обучения только к удовлетворению запросов конкретного работодателя, ослабить горизонтальную мобильность выпускника [14]. Именно поэтому, основная образовательная программа, направленная на формирование широкой теоретической подготовки будущего специалиста и его компетентности в разных сферах выбранного вида профессиональной деятельности должна дополняться узконаправленной подготовкой в рамках реализации программ ДПО. Это позволит избежать возможных рисков при осуществлении подготовки будущих специалистов, отвечающих запросам работодателей.

С одной стороны, любая основная образовательная программа по УГСНП «Технологии легкой промышленности», регулируемая ФГОС, позволяет формировать специалистов широкого профиля, а с другой – основная образовательная программа не обладает достаточным уровнем гибкости, позволяющим своевременно реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда и знаний. Список областей профессиональной деятельности постоянно расширяется и дополняется. Профессиональные стандарты, требования к квалификации испытывают постоянное обновление, исчезают устаревшие нормы и правила выполнения трудовой деятельности. Постоянные обновления технологий и мобильность легкой промышленности провоцируют непрерывную актуализацию содержания профессиональной деятельности различных специалистов отрасли. Программы ДПО позволяют образовательным организациям реагировать на изменения в производственной сфере и рынке труда в ускоренном темпе, предоставляя таким образом своим студентам возможность получать опережающее образование.

При разработке программ ДПО, позволяющих оптимизировать процесс подготовки конкурентоспособных специалистов для легкой промышленности следует руководствоваться профессиональными стандартами и квалификационными требованиями, в согласовании между участниками образовательного процесса и работодателями. [7]. Программы ДПО должны быть направлены на формирование таких специалистов, которые смогут эффективно выполнять трудовые функции, качественно реализовывать должностные обязанности, стремиться к самообразованию и повышению уровня

профессионального мастерства – именно такие требования предъявляет современный рынок труда [7]. Развитие необходимых для последующей профессиональной деятельности навыков и умений достигается в том случае, если программа ДПО предполагает развитие поведенческих моделей, которые отражают специфику выбранного вида деятельности. Достичь качественно высокого результата при подготовке будущих специалистов можно используя деятельностно-компетентностный подход, предполагающий использование инновационных педагогических технологий и методов [1]. Благодаря тому, что порядок проектирования и реализации программ ДПО имеет достаточно свободные формы, процесс обучения может проходить в рамках различных педагогических подходов, соответствующих образовательным целям. Активизирующе-развивающий подход, при котором в процессе обучения студенты участвуют в различных тренингах позволяет им участвовать в различных областях будущей профессиональной деятельности, а впоследствии выбрать для себя наиболее подходящий [5]. Тренинги продаж, командная работа, публичные презентации и выступления позволяют обучающимся выработать практические умения и навыки, непосредственно связанные с будущей профессиональной деятельностью. С учетом того, что большинство предприятий легкой промышленности имеют форму малого предприятия, зачастую, работники этих предприятий выполняют несколько видов профессиональной деятельности, совмещая трудовые функции разных областей. Таким образом, программы ДПО, реализующие принципы деятельностно-компетентностного обучения способствуют интеграции будущих специалистов в профессиональную среду, предоставляя для студентов возможность получения практического опыта.

Реализация программ ДПО в рамках многоуровневой системы образования (в контексте выполнения ими поддерживающей и дополняющей функции) способно решить множество задач, основной из которых будет являться формирование уникальных специалистов, отвечающих требованиям рынка труда. Также, программы ДПО являются необходимым элементом непрерывного образования, поддерживающим и усиливающим его основные составляющие, такие как регулярность, доступность, свобода и гибкость [9]. Регулярность предполагает постоянное обучение, позволяющее поддерживать актуальные знания в профессии. Доступность образования необходима для создания условий получения качественно высокого уровня профессиональных знаний. Свобода является условием для самостоятельного развития обучающегося в профессиональной среде, его высокой мотивации к самообразованию. Принцип гибкости позволяет создавать актуальные, востребованные программы профессиональной подготовки [9].

Выводы

Таким образом, в системе многоуровневой подготовки отраслевых специалистов программы ДПО позволяют осуществлять опережающую подготовку кадров, способных отвечать вызовам времени и эффективно функционировать в экономике знаний и участвовать в сложном информационно-интеллектуальном производстве. При создании многоуровневой системы подготовки специалистов программы ДПО способствуют повышению качества образования и формированию у студентов дополнительных компетенций, значимых для последующего трудоустройства и успешного вхождения в профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. *Апенько С.Н., Еременко Е.И.* Инновационные технологии формирования и оценки профессиональных управленческих компетенций слушателей программ дополнительного образования вузов // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25, № 5. С. 834–841.

2. *Ашмарина С.И., Кандрашина Е.А.* Формирование организационно-экономического механизма управления изменениями в социально-экономических системах в условиях глобализации и развития информационно-знаниевой экономики: монография по материалам Региональной площадки V Всероссийского фестиваля науки. Самара: Самарский государственный экономический университет. 2015. 148 с.

3. В Петербурге назвали отрасль, показавшую двукратный рост в 2022 году [Электронный ресурс]. URL: https://www.rbc.ru/spb_sz/09/01/2023/63bbf9ba9a794744270b4c7 (дата обращения: 18.05.2023).

4. В ТПП РФ рассмотрели вопросы кадрового обеспечения в отечественной промышленности [Электронный ресурс]. URL: https://news.tpprf.ru/ru/news/2996124/ (дата обращения: 18.05.2023).

5. *Гасанова С.А., Горелова Ю.А.* Инновационные технологии профориентационной работы вуза в условиях многопрофильного учреждения непрерывного образования // Молодежь в современном мире: материалы международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Курск: Общество с ограниченной ответственностью «МедТестИнфо», 2015. С. 201–206.

6. *Гончарова Н.В.* Подготовка кадров для легкой промышленности на базе дополнительного образования при кожевенном центре // Цифровой университет: совершенствование организации обучения и стратегия развития образования в условиях цифровизации: Материалы всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 2023. С. 120–124.

7. *Думачева Е.В., Чернявских В.И.* Разработка программ дополнительного образования на основе профессиональных стандартов в контексте расширения сферы образовательных услуг // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. 2017. Т. 3, № 2. С. 66–76.

8. *Ершова Н.Ю.* Формирование образовательных программ подготовки специалистов в области информационных технологий с учетом требований работодателей // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сборник докладов по материалам Девятой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. Том Книга I. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2012. С. 135–143.

9. *Золин И.Е.* Развитие системы непрерывного образования как условие трудоустройства специалиста на современном рынке труда // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 9(65). С. 32–36.

10. Легпром (официальный сайт). [Электронный ресурс]. URL: https://www.ruslegprom.ru/ (дата обращения: 18.05.2023).

11. *Леонов С.А.* Подготовка конкурентоспособных специалистов для отечественной легкой промышленности и роль гу-

манитарных знаний // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: Материалы V международной научной конференции. В 3-х томах. / Под редакцией С.И. Бугашева, Ю.В. Ватолиной, А.С. Минина. Том 1. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2022. С. 206–210.

12. *Макарова С.Ю.* Задачи формирования образовательных результатов в инженерном образовании // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 42. С. 701–707.

13. Программа «Развитие промышленности и повышение её конкурентоспособности» [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/rugovclassifier/862/events/ (дата обращения: 18.05.2023).

14. *Станкевич Г.В.* Риски и уязвимости в сфере образования как приоритетные направления образовательной политики // Современная наука и инновации. 2021. № 4(36). С. 222–229.

15. Эксперты оценили уровень трудоустройства выпускников вузов по профилю [Электронный ресурс]. URL: https://www.rbc.ru/society/17/06/2019/5d073be99a794764e4ce4a7c (дата обращения: 18.05.2023).

References

1. *Apenko S.N., Eremenko E.I.* Innovative technologies of formation and evaluation of professional managerial competencies of students of additional education programs of universities // Izvestiya Irkutsk State Academy of Economics. 2015. vol. 25, No. 5. Pp. 834–841.

2. *Ashmarina S.I., Kandrashina E.A.* Formation of an organizational and economic mechanism for managing changes in socio-economic systems in the context of globalization and the development of information and knowledge economy: a monograph based on the materials of the Regional Site of the V All-Russian Science Festival. Samara: Samara State University of Economics. 2015. 148 p.

3. In St. Petersburg, the industry was named, which showed a twofold growth in 2022 [Electronic resource]. URL: https://www.rbc.ru/spb_sz/09/01/2023/63bbf9ba9a794744270b4c7 (accessed: 05/18/2023).

4. The CCI of the Russian Federation considered the issues of staffing in the domestic industry [Electronic resource]. URL: https://news.tpprf.ru/ru/news/2996124 / (date of address: 05/18/2023).

5. *Gasanova S.A., Gorelova Yu.A.* Innovative technologies of vocational guidance work of the university in the conditions of a multidisciplinary institution of continuing education // Youth in the modern world: materials of the international scientific and practical conference of students and young scientists. Kursk: MedTestInfo Limited Liability Company, 2015. Pp. 201–206.

6. *Goncharova N.V.* Training of personnel for light industry on the basis of additional education at the tannery center // Digital University: improving the organization of training and the strategy of education development in the conditions of digitalization: Materials of the All-Russian scientific and methodological conference with international participation. Ulan-Ude: East Siberian State University of Technology and Management, 2023. Pp. 120–124.

7. *Dumacheva E.V., Chernyavskikh V.I.* Development of additional education programs based on professional standards in the context of expanding the sphere of educational services // Scientific result. Business and service technologies. 2017. Vol. 3, No. 2. Pp. 66–76.

8. *Ershova N.Yu.* Formation of educational programs for training specialists in the field of information technology taking into account the requirements of employers // Demand and supply on the labor market and the market of educational services in the regions of Russia: collection of reports based on the materials of the Ninth All-Russian Scientific and Practical Internet Conference. Volume Book I. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University, 2012. Pp. 135–143.

9. *Zolin I. E.* Development of the system of continuing education as a condition for the employment of a specialist in the modern labor market // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2019. No. 9(65). Pp. 32–36.

10. Legprom (official website). [electronic resource]. URL: https://www.ruslegprom.ru / (accessed: 05/18/2023).

11. *Leonov S.A.* Training of competitive specialists for domestic light industry and the role of humanitarian knowledge // Humanities in a modern university: yesterday, today, tomorrow: Materials of the V International Scientific Conference. In 3 volumes. / Edited by S.I. Bugashev, Yu.V. Vatolina, A.S. Minin. Volume 1. – St. Petersburg: St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, 2022. Pp. 206–210.

12. *Makarova S.Yu.* Tasks of formation of educational results in engineering education // Innovations. The science. Education. 2021. No. 42. Pp. 701–707.

13. The program «Development of industry and increasing its competitiveness» [Electronic resource]. URL: http://government.ru/rugovclassifier/862/events / (accessed: 05/18/2023).

14. *Stankevich G.V.* Risks and vulnerabilities in education as priority areas of educational policy // Modern science and innovation. 2021. No. 4(36). Pp. 222–229.

15. Experts assessed the level of employment of university graduates by profile [Electronic resource]. URL: https://www.rbc.ru/society/17/06/2019/5d073be99a794764e4ce4a7c (accessed: 05/18/2023).

УДК 378.14 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-260-263**

ЛИТВИНЕНКО ИННА ЛЕОНТЬЕВНА
кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры управления и предпринимательства Московского государственного гуманитарно-экономического университета, доцент кафедры педагогики Московской международной академии, г. Москва, Россия
E-mail: innalitvinenko@yandex.ru

LITVINENKO INNA LEONTIEVNA
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Management and Entrepreneurship of the Moscow State University of Humanities and Economics, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Moscow International Academy, Moscow, Russia
E-mail: innalitvinenko@yandex.ru

АНКЕТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ

QUESTIONNAIRE AS A MEANS OF DIAGNOSING THE QUALITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN A NON-STATE UNIVERSITY

Актуальность исследования определена важностью оценки качества образовательного менеджмента для эффективной работы образовательных учреждений и достижения оптимальных результатов обучения.
В данной статье рассматриваются результаты применения одного из средств диагностики качества образовательного менеджмента – анкетирования в негосударственном высшем учебном заведении. Анкетирование проводилось среди студентов разных уровней образования: бакалавриата и магистратуры, разных направлений подготовки, однако полученные результаты говорят об общих проблемах качества образовательного менеджмента и схожих путях их решения.

Ключевые слова: ***образовательный менеджмент,негосударственный вуз, диагностика качества, анкетирование, бакалавриат, магистратура.***

The relevance of the study is determined by the importance of assessing the quality of educational management for the effective operation of educational institutions and achieving optimal learning outcomes.
This article discusses the results of the application of one of the means of diagnosing the quality of educational management – a questionnaire in a non-state higher education institution. The survey was conducted among students of different levels of education: bachelor's and master's degrees, different areas of training, but the results indicate common problems of the quality of educational management and similar ways to solve them.

Keywords: ***educational management, non-state university, quality diagnostics, questionnaire, bachelor's degree, master's degree.***

Мы опираемся на исследования процессов образовательного менеджмента в трудах таких ученых, как Е.В. Воронина, рассматривающая менеджмент высшей школы как «инструмент реформирования системы профессионального образования» [1], Д.С. Лебедева и М.А. Василенко, которые раскрывают особенности протекания процесса эффективного менеджмента [3], П.А. Петряков, исследующий несколько уровней стратегического развития и преобразования образовательного менеджмента вуза [4], Н.М. Полетаева, изучающая вопросы инновационного менеджмента в образовательном учреждении [5].

В качестве рабочего определения образовательного менеджмента мы используем в своем исследовании следующее: «комплекс принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности» [3, с. 79].

Инновационный образовательный менеджмент мы определяем как «реализацию управленческих технологий, направленных на обеспечение условий для поддержания готовности педагогов к инновационной деятельности и развития образовательного учреждения» [5, с. 108].

Цель исследования – разработка интегрированной системы образовательного менеджмента и маркетинга, включающей инновационные процессы в образовании, способствующей росту профессиональной мотивации, развитию способностей и востребованности выпускников вузов.

Однако для того, чтобы выстроить свою оптимальную модель образовательного менеджмента и образовательного маркетинга, необходимо изучить состояние дела в современных государственных и негосударственных высших учебных заведениях.

Цель данной статьи – диагностика уровня качества образовательного менеджмента в негосударственном вузе.

Исследователи называют различные средства диагностики качества образовательного менеджмента.

Мы использовали для своего исследования *метод анкетирования*.

Анкетирование – это «один из наиболее распространенных в социологии и социолингвистике методов получения обширного материала в виде ответов на вопросы специально составленной программы (анкеты)» (См. Словарь Социолингвистических терминов).

Этот метод отличает широкий охват, стандартизированность, аанонимность и конфиденциальность, сбор разнообразных данных, возможность сравнения, прак-

© Литвиненко И.Л.
© Litvinenko I.L.

тичность и доступность.

Исследователи называют и недостатки данного метода: ограниченность качеством данных, субъективность: отсутствие дополнительных объяснений.

Более 200 студентам негосударственных вузов г. Москвы было предложено ответить на ряд вопросов анкеты, выявляющей их удовлетворенность/ неудовлетворенность качеством образовательного менеджмента в вузе.

Среди опрошенных были студенты бакалавриата и магистратуры, получающих педагогическое образование, и студенты, обучающиеся на направлении Менеджмент, также на бакалавриате и магистратуре.

Результаты диагностики показали, что даже в негосударственном вузе, ориентированном на студента, в вузе, чье существование и развитие напрямую зависит от качества и уровня образовательного менеджмента, студенты выказывают недостаточную удовлетворенность уровнем образовательного менеджмента.

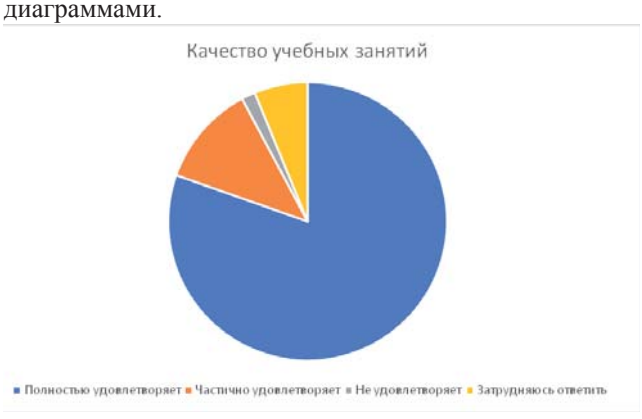
Ниже мы приводим таблицу, показывающую количество опрошенных, подтвердивших полную удовлетворенность перечисленными в анкете условиями. Причем мы считали, что, в целом, показатели вуза по качеству выполненным, если процент удовлетворенных качеством образовательного менеджмента был 80 % и выше от числа анкетируемых.

Рассмотрим полученные результаты подробне

Вопрос	% студентов, подтвердивших полную удовлетворенность перечисленными условиями выполненные показатели – от 80%	
	Педагогическое образование	Менеджмент
Насколько своевременно изменения в расписании доводятся до студентов: – практически всегда своевременно	69,9	72,1
Охарактеризуйте пунктуальность преподавателей: – хорошая	82,2	72,1
Оцените своевременность предоставления преподавателями материалов, том числе теоретических вопросов к экзаменам и зачетам (не позднее 1-го месяца до экзамена/ зачета): – практически все документы предоставляются своевременно	74	67,4
В какой мере удовлетворяет Вас расписание занятий (начало и окончание занятий, количество пар в день): – вполне удовлетворяет	65,8	53,5
В какой мере удовлетворяет Вас качество учебных занятий – вполне удовлетворяет	70,1	68,3
Как часто Вы посещаете сайт вуза: – несколько раз в месяц	38,4	46,5
Оцените материально-техническую оснащенность учебных аудиторий: – удовлетворяет	68,4	76,7
Удовлетворены ли Вы санитарно-гигиеническим состоянием учебных аудиторий: – да	95,9	100
Как часто вы посещаете пункт питания вуза: – каждый день	19,4	23,3
Чувствуете ли Вы себя в вузе безопасно: – да	95,9	95,3
Вы принимаете участие в научно-исследовательских мероприятиях (конференциях, круглых столах, научных дискуссиях и др.), организуемых вузом: – да, участвую регулярно	9,6	14
Достаточное ли количество культурно-массовых мероприятий проводится в ВУЗе в течение года: – да, достаточно	84,9	93
Как Вы оцениваете организацию культурно-массовых мероприятий: – хорошо	60,3	69,8
Располагают ли условия в ВУЗе к творческому развитию личности: – полностью могу проявлять свои способности	71,2	69,8
Насколько вы удовлетворены работой сотрудников кафедр и прочего учебно-вспомогательного персонала: – доволен	74	62,8
Насколько распространена в вузе коррупция (среди руководящего состава, профессорско-преподавательского состава и др.): – ничего не знаю об этом/	93,2	93

Имеете ли Вы (или лицо, представителем которого Вы являетесь) установленную группу инвалидности: – нет	98,6	97,7
Удовлетворены ли Вы доступностью предоставления услуг для инвалидов в организации: – да	61,6	72
Пользовались ли Вы какими-либо дистанционными способами взаимодействия с организацией (телефон, электронная почта и т.п.): – да	100	88,4
Удовлетворены ли Вы доброжелательностью и вежливостью работников организации, с которыми взаимодействовали в дистанционной форме (по телефону, по электронной почте, с помощью электронных сервисов (для подачи электронного обращения, получения консультации по оказываемым услугам) и в прочих дистанционных формах): – да	97,3	86
Высказали предложения и замечания	90,4	81,4

Также проиллюстрируем полученные данные диаграммами.



Таким образом, не все показатели успешного менеджмента образования получили высокую оценку респондентов.

Можно говорить о хорошем уровне дисциплины преподавателей, отсутствии признаков коррупции, об обеспечении безопасности, хорошем санитарно-гигиеническим состоянии учебных аудиторий, развитостью дистанционных форм обучения, коммуникации, доброжелательная атмосфера в вузе, хорошо организованная внеучебная деятельность. Радует и желание студентов повысить качество образовательного менеджмента. Высказали свои предложения и замечания более 80% опрошенных. Однако это 8 из 20 показателей.

Выводы

В качестве важных результатов нашего исследования мы констатируем следующее: проблема качества образовательного менеджмента остается высокой даже в негосударственных вузах, чья организационная структура и деятельность является студенто-ориентированной.

Анкетирование является эффективным средством определения качества образовательного менеджмента. Анкетирование должно проводиться не только среди студентов, но и среди преподавателей, родителей, работодателей для выявления всех аспектов реализуемой вузом системы образовательного менеджмента.

Необходимо использовать анкетирование в сочетании с другими методами оценки качества образовательного менеджмента, например, беседы, наблюдения, тестирования, для получения полного и объективного представления о различных аспектах управления образовательным учреждением и улучшения его работы.

Библиографический список

1. *Воронина Е.В.* Менеджмент высшей школы как инструмент реформирования системы профессионального образования : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. Москва, 2001. 242 с. – Текст: непосредственный.

2. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. 2-е изд., стер. .: Academia, 2005. 173 с. – Текст: непосредственный.

3. Лебедева Д.С., Василенко М.А. Менеджмент в системе высшего образования/ Д.С. Лебедева, М. А. Василенко// Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018016657</a. – Текст: электронный.

4. *Петряков П.А.* Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в отечественной и зарубежной педагогике : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Петряков Петр Анатольевич; [Место защиты: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого]. Великий Новгород, 2013. 49 с. – Текст: непосредственный.

5. *Полетаева Н.М.* Инновационный менеджмент в образовательном учреждении / Н. М. Полетаева.– Текст: непосредственный// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 3. № 1. С. 108–114.

References

1. *Voronina E.V.* Management of higher education as a tool for reforming the system of vocational education : dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.08. Moscow, 2001. 242 p. – Text: direct.

2. *Kojaspirova G.M.* Pedagogical dictionary: for higher education students. and sred. ped. studies. institutions / G. M. Kojaspirova, A.Y. Kojaspirov. 2nd ed., ster. M.: Academia, 2005. 173 p. – Text: direct.

3. *Lebedeva D.S., Vasilenko M.A.* Management in the system of higher education/ D.S. Lebedeva, M. A. Vasilenko// Materials of the XI International Student Scientific Conference «Student Scientific Forum». – URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018016657 </a. – Text: electronic.

4. *Petryakov P.A.* Concepts and strategies of educational management of the university in domestic and foreign pedagogy : abstract of the dissertation. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / PetryakovPyotrAnatolyevich; [Place of defense: Novgorod. state University named after him. Yaroslav the Wise]. Veliky Novgorod, 2013. 49 p. – Text: direct.

5. *Poletaeva N.M.* Innovative management in an educational institution / N. M. Poletaeva.– Text: direct // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2015. Vol. 3. No. 1. Pp. 108–114.

УДК 378 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-264-267

ЛЫСАК ОКСАНА ГРИГОРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С Тургенева», г. Орел, Россия
E-mail: lisak.1970@mail.ru
КУЗНЕЦОВА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия
E-mail:kuznetsova2011.orel@yandex.ru
ПРАВДЮК ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования», г. Орел, Россия
E-mail: valentina-g50@inbox.ru

LYSAK OKSANA GRIGORIEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: lisak.1970@mail.ru
KUZNETSOVA LUDMILA ALEKSANDROVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technology and Entrepreneurship, Federal State Budgetary Educational Institution, Orel State University, Orel, Russia
Email: kuznetsova2011.orel@yandex.ru
PRAVDYUK VALENTINA NIKOLAEVNA
Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Educational Systems Development, Institute of Educational Development, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: valentina-g50@inbox.ru

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

PRACTICAL TECHNIQUES FOR APPLYING DIGITAL LEARNING TECHNOLOGIES IN TECHNOLOGY EDUCATION

В статье поднимаются вопросы, связанные с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс. Цифровизация в образовании ведет к достижению качественно новых образовательных результатов, повышая их эффективность. В этой связи, быстрое развитие цифровой инфраструктуры образовательных учреждений влечет за собой изменения в подготовке педагогических кадров, обладающих современными цифровыми компетенциями. Педагог должен идти в ногу со временем, уметь не только умело применять гаджеты и современные технологии, но и обладать навыками создания учебного контента в новом формате. В данной статьеперечислены некоторые цифровые технологии, которыми должен владеть педагог. А также описаны практические приемы создания и использования цифровых технологий в технологическом образовании. Предложены направления дальнейшего развития в области AR и VR контента применительно к технологическому образованию.

Ключевые слова:***облачные технологии, технологии дополненной реальности, цифровизация, цифровые технологии, виртуальная педагогическая среда.***

The article raises questions related to the introduction of digital technologies in the educational process. Digitalization in education leads to the achievement of qualitatively new educational results, increasing their effectiveness. In this regard, the rapid development of the digital infrastructure of educational institutions entails changes in the training of teaching staff with modern digital competencies. The teacher must keep up with the times, be able not only to skillfully use gadgets and modern technologies, but also have the skills to create educational content. This article lists some digital technologies that a teacher should own. It also describes practical techniques for creating and using digital technologies in technology education. Directions for further development in the field of AR and VR content in relation to technology education are proposed.

Keywords:***cloud technologies, augmented reality technologies, digitalization, digital technologies, virtual pedagogical environment.***

Введение

Актуальность. Современное образование не мыслимо без применения новейших технологий. Цифровизация – это не просто модное веяние, а общемировое направление, которое позволяет развивать общество и экономику. Данный тренд охватывает все сферы. Сегодня цифровыми технологиями охвачена и обычная жизнь граждан, которая сопровождается максимальным их использованием. Всестороннее внедрение и использование цифровизации открывает пути для реализации имеющегося потенциала в различных отраслях производства.

Сам термин «цифровизация» можно рассматривать как в узком смысле, так и в широком. Если его рассматривать в узком смысле, то это преобразование информации в цифровую форму. Появление новых технологий в обучении, путем преобразования научной и учебной информации в цифровую форму, предполагает снижение издержек, связанных, в основном, с разным уровнем подготовки студентов первого курса к освоению и

© Лысак О.Г., Кузнецова Л.А., Правдюк В.Н.
© Lysak O.G., Kuznetsova L.A., Pravdyuk V.N.

пониманию содержания профессионального обучения. Это также позволяет преподавателю постепенно усложнять поставленные перед студентами задачи, переходя от простого к сложному, от известного к новому, применяя индивидуальный подход к студенту, увеличивая, таким образом, нагрузку практических и самостоятельных заданий.

Применяя термин «цифровизация» в широком смысле, подразумеваем то большое число всевозможных преобразований информации в цифровой формат, которое приводит к значительным положительным результатам обучения. Использование в образовательном процессе цифровых технологий способствует решению ряда ключевых задач образования и воспитания. В этом случае подразумевается более глубокое «погружение» студентов в изучаемую информацию. Так, если говорить о технологиях виртуальной реальности, то их использование в учебном процессе позволяет создать своеобразные «цифровые тренажеры», а говоря о технологиях мобильного обучения, подразумеваем создание условий для обучения в любом месте и времени.

Основная *цель* нашего исследования заключается в выявлении эффектов влияния цифровых технологий на процесс обучения студентов (будущих учителей технологии).

Новизна. Применение цифровых технологий в обучении открыло возможности генерации инноваций в системе образования. В этой связи цифровизация позволяет эффективно решать задачи формирования профессионально важных качеств личности учителя технологии, например инженерного мышления, поскольку цифровые технологии позволяют обрабатывать и представлять в определенном формате любую информацию, а также иметь доступ к ней без ограничений. Опыт подготовки педагоговна факультете технологии, предпринимательства и сервиса позволяет констатировать тот факт, что цифровизация обучения играет большую роль в решении задач формирования инженерного, технологического и экономического мышления [1, с. 89]. Использование цифровых технологий в учебном процессе способствует формированию профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО. Студенты свободно овладевают навыками цифровых технологий для решения поставленных профессиональных, инженерно-технических, технологических и экономических задач.

Методы исследования. Основная задача, которую мы преследовали в нашем исследовании, заключалась в анализе проблемы влияния цифровых технологий на систему образования. Для достижения поставленной цели использовались общенаучные методы теоретического познания, методы системного анализа, сравнения и обобщения зарубежных и российских исследований по изучаемой проблеме. К методологическим основания исследования относились основные подходы к осмыслению распределения обучения по разным месторасположениям: из определенной аудитории в виртуальное пространство.

Изложение основного материала

Предлагаем познакомиться с рядом практических приемов использования цифровых форматов в технологическом образовании в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева на кафедре технологии и предпринимательства.

К цифровым средствам, которые позволяют обеспечить как исследовательскую, так и проектную деятельность студентов, мы можем отнести *облачные технологии.* Основной их задачей является предоставление в любой точке мира возможности доступа к удаленному оборудованию, сервисам и программам. Эти современные технологии представляют собой сервисы, которые предполагают удаленное использование различных цифровых образовательных платформ, а такжесредств обработки и хранения данных. Облачные технологии предоставляют возможность использования их как в качестве контроля или коррекции знаний, так и в качестве тренажера. Так же их можно использовать для создания собственных упражнений.

Большое значение в обучении имеет облачное хранилище «Google Диск». Его использование создает определенные условия для создания *виртуальной педагогической среды*, которая предусматривает совместную деятельность преподавателя и студента. Данная среда не регламентируется временем и местом педагогического общения.

Также проблема коммуникации и выполнения индивидуальных заданий, отчетов по учебной и производственной практике, курсовым и дипломным проектам, где особая роль отводится самостоятельной практической и научной деятельности студентов нами была решена при помощи создания авторского сайта преподавателя и при разработке «кластер-площадки»[4].

Параллельно, с вышеназванными технологиями, для более компактного и удобного предоставления разной учебной информации в процессе обучения мы прибегаем к *технологиям дополненной реальности (AR)*. AR – это некоторое пространство в реальном времени, которое дополняет физический мир виртуальными объектами с помощью соответствующих компьютерных устройств, к которым можно отнести как телефон и планшет, так и веб – камеру и др. В результате, виртуальные объекты с помощью AR становятся интерактивными в действительности.

Так, использование AR-технологии в обучении позволяет улучшить процесс восприятия и запоминания учебного материала. Такие новейшие технологии позволяют дополнить изучаемый материал трехмерными объектами, внося в учебный процесс игровые элементы, развивая пространственное мышление. Дополненная реальность открывает перед обучающимися безграничные возможности для познания нового в их будущей педагогической деятельности.

Основой технологии дополненной реальности является система оптического трекинга. Это значит, что камеру можно представить, как «глаза» системы, а маркеры – это «руки». На каждый маркер запрограммировано определенное действие или 3D-объект.

Одним из направлений AR-технологии являются QR-коды (англ. quickresponse – быстрый отклик) – матричные коды (двумерные штрих-коды). С помощью QR-кодов появляется возможность кодирования текстового материала, веб-ссылок, адресов электронной почты, телефонных номеров и SMS. Три главных особенности, которые отличают QR-код от других видов штрих-кодов – это, во-первых, возможность сохранения

большого объёма цифровой и текстовой информации на любом языке, во-вторых, высокая скорость распознавания и в-третьих, считывание кода в любом направлении. Поскольку круг использования QR-кодов очень широк, то преподаватель не испытывает никаких трудностей при одновременной работе с группой студентов. Следует отметить, что выполнение заданий с использованием QR-кодов оказалось весьма интересным для них. Обучающиеся, пользуясь приложением на своем телефоне, научились применять данные технологии для обучения и создания собственного контента.

На просторах интернета имеется большое количество бесплатных онлайн-генераторов QR кодов, которые позволяют мгновенно закодировать информацию. Мы в своей работе для создания QR кода, как одного из направлений дополненной реальности, использовали онлайн генератор «Creambee.ru». Данный онлайн-конструктор предоставляет широкие возможности в быстром и легком создании QR-кода из текста, для визитки с логотипом и картинкой. Также этот генератор кода имеет доступ к технологии динамического QR-кода, что позволяет менять его закодированную информацию уже после создания и размещения. Умение правильно использовать возможности онлайн генератор «Creambee.ru» позволяет применять полученные навыки как во время занятий, так и во время прохождения практики.

Следующим важным направлением применения AR технологий в нашей образовательной деятельности является создание AR – объектов, дополняющих страницы учебника в технологическом образовании [2, с. 69]. Это особенно важно знать и уметь будущим учителям технологии. Учитель использует эти знания для создания дополненной реальности в предметной области «Технология» как элементы наглядности и интерактивности в обучении.

Задача заключается в дополнении изображения некоторого изделия, выполненного в определенной технике, технологической картой, материалами, необходимыми для изготовления этого изделия, исторической справкой о технике, в которой произведено изделие, а также видео с подробным описанием процесса изготовления. В данном случае изображение продукта является маркером, при наведении экрана телефона,на который происходит «волшебство» – открывается подробная технологическая карта изготовления изделия и отображается кнопка, при нажатии на которую воспроизводится видео пошагового производства.

Например, изучая технику работы с бисером с учащимися, объектом учебного задания была выбранаброшь из бисера. Для её выполнения было разработано пошаговое изготовление броши, которое подробно описано в технологической карте и представлено на видео. Фотография готового изделия в рамках нашего проекта является маркером. Используя компьютерные программные средства AR конструктор «Vuforia» и межплатформенную среду разработки компьютерных игр «Unity», мы смогли оживить учебный процесс. Использование описанных программных средств, позволяет достичь следующего эффекта: при наведении экрана телефона на фотографию готовой броши из бисера, на экране телефона появляется технологическая карта изделия с подробным описанием необходимых инструментов и материалов, а также в нижнем углу метка – треугольник. При нажатии на данную метку появляется возможность просмотреть пошаговый видеоурок изготовления изделия.

Еще одним, не менее интересным, использованием дополненной реальности в нашем обучении, является создание AR объектов, изначально моделируя их в среде Компас – 3D. Подобным образом можно «оживить» любой чертеж 3D объекта, который моделируется самостоятельно.

Так, например, при наведении камеры телефона с установленным файлом на чертеж, получаем 3D изображение шкафа, стула или изображение полки. При этом, их прототипы разрабатываются в программе для трехмерного моделирования, по некой фантазии или по ранее продуманной разработке. Основной идеей проектной работы было использование AR в предметной области «Технология». Оживить страницы учебника дополненной реальностью и апробировать полученные объекты являлось нашей центральной задачей.

В учебнике «Технология» 6 класс под редакцией Симоненко для общеобразовательных учреждений (вариант для мальчиков) есть параграф *№4 Чертежи деталей из древесины. Сборочный чертёж. Спецификация составных частей изделия*. На страницах учебника не все чертежи, сопровождаются фотографиями готовых изделий. С нашей точки зрения результатом применения AR, как наглядного дидактического средства в обучении в предметной области «Технология», будет являться проект создания объектов, сопровождающих и дополняющих учебник дополненной реальностью с использованием моделирования трехмерных объектов в среде Компас 3D.

Так, в программе Компас 3D была разработана 3D модель скамейки и на основании этой модели создан чертеж скамейки в трех проекциях. Затем, используя плагин «Vuforia» на платформе «Unity», которые позволяют создавать элементы дополненной реальности без дополнительных материальных затрат, мы создали AR объект, где чертеж скамейки является маркером. Теперь при наведении экрана телефона или планшета на чертеж изделия появляется 3D модель скамейки на экране телефона.

В ходе теоретических занятий студенты знакомятся и с другими направлениями современных цифровых технологий, например, VR технологии [3, с. 22]. Применение данных технологий в учебном процессе дает возможность более глубоко изучить многие процессы. Использование VR очков при проведении виртуальных экспериментов позволяет более детально рассмотреть и исследовать все происходящие процессы. А их применение при проведении виртуальных экскурсий позволяет совершать путешествия в так называемый «мир технологических объектов». VR технологии – инструменты для проектирования трехмерных объектов.

В настоящее время в рамках дисциплины «Цифровые образовательные технологии» направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование по профилю «Технология» разрабатывается проект – «Панорамное видео», который относится к VR. Проект представляет собой отснятое видео изготовления некоторого изделия в трехмерном формате. Зритель, про-

сматривающий его через очки виртуальной реальности, куда вставлен смартфон, может рассмотреть детали производства изделия, выбирая наиболее удобный и интересный ракурс.

Не менее интересным является самостоятельное задание для студентов: познакомиться с Нейрогарнитурой – набором «Юный нейрофизиолог-инженер», осваивание которой происходит также в рамках изучения дисциплины «Цифровые технологии в образовании» по профилю подготовки «Технология». Набор представляет собой комплект оборудования для исследования нейрофизиологии, робототехники, механики, нейропрограммирования. Назначение набора – обучение управлению роботами при помощи импульсов головного мозга.

Выводы

Таким образом, следует отметить, что цифровые образовательные технологии имеют большую перспективу в образовательном процессе и качественной профессиональной подготовке будущих учителей технологии. Их использование в учебном процессе позволяет решить ряд важнейших задач.

Обобщая опыт нашей работы в рамках подготовки будущих педагогов в технологическом образовании, отмечаем, что внедрение в учебный процесс цифровых технологий, освоение открывающихся возможностей, поиск оптимальных способов их использования находится на этапе активного развития процесса цифровизации обучения.

Библиографический список

1. *Кузнецова Л.А., Лысак О.Г., Романова-Самохина С.М., Тенетилова В.С.* Современные направления развития предметной области «Технология» / Кузнецова Л.А., Лысак О.Г., Романова-Самохина С.М., Тенетилова В.С. // Современные проблемы науки и образования, 2021. № 6. С. 89.

2. *Лысак О.Г., Правдюк В.Н.* Опыт использования цифровых ресурсов в технологическом образовании / Лысак О.Г., Правдюк В.Н. // Образование в Орловской области. 2021. № 3. С. 69–73.

3. *Лысак О. Г., Крепкова В. В.* Дополненная и виртуальная реальности - новый взгляд на индустрию образования /Драйверы развития общего и профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Павлово, 16 декабря 2021 года. Павлово: Павловский филиал ННГУ, 2021. С. 22–25

4. *Лысак О.Г.* Формирование профессиональных компетенций у бакалавров профессионального обучения средствами IT-технологий на материале математических дисциплин: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Орел. 2019

References

1. *Kuznetsova L.A., Lysak O.G., Romanova-Samokhina S.M., Tenetilova V.S.* Modern directions of development of the subject area “Technology” / Kuznetsova L.A., Lysak O.G., Romanova-Samokhina S.M., Tenetilova V.S. // Modern problems of science and education, 2021. No. 6. Pp. 89

2. *Lysak O.G., Pravdyuk V.N.* Experience of using digital resources in technological education / Lysak O.G., Pravdyuk V.N.// Education in the Orel region. 2021. No. 3. Pp. 69–73.

3. *Lysak O.G., Krepkova V.V.* Augmented and virtual reality - a new look at the education industry /Drivers of development of general and vocational education: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Pavlovo, December 16, 2021. Pavlovo: Pavlovsky branch of UNN, 2021. Pp. 22–25

4. *Lysak O.G*. The formation of professional competencies among bachelors of vocational training by means of IT technologies based on the material of mathematical disciplines: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08.

УДК 373.2 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-268-274

МАКАРОВА ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, г. Орёл, Россия
E-mail: vn_makarova@mail.ru
СТАВЦЕВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: lena15.72@mail.ru

MAKAROVA VALENTINA NIKOLAEVNA
Candidate on Pedagogies, Professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, corresponding member of International Academy of Science in Pedagogical Training, Orel, Russia
E-mail: vn_makarova@mail.ru
STAVTSEVA ELENA ANATOLIEVNA
Candidate on Pedagogies, Associate professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: lena15.72@mail.ru

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ

ENRICHING THE SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH PHRASEOLOGICAL VOCABULARY

В статье представлен краткий анализ исследований в области дошкольной лингводидактики по вопросам обогащения речи детей дошкольного возраста образными средствами языка, определены понятия и теоретические основы формирования фразеологической лексики в дошкольном детстве.

Представлено описание и результаты экспериментальной работы по изучению особенностей понимания и употребления в речи фразеологизмов детьми дошкольного возраста, содержательные и методические аспекты образовательной работы со старшими дошкольниками по усвоению ими фразеологическихединиц. На основе полученных результатов определены условия успешного обогащения речи детей старшего дошкольного возраста фразеологической лексикой.

Ключевые слова: ***развитие речи детей дошкольного возраста, образные средства языка, фразеологическая лексика, особенности понимания и использования фразеологизмов, методика ознакомления с фразеологизмами.***

The article presents a brief analysis of studies in the field of preschool linguodidactics on the issues of enriching the speech of preschool children with figurative means of language, defines the concepts and theoretical foundations of the formation of phraseological vocabulary in preschool childhood. The description and results of experimental work on the study of the peculiarities of understanding and use of phraseological units in speech by preschool children, the content and methodological aspects of educational work with elder preschoolers on their assimilation of phraseological units are presented. Based on the results obtained, the conditions for the successful enrichment of the speech of elder preschool children with phraseological vocabulary are determined.

Keywords: ***speech development of preschool children, figurative means of language, phraseological vocabulary, peculiarities of understanding and use of phraseological units, methods of familiarization with phraseological units.***

Введение

Актуальность проблемы. Дошкольный возраст – время стремительного развития словарного запаса ребенка. Особой задачей в развитии речи является формирование фразеологического словаря.

А.М. Бабкиным, В.В. Виноградовым, А.Н. Савченко, А.И. Федоровым, Н.М. Шанским, Д.Н. Шмелевым и другими отечественными лингвистами отмечается влияние использования фразеологизмов на разнообразие, выразительность, образность, национальный колорит речи.

О необходимости ознакомления дошкольников с фразеологией писали еще в конце IX (К.Д. Ушинский), начале XX веков (Е.И. Тихеева, А.Н. Усова).

Современных исследований, посвященных изучению проблемы ознакомления детей дошкольного возраста с фразеологизмами, мало (И.Н. Митькина) [3]), большинство работ относится к школьному возрасту.

Есть примеры создания для детей фразеологических словарей [4], которые могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных организаций.

Научными исследованиями и педагогической практикой доказано, что ребенок к 6-7 годам способен осознать многие тонкости родного языка, понять переносный смысл, метафорическое значение отдельных слов и выражений. К этому возрасту у детей также развивается осмысленное восприятие художественной литературы, умение чувствовать и выделять в тексте выразительные средства, в том числе, фразеологизмы. Однако понимание фразеологизмов и использование их в речи остается сложным для дошкольников.

В дошкольной лингводидактике проблемы выявления особенностей понимания детьми фразеологизмов, определения содержательных и методических

© Макарова В.Н., Ставцева Е.А.
© Makarova V.N., Stavtseva E.A.

аспектов работы по обогащению речи фразеологической лексикой являются актуальными и малоизученными, а в образовательной практике весьма значимыми и востребованными.

Цель, задачи, методика исследования. В нашем исследовании была поставлена следующая *цель:* определить содержание и методику работы по формированию фразеологической лексики у дошкольников шестого-седьмого года жизни.

Задачи исследования:

1) изучить особенности понимания и употребления в речи фразеологической лексики детьми старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе;

2) разработать содержание и методику обогащения речи детей фразеологической лексикой;

3) проанализировать результаты экспериментальной работы.

Были использованы теоретические (анализ психологической, педагогической, методической, лингвистической литературы), эмпирические (частные диагностические методики, педагогическое наблюдение) *методы исследования*, а также методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

Новизна исследования состоит в том, что выделены особенности понимания и употребления в речи фразеологической лексики детьми старшего дошкольного возраста; отобраны для педагогической работы разнообразные по степени сложности и структуре фразеологические единицы, доступные пониманию детей на основании имеющегося у них жизненного опыта, а также художественные произведения, позволяющие привлекать внимание дошкольников к образным средствам языка; систематизированы методические приемы, помогающие понять значение фразеологизмов и использовать их в общении.

Изложение основного материала

Остановимся на *основных понятиях*, используемых в лексикологии и в дошкольной лингводидактике, которые были востребованы в нашем исследовании.

В лингвистике *фразеологизм (фразеологическая единица, фразеологический оборот)* рассматривается, как свойственное только определённому языку устойчивое сочетание слов, смысл которого не определяется значением входящих в его состав лексических единиц.

По мнению Н.М. Шанского: «Фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная по своему значению, составу и структуре» [7, с. 67].

В.В. Виноградов выделяет три вида фразеологизмов: фразеологические единства, фразеологические сращения, фразеологические сочетания [1].

Фразеологическое единство, по мнению В.В. Виноградова, «создается не столько образным значением словесного ряда, сколько синтаксической специализацией фразы, употреблением ее в строго фиксированной грамматической форме» [1, с. 140–161]. Это придает единству некоторую внутреннюю замкнутость, в которой замена слова или употребление вместо какого-либо слова синонима ведет к нарушению смысла. Смысл фразеологического единства нельзя разложить на отдельные лексические компоненты его составляющих элементов. Например, во фразеологических сращениях «хлопот полон рот», «то пусто, по густо» нельзя использовать синонимы, т.к. это нарушит смысл и экспрессию выражения.

Фразеологическими сращениями В.В. Виноградов называет «тип словосочетаний – абсолютно неделимых, неразложимых, значение которых совершенно независимо от их лексического состава, от значений их компонентов и так же условно и произвольно, как значение немотивированного слова-знака» [там же]. Как отмечает лингвист, «они немотивированы и непроизводны. В их значении нет никакой связи, даже потенциальной, со значением их компонентов. Если их смысловые элементы однозвучны с какими-нибудь самостоятельными, отдельными словами языка, то их соотношение чисто омонимическое», «основным признаком сращения является его семантическая неделимость» [там же].

Например, слова во фразеологическом сращении «ни в зуб ногой» находятся в тесной взаимосвязи, их невозможно разделить, т.к. каждое слово имеет свое значение, совершенно отличное от общего смысла сращения «ничего не знать». В связи с этим перевести сращение на иностранный язык практически невозможно. Сращения имеют яркую эмоциональную окраску, экспрессию и широко используются в речи.

Фразеологические сочетания – это тоже семантически неделимые, устойчивые обороты, в состав которых входят слова, как со свободным значением, так и с фразеологически связанным, несвободным (употребляемым лишь в данном сочетании).

К примеру, можно сказать «страх (злость, досада) берет», но нельзя употребить выражение «радость (грусть, нежность) берет». В этом фразеологическом сочетании слово «берет» не может сочетаться со всеми словами, обозначающими эмоции.

Кроме названных видов фразеологизмов выделяются *фразеологические выражения*, к которым относятся как сочетания слов, так и полные предложения. Фразеологические выражения чаще всего существуют как выражения-афоризмы или морально-этические поучения, которые мы черпаем из литературных или фольклорных источников, например: «Счастливые часов не наблюдают» (А. Грибоедов); «У сильного всегда бессильный виноват» (И. Крылов); «Любишь кататься – люби и саночки возить» (пословица).

Некоторые лингвисты считают, что поговорки, пословицы, крылатые выражения не следует включать во фразеологию, так как они являются коммуникативными единицами, которые почти равняются предложению (Н.Н. Амосова, А.В. Калинин, С.И. Ожегов и др.). Н.М. Шанский [7], наоборот, считает, что их нужно относить к фразеологизмам. Главным основанием для этого является то, что у них общие характеристики, такие как устойчивость и неизменность значения, структуры и компонентного состава, атакже общеупотребительность и то, что данные выражения существуют в речи уже в готовом виде.

Изучение лингвистической литературы и определение понятий позволяет сделать выводы о том, что фразеологизмы являются средством образного отражения окружающего, а использование фразеологической лексики в речи не только украшает ее, делает яркой и

выразительной, но и позволяет познать особенности национальной культуры, расширить представления о жизни людей разных эпох и поколений.

Особенности понимания и использования фразеологизмов детьми в дошкольном возрасте

Восприятие дошкольниками фразеологизмов рассматривается в исследованиях как сложный процесс, который формируется в ходе их психического развития. Дети склонны к буквальному толкованию фразеологизмов. Вот какой случай описывала С.Н. Цейтлин: «мальчик очень взволновался, услышав, что его кот спит без задних ног. Разбудил кота, сосчитал лапы и, успокоенный, вернулся» [6, с. 203]. «Иногда даже при верном понимании обобщенного смысла фразеологизма ребенок продолжает равняться образ, который создается в результате его пословного прочтения. Четырехлетняя Лена нарисовала человека, у которого глаза оказались на лбу, и объясняет удивленной матери: «Все правильно, мама. Это глаза от удивления на лоб залезли» (тут к тому же случай деформации фразеологизма «глаза на лоб лезут») [6, с. 204]. Таким образом, как утверждает далее С.Н. Цейтлин, «дети могут ощущать, что у того или иного сочетания единый смысл, но не совсем точно его интерпретируют» [там же].

Дети, сталкиваясь с фразеологическими оборотами, пытаются понять их смысл и часто задают вопросывзрослым, например: «Мама, ты говоришь, что папе «медведь на ухо наступил», а почему у него ухо не болит? А можно «умереть со смеху?» и т.п. У дошкольников еще небогатый жизненный опыт, в большинствефразеологических оборотов отражены приметы жизни и быта людей давних времен, все это делает трудными для понимания детей устойчивые словосочетания.

Ученые в своих исследованиях отмечают существенное несоответствие между способностью детей к восприятию фразеологизмов и умением осмысленно и логически грамотно использовать их в своей речи. Особенности овладения фразеологией детьми в дошкольном детстве подробно описаны в работах С.Н. Цейтлин, в частности, в ее книге «Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи» [6]. Остановимся на некоторых из них.

Для ребенка значение фразеологизма оказывается расширенным, суженным или вовсе не соответствующим его значению в языке. Иногда дети смешивают два фразеологизма, имеющих нечто общее: схожее звучание или компонентный состав. Например, маленькая девочка перепутала «ни гугу» и «ни бум-бум». Мысль о том, что она не умеет играть в компьютерные игры, она выразила так: «Я в этих ваших компьютерах ни гу-гу». В некоторых случаях дети начинают изменять составные части фразеологизмов по законам грамматики: «Он был готов всё для неё доставать с морского дна» («достать со дна морского»). Часто наблюдается лексическая модификация фразеологизмов. Дети заменяют один из компонентов фразеологизма синонимом или иным словом, но при этом не нарушают общего смысла сообщения. Это явление демонстрирует механизм запоминания фразеологизма. Очевидно, происходит фиксация в сознании смысла отдельных лексических компонентов, которые составляют фразеологизм. Поэтому дети говорят: «пойти по следам кого-нибудь» взамен «пойти по стопам кого-нибудь». Часто дошкольники модифицируют фразеологизмы, потому что пытаются восстановить связь между общим значением фразеологизма и значениями его компонентов. Непонятные, устаревшие слова во фразеологизме ребенок заменяет понятными для него. Например, «хоть кол на голове чеши» (вместо «хоть кол на голове теши»), «вверх кармашками» или «вверх ромашками» (вместо «вверх тормашками») [6].

Переносное значение слов дети усваивают далеко не сразу. Сначала они запоминают и усваивают только прямое значение. И только потом, после долгих объяснений, ребенок начинает понимать смысл переноса. Изначально же несоответствие знакового слова и его нового значения вызывает у детей несогласие и отторжение.

В активной речи дети в основном пользуются устойчивыми словосочетаниями, не имеющими обобщенного значения, выражающими эмоциональное состояние говорящего, а такжеактивно используют устойчивые обороты речи, представляющие речевые штампы этикета, междометные и союзные фразеологизмы, играющие важную роль в построении фразы, выражающие личное мнение. С помощью простых по структуре фразеологических оборотов дети дают элементарную оценку понятным для них явлениям. Однако большая часть содержащихся в пассивном словаре дошкольников устойчивых выражений не используется ими в активной речи. Старшие дошкольники крайне редко в свободном общении употребляют фразеологизмы, иногда делают это в игровой деятельности, не умеют правильно включать их в связную речь.

Наиболее доступны детскому пониманию фразеологические выражения и фразеологические сочетания (И.Н. Митькина [3]).

Обобщим основные особенности понимания и использования детьми фразеологической лексики, которые выделены на основе анализа исследований и методической литературы:

– дошкольник проявляет интерес к смыслу фразеологизма, услышанного от взрослого, пытаются его понять;

– повторение услышанного фразеологизма происходит чаще всего в процессе игровой деятельности;

– дошкольников интересуют в первую очередь фразеологизмы, содержащие устаревшие слова, например, «бить баклуши»; ненормированные сочетания слов, такие как «терпение лопнуло»; устойчивые обороты, отражающие детский опыт («оторвать уши»);

– дети стремятся осознать лежащий в основе фразеологизма образ и производят синонимическую замену, если этот образ для восприятия ребенка недостаточно осязаем;

– услышав в речи фразеологический оборот, дети должны понять его смысл и условия, в которых данный оборот можно или нельзя употреблять. Отсутствие примеров правильного и неправильного использования фразеологизмов (как употреблять нельзя) приводит к неверному их применению.

Подводя итог сказанному, надо отметить, что, с одной стороны, дети довольно часто дословно понимают фразеологизмы и отсюда возникают парадоксы и комические ситуации. С другой стороны, ребенок старшего дошкольного возраста может правильно употре-

бить фразеологизм в той или иной речевой ситуации. Чем старше он становится, тем правильнее начинает воспроизводить фразеологические единицы.

С учетом выделенных особенностей понимания и использования фразеологизмов детьми можно сделать выводы относительно важности работы по обогащению речи дошкольников фразеологической лексикой.Такая педагогическая работа позволяет решать не только задачи речевого развития, но и приобщать ребенка к национальной культуре, учит замечать образные средства родного языка и использовать их, передавая эмоциональное отношение к окружающему миру.

Экспериментальное изучение особенностей понимания и использования фразеологизмов детьми в старшем дошкольном возрасте

С целью изучения особенностей понимания и усвоения фразеологической лексики детьми старшего дошкольного возраста была разработана диагностическая методика, а также спланирован и проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 62 комбинированного вида» г. Орла. В исследовании принимали участие 15 воспитанников старшей группы.

Методика включала в себя 3 серии заданий и наблюдение за речевым общением детей с взрослыми и сверстниками.

Серия №1. Выявление объёма пассивного словаря фразеологизмов.

Игровое упражнение «Найди необычное выражение». Ребенку предлагалось прослушать стихотворение, содержащее несколько фразеологизмов, найти их и объяснить, что они означают.

Серия №2. *Выявление особенностей понимания фразеологизмов.*

а) Игра «Скажи по-другому». Ребенку предлагалось объяснить, что означают предлагаемые фразеологизмы.

Перечень фразеологизмов: фразеологические единства («первый блин комом», «заговаривать зубы»); фразеологические сращения («чуть свет», «бежать сломя голову»); фразеологические сочетания («закадычный друг», «повесить голову»); фразеологические выражения («за тридевять земель», «как белка в колесе»).

Если ребенок не отвечал самостоятельно, фразеологизм использовался в контексте.

б) Соотнесение фразеологического выражения с ситуацией.

Детям предлагались фразеологизмы («в три ручья», «как зеницу ока», «совать нос») сначала в изолированном виде, а потом в тексте (В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева) [2].

Серия №3. Употребление фразеологических оборотов в активной речи.

Детям предлагалось самостоятельно воспроизвести прослушанный текст, упомянув как можно больше фразеологизмов («необычных слов» из текста).

Невключенное структурированное наблюдение *проводилось с* целью исследования особенностей употребления фразеологизмов в речевом общении с взрослыми и сверстниками.

На основе анализа полученных результатов испытуемые были отнесены к разным уровням понимания и использования фразеологической лексики. Было выявлено, что только один ребенок соответствует высокому уровню. Пятая часть испытуемых (20%) имеет средний уровень владения фразеологизмами. Преобладающая часть, а это 73% детей, находится на низком уровне. Дети в большинстве случаев не могли выделить фразеологизмы в тексте, соответственно, не понимали их смысл, но смогли узнать некоторые фразеологизмы в знакомых сказках и баснях («за тридевять земель», «чуть свет» и т.п.). Испытуемым было сложно выделить в тексте такие фразеологические единицы, как «кипит работа», «не бей баклуши». Дети буквально понимали фразеологические выражения, например, «в ежовых рукавицах» – «рукавицы с рисунком ежиков», «как белка в колесе» – «маленькая белка, которая крутится в своем колесе», «повесить голову» – «кто-то берет и вешает голову». При пересказе текста большинство детей не использовали фразеологизмы, делали большие паузы, составляли предложения, смысл которых был непонятен в связи с незнанием значения фразеологических единиц и неправильным их употреблением.

Очевидно, что при определении содержания и построении педагогической работы необходимо учитывать выделенные на основании анализа литературных источников специфические особенности понимания и использования детьми фразеологической лексики, данные, полученные на констатирующем этапе исследования, а также индивидуальные особенности понимания детьми фразеологизмов.

Экспериментальная работа по обогащению речи детей фразеологической лексикой

Нами были разработаны содержание и методика обогащения речи детей фразеологической лексикой.

Особое место было отведено художественным произведениям, которые рассматривались как основной источник ознакомления детей с фразеологизмами, так как художественное слово позволяет не только обратить внимание дошкольников на тот или иной фразеологизм, облегчить понимание его значения, показать возможности его употребления в речи, но и продемонстрировать красоту русского языка, его меткость и метафоричность.

В основе работы был положен комплексный подход к решению задач развития речи (О.С. Ушакова [5]). Работа с фразеологизмами велась не только в контексте развития словаря, но охватывалаи другие стороны речи (фонетическую, грамматическую) и связную речь как средство общения.

В качестве основных форм работы выступали занятия, дидактические игры и упражнения, чтение и рассказывание художественных текстов в свободное время, игры по выбору детей. Во время занятий широко применялись игровые приемы.

При планировании работы на формирующем этапе эксперимента мы исходили из *гипотезы* исследования, в качестве которой выступало предположение, что усвоение фразеологической лексики старшими дошкольниками возможно,если будут учитываться следующие педагогические условия:

– отбор разнообразных по степени сложности и структуре фразеологических единиц, доступных пониманию детей на основании имеющегося у них жизненного опыта;

– использование методов и приемов, которые

позволяют продемонстрировать образное содержание фразеологических единиц, а также увидеть их прямой и переносный смысл;

– применение художественных произведений, в которых представлены фразеологические единицы, или при обсуждении которых имеется возможность использовать различные фразеологизмы;

– активизация фразеологических единиц в речи детей на занятиях и в повседневном общении.

Работа по формированию словаря фразеологизмов строилась в определенной последовательности, поэтапно. При определении этапов работы и методов обучения мы опирались на подходы И.Н. Митькиной и В.И. Яшиной [3,8].

На первом этапе решали следующие задачи: привлечение внимания детей к фразеологизмам и формирование интереса к образным выражениям; накопление фразеологических единиц в словаре дошкольников; развитие умений замечать их в речи и в тексте произведения; формирование понимания переносного значения фразеологических единиц.

Детям предлагали прослушать стихотворения, рассказы или сказки, в которых встречаются фразеологические обороты. В беседе о прочитанном особое внимание уделяли анализу фразеологических конструкций: задавали вопросы (Как было сказано о …? Почему так сказано?), повторно зачитывали отрывки из текста, содержащие фразеологизмы.

Например, после чтения сказки «Сказка про храброго Зайца-длинные уши, короткий хвост, косые глаза» дети выделяли с помощью вопросов педагога необычные слова, которые прозвучали в тексте («душа в пятки ушла», «не верить своим ушам», «дать (задать) стрекача», «выскочить из собственной кожи», «выбился из сил», «гнаться по пятам», «повалиться замертво»). После чтения сказки «У страха глаза велики» выясняли, почему сказка заканчивается словами «Верно говорят: «У страха глаза велики: чего нет, и то видят». Обсуждали, почему К.Д. Ушинский назвал сказку «Как аукнется, так и откликнется», рассказ – «Вместе тесно, а врозь скучно». Рассуждали, почему в русских народных сказках герои отправляются «за тридевять земель».

Для того чтобы накопить запас представлений о фразеологизмах, в повседневной жизни использовали их применительно к той или иной ситуации. Например, «друзья, не разлить водой», «вместе тесно, а врозь скучно», «душа в душу», «не вешать нос», «провалиться сквозь землю», «как кошка с собакой», «как в воду опущенный», «как угорелый», «лить слезы», «надуть губы» и т.д.

На втором этапе обучения ставили следующие задачи: уточнение представлений детей о роли фразеологизмов в речи, оразличиях между прямым и переносным значением фразеологических единиц, побуждение к использованию фразеологизмов в разных речевых ситуациях.

На этом этапе, также как и на предыдущем, активно употребляли фразеологизмы в повседневном общении, продолжали знакомить старших дошкольников с литературными и фольклорными произведениями, содержащими фразеологические обороты. Кроме того, использовали тексты, в содержании которых не было фразеологизмов, но их употребление становилось возможным в беседе о прочитанном. Например, в беседе по рассказу Н.Н. Носова «Заплатка» – фразеологизм «первый блин комом»; «На горке» – «кипит работа»; по русской народной сказке «Колосок» – «бить баклуши»; по нанайской сказке «Айога» – «не покладая рук» и т.д.

Подбирали также тексты, в которых встречались одинаковые фразы, как в прямом, так и в переносном смысле. Например, в стихотворении В. Орлова «Ни пуха, ни пера» эта фраза употребляется в следующих значениях: «пожелание удачи близкому человеку», «отсутствие пуха и перьев на теле главного героя Петушка». После ознакомления с этим стихотворением вопросы были следующими: «Почему мама, отправляя сына в школу, пожелала ему «ни пуха ни пера»? Что она хотела ему пожелать? Как понял эти слова Петушок? Каким он вернулся домой? Когда еще люди могут пожелать друг другу ни «пуха ни пера»?»). Знакомили детей с историей возникновения выражения «ни пуха, ни пера».

В стихотворении Н. Силкова «Прикусил язык» эта фраза употребляется в значении «перестань говорить» и «сильно зажми язык зубами». Непонимание переносного смысла фразы привело к тому, что главный герой Петрусь заплакал от боли, т.к. укусил сам себя. После слушания этого стихотворения детей спрашивали (Что случилось с Петрусем? Почему это произошло? Как надо понимать выражение «прикусить язык»? Какими словами можно заменить это выражение?), предлагали придумать ситуации, когда можно использовать это выражение.

На этом этапе детям предлагали так же рассмотреть картинки с изображением прямого и переносного значения фразеологизмов и объяснить, так бывает или нет; подобрать картинку к названному фразеологизму («круглые сутки», «спать без задних ног», «не смыкая глаз»); придумать истории с понравившимся выражением («прикусил язык», «ни пуха, ни пера», «как рыба в воде», «ветром сдуло», «как за каменной стеной»). Важно было обращаться к личному опыту детей (О ком и когда можно сказать «голову повесил»? Когда можно сказать «сломя голову»? Когда вы можете сказать кому-то «как воды в рот набрал»?); к их знаниям художественных произведений (В каком произведении встречается выражение «ни в сказке сказать, ни пером описать»? О каком сказочном герое говорится «работает не покладая рук»?).

Применяли упражнения и игры на узнавание фразеологизмов в художественных текстах («Кто больше заметит необычных выражений», «Найди волшебное слово»), на подбор синонимов и антонимов к изолированным фразеологизмам («Скажи по-другому», «Скажи наоборот») и употребляемым в контексте («Замени слово (в рассказе, сказке, стихотворении)») и др.

Хорошо зарекомендовали себя задания на сравнение рассказов, в которых одни и те же ситуации описывались с помощью фразеологизмов и без их употребления. Детям было необходимо увидеть отличия и объяснить, какой рассказ лучше и почему.

Третий этап обучения предполагал закрепление представлений о фразеологических единицах и формирование умений активно их использовать в речи для решения разнообразных коммуникативных задач.

Детям предлагали следующие задания:

– назвать фразеологизм, изображенный на картинке (картинки, иллюстрирующие фразеологизмы «бежать сломя голову», «белая ворона», «как две капли воды», «бить баклуши», «выйти из себя», «прикусить язык», «витать в облаках»);

– с помощью невербальных средств (мимика, жесты, позы) показать фразеологизмы («*водой не разольешь», «сидеть сложа руки», «волосы встали дыбом»*);

– пересказать текст, содержащий фразеологические обороты, составить рассказ по картинке или по заданному фразеологизму, диалог героев, придумать свой вариант окончания истории, используя фразеологизмы, сочинить сказку, названием которой может быть пословица или фразеологическое выражение;

– викторины («Мир необычных слов», «Веселые фразеологизмы»), развлечения («Путешествие на остров фразеологизмов», «Праздник фразеологизмов»);

– создание сборника фразеологизмов (дети сами выбирали картинки или самостоятельно создавали рисунки для иллюстрирования сборника);

– анализ ситуаций, в которых качества героя (жадность, трудолюбие, трусость и т.п.) или его поведение могут быть охарактеризованы фразеологизмом и т.д.

Экспериментальная работа по обогащению речи детей фразеологической лексикой показала возрастание интереса дошкольников к фразеологизмам, развитие умений выделять их в литературных произведениях и в речи, были выявлены удачные попытки дошкольников объяснять переносный смысл фразеологических выражений, включать фразеологизмы в собственные высказывания.

Были отмечены значительные индивидуальные различия в увеличении фразеологического словаря у детей. На наш взгляд, это зависело не только от обучающих воздействий взрослого, но и от речевой среды, языковых способностей ребенка.

Выводы

Таким образом, мы выяснили, что фразеологические единицы составляют значительный пласт русского языка, позволяющий сделать речь экспрессивной и эмоционально окрашенной, выразительной. Старших дошкольников привлекают фразеологизмы, им интересно узнать значения тех или иных фраз и особенности их использования в речи, как своей, так и окружающих людей. Это стало доказательством необходимости и возможности привлечения внимания дошкольников к фразеологическим единицам и явилось содержательной основой нашего экспериментального исследования.

Результаты нашей экспериментальной работы позволяют сделать выводы о том, что в процессе обогащения речи детей фразеологической лексикой важно: отбирать для работы с детьми разнообразные по степени сложности и структуре фразеологические единицы, которые доступны пониманию детей на основании имеющегося у них жизненного опыта; использование методов и приемов, которые позволяют продемонстрировать образное содержание фразеологических единиц, а также увидеть их прямой и переносный смысл; применять художественные произведения, в которых представлены фразеологические единицы, или при обсуждении которых имеется возможность использовать различные фразеологизмы; активизировать фразеологические единицы в речи детей на занятиях и в повседневном общении.

Методически грамотно построенная работа с фразеологизмами способствует обогащению речи детей образными средствами, развивает у детей интерес к языковому богатству, совершенствует умения применять в своей речи выразительные средства, которые делают речь яркой и образной.

Перспективами дальнейшего исследования могут стать следующие направления работы: продолжение экспериментального изучения особенностей понимания и использования фразеологизмов детьми в разных возрастных группах и проектирование содержания работы с дошкольниками на разных возрастных этапах; экспериментальное изучение эффективности современных образовательных технологий в работе по обогащению речи детей образными средствами языка.

Библиографический список

1. *Виноградов В.В*. Об основных типах фразеологический единиц // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161.

2. *Макарова В.Н. Ставцева Е.А*. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие / В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М. Н. Едакова. М.: Педагогическое общество России, 2007. 80 с.

3. *Митькина И.Н*. Особенности овладения фразеологизмами детьми седьмого года жизни: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Митькина Ирина Николаевна. М., 2001. 16 с.

4. *Розе Т.В*. Большой фразеологический словарь для детей / Т. В. Розе. М.:ОЛМА Медиа Групп, 2010. 224 с.

5. *Ушакова О.С*. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова М.: Изд-во Института Психиатрии, 2001. 240 с.

6. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

7. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский М.: Высшая школа, 1985. 160 с.

8. *Яшина В.И*. Обогащение речи старших дошкольников фразеологизмами / В.И. Яшина // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования. Минск; БГПУ, 2008. С. 256–258.

References

1. *Vinogradov V.V.* About the main types of phraseological units // Selected works. Lexicology and Lexicography. M., 1977. Pp. 140–161.

2. *Makarova V. N. Stavtseva E. A*. Diagnostics of speech development of preschoolers: A methodological guide / V. N. Makarova, E.A. Stavtseva, M. N. Edakova. M.: Pedagogical Society of Russia, 2007. 80 p.

3. *Mitkina I.N*. Features of mastering phraseological units by children of the seventh year of life: abstract. dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.07 / Mitkina Irina Nikolaevna. M., 2001. 16 p.

4. *Rose T.V.* A large phraseological dictionary for children / T. V. Rose. M.: OLMA Media Group, 2010. 224 p.
5. *Ushakova O.S.* Speech development of preschoolers / O. S. Ushakova M.: Publishing House of the Institute of Psychiatry, 2001. 240 p.
6. *Zeitlin S.N.* Language and the child: Linguistics of children's speech: studies. manual for students. higher. studies. institutions. M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2000. 240 p.
7. *Shansky N.M.* Phraseology of the modern Russian language / N. M. Shansky M.: Higher School, 1985. 160 p.
8. *Yashina V.I.* Enriching the speech of senior preschoolers with phraseological units / V. I. Yashina // Actual problems and trends of modern preschool education. Minsk; BSPU, 2008. Pp. 256–258.

УДК 371 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-275-278**

НАПСО МАРИАННА ДАВЛЕТОВНА
доктор социологических наук, профессор, кафедра гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, Россия
E-mail: napso.marianna@mail.ru

NAPSO MARIANNA DAVLETOVNA
Doctor of Sociological Sciences, Professor, Department of Humanities Sciences, North-Caucasus State Academy, Cherkessk, Russia
E-mail: napso.marianna@mail.ru

«ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ»: НЕКОТОРЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

«DIGITAL GENERATION»: SOME EDUCATIONAL ASPECTS OF A PROBLEM

В статье рассматриваются вопросы, связанные с феноменом «цифрового поколения», раскрываются его основные характеристики. Обращается внимание на понятия «цифровой мигрант» и «цифровой абориген», дается их сравнительный анализ, прослеживаются процессы их социализации и адаптации к меняющемуся социальному и образовательному контексту. Исследуются особенности влияния виртуально-реальной образовательной среды на формирование поколения Z. Исследуются некоторые образовательные аспекты проблемы, обращается внимание на положительные и отрицательные стороны цифровизации образования. Показывается противоречивый характер воздействия цифровых инструментов на сознание и поведение обучающихся. Рассматривается понятие цифровой грамотности, подчеркивается необходимость владения цифровой грамотностью участниками образовательного процесса, педагогов – в первую очередь. Подчеркивается востребованность цифровых компетенций современным образованием, важность рационального сочетания традиционных методик и медийных ресурсов в процессе обучения.

Ключевые слова: ***цифровизация образования; «цифровое поколение»; «цифровые иммигранты»; «цифровые аборигены»; цифровая грамотность; Интернет; кибертехнологии.***

The article discusses issues related to the phenomenon of the «digital generation», reveals its main characteristics. Attention is drawn to the concepts of «digital migrant» and «digital aborigine», their comparative analysis is given, the processes of their socialization and adaptation to the changing social and educational context are traced. The features of the influence of the virtual-real educational environment on the formation of generation Z. Some educational aspects of the problem are investigated, attention is drawn to the positive and negative sides of digitalization of education. The contradictory nature of the impact of digital tools on the consciousness and behavior of students is shown. The concept of digital literacy is considered, the need for digital literacy by participants of the educational process, teachers – first of all, is emphasized. The relevance of digital competencies in modern education, the importance of a rational combination of traditional methods and media resources in the learning process is emphasized.

Keywords: ***digital education; «digital age»; «digital immigrants»; «digital natives»; «digital literacy; Internet; cyber technologies.***

Введение

Современный мир характеризуется проникновением IT-технологий во все сегменты социума, в различные социальные среды и структуры. Проникли они и в сферу образования, результатом чего стало формирование нового поколения, именуемого цифровым, что придает проблеме актуальность и научную востребованность. *Цель статьи* состоит в раскрытии особенностей возникновения поколения Z, исследовании присущих ему свойств, определении перспектив развития. *Научная новизна* рассматриваемых вопросов заключается в анализе цифрового контекста, который является определяющим фактором формирования цифрового человека, а значит – и цифрового поколения. Применение диалектических принципов объективности, системности, конкретности, а также общенаучных и логических *методов* позволяет наиболее полно отразить природу и содержание диджитализации, раскрыть ее воздействие на становление Homo digital.

Изложение основного материала

Современное поколение по праву именуют поколением Z, или «цифровым поколением», интерес которого сосредоточен на науке и технологиях. Оно активно использует электронные инструменты, и это позволяет получать самую разнообразную информацию, одновременно формируются навыки работы как с нею, так и с медийными ресурсами. Современные дети приходят в этот мир, как известно, со смартфоном в руке, и данное обстоятельство ставит систему образования перед необходимостью решения многообразных проблем, в том числе психолого-педагогического характера. Новое «цифровое поколение» – это такие субъекты образовательного процесса, для которых реальный и виртуальный миры не являются противоположными и противостоящими друг другу, они равноценны и одинаково значимы, поскольку значительная часть их времени приходится на социальные сети. Это не может не вызывать алармистских настроений относительно негативного влияния киберпространства на сознание и

© Напсо М.Д.
© Napso M.D.

поведение молодых людей – чрезмерное и длительное пребывание в нем делает их несвободными и технозависимыми. Очевидно, что такие мнения имеют под собой реальную почву, что в очередной раз доказывает необходимость исследования феномена «цифрового поколения» с точки зрения образовательных трендов.

Под значительным воздействием IT-технологий находится практически все – система образования, профессиональная деятельность, повседневность, которые немыслимы без компьютеров, средств электронной связи, Интернета, применение которых меняет пространство жизни отдельного человека и общества в целом. Особо притягательны IT-инструменты для молодого поколения, через них и с их помощью осуществляются коммуникации, устанавливаются контакты, происходит обмен опытом и достижениями. В отличие от «цифровых иммигрантов», представителей старшего поколения, неуютно и неуверенно чувствующих себя в пространстве технологий, поскольку не обладают соответствующими навыками и умениями работать с электронными ресурсами, современное – или «цифровое» – поколение живет в нем, оно является его органической частью. Это требует от образовательной системы поиска новых, адекватных цифровому времени методов обучения, перестройки мышления преподавательского корпуса. Использование исключительно традиционных практики в обучении тормозит его развитие, поскольку игнорируются современные методы, применение которых в значительной степени обусловлено технологическими и информационными новациями.

Термины «цифровой иммигрант» и «цифровой абориген» появились в 1996 году в рамках Декларации независимости киберпространства, но их широкое использование стало возможным благодаря Марку Пренски, американскому писателю и специалисту в области образования. По его мнению, «цифровые иммигранты» – это те, кто стал пользоваться IT-технологиями в сознательном, зрелом возрасте, они, так сказать, «мигрируют» в цифровую среду. В отличие от них «цифровые аборигены» проживают в мире, наполненном цифровыми инструментами, и «в результате наличия такой плотной цифровой «окружающей среды» и постоянного взаимодействия с ней, мышление…студентов и процедуры обработки информации принципиально отличаются от способов мышления и информационных процессов их предшественников» [1, с. 1]. Данное обстоятельство, считал М. Пренски, требует новой организации учебного процесса, который должен быть мультимедийным. Тем более что жизнь в пространстве цифровых технологий накладывает отпечаток на сознание и характер социальных действий.

Что касается «цифровых иммигрантов», они сложнее адаптируются к современным цифровым реалиям, как это происходит с процессами их социализации в изменяющемся, в данном случае образовательном, контексте. И здесь, считает М. Пренски, возможен конфликт, поскольку среди преподавателей, в особенности старшего возраста, немало «цифровых иммигрантов», «они говорят на…языке доцифровой эпохи, изо всех сил пытаясь учить поколение, которое говорит на совершенно новом языке» [3, с. 2]. Хотя следует отметить и то, что молодое поколение, свободно вращаясь в IT-пространстве, не всегда ясно представляет себе, как лучше и эффективнее использовать электронные ресурсы. Кроме того, неограниченный доступ к кибертехнологиям, отсутствие контроля со стороны родителей и педагогов приводят к тому, что многие молодые пользователи подвергаются различным рискам, оказываются в сложных ситуациях. Поэтому формирование соответствующих цифровых умений и навыков, таких компетенций, которые бы не ограничивали, а расширяли творческие возможности обучающихся, является одной из задач современной системы образования на всех ее уровнях.

Пребывание в пространстве «цифры», использование молодыми людьми большого числа IT-инструментов – все это вопросы, связанные с уровнем владения цифровой грамотностью. Речь идет в первую очередь о верной интерпретации контента и причинно-следственных связей наблюдаемых явлений и т. д. Очевидно, что практики обучения должны быть ориентированы на такой выбор киберресурсов и технологий, которые востребованы образовательной и профессиональной деятельностью, а также повседневной жизнью. Важную роль в этом играет характер отношения к самому процессу обучения как к ответственному «предприятию», в такой ситуации количественные цифровые накопления создают основу для качественных цифровых приобретений. Свидетельством тому является то, что многие молодые люди уже сегодня «привносят технически продуманные сценарии в свои потребительские, социальные и политические активности, осознанно требуя возможности выбора в том, какой контент потреблять, какие технологии использовать…и почему нужно улучшать цифровые инструменты для реального мира» [1]. Необходимость в этом очевидна, поскольку в условиях растущей диджитализации использование технологий открывает двери в мир разнообразной информации, нового, современного знания, оказывает воздействие на все аспекты человеческого бытия, характер мыслительной деятельности и образ жизни.

Цифровая реальность оказывает глубокое влияние на социум и происходящие в нем процессы, трансформируют мир социальных и нравственных ценностей. Под ее влиянием находится и современное поколение, названное поколением Z, чьи жизненные представления серьезным образом отличаются от мировоззрения родителей, что во многих случаях приводит к конфликтам различного содержания и воздействия. В такой ситуации не могут не возникать социально-психологические проблемы, поскольку авторитет старших оказывается поколебленным. Система образования оказывается в сложной ситуации – приведения в соответствие друг с другом социальных ориентиров молодого и старшего поколений, взаимосвязь которых все более ослабевает, в том числе и по причине разности подходов к той роли, которую играет виртуальная реальность. Нередко именно в ней ищутся ответы на многие вопросы, рожденные подлинной реальностью, в ней индивид реализует себя как самодостаточное существо, в ней он – индивидуален и неповторим. Одним из средств самовыражения становятся блоги, селфи, презентации, которые, по мнению молодых людей, призваны обеспечить быструю реализацию желаний, определить статус в мире социальных сетей. Ситуации неудачи порождают депрессивные состояния, выход из которых становится за-

труднительным, в том числе и по причине возникающей низкой самооценки. Кроме того, возникает эффект цифровой зависимости, появляется страх перед «цифрой», поскольку она не обеспечивает быстрых и эффективных завоеваний и приобретений.

Все это ставит педагогическое сообщество перед необходимостью переосмысления используемых методов обучения и воспитания, создания таких образовательных практик, которые бы позволили адаптировать педагогов и «цифровое поколение» к изменившимся реалиям. Речь идет в первую очередь о переформатировании обучения в сторону изменения языка, стиля, способов обучения педагогами, повышения уровня их цифровой грамотности, развития цифровых навыков пользования электронными ресурсами, поскольку это является одним из условий успешности и эффективности образовательной деятельности. Цифровой век предъявляет сообществу педагогов повышенные требования к уровню их цифровой компетентности, тем более что цифровое пространство, Интернет стали важнейшей формой культуры, обладающей специфическими особенностями и формирующей образы мира – реального и виртуального. Велико его влияние на психоэмоциональные состояния, на формы проявления человеческого поведения, во многом определяющие специфику самопознания и самоидентификации. Данное обстоятельство и делает Интернет-технологии притягательными, они обладают такими особенностями, которые побуждают к их применению в разных ситуациях, несмотря на различный характер вызываемых ими последствий, – как позитивных, так и негативных. С одной стороны, они «не просто предоставляют новые возможности для коммуникации, но порождают особое культурное пространство, в котором субъект вовлекается в новые виды деятельности и получает в свое распоряжение орудия, опосредствующие процесс формирования образа «Я» [5]. С другой, находясь под всеобъемлющим воздействием Интернет-ресурсов, пользователь, в особенности молодой, может и попадает в ситуацию аддикции – психологической зависимости от них. Итогом этого становится появление эмоций разного рода – от неудовлетворенности до агрессивности, что, безусловно, отражается на поведении индивида, его отношении к учебе, снижается степень ответственности и т. д.

Овладение цифровой реальностью является велением и потребностью современного времени, поскольку является одним из важнейших механизмов социализации, и на это указывают специалисты. По мнению одних, цифровизация образования необходима, она не только является следствием цифровых процессов в экономике и производственной деятельности, но и фактором мотивации, который усиливает интерес к образованию, способствует более успешной адаптации к условиям изменяющегося мира. Для других, цифровизация образования негативно воздействует на личность обучающегося, ослабевает интерес к самому процессу познания, учеба воспринимается нередко как игра и развлечение, не требующие напряжения силы и воли, мышление становится фрагментированным, «клиповым». Такой разброс мнений ставит педагогическое общество перед дилеммой: насколько цифровизация отвечает потребностям и интересам индивида, не вредит ли увлеченность ими процессу становления и развития личности обучаемого. Нельзя не согласиться с тем, что использование цифровых инструментов, безусловно, облегчает учебный процесс, делает его более доступным и успешным. Но эффективность обучения во многом зависит от степени цифровой грамотности преподавателя, от уровня его квалификации, от умения сочетать современные цифровые практики с традиционными, использовать адекватные времени методики обучения. У*мение пользоваться электронными инструментами в современном образовании более чем важно, но не менее важной является личность педагога, благодаря чему* занятия, проведенные с использованием традиционных методов, не уступают по своему качеству тем, в которых преобладают *цифровые способы подачи учебного материала.* «Цифровой учитель» должен быть, безусловно, IT-френдли» [4, с. 126], уметь говорить с обучающимися на их языке. Это особенно важно в условиях, «когда критическую массу преподавателей составляют так называемые «цифровые аборигены» [2, с. 6].

Нельзя не сказать и о том, что степень владения цифровыми инструментами обучающимися, в частности в школе, достаточно низкая. Они, скорее, эффективные пользователи современной электронной техники; они свободно вращаются в пространстве социальных сетей, могут найти необходимую информацию, использовать различные приложения и т. д. Но когда где речь идет об операциональных действиях, направленных на получение истинного, достоверного знания, соответствующего императивам современной науки, они становятся «циф*ровыми иммигрантами». Цифровая информированность предполагает расширение пространства инновационных и креативных* практик, *способствующих эффективному функционированию* системы образования.

Выводы

Развитие IT-технологий, их широкое применение в сфере образования оказали и оказывают глубокое влияние на сознание и поведение современных молодых людей, которых вполне справедливо называют поколением Z. Находясь в маргинальной ситуации, на границе двух миров – реального и виртуального, цифровое поколение обнаруживает черты, которые отличают его от представителей нецифрового времени. С одной стороны, достаточный уровень цифровой грамотности, владение цифровыми компетенциями и навыками работы с цифровыми инструментами открывает перед ними большие возможности для саморазвития. Но с другой стороны, возникают угрозы, связанные с растущей киберзависимостью, восприятием виртуального мира как наиболее важного в сравнении с реальным, что не может не создавать проблем разного содержания, а значит – и влияния. Вследствие этого могут возникать морально-психологические и эмоциональные состояния негативного характера, которые отрицательно воздействуют и видоизменяют характер межличностных коммуникаций, формы общения и взаимодействия.

Библиографический список

1. *Долгов С.* Вредный миф о цифровых аборигенах / С. Долгов. Текст: электронный // Medium. 2018. – URL: https://medium.com/@sergeydolgov/(дата обращения: 02. 06. 2023).

2. *Нечаев В. Д., Дурнева Е. Е.* «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы / В.Д. Нечаев, Е.Е. Дурнева. Текст: электронный // Педагогика. 2016. №1. С. 36–45. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view(дата обращения: 02. 06. 2023).

3. *Пренски М*. Аборигены и мигранты цифрового мира / М. Пренски. Текст: электронный // On The Horizon (MCB University Press). 2001. Vol. 9. № 5. 7. с. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view(дата обращения: 03. 06. 2023).

4. *Холтосунова Д.В*. Проблема использования современных технологий в методике преподавания на основе анализа статьи Марка Пренски «Аборигены и иммигранты цифрового мира» / Д. В. Холтосунова. Текст: электронный // Молодой ученый. 2022. №28 (423). С. 125–127. – URL: https://moluch.ru/archive/423/93968/(дата обращения: 06. 06. 2023).

5. 5. Чудова, Н. В. Особенности образа «Я» жителя Интернета / Н. В. Чудова. Текст: электронный // Психологический журнал. 2002. Том 23. №1. С. 44–52. – URL: https://psyfactor.org/lib/chudova.htm (дата обращения: 08. 06. 2023).

References

1. *Dolgov S.* The harmful myth of digital aborigines / S. Dolgov. Text: electronic // Medium. 2018. – URL: https://medium.com/@sergeydolgov /(date of request: 02. 06. 2023).

2. *Nechaev V. D., Durneva E. E*. "Digital generation": psychological and pedagogical research of the problem / V. D. Nechaev, E.E. Durneva. Text: electronic // Pedagogy. 2016. No.1. Pp. 36-45. – URL: https://docs .yandex.ru/docs/view (date of application: 02. 06. 2023).

3. *Prensky M*. Aborigines and migrants of the digital world / M. Prensky. Text: electronic // On The Horizon (MCB University Press). 2001. Vol. 9. No. 5. 7 p. – URL: https://docs .yandex.ru/docs/view (date of application: 03. 06. 2023).

4. *Kholtosunova D. V*. The problem of using modern technologies in teaching methods based on the analysis of Mark Prensky's article "Aborigines and immigrants of the digital world" / D. V. Kholtosunova. Text: electronic // Young scientist. 2022. №28(423). Pp. 125–127. – URL: https://moluch.ru/archive/423/93968 / (date of request: 06. 06. 2023).

5. *Chudova N.V*. Features of the image of the "I" inhabitant of the Internet / N. V. Chudova. Text: electronic // Psychological Journal. 2002. Vol. 23. No.1. Pp. 44–52. – URL: https://psyfactor.org/lib/chudova.htm (accessed date: 08. 06. 2023).

УДК 378.14.014.13 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-279-284**

НИКОЛАЕВ ВАЛЕРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: waleranikolaev@mail.ru
СЕЛИВЕРСТОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ
старший преподаватель, кафедра информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий имени В.В. Дика института информационных технологий, негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Россия
E-mail: hdvideovorle@gmail.com,
ГРИНЕВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА
старший преподаватель кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ea.grineva@mail.ru
ИВАНОВ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ
аспирант, Московский финансово-промышленного университета «СИНЕРГИЯ», г. Москва, Россия
Ee-mail: Serioja2016@yandex.ru

NIKOLAEV VALERY ALEXANDROVICH
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia
E-mail: waleranikolaev@mail.ru
SELIVERSTOV SERGEY NIKOLAEVICH
Senior Lecturer at the Department of Information Management and Information and Communication Technologies named after V.V. Dick Institute of Information Technologies, non-state educational private institution of higher education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia
E-mail: hdvideovorle@gmail.com,
GRINEVA ELENA ALEXANDROVNA
Senior Lecturer, Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia
E-mail: ea.grineva@mail.ru
IVANOV SERGEY DMITRIEVICH
postgraduate student of the Moscow Financial and Industrial University "SYNERGY", Moscow, Russia
E-mail: Serioja2016@yandex.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE USE OF ETHNOPEDAGOGY IN THE PROCESS OF FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF ADOLESCENTS

Цель статьи состоит в выявлении возможностей этнопедагогики в процессе подготовки будущих педагогов кформированию национального самосознания подростков. Обоснована актуальность развития национального самосознания в подростковом возрасте. Представлены некоторые средства этнопедагогики, способствующие формированию национального самосознания школьников. Изложен ряд форм работы с обучающимися, ориентированных на формирование национального самосознания, с использованием этнопедагогических источников. Даны предложения по внесению изменений в учебную, воспитательную работу школы с целью усиления процесса воспитания патриотизма учащихся. Предложены результаты опыта подготовки будущих педагогов к использованию этнопедагогики в учебно-воспитательной работе.

Ключевые слова: ***подготовка, педагог, этнопедагогика, этнопедагогические источники, национальное самосознание, патриотизм.***

The purpose of the article is to identify the possibilities of ethnopedagogy in the process of preparing future teachers for the formation of national identity of adolescents. The relevance of the development of national identity in adolescence is substantiated. Some means of ethnopedagogy that contribute to the formation of national consciousness of schoolchildren are presented. A number of forms of work with students focused on the formation of national identity, using ethnopedagogical sources, are described. Proposals are made to make changes to the educational, educational work of the school in order to strengthen the process of educating students' patriotism. The results of the experience of preparing future teachers for the use of ethnopedagogy in educational work are proposed.

Keywords: ***training, teacher, ethnopedagogy, ethnopedagogic sources, national identity, patriotism.***

Введение

Актуальность данного исследования обострилась в русле современных социально-политических событий. Ряд молодых людей, особенно относящих себя к элите общества, продемонстрировали недостаток патриотических чувств. В период, когда потребовалась защита суверенитета нашей страны, некоторые из них всякими путями постарались избежать призыва на воинскую службу. Как показали опросы, беседы, наблюдения

© Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Гринева Е.А., Иванов С.Д.
© Nikolaev V.A., Seliverstov S.N., Grineva E.A., Ivanov S.D.

одной из причин этого стала недостаточная сформированность у них национального самосознания. Причиной этого явления выступают недоработки школы в воспитании данного качества обучающихся. Современные учителя не достаточно целенаправленно занимаются воспитанием национального самосознания в учебной и воспитательной работе. Одна из задач современного педагогического образования состоит в подготовке будущих учителей, воспитателей к формированию национального самосознания школьников.

Цель исследования – комплексная подготовка студентов к использованию этнопедагогических средств в учебной, внеклассной и внешкольной работе с обучающимися, направленной на формирование у них национального самосознания.

Новизна исследования состоит в использовании этнопедагогических средств в процессе формирования национального самосознания студентов и школьников.

Методы исследования. В ходе исследования использовались следующие методы научного поиска: изучение научных источников, обобщение, систематизация данных по проблеме подготовки педагогов к использованию этнопедагогики в процессе формирования национального самосознания подростков,анализ различных подходов к трактовке национального самосознания, классификация основных средств этнопедагогики (трудовых, магических, обрядовых, фольклорных и др.), выявление возможностей переноса путей формирования национального самосознания студентов на их воспитательную работу со школьниками.

Изложение основного материала

Как свидетельствуют результаты междисциплинарных исследований в области педагогики, психологии, философии, этнопедагогики, этнопсихологии и др. (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, Е.В. Евмененко, Д.Я. Нуриев, О.Н. Юденко и др.) подростковый возраст является сензитивным для «формирования самосознания и рефлексивного отношения к «своему» и к «чужим» этносам» [1]. Именно в возрасте 10–16 лет подростки начинают осознавать себя представителем определенного этноса, нации. В этом возрасте формируются важнейшие ценности, в частности, уважение к своему народу, своей Родине, любви к ней, готовности к ее защите и др.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский одним из первых указал на важность интеграции воспитания детей с национальной психологией. Задолго до возникновения термина «национальное самосознание» К.Д. Ушинский отмечал важность народной (национальной) направленности воспитания и образования. Изучив воспитание и образование разных народов Европы, он вывел важную закономерность: «Основания воспитания, его цель, его направление различны у каждого народа и определяются народным характером. Чем больше характера в общественном образовании народа, тем свободнее может он заимствовать все, что ему угодно у других народов» [2]. То есть, цель, задачи, средства, методы воспитания и образования в значительной мере зависят от особенностей национальной психологии, должны быть пронизаны народными средствами, в том числе этнопедагогикой. Использование народности в воспитательной работе во многом ориентирует эту деятельность на формирование важнейших гражданско-патриотических качеств.

Исследования, проводимые в рамках различных наук (философии, этнологии, социологии, этнопсихологии, этнопедагогики и др.), показывают, что одной из наиболее существенных характеристик национальной психологии и нации в целом является национальное самосознание. Научные данные, житейский опыт убеждают в том, что от уровня развития национального самосознания, то есть представления о себе, своей истории, культуре, науке, отношении к ним основной массы народа и каждого отдельного человека во многом зависит облик и всей нации.

В последние десятилетия отечественная школа под влиянием западных веяний практически перестала заниматься воспитательной работой с учащимися. Воспитательные мероприятия были сокращены до минимума. Трудовое воспитание было удалено из школы. Это способствовало формированию нового поколения как потребителей, а не созидателей.

Существенные изменения коснулись учебного процесса. Особенно чувствительно были затронуты гуманитарные дисциплины: история, литература, география и др. Они, в первую очередь, были ориентированы на знакомство с отечественной историей, культурой, необъятными просторами нашей страны, различными климатическими поясами. Сегодня эти дисциплины сокращены так, что у детей не складывается целостного представления о своей Родине.

Как показали опросы студентов и школьников, многие из них не знают пионеров-героев: Вали Котика, Зины Портновой, Марата Казея и др. Имена героев Великой отечественной войны Зои Космодемьянской, Виктора Талалихина, Алексея Маресьева, капитана Гастелло, Александра Матросова и др. многим из них ни о чем не говорят. Специалисты полагают, что это вызвано просчетами в учебниках и программах по истории. В курсе истории важнейшие победы Красной армии в Великой отечественной войны, победы русских воинов над татаро-монголами, немецкими рыцарями, победы наших выдающихся полководцев Г.В. Жукова, П.С. Нахимова А.В. Суворова даются в крайне урезанном виде. Занижается роль нашей страны в освоении космоса, подвиги комсомольцев в годы первых пятилеток, положивших начало превращения аграрной страны в индустриальную державу.

Современные выпускники школ плохо знакомы с лучшими произведениями отечественной литературы. Произведения Ч. Айтматова, В. Астафьева, А. Лиханова, В. Некрасова, Н. Островского, А. Приставкина, В. Твардовского, А. Фадеева и др. почти не известны современным школьникам. Зато они лучше знают книги западных писателей. Это же относится к отечественным певцам, музыкальным группам, которые молодежь слушает, порой, реже и знает хуже, чем западные. Это происходит не потому, что книги наших писателей, а музыканты и их песни уступают западным. Во многом причина такого положения в том, что наши книги, песни не становятся ценностями для подрастающего поколения. Они реже публикуются, реже звучат в соцсетях, не включаются в воспитательную работу.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что для формирования в подрастающем поколении па-

триотизма, любви, уважения к нашей Родине, русскому народу, почитания нашей истории и культуры важно сформировать у них национальное самосознание. Его формирование может быть достигнуто целенаправленной национальной политикой государства, ориентированной на пересмотр учебных программ по ведущим гуманитарным дисциплинам, активизацию воспитательной работы школы по приобщению к народной культуре.

У россиян, имеется в виду вся российская нация с входящими в нее этносами, в последние десятилетия формировалось о себе уничижительное представление. Благодаря западному влиянию иногенты извратили нашу историю. По их данным, и Великую отечественную войну выиграли не мы, и герои наши не герои, и, вообще, войну развязал И.В. Сталин, а не фашисты, и атомную бомбу создали не советские ученые, а наша разведка ее, якобы, выкрала у американцев и много других фальсификаций и извращений отечественной истории. Как результат, мы начинаем думать о Родине как о второсортной державе, начинаем стесняться, что мы русские, к себе относимся как к «бензоколонке» Запада не имеющей своей истории и культуры. И не случайно к нам начинают относиться как людям второго сорта. Даже бывшие союзные республики не бояться, при случае, уколоть нас за долгие годы «оккупации и голодомора».

Можно ли избавиться от этого статуса «державы третьего мира» и вновь войти в число мировых лидеров? Не только можно, но это уже происходит. По данным Всемирного банка, Россия уже сейчас вошла в пятерку крупнейших экономик мира и обогнала Германию по покупательной способности населения. Важнейшая задача всей системы образования, СМИ в формировании самоуважения – основы национального самосознания – донести до каждого россиянина все великие достижения нашей страны в науке, технике, производстве, культуре, спорте, образовании, медицине и др. С детского сада, школы надо внушать нашим детям, что Россия – самая, а может быть и единственная сейчас, гуманная, демократичная держава в мире, стоящая на традиционных ценностях, борющаяся за сохранение мира на планете. Важно пересмотреть учебные программы и учебники по основным гуманитарным и естественным дисциплинам: истории, литературе, географии и др.

В курсе истории важно наиболее глубоко изучать наиболее значимые событиям в жизни страны. Их в жизни нашего отечество было достаточно, важно преподносить их так, чтобы у школьников формировалось уважение к предкам, которые создали самое могущественное в мире государство, сохранили и сохраняют его от множества напастей. Как тут не вспомнить всеми критикуемый «социалистический реализм». Его смысл состоят в том, чтобы преподносить информацию так, чтобы в формирующемся мировоззрении детей складывались позитивные представления о нашей стране. А не как пытаются нас представить западные «демократии»: как «империю зла», а нашу жизнь как сплошной «голодомор» и репрессии. Важно познакомить подрастающее поколение с несправедливо забытыми, а порой извращенными достижениями нашего народа: постройка в первые пятилетки тысяч новых предприятий, тысячи километров железнодорожных путей, мостов, каналов, электростанций,создание, в схожих с сегодняшними санкционными бойкотами Запада, совершенно новых отраслей промышленности: энергетики, тяжелой промышленности, производство лучших, в свое время, автомобилей, самолетов, небывалое жилищное строительство и пр.

Только в единстве полноценного ознакомления школьников с ведущими событиями отечественной истории, выдающимися отечественными учеными, композиторами, художниками, писателями, поэтами, актерами их жизнью, подвижничеством, требовательностью к себе формируется уважением к родной истории, науке, культуре. В курс литературы важно вернуть лучшие произведения русских (А.П. Чехова, А.И. Куприна, Н.С. Лескова, И.С. Тургенева и др.) и советских писателей (Ч. Айтматова, Н. Островского, М.Е. Салтыкова-Щедрина, А. Твардовского, Г. Троепольского, А. Фадеева и др.). Именно они дают наиболее точное представление о национальном самосознании русского человека, его стойкости и самоотверженности в трудовых и ратных подвигах, защите Родины от врагов.

Важно своевременно, адекватно возрастным возможностям, знакомить школьников с лучшими произведениями русской и советской классической литературы. Именно они дают представление о героизме русских людей в разных войнах, о подвиге советского народа в годы строительства первых пятилеток, в Великой отечественной войне, восстановлении разрушенных войной городов и т.п.

Сегодня важно вновь превратить школу из организации, занимающейся исключительного учебной работой в учебно-воспитательное учреждение, то есть вновь вернуть воспитательную работу в школу. Сегодня, как никогда, школа может и должна стать школой полного дня. В ней важно сосредоточить внеучебную и внешкольную работу с учащимися, в частности, работе по формированию национального самосознания учащихся.

Как показывает опыт, одним из эффективных средств формирования национального самосознания является этнопедагогика. Результаты специальных исследований (Е.А. Гринева, В.А. Николаев, И.А. Олевская, Е.В. Усольцева и др.) убеждают в том, что этнопедагогика эффективна в работе с разными категориями детей и подростков. «Особую результативность этнопедагогика имеет с детьми, имеющие различные отклонения в развитии и поведении. Эти дети часто имеют низкий уровень психического развития. Этнопедагогические источники (сказки, пословицы, игры и пр.) преподносят информацию в яркой образной, эмоционально насыщенной форме, что обеспечивает комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную сферы личности ребенка» [3].

По данным наших исследований, формирование национального самосознания, патриотизма, любви к Родине эффективно формируется путем использования разнообразных этнопедагогических средств: фольклорных, трудовых, игровых, магических, эмоциональных, коммуникативных, обрядовых, физических, практических и др. [4]. Все разнообразие этнопедагогических средств полезно использовать в учебной и внеучебной работе. Их применение, как показывает практика, полезно для повышения мотивации учебной работы, а также для формирования национального самосознания.

Это же подтверждают публикации ученых, представителей различных сфер науки: истории, этнологии, этнопсихологии, социологии и др. (А.О. Бороноев, М.Н.Гармаева А.И. Горячева, В.Н. Разов, В.Н. Филатов и др.). Ими подтверждается мысль о том, что «национальное самосознание объективировано в многочисленных произведениях народной культуры: сказках, пословицах, песнях, произведениях материальной культуры, традициях, ритуалах» [5] и пр.

Методологическую основу этнопедагогики составляют работы академика Г.Н. Волкова. Он установил, что базисом этнопедагогики является народная педагогика, которую он определяет, 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» [6]. В большей степени Г.Н. Волков к народной педагогике относил средства воспитания и формирования практических умений, важных для полноценной жизни крестьянской семьи.

Г.Н. Волковым введены в педагогическую науку фундаментальные понятия: «этнопедагогика», «этническая педагогика». Этнопедагогику он трактует как «науку об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, науку о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени и народа» [6]. На наш взгляд, этнопедагогика является разделом педагогики, полученным в ходе теоретического осмысления народной педагогической культуры разных народов. В структуре этнопедагогики отражены цели, задачи народного воспитания, обобщенные средства, методы, приемы и другие теоретические обобщения.

Опытные учителя используют этнопедагогику на уроках по разным учебным предметам. Для формирования национального самосознания, как свидетельствуют исследования, в ходе «уроков русского языка, родной речи, литературы важно вернуть традиционные фольклорные произведения для повсеместного изучения современными школьниками» [7]. Народные сказки, сказки русских писателей, созданные на основе народных, традиционно использовались в учебной и воспитательной работе. К сожалению, сейчас сказок почти не осталось в программе. Это важно компенсировать во внеклассной работе. Важно насытить русскими пословицами речь современных детей.

В опыте педагога-новатора из г. Донецка В.Ф. Шаталова на уроках математики школьники, в качестве разрядки, произносят скороговорки, отгадывают загадки. Опытные учителя биологии, географии на уроках, подходящих по теме знакомят детей с народными приметами, позволяющими предсказывать погоду на разные сроки.

Важно сочетать учебную работу, направленную на ознакомление с отечественной историей, культурой, наукой с воспитательной, внеклассной, внешкольной работой. Внеклассная работа, в сочетании с учебной, имеет большие возможности для формирования национального самосознания. Особенно эффективна она при изучении важнейших произведений народной культуры, знакомство с народными праздниками, традициями, обычаями русского народа и других этносов нашей многонациональной страны.

Во внеучебной работе для формирования национального самосознания целесообразно применять такие формы воспитательной работы как«коллективное чтение детям и подросткам лучших произведений русского фольклора и произведений русских писателей, созданных на основе народных. Полезно организация для детей экскурсиив музеи народного творчества, народных промыслов, игрушек и т.п.» [7, с. 83]. Сегодня, народная культура, этнопедагогика порой выступает как дань моде. Она должна войти в жизнь современной школы как обязательное направление учебной и воспитательной работы.

Важным элементом приобщения к народной культуре являются занятия в кружках и секциях этнопедагогической направленности. Изучение передового опыта позволяет выделить наиболее существенные для формирования национального самосознания внеучебные занятия школьников. Большой популярностью у школьников пользуются кружки декоративно-прикладного искусства, в которых воспроизводят разнообразные народные ремесла. К ним относятся, изготовление гончарных изделий, народная вышивка, резьба по дереву и другим материалам, создание глиняных, бумажных, тканевых, игрушек, поделок из соломы, природного материала, лоскутное шитье, кружевоплетение, вязание, чеканка и др.

Особой любовью у мальчиков-подростков пользуются спортивные секции, связанные с традиционными национальными видами спорта. Это борьба, силовые единоборства, национальные ратоборства, скачки, джигитовка и др. У учащихся всех возрастов очень популярны во внеучебное время разнообразные народные игры. Высокую эмоциональную привлекательность имеют состязания по таким народным играм: лапте, «охотники и утки» (в подростковом варианте «снайпер»), городки, разнообразные комические эстафеты, игры в «чехарду», «слона» и др. Очень увлекают подростков народные единоборства: борьба, бой петухов, «скачки» на партнере, метание валенка, бой подушками, состязания на буме, преодоление полосы препятствий и др.

Глубокое формирование национального самосознания, как свидетельствуют результаты исследований (А.И. Петрова, Е.А. Улымжанова, Л.П. Чагай, В.В. Шарапов, Н.А. Юничев и др.) складываются из единства информационной и эмоциональной составляющих. Важнейшие сведения дети получают в ходе учебной работы, а также в ходе экскурсий, изучения этнопедагогических источников. Эмоциональное воздействие, как показывает опыт, достигается в ходе целесообразно организованных внеклассных мероприятий. Особое место в этой работе занимает проведение коллективных творческих дел (КТД). В ходе подготовки, организации, подведения итогов КТД дети наиболее глубоко осваивают этнопедагогические источники (сказки, игры, песни, приметы, обычаи и т.п.). Кроме этого, у них формируется эмоционально позитивное отношение к другим этнопедагогическим источникам, стремление их углубленно изучать самостоятельно. Такое позитивное отношение переносится на всю народную культуру в целом, что создает хорошие предпосылки для формирования национального самосознания. Особенно высокий эмоциональный эффект имеют инсценировки народных сказок, обрядов, былин, легенд и др.

Как показывает практика, результатом целенаправленной учебно-воспитательной работы с использованием этнопедагогики является устойчивый уровень национального самосознания. Он выражается в знании и уважении истории своей страны, хорошем владением русским языком, глубоком знании отечественной культуры, наличием сведений и позитивного отношения к народной культуре, народной педагогике.

Как показывает наш опыт, подготовка будущего педагога к использованию этнопедагогики в процессе формирования национального самосознания должна вестись комплексно. Будущих учителей-предметников следует знакомить с основами этнопедагогики, а также путями использования разнообразных этнопедагогических средств в учебной работе. Так, учителей математики полезно знакомить со старинными, фольклорными, краеведческими задачами, народными задачами на смекалку. Много таких задач имеется в знаменитом учебнике «Арифметика» автора Л.Ф. Магницкого. Одна из известных задач из этого учебника о стае гусей.

Задача. «Летела стая гусей, навстречу их один гусь и рече: «Бог в помощь летети ста гусям. И гуси ему сказали: «Не сто нас гусей всей стаей летит, нас летит стая и как бы и нам еще столько, да полстолько, да четверть столько, да ты, гусь, то было б сто гусей» [8]. Вопрос: сколько гусей было в стае? Ответ: 36.

Учителям математики также полезно знать самим и знакомить учащихся со старинными русскими мерами измерения длины, массы, площади: верста, аршин, сажень, пядь, локоть, фунт, четверть, десятина и др. Для полноценного восприятия народных сказок, пословиц, былин педагогу важно знать старинные денежные единицы: алтын, полушка, деньга, гривна и др. Об этих единицах, а также множество старинных математически задач разных народов приводится в книге известного математика и краеведа Н.И. Мерлиной [9].

Учителю физики важно знать физические механизмы функционирования важнейших орудий труда: топора, лопаты, пилы, рубанка, молотка, зубила, иглы, спицы и др. При изучении соответствующих разделов физики для формирования национального самосознания полезно приводить качества этих инструментов: острота, масса и др., которые соответствуют теме. Например, при изучении темы «Давление» после расчета формулы давления полезно спросить у учащихся: «Для чего надо перед копанием точить лопату». Ответ: для уменьшения площади опоры.

Особое значениеимеет знакомство с этнопедагогикой будущих социальных педагогов, психологов, воспитателей. Этнопедагогические источники, как средство формирования национального самосознания, особенно эффективны во внеклассной работе. Для этого будущим педагогам важно иметь в своем арсенале достаточный багаж народных сказок, игр, пословиц, былин, примет, колыбельных песен, потешек, пестушек, народных традиций, обычаев, обрядов и т.п. При подготовке социальных педагогов в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева много внимания уделяется знакомству с этнопедагогикой. В учебной работе студенты осваивают ряд учебных дисциплин, содействующих ее глубокому освоению: «Этнопедагогика в работе с детьми группы риска», «Этнопсихология», «Этнокультурная компетенция специалиста» и др.

На базе юридического института силами преподавателей и студентов создано 2 музея: «Этнопедагогики» и «Русских тайн и чудес», в которых студенты углубляют знания, полученные в ходе учебных занятий. Ежегодно проводятся фольклорно-этнографические экспедиции, направленные на сбор и изучение материальной, духовной культуры русского народа, на ознакомление с народными традициями, обычаями, обрядами, сбор произведений народного декоративно-прикладного искусства. Студенты посещают с экскурсиями важнейшие центры, музеи народного искусства: Сергиев Посад, Гжель, Жостово и др., где знакомятся с традиционными народными промыслами. Основной результат этой работы – формирование у самих будущих педагогов национального самосознания, мотивированность их на использование этнопедагогики в учебно-воспитательной работе, готовность и умение формировать национальное самосознание у своих воспитанников.

Выводы

Результатом комплексной работы по подготовке будущих педагоговпо формированию национального самосознания, включающей знакомства их с теоретическими основами этнопедагогики, практическим использованием этнопедагогических средств, реализации их в ходе педагогической практики является глубокое освоение ими соответствующих профессиональных компетенций, которые они демонстрируют в ходе практической деятельности в различных образовательных организаций.

Библиографический список

1. *Евмененко Е.В.* Психологические особенности формирования национального самосознания у детей младшего школьного возраста: дис….канд. псих.наук. Ставрополь, 2003. 187 с.

2. *Ушинский К.Д.* О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические сочинения. Т.1-2. Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.), Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М.: Педагогика, 1974. Т. 1. С. 51–123.

3. *Николаев В.А.* Этнопедагогика в работе с детьми группы риска. Учебник. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2022.219 с.

4. *Николаев В.А., Шошин М.А.* Трудовое воспитание детей группы риска средствами народной педагогики. Монография. Орел: ОГУ, 2011. 95 с.

5. *Николаев В.А., Антонова Л.В.* Музыкальное воспитание дошкольников с использованием современных информационно-коммуникационных технологий // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. №3 (76). С. 271–277

6. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика чувашского народа: (В связи с проблемой общности народных педагогических культур). Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1966. С. 11–18.

7. *Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Гринева Е.А.* Этнопедагогика как средство формирования национального самосознания школьников // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития: сборник научных статей [Электронный ресурс] / отв. ред. И. П. Иванова, Д.А. Андреева. – Чебоксары : Чувашского государственного педагогического

университета, 2023. С. 79-83.

8. *Бавpин И.И., Фрибус Е.А.* Старинные задачи: кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1994. 128 с.

9. *Мерлина Н.И.* Фольклорные и краеведческие математические задачи народов России / Н.И. Мерлина, А.В. Мерлин, С.А. Карташова и др. / под общ.ред. Н.И. Мерлиной. Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 2012. 290 с.

References

1. *Evmenenko E.V.* Psychological features of the formation of national self-awareness in children of primary school age: dis.... candidate. Psych.Sc. Stavropol, 2003. 187 p.

2. *Ushinsky K.D.* On nationality in public education // Selected pedagogical works. T.1-2. Ed. A.I. Piskunova (ed.), G.S. Kostyuk, D.O. Lordkipanidze, M.F. Shabaeva. M.: Pedagogy, 1974. T. 1. Pp. 51–123.

3. *Nikolaev V.A.* Ethnopedagogy in working with children at risk. Textbook. – Orel: FSBEI HE “OGU named after I.S. Turgenev”, 2022. 219 p.

4. *Nikolaev V.A., Shoshin M.A*. Labor education of children at risk using folk pedagogy. Monograph. Orel: OSU, 2011. 95 p.

5. *Nikolaev V.A., Antonova L.V.* Musical education of preschool children using modern information and communication technologies // Scientific notes of the Orel State University. 2017. No. 3 (76). Pp. 271–277

6. *Volkov G.N.* Ethnopedagogy of the Chuvash people: (In connection with the problem of the commonality of folk pedagogical cultures). Cheboksary: Chuvash book. publishing house, 1966. Pp. 11–18.

7. *Nikolaev V.A., Seliverstov S.N., Grineva E.A*. Ethnopedagogy as a means of forming the national self-awareness of schoolchildren // Psychology and social pedagogy: current state and development prospects: collection of scientific articles [Electronic resource] / rep. ed. I. P. Ivanova, D. A. Andreeva. – Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University, 2023. Pp. 79–83.

8. *Bavrin I.I., Fribus E.A.* Ancient problems: book. for students. M.: Education, 1994. 128 p.

9. *Merlina N.I.* Folklore and local history mathematical problems of the peoples of Russia / N.I. Merlina, A.V. Merlin, S.A. Kartashova and others / edited by: N.I. Merlina. Cheboksary: Chuvash University Publishing House, 2012. 290 p.

УДК 37.081 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-285-288**

ПЕТРУХИНА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
доцент, заведующий кафедрой сервиса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орёл, Россия
E-mail:petrukhinelena@yandex.ru
ДУДИНА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА
доцент, доцент кафедры сервиса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: edudina2010@yandex.ru
БАТИЩЕВА ЛИЛИЯ НИКОЛАЕВНА
магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: Batishevalilia1552000@mail.ru

PETRUKHINA ELENA VLADIMIROVNA
Associate Professor, Head of the Department of Service, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: petrukhinelena@yandex.ru
DUDINA ELENA VASILYEVNA
Associate Professor, Associate Professor of the Department of Service, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: edudina2010@yandex.ru
BATISHCHEVA LILIA NIKOLAEVNA
Master's Degree, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: Batishevalilia1552000@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

MODERN METHODS OF HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT IN SECONDARY VOCATIONAL INSTITUTIONS

В статье рассматриваются современные методы развития кадрового потенциала в средних профессиональных учреждениях. Отмечается высокая значимость развития профессионализма педагогических кадров, напрямую влияющего на качественное обучение будущих специалистов разных специальностей, которые смогут найти свое место на предприятияхстраны, будут грамотно выполнять свою работу и профессионально развиваться.

Ключевые слова: ***кадровый потенциал, трудовой потенциал, специалист, педагог среднего профессионального образования, кадровая структура.***

The article discusses modern methods of human resources development in secondary vocational institutions. The high importance of the development of professionalism of teaching staff is noted, which directly affects the quality training of future specialists of various specialties who will be able to find their place at the enterprises of the country, will competently perform their work and develop professionally.

Keywords: ***Personnel potential, labor potential, specialist, teacher of secondary vocational education, personnel structure.***

Введение

К числу самых значимых направлений в интересах развития среднего профессионального образования в нашей стране можно отнести создание хорошего кадрового потенциала, позволяющего осуществлять обучение на максимально высоком уровне. В эпоху информатизации и цифровизации, механизации и технологизации всех общественных процессов на педагогический состав образовательных учреждений обществ обращает все меньше внимания. А между тем от педагогов средних специальных учебных заведений напрямую зависит уровень профессионализма специалистов будущего в разных сферах производства.

Актуальность темы исследования связана с высокой значимостью качественного обучения рабочих разных специальностей с высокой квалификацией, профессионалов своего дела, которые смогут найти свое место на предприятиях страны, будут грамотно выполнять свою работу и обеспечат себе хороший доход. При этом необходимо учитывать, что современный мир высоких технологий выдвигает ряд новых требований к специалистам, приходящим работать на предприятия, а значит, и в первую очередь – к качеству их обучения.

Это значит, что концептуальные вопросы развития кадрового потенциала в средне-профессиональных учреждениях требуют современного подхода, актуализующего на высоком профессионализме педагогов, непрерывном обучении и постоянном повышении как профессионального, так и педагогического мастерства, ознакомлении с отраслевыми инновациями, прохождении квалификационных курсов и т.д.

Цель исследования – изучение теоретико-методологических основ развития кадрового потенциала в сфере среднего профессионального образования с учетом сложившейся на рынке потребностив рабочих, служащих и специалистах среднего звена.

Новизна исследования заключается в том, что обобщены проблемы кадрового потенциала в сфере среднего профессионального образования, предложены методы развития кадрового потенциала в средних профессиональных учреждениях при подготовке профессионалов рабочих специальностей.

© Петрухина Е.В., Дудина Е.В., Батищева Л.Н.
© Petrukhina E.V., Dudina E.V., Batishcheva L.N.

Методы исследования. Для решения поставленных задач использовались как теоретические (анализ и синтез, обобщение, моделирование), так и эмпирические (наблюдение, сравнение) методы исследования.

Изложение основного материала

Можно утверждать, что работа по повышению качества преподавательских кадров в образовательном учреждении, подготавливающем профессионалов-специалистов, необходима всем – обществу в целом, преподавательскому составу, обучающимся. Для того, чтобы развить кадровый потенциал, необходимо понять, что значит «Кадровый потенциал».

Говоря о кадровом потенциале в целом, чаще всего имеют в виду систему совокупных специфических свойств сотрудников – главного организационного ресурса компании, позволяющего ей достигать своих целей, выполнять корпоративную миссию, нормально функционировать и развиваться. Также под кадровым потенциалом понимается все существующие, а также еще нереализованные профессиональные и личностные способности сотрудников, представляющих собой в совокупности динамично развивающуюся и при этом постоянную систему. Все перечисленные характеристики работников задействуются в повседневной деятельности организации либо находятся в постоянной готовности. Вместе с тем, нужно отметить: понятие «трудовой потенциал» гораздо шире, так как охватывает не только кадровый потенциал, но и потенциал временных сотрудников [1, с. 50].

В рамках кадрового потенциала мы говорим о каждом сотруднике не только с производственной точки зрения, но и с позиции объектно-субъектной, акцентируя внимание на том, что он сосредотачивает в себе комплекс социальных, духовных, бытовых иобразовательных потребностей, активно выстраивает цели и задачи собственной жизни, прямо и косвенно формирует и актуализирует экономические процессы на микро-и макроуровнях.

Специалисты со средним специальным образованием, получившие качественное образование по востребованной профессии в короткий сроксмогут найти свое место на предприятиях страны, будут грамотно выполнять свою работу, самообразовываться и станут высококвалифицированным мастером своей профессии. Добиться такого результата возможно благодаря высокому качеству кадрового обеспечения.

Повышать профессионализм педагогических кадров в сфере среднего профессионального образования возможно следующими методами.

Учитывая специфику кадровой структуры учреждения СПО, прежде всего необходимо комплектовать кадровый состав педагогов образовательного учреждения, ориентируясь на возможности личностного роста, профессионального самораскрытия, т.е. уже на этапе подбора персонала закладывать максимальный потенциал сотрудников.

Центральной проблемой образовательной системы в сфере СПО можно считать гармоничное сочетание высокого профессионализма преподавателя в сфере своих профессиональных компетенций и педагогического мастерства: педагогу нужно владеть всеми знаниями, умениями и навыками, которые он передает студентам и выбирать для этого наилучшие и современные педагогические технологии.

Исследователи отмечают: в сфере современного профессионального образования большинство сотрудников не прошли обучение по педагогическим специальностям [3]. А значит качество их работы существенно снижено. Исходя из данной проблемы, можно предложить развитие кадрового потенциала организации СПО в сторону повышения квалификации педагогических кадров, то есть направлять будущих специалистов на курсы повышения квалификации педагогической направленности, стимулировать их к получению педобразования в заочной и очно-заочной форме.

Педагоги в сфере среднего профессионального образования как правило не получают достаточной нагрузки, ее всегда недостаточно, поэтому им приходится совмещать педагогическую деятельность с работой на производстве либо с преподаванием в другом месте. Это негативный фактор развития кадрового потенциала [1, с. 54]. Чтобы минимизировать его влияние, необходимо оптимизировать предоставление педагогам учебной нагрузки, добиться того, чтобы в рамках образовательного учреждения педагог был занят полноценно [2, с. 289].

Распространенной практикой в средних профессиональных учреждениях является и несоответствие образования педагога тем дисциплинам, которые закреплены за ним. Так, преподаватель исторических наук может преподавать иностранный язык или же математику. Чтобы решить эту проблему, необходимо помнить о необходимости непрерывного обучения преподавателей и постоянного повышения как профессионального, так и педагогического мастерства, ознакомление с отраслевыми инновациями, прохождение квалификационных курсов и т.д.

Еще одной проблемой кадрового потенциала является невысокий научный уровень преподавателей. Они не стремятся к исследовательской деятельности, не демонстрируют студентам возможности творческого подхода к различным областям своей профессии. А ведь, следуя примеру преподавателя, обучающиеся могли бы быть более заинтересованными осведомленными в области научной деятельности.

Данные обстоятельства дополнительно снижают и так невысокий имидж преподавателя среднего профессионального образовательного учреждения. Решить это можно, включив в систему стимулирующих критериев педагогов участие в конференциях, семинарах, симпозиумах.

Ко всему вышесказанному можно добавить и методы регулярных проверок приобретенных компетенций обучающихся, воплотить это в реальность возможно за счет введения дополнительных внутренних экзаменов, по результатам которых можно будет судить о работе педагога.

Уровень развития кадрового потенциала системы СПО зависит и от обеспечения достойной оплаты труда педагогов. Общеизвестным фактом считается: заработная плата преподавателей средних профессиональных учреждений крайне невысока. Это побуждает преподавателей брать по две ставки, работать не только в сфере образования, но и в других. Несомненно, качество образования снижается. Для того чтобы решить данную проблему, необходимо увеличить размер оплаты труда,

что поспособствует росту престижа данной профессии, а это поможет привлечь к преподаванию в средних профессиональных образовательных учреждениях молодых педагогических кадров, обучающихся в аспирантуре либо недавно защитивших диссертации.

Необходимо развивать также кадровый потенциал педагогов, преподающих дисциплины специального теоретического спектра. Многие из них не осведомлены относительно нововведений в своей производственной специфике, а другие не обеспечивают связь теории с практической частью работы.

Педагог с такими особенностями зачастую оказывается руководителем производственной практики, определяет специфику практики, виды работ, выполняемых учащимися, осуществляет связку теории с практикой. Не осознавая этой связи, он не может и до студентов ее донести. В итоге вся изученная теория, которую знают студенты, оказывается мертвым грузом, никак не применимым в работе, производственный процесс поначалу для учащихся непонятен [4, с. 150]. Повышение эффективности применения получаемых знаний в дальнейшей профессиональной деятельности молодого специалиста возможно, еслибы преподаватель, не имеющий опыта работы по преподаваемым курсам рабочих профессий, обязательно получал практические умения и навыки в минимальном объеме, например, пройдя дополнительные курсы профессионального мастерства, а также, если практическое обучение студентов передаетсяпрофильным специалистам, работающим на реальном производстве.

Чтобы преподаватели-теоретики имели такую возможность, необходимо непрерывное их обучение и постоянное повышение как профессионального, так и педагогического мастерства, ознакомление с отраслевыми инновациями, прохождение квалификационных курсов.

Чтобы полноценно раскрыть кадровый потенциал педагогов СПО, необходимо помнить о необходимости постоянного обновления оборудования. Зачастую обучающиеся работают на станках крайне старых, которые никак не отражают современную материально-техническую оснащенность производственных предприятий. Бывает так, что оборудование относится к 70-80-м годам прошлого века [2, с. 291].

В эпоху информатизации и цифровизации, механизации и технологизации всех общественных процессов это не только снижает уровень образования, но и, по сути, делает бессмысленной работу преподавателей, что существенно отражается на их мотивации. Приобретение современного оснащения или посещение заводских цехов позволит не только познакомитьстудентов с актуальными приемами работы, но и повысит настрой педагогов на работу, будет демонстрировать им необходимость, нужность их труда [1, с. 49].

Еще одним значимым методом повышения кадрового потенциала организации СПО может стать регулирование возраста преподавателей. Известно, что большинство педагогов-практиков традиционно являются людьми предпенсионного либо пенсионного возраста (от 50 лет и старше), данный фактор является триггерным для развития кадрового потенциала образовательной организации.

Важным фактором эффективного привлечения молодых специалистов в образовательные учреждения СПО является гуманизация условий труда.

Молодых преподавателей в сфере среднего профессионального образования практически нет, это связано с тем, что на производстве каждый из них сможет зарабатывать намного больше, чем в качестве педагога СПО. Повышение заработной платы, а также дополнительные меры финансовой мотивации для молодых педагогов могли бы привлечь данную категорию специалистов в сферу образования [5, с.303].

Необходимо довести условия организации труда педагога в среднем профессиональном образовании до наиболее благоприятного уровня, в частности актуально переоснащение мастерских оборудованием, отвечающим современным условиям производственного обучения.

Продуктивному использованию кадрового потенциала должно поспособствовать совершенствование подготовки педагогов. Например, преподаватели без педагогического образования должны пройти обучение основам прикладной педагогики, преподаватели специальных дисциплин, не имеющие опыта работы, должны пройти обучение практическим аспектам современного производства. В центрах непрерывного повышения профессионального мастерства необходимо реализовать индивидуальный подход к преподавателям СПО с учётом направлений подготовки, реализуемых организациями СПО. Организация обязательной стажировки преподавателя на предприятии по профилю преподаваемой специальности в СПО также будет способствовать повышению эффективности кадрового потенциала. Необходима и целенаправленная поддержка молодых талантливых педагогических работников, участвующих и, тем более, побеждающих в конкурсных отборах лучших педагогов СПО на мероприятиях различного уровня.

Основная проблема реализации выделенных направлений развития кадрового потенциала организаций СПО – слишком низкий уровеньих финансирования из-за ограниченности бюждетов регионов, к которым относятся большинство образовательных учреждений СПО.

Совершенствование кадрового потенциала отдельной средней профессиональной образовательной организации и системы СПО в масштабах всей Российской Федерации может быть реализовано при компетентной организации обучения и подбора персонала, а также эффективной системе управления кадрами [2]. Обеспечение потребности экономики Российской Федерации в рабочих кадрах высокой квалификации следует обеспечивать в том числе за счет повышения привлекательности педагогической профессии и профессионального уровня преподавателей и управленческих кадров системы СПО.

Выводы

Вопросы развития кадрового потенциала в среднепрофессиональных учреждениях требуют современного подхода, актуализующего на высоком профессионализме педагогов, непрерывном их обучении и постоянном повышении как профессионального, так и педагогического мастерства, ознакомлении с отраслевыми инновациями, прохождении квалификационных курсов.

Говоря о кадровом потенциале в целом, чаще все-

го имеют в виду систему совокупных специфических свойств сотрудников – главного организационного ресурса компании, позволяющего ей достигать своих целей, выполнять корпоративную миссию, нормально функционировать и развиваться. Кадровый потенциал характеризуется всеми существующими, а также еще нереализованными профессиональными и личностными способностями сотрудников, представляющих собой в совокупности динамично развивающуюся и при этом постоянную систему.

В первую очередь необходимо развитие кадрового потенциала организации СПО в сторону повышения квалификации педагогических кадров, для чего возможно направлять работников на курсы повышения квалификации педагогической направленности, стимулировать их к получению педагогического образования в заочной и очно-заочной форме.

Библиографический список

1. *Жуков Г.Н.* Кадровый потенциал системы среднего профессионального образования/ Г.Н. Жуков // Вестник УМО МПГУ. 2019. №2 (49). С. 47–59.

2. *Журавлёва Л.В.* Эффективность образования: опыт Европы и США/ Л.В. Журавлёва. – Вестник образования. 2021. №7. С. 291–299.

3. *Кривошеев В.Ф*. Проблемы роста качества среднего профессионального образования в условиях модернизации образовательного процесса [Электронный ресурс] / В.Ф. Кривошеев. М., 2021 // Режим доступа: http:// www.edu.meks-info.ru.

4. *Леденёва И.Н*. Повышение качества подготовки кадров в системе среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: диссертация …канд. эконом.наук / И.Н. Леденёва. Саратов, 2022. 222 с. // Режим доступа:http://www.dslib.net/economika-xoziajstva/povyshenie-kachestva-podgotovki-kadrov-v-sistemesrednego-professionalnogo.html.

5. *Хмызова Н.Г*. Практико-ориентированные модули формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров профессионального обучения (по отраслям) / Н.Г. Хмызова, Е.В.Кузнецова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1 (94). С. 300–305.

References

1. *Zhukov G.N.* Personnel potential of the system of secondary vocational education/ G.N. Zhukov // BulletinofUMO MPSU. 2019. №2 (49). Pp.47-59.

2. *Zhuravleva L.V.* The effectiveness of education: the experience of Europe and the USA/ L.V. Zhuravleva. – Bulletin of Education. 2021. No.7. Pp. 291–299.

3. *Krivosheev V.F.* Problems of quality growth of secondary vocational education in the conditions of modernization of the educational process [Electronic resource] / V.F. Krivosheev. M., 2021 // Access mode: http:// www.edu.meks-info.ru.

4. *Ledeneva I.N.* Improving the quality of personnel training in the system of secondary vocational education [Electronic resource]: dissertation ...Candidate of Economics.Sciences / I.N. Ledeneva. – Saratov, 2022. – 222 p. // Access mode: http://www.dslib.net/economika-xoziajstva/povyshenie-kachestva-podgotovki-kadrov-v-sistemesrednego-professionalnogo.html

5. *Khmyzova N.G.* Practice-oriented modules for the formation of general professional competencies for bachelors of vocational training (by industry) / N.G. Khmyzova, E.V.Kuznetsova // Scientific notes of the Orel state university. 2022. № 1 (94). Pp. 300–305.

УДК 378.4 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-289-294**

САЛТЫКОВА ГАЛИНА МИХАЙЛОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве, ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия
E-mail: sgm100@mail.ru

СЕВЕРОВА ТАМАРА СТЕПАНОВНА
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дизайна и медиатехнологий в искусстве, ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия
E-mail: tseverova@mail.ru

SALTYKOVA GALINA MIHAILOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Design and Media Technologies in Art, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
E-mail: sgm100@mail.ru

SEVEROVA TAMARA STEPANOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Design and Media Technologies in Art, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
E-mail: tseverova@mail.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА»

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING AN ADDITIONAL PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM “THEORY AND METHODS OF TEACHING FINE ARTS AND DESIGN”

Дополнительные программы профессиональной переподготовки предназначены для того, чтобы предоставить обучающимся возможность выполнять новый вид профессиональной деятельности. Лица, желающие получить право преподавать изобразительное искусство и дизайн, могут пройти обучение на соответствующей дополнительной программе в Московском педагогическом государственном университете. В статье проанализирован опыт реализации программы профессиональной переподготовки на протяжении 15 лет, сформулированы условия успешной работы с будущими преподавателями.

Ключевые слова: ***дополнительное образование, профессиональная переподготовка, обучение взрослых, методика преподавания изобразительного искусства, методика преподавания дизайна.***

Additional professional retraining programs are designed to provide students with the opportunity to perform a new type of professional activity. Those who want to be able to teach fine arts and design can study at the corresponding additional program at the Moscow Pedagogical State University. The article analyzes the experience of implementing a professional retraining program for 15 years, formulates the conditions for successful work with future teachers.

Keywords: ***additional education, professional retraining, teaching adults, fine art teaching methodology, design teaching methodology.***

Введение

Актуальность. В условиях современного стремительно меняющегося мира система непрерывного дополнительного образования дает возможность человеку обучаться на протяжении всей жизни, получать новые компетенции, необходимые для выполнения нового вида профессиональной деятельности, и таким образом изменять траекторию своего развития, чтобы стать более успешным на рынке труда.

Программы профессиональной переподготовки художественно-педагогического направления востребованы людьми, имеющими художественное образование и желающими вести педагогическую деятельность в области преподавания изобразительного искусства или дизайна. Пятнадцатилетний опыт реализации такой программы позволяет проанализировать особенности обучения взрослых и специфику работы с творческими людьми в качестве слушателей дополнительной образовательной программы.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания условий доступности художественно-педагогического образования для лиц, демонстрирующих готовность посвятить себя педагогической деятельности в художественном образовании.

Целью исследования является изучение современных подходов к обучению взрослых и использованию современных педагогических и цифровых технологий в дополнительном образовании.

Новизна. Описан и проанализирован опыт реализации программы профессиональной переподготовки художественно-педагогического направления на протяжении 15 лет.

Методы исследования: анализ, синтез, педагогический эксперимент.

Изложение основного материала

Функционирование системы дополнительного образования в Российской Федерации регламентируется нормативно-правовой базой, в основе которой лежит Закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Дополнительному профессиональному образованию посвящена статья 76, в которой указано, что «дополнительное профессиональное

© Салтыкова Г.М., Северова Т.С.
© Saltykova G.M., Severova T.S.

образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды», а «программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации» [4].

Рассмотрим особенности реализации программы профессиональной переподготовки в области художественно-педагогического образования на примере программы, успешно работающей в течение 15 лет и позволяющей слушателям получать новую квалификацию «Преподаватель изобразительного искусства и дизайна».

Дополнительная профессиональная образовательная программа «Преподаватель» была открыта на художественно-графическом факультете Московского педагогического государственного университета (МПГУ) в 2008 году для студентов специальности непедагогического профиля «Дизайн», желающих получить дополнительное педагогическое образование, чтобы иметь возможность преподавать дизайн в школе, колледже или в системе дополнительного образования. Первоначально программа была рассчитана на четыре учебных года, но опыт показал, что в дополнительном образовании такие программы сложны в реализации, так как жизненная ситуация обучаемых может измениться, и кто-то из них не доучится до конца. Достаточно быстро программа была преобразована – оптимизирована не только в части временных рамок, но и в части целевой аудитории, чтобы предоставить возможность обучения не только студентам.

В настоящее время продолжительность программы составляет 9 месяцев, с 1 октября по 30 июня, что позволяет выпускникам получить диплом о профессиональной переподготовке в середине лета и использовать его при трудоустройстве в образовательные учреждения.

Наименование программы также претерпело изменение. Сначала она называлась «Теория и методика преподавания дизайна», а затем «Теория и методика преподавания изобразительного искусства и дизайна», и это позволило существенно расширить целевую аудиторию: помимо студентов, обучающихся дизайну, программа удовлетворяет запросы лиц, имеющих художественное образование любого уровня и высшее непедагогическое образование, желающих обучать детей различным видам дизайна и изобразительного искусства. К целевой аудитории относятся и лица, уже работающие в художественном образовании, но нуждающиеся в получении соответствующего документа государственного образца. Московский педагогический государственный университет гарантирует им такую возможность. Таким образом, контингент обучаемых изменился, на программу стали записываться взрослые люди возрастной категории от двадцати до пятидесяти лет и старше. К ним, в частности, относятся молодые, нередко многодетные, мамы, имеющие практические навыки в области изобразительного искусства, практикующие дизайнеры и выпускники художественных вузов, желающие стать преподавателями.

Сегодня цель реализации программы – развитие и формирование у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в области преподавания изобразительного искусства и дизайна, обеспечивающих приобретение дополнительной квалификации «Преподаватель изобразительного искусства и дизайна».

Изменились и условия набора обучаемых. Если информирование студентов направления подготовки «Дизайн» о возможности получить диплом о профессиональной переподготовке одновременно с дипломом о высшем образовании происходит непосредственно на занятиях, то для всех заинтересованных лиц информация о программах дополнительного образования, реализуемых в МПГУ, размещается на сайте университета работниками Управления непрерывного дополнительного образования. Там же размещены утвержденные программы, учебные планы, контактная информация и ссылка на регистрацию. Результаты мониторинга регистрационной формы регулярно предоставляются руководителям дополнительных образовательных программ. Собственно работа с обучаемыми начинается с момента первого контакта: телефонного разговора, сообщения на WhatsApp или электронного письма. От успешности взаимодействия зависит решение потенциального слушателя начать обучение.

Обучение взрослых в рамках дополнительного образования имеет свои особенности. Теоретическим и практическим аспектам обучения взрослых посвящены различные зарубежные и отечественные исследования. Соответствующий раздел теории обучения называется андрагогикой. Сущность подхода к обучению взрослых можно кратко охарактеризовать как осознанность и толерантность. Так, автор андрагогической концепции образования М.Т. Громкова рассматривает теорию и практику взаимодействия в образовании взрослых, особое внимание уделяя толерантности, и предлагает технологию образования взрослых, основанную на осознанном действии и технологии решения проблем [3]. Ее методологическая установка состоит в том, что взрослый является субъектом в образовательных процессах.

Бесстрессовому обучению в системе дополнительного образования посвящена статья О.И. Зенкина и Л.В. Ладутько, в которой рассматриваются вопросы обучения слушателей в институте повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка с использованием экотехнологии НЕОС (Нестрессовая естественная обучающая система) [6, с. 97–98].

На сайте компании iSpring, российского разработчика платформы для онлайн-обучения персонала, публикуются переводные аналитические материалы, посвященные обучению взрослых, например, «Заставить мозг учиться: как использовать андрагогику на практике» [5], «3 теории обучения взрослых, которые должен знать каждый педагогический дизайнер» [1].

Более подробно мы рассмотрим тезисы Н.Н. Зильберман, представленные на вебинаре «Проектирование обучения взрослых. Чего ожидать и что предусмотреть» [7]. Она выделяет следующие особенности, характерные для обучения взрослых в рамках дополнительного образования:

– более эмоциональное отношение к обучению слушателей по сравнению со студентами;

– опасение впустую потратить время в случае, если программа не оправдает их ожиданий («пришли не туда, получили не то и не от тех»);

– опасение не справиться с заданием в отведенное время.

Для снятия подобных опасений автор предлагает ряд подходов к организации обучения, среди них следующие:

– первая встреча проводится очно, и на ней подробно разъясняется, какие результаты и каким путем получат слушатели;

– составляется расписание, в котором прописываются не только часы контактной работы (очной или онлайн), но и часы самостоятельной работы;

– с самого начала предъявляется итоговое задание с критериями оценки в баллах;

– если занятия проводятся онлайн, то должна использоваться электронная среда, а не переписка в соцсетях и мессенджерах;

– большое значение приобретает обратная связь, как в процессе, так и в конце обучения;

– в любой ситуации необходимо сохранять позитивный настрой (не говорить «это плохо», а говорить «как можно это улучшить»).

Первое взаимодействие с потенциальными слушателями программы «Теория и методика преподавания изобразительного искусства и дизайна» начинается с четкого определения обязательных условий для возможности обучения: наличие высшего образования или обучение в вузе, владение практическими навыками в области изобразительного искусства или дизайна, желание обучиться методике преподавания. Сообщаются сведения о сроках обучения, способе оплаты, о том, по каким дням, где и в каком формате проходят занятия. Рассказывается, как организована педагогическая практика, итоговая аттестация, где можно ознакомиться с учебной программой и учебным планом, по желанию высылаются скан-копии этих документов. Обозначается примерное время первого организационного собрания. В случае, если собрание уже прошло, сообщается вся значимая информация.

Для потенциальных слушателей очень важна обратная связь (слова «Мы внесли Ваши данные в базу и обязательно включим Вас в рассылку»). Письма для рассылки необходимо писать в уважительном тоне, четко и однозначно: дата, день недели, время, адрес, как проехать, что делать, если нет возможности посетить организационное собрание. Также перечисляются документы и копии, которые надо принести, высылается форма заявления для заполнения. Обязательно надо заготовить несколько бланков для тех, кто не распечатал и не заполнил заявление.

На организационном собрании еще раз для всех повторяются сведения об итоговом документе – дипломе о профессиональной переподготовке, приводятся примеры успешного трудоустройства выпускников. Описывается процесс обучения, особенности преподавания дисциплин. По возможности приглашаются преподаватели этих дисциплин. Демонстрируются практические результаты слушателей предыдущих лет обучения: выпускные квалификационные работы, разработанные методические материалы в виде учебных пособий, электронных образовательных ресурсов. Тщательно проверяются представленные документы и сообщается ориентировочное время первого занятия. Очень важно дать ответы на все вопросы слушателей, обозначить календарный график учебного процесса и способ общения с руководителем программы.

Надо быть готовыми к тому, что кто-то из потенциальных слушателей что-то не так понял, принес не все документы, не принял окончательного решения об обучении и так далее. Руководитель программы максимально спокойно и тактично решает все вопросы, приводит примеры из практики реализации программы, каждому дает конкретные рекомендации.

До 2020 года все занятия данной программы проходили в традиционном очном формате. Опыт вынужденного дистанционного взаимодействия, полученный в период пандемии коронавируса, позволил в настоящее время гибко подходить к организации занятий, с частичным использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ).

Занятия по таким дисциплинам как «Психология и педагогика», «Методика преподавания дизайна», «Методика преподавания изобразительного искусства» проходят в очном формате. В дистанционном формате преподается дисциплина «Современные педагогические и цифровые технологии», что обусловлено ее содержанием и необходимостью продемонстрировать слушателям возможности цифровых технологий в преподавании творческих дисциплин, в создании и развитии собственного цифрового ресурса.

В условиях цифровой трансформации образования у преподавателя изобразительного искусства и дизайна должны быть сформированы профессиональные компетенции в области использования современных педагогических и цифровых технологий, что позволит ему проектировать новое содержание художественного и дизайн-образования подростков на основе внедрения современных компьютерных технологий. На важность такого подхода указывают авторы статьи «Цифровые технологии в дизайн-образовании и обучении изобразительному искусству школьников» [11].

Преподавание дисциплины «Современные педагогические и цифровые технологии» базируется на возможностях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) МПГУ, адаптированных для дополнительного образования. Управлением информационных технологий университета разработан специальный портал для дополнительного образования, на котором можно создавать электронные курсы, подписывать на них слушателей, размещать необходимый образовательный контент и выполненные задания, а также оценивать результаты и подводить итоги промежуточной аттестации.

Применение ЭО и ДОТ не означает, что взаимодействие со слушателями проводится заочно и асинхронно. Все часы контактной работы в соответствии с расписанием проводятся в форме вебинаров, а именно лекций, выступлений слушателей, предъявления и оценивания выполненных работ. Результатом освоения дисциплины слушателями должно стать уверенное владение современными способами взаимодействия с аудиторией: решение технических вопросов (работа микрофона, веб-камеры, интернет-соединения), подготовка и де-

монстрация презентационных материалов (презентации, инфографика, веб-ресурсы), знание и соблюдение правил цифрового этикета.

Особенностью программы «Теория и методика преподавания изобразительного искусства и дизайна» является индивидуальный подход к обучаемым, который может быть реализован при небольшой численности группы, до 20 человек.

Одно из первых заданий по дисциплине «Современные педагогические и цифровые технологии» сформулировано следующим образом: создать презентацию, связанную с теоретическим содержанием будущей выпускной квалификационной работы (ВКР), например, «Стили в интерьере», «Рисование гуашью в начальной школе», «Гравюра», и выступить с подготовленным сообщением в формате онлайн. Слушатели сами выбирают тот или иной вид изобразительного искусства или художественного творчества в соответствии со своими знаниями и интересами, и это их первый шаг к выбору темы ВКР, ответ на вопрос «Чему я могу научить?». По презентации делается небольшой доклад, сопровождаемый обсуждением и вопросами, которые задает не только преподаватель, но и другие слушатели. Это способствует формированию коллектива единомышленников, так как слушатели всегда поддерживают друг друга, создают группу в соцсети, общаются между собой не только в период обучения, но и после окончания курса.

Для успешного выполнения более технологичных заданий, таких как создание веб-ресурса, иногда требуются индивидуальные консультации, но результат всегда бывает положительным, так как слушатели мотивированы, а задания выполнимы.

При проведении промежуточной аттестации по данной дисциплине используется балльно-рейтинговая система, разработанная в МПГУ для основного образования. Для дополнительного образования она не является обязательной или рекомендуемой, но слушателям полезно познакомиться с ней на практике.

Дисциплину «Психология и педагогика» преподают наши коллеги из Института педагогики и психологии. Целью освоения дисциплины является изучение содержания основ педагогики и психологии (в том числе психологии творчества) в контексте профессиональной деятельности, а также содействие формированию профессиональных компетенций обучающихся. Слушатели знакомятся с психолого-педагогическими особенностями развития личности на разных этапах онтогенеза и психолого-педагогической характеристикой изобразительного искусства и дизайна. Промежуточная аттестация осуществляется в форме защиты индивидуального проекта «Создание видеоролика на любую самостоятельно выбранную тему с использованием компетенций в области психологии цвета, пространства, особенностей восприятия зрительной и слуховой информации».

Основные базовые вопросы, связанные с историей преподавания изобразительного искусства и дизайна в России и за рубежом, рассматриваются в ходе изучения дисциплины «История и методология изобразительного искусства и дизайна». В рамках этой дисциплины также поднимаются некоторые вопросы сравнительной педагогики. «Характеристика общих тенденций, выявление и анализ инвариантов представляют первостепенную важность. Без этого невозможно составить правильное представление о реальном процессе развития образования в мире» [2, с. 6]. Исторические личности, мировые школы, теория и практика – все, что легло в основу современного преподавания эстетических дисциплин, должны освоить слушатели программы профессиональной переподготовки.

Дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства» и «Методика преподавания дизайна» знакомят слушателей с современными требованиями к методам обучения и приемам преподавания изобразительного искусства и дизайна в общеобразовательных организациях, организациях профессионального и дополнительного образования. Данные дисциплины направлены на подготовку будущих преподавателей с широким диапазоном специальных знаний, необходимых для преподавательской деятельности. В монографии Ю.Ф. Катхановой «Творческие способности и их развитие в графической деятельности» уделено внимание тому, что с возрастом немного меняются процессы запоминания и переработки информации. В связи с этим при обучении взрослых целесообразно вводить больше творческих индивидуально ориентированных заданий, где осмысление-выполнение занимает больший объем времени. Индивидуальность и самостоятельность же будут способствовать повышению мотивации в обучении слушателей [8, с. 33]. В преподавании изобразительного искусства и дизайна требуется: знание самого предмета, владение практическими навыками изобразительной деятельности, ясность изложения учебного материала, вдохновение, интуиция, находчивость, эмоциональность, творческий подход к делу и др. Всеми этими навыками слушатели стараются овладеть на занятиях по дисциплинам «Методика преподавания изобразительного искусства» и «Методика преподавания дизайна», так как занятия по методике включают самые разные формы – от дискуссий и семинаров до мастер-классов и творческих проектов. Нам крайне важно, чтобы слушатели прочувствовали эмоциональную составляющую эстетической деятельности, так как эстетическое воспитание ребенка, которым впоследствии будут заниматься наши выпускники, должно способствовать развитию способностей ребенка воспринимать, понимать, ценить и создавать прекрасное, развитию активности в созидании и творческом процессе по созданию эстетических ценностей. Безусловно «основной задачей обучающего процесса должно стать развитие гармоничной личности ребенка, обладающей гибким, вариативным, интегрирующим, многоаспектным и междисциплинарным мышлением, культурой чувств, с активным творческим подходом к восприятию и преобразованию окружающей действительности, подготовленного к жизни в социуме и профессиональной деятельности» [9, с. 49].

Также дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства» и «Методика преподавания дизайна» должны составить у слушателей четкое представление об основах построения учебного процесса: что такое планирование учебного процесса в целом и в частности (учебная программа, календарно-тематическое планирование, план-конспект урока, технологическая карта); как именно составляются такие документы и чем они должны быть подкреплены.

Эстетические дисциплины имеют свою особен-

ность – большое количество визуального материала, как статичного (образовательные плакаты, дидактические материалы), так и динамичного (презентации и видеофильмы). Безусловно, для слушателей такая наглядность – это не новость. Но как сделать визуальный материал максимально оптимальным по подаче учебной информации, по научности и функциональности – задачи, решаемые при обучении на программе профессиональной переподготовки.

И конечно же слушателям дается необходимый минимум знаний в рамках законодательства (права и обязанности) и ограничений по медицинским или социальным вопросам, что крайне важно в гражданском обществе, где ребенок должен чувствовать себя в полной безопасности.

В результате теоретического обучения к началу педагогической практики слушатели обладают необходимыми знаниями и навыками для проведения занятий со школьниками. Преподаватели программы стараются организовать ситуацию таким образом, чтобы каждый слушатель смог работать с той возрастной категорией, на которую в большей степени ориентирован: младшие школьники, учащиеся основной школы, старшеклассники, а возможно, и студенты колледжа.

По учебному плану слушатели могут провести одно или два занятия, возможно, мастер-класс по изобразительному искусству или дизайну – на выбор. Все материалы (планы-конспекты, технологические карты, визуальный и раздаточный материал) готовятся заранее и проверяются преподавателями программы. В зависимости от возрастной категории обучаемых и конкретной ситуации занятие со школьниками на педагогической практике может длиться в течение одного урока (45 минут) или в течение двух уроков по 45 минут. Многолетняя практика показала положительные результаты проведенных занятий, как для школьников и учителей, так и для самих слушателей. Педагогическая практика с выходом на обучаемую аудиторию – это как переломный момент, после которого слушатель уже с полной осознанностью приступает к работе над ВКР.

Цель выпускной квалификационной работы слушателя – подвести итог обучения по дополнительной программе профессиональной переподготовки «Теория и методика преподавания изобразительного искусства и дизайна», показать теоретическую и практическую подготовку к преподавательской деятельности [10, с. 4]. Тема выбирается максимально близко к интересам самого слушателя и к тому педагогическому эксперименту, который был проведен. За много лет тематика ВКР включала и академические подходы к отображению объектов, и декоративно-прикладные промыслы, и формообразование, и визуальные иллюзии в дизайне. Такой широкий спектр тем всегда становится интересным опытом как для слушателей, так и для членов итоговой аттестационной комиссии, а также для тех, кто задумывается об обучении на данной дополнительной профессиональной программе в следующем году.

Слушатели, успешно прошедшие итоговую аттестацию, получают право ведения нового вида профессиональной деятельности в сфере преподавания изобразительного искусства и дизайна и новую квалификацию «Преподаватель изобразительного искусства и дизайна», и им выдается диплом о профессиональной переподготовке государственного образца.

Как показывает практика, большинство выпускников сразу же находит работу в том образовательном учреждении, которое ему подходит. Это может быть общеобразовательная школа, учреждение дополнительного образования, дошкольное образовательное учреждение или колледж. Нередко, особенно в первое время, выпускники обращаются за консультацией к преподавателям дополнительной профессиональной программы.

Те из выпускников, кто проявил склонность к научной работе, поступают на магистерскую программу «Инновационные технологии в педагогическом образовании» направления подготовки «Педагогическое образование». Поскольку форма обучения на этой программе заочная, магистранты успешно сочетают учебу с работой в образовании.

Некоторые выпускники дополнительной профессиональной программы, имеющие диплом специалиста, полученный в рамках основного образования, задумываются о продолжении обучения в аспирантуре педагогической направленности.

Выводы

Дополнительные программы профессиональной переподготовки дают возможность слушателям получить новую квалификацию и право ведения нового вида профессиональной деятельности, в том числе художественно-педагогического направления.

Многолетний опыт реализации программы «Теория и методика преподавания изобразительного искусства и дизайна» позволяет сформулировать условия успешной работы с будущими преподавателями: знание и использование теоретических и практических рекомендаций для обучения взрослых; ознакомление слушателей с основами педагогики и психологии, а также с современными педагогическими и цифровыми технологиями в контексте профессиональной деятельности; обучение слушателей истории, методологии и методике преподавания изобразительного искусства и дизайна; индивидуальное сопровождение при прохождении педагогической практики и выполнении выпускной квалификационной работы. Выполнение указанных условий способствует завершению обучения всеми поступившими слушателями с высокими результатами и мотивацией к ведению профессиональной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. 3 теории обучения взрослых, которые должен знать каждый педагогический дизайнер. / URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/teorii-obucheniya-vzroslyh (дата обращения: 11.08.2023).

2. *Вульфсон Б.Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999. 208 с.

3. *Громкова М.Т.* Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы дополн. проф. образования: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. Москва: ЮНИТИ, 2005. 496 с.

4. Закон об образовании в Российской Федерации (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.07.2023)) / Глава

10. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / Статья 76. Дополнительное профессиональное образование. / URL: https://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ/Statya-76/ (дата обращения: 11.08.2023).

5. Заставить мозг учиться: как использовать андрагогику на практике. / URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/principy-andragogiki (дата обращения: 11.08.2023).

6. *Зенкина О.И., Ладутько Л.В.* Некоторые аспекты бесстрессового обучения в системе дополнительного образования. // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции «Дополнительное образование взрослых: формальное, неформальное, информальное». Минск, 2021. Издательство: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск) С. 96–100.

7. *Зильберман Н.Н.* Проектирование обучения взрослых. Чего ожидать и что предусмотреть. / URL: https://webinar.mirapolis.ru/vr-webinar/#&doaction=Go&s=A9KELYxNnI3SgB3seMdR&id=4891&type=studentcourse (дата обращения: 11.08.2023).

8. *Катханова Ю.Ф.* Творческие способности и их развитие в графической деятельности: монография / Ю.Ф. Катханова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 140 с.

9. *Салтыкова Г.М.* Научно-методическое обоснование системы обучения школьников дизайну на базе черчения: Дисс. … канд. пед. наук. М, 2004. 224 с.

10. *Салтыкова Г.М.* Подготовка и выполнение выпускной квалификационной работы. Методическое пособие для слушателей дополнительной программы профессиональной переподготовки «Теория и методика изобразительного искусства и дизайна» / Г.М. Салтыкова [текст]. М.: ДПК ПРЕСС, 2019. 44 с.

11. *Хворостов Д.А., Горбунова Г.А., Савельев К.Н.* Цифровые технологии в дизайн-образовании и обучении изобразительному искусству школьников. // Ученые записки Орловского государственного университета. № 2 (95), 2022 г. С. 328–332.

References

1. 3 adult learning theories every instructional designer should know. / URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/teorii-obucheniya-vzroslyh (accessed: 11.08.2023).

2. *Vul'fson B.L.* Strategy for the Development of Education in the West on the Threshold of the 21st Century. M.: Publishing House of University of the Russian Academy of Education, 1999. 208 p.

3. *Gromkova M.T.* Andragogy: theory and practice of adult education: textbook for the system of additional professional education: textbook for university students enrolled in pedagogical specialties. – Moscow: YUNITI, 2005. 496 p.

4. Law on Education in the Russian Federation (Federal law dated 29.12.2012 N 273-FЗ (revision from 24.07.2023)) / Chapter 10. ADDITIONAL EDUCATION / Article 76. Additional professional education / URL: https://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ/Statya-76/ (accessed: 11.08.2023).

5. Making the brain learn: how to use andragogy in practice. / URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/principy-andragogiki (accessed: 11.08.2023).

6. *Zenkina O. I., Ladut'ko L.V.* Some aspects of stress-free learning in the system of additional education. // Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference "Additional adult education: formal, non-formal, informal". Minsk, 2021. Publishing House: Educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank" (Minsk) Pp. 96–100.

7. *Zil'berman N.N.* Designing adult learning. What to expect and what to anticipate. / URL: https://webinar.mirapolis.ru/vr-webinar/#&doaction=Go&s=A9KELYxNnI3SgB3seMdR&id=4891&type=studentcourse (accessed: 11.08.2023).

8. *Kathanova YU.F.* Creative abilities and their development in graphic activity: monograph / *YU.F. Kathanova*. – Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2018. 140 p.

9. *Saltykova G.M.* Scientific and methodological substantiation of the system of teaching design to schoolchildren based on drawing: Diss. … kand. ped. nauk. M, 2004. 224 p.

10. *Saltykova G.M.* Preparation and implementation of the final qualifying work. Methodological guide for students of the additional professional retraining program "Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Design" / G.M. Saltykova [text]. – M.: DPK PRESS, 2019. 44 p.

11. *Khvorostov D.A., Gorbunova G.A., Saveliev K.N.* Digital technologies in design education and teaching fine arts to schoolchildren. // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 2 (95), Pp. 328–332.

УДК 376.112.4 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-295-299**

САМАРЦЕВА ЕВГЕНИЯ ГЕОРГИЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия
E-mail evgeniyasamartceva@gmail.com
ЧАРКИНА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия
E-mail: charkin08@rambler.ru

SAMARTSEVA EVGENIYA GEORGIEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia
E-mail: evgeniyasamartceva@gmail.com
CHARKINA NATALIA VALERYEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia
E-mail: charkin08@rambler.ru

ВКЛЮЧЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ РАБОТУ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

INCLUSION OF VOLUNTEER ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL WORK AS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

В статье обоснован воспитательный и образовательный потенциал включения обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в волонтерскую деятельность. Привлечение обучающихся в качестве волонтеров в образовательные организации рассматривается как одно из условий их профессионального становления. Представлен опыт участия будущих учителей-дефектологов и логопедов в волонтерском сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях.

Ключевые слова: ***волонтерская деятельность; профессиональное становление; воспитательная работа; будущие учителя-дефектологи; дефектологические профили подготовки; сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.***

The article substantiates the upbringing and educational potential of the inclusion of students in the specialty «Special (defectological) education» in volunteer activity. The involvement of students as volunteers in educational organizations is considered as one of the conditions for their professional development. The experience of future teachers-defectologists and speech therapists' participation in volunteer counseling of children with disabilities in educational organizations is presented.

Keywords: ***volunteer activity; professional development; educational work; future teachers-defectologists; defectological training specialties; counseling of children with disabilities.***

Введение

Актуальность воспитательной работы с обучающимися в системе высшего образования не вызывает сомнений, в настоящее время ей уделяется активное внимание. Неоспорим тот факт, что воспитательное воздействие в вузе в отрыве от профессионального становления нецелесообразно, так первоочередной задачей является качественная подготовка будущего профессионала, однако, уделять внимание культурному, духовно-нравственному, патриотическому развитию личности обучающихся необходимо. Особенно актуально это в отношении педагогических направлений подготовки, так как только зрелая личность может осуществлять профессиональную деятельность по работе с детьми качественно. Содержание профессиональной подготовки, отраженное в осваиваемых компетенциях, позволяет обучающимся получить необходимые системные знания, умения, навыки, а также сформировать некоторые личностные качества, но для осуществления эффективной подготовки специалистов к работе с детьми, особенно с ОВЗ, требуется существенная доработка как образовательных программ, так и программ воспитательной работы [5].

Целью воспитательной работы, реализуемой в ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева» в рамках образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», является создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии. Таким образом, профессиональное становление невозможно без активного воспитательного воздействия на личность обучающегося.

Осуществляя воспитательную работу с будущими учителями-дефектологами и логопедами мы стремимся найти и реализовать наиболее эффективные формы, имеющие как воспитательный потенциал, и так и способствующие профессиональному становлению обу-

© Самарцева Е.Г., Чаркина Н.В.
© Samartseva E.G.б Charkina N.V.

чающихся. Исследователи Юдина, И.А., Михайлова, Н.А. указывают, что значимость качества подготовки специалистов дефектологического профиля для интенсивно развивающейся системы современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обусловливает необходимость поиска путей повышения эффективности данного процесса с учетом современных требований [6]. На наш взгляд, именно за счет включения в процесс подготовки будущих дефектологов волонтерских практик, можно оптимизировать их профессиональной становление и обеспечить воспитательное воздействие.

Юдина, И.А., Михайлова, Н.А. отмечают, что при организации волонтерской деятельности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», важно обеспечить возможность их участия в добровольческой деятельности профессиональной направленности, способствующей расширению опыта социального взаимодействия, формированию профессиональной компетентности, образа Я в профессии, профессионального мировоззрения [6]. Наш опыт подтверждает мнение исследователей, что для раскрытия воспитательного потенциала волонтерской деятельности необходимо делать акцент на изменении позиции студента с объектной на субъектную, при ее организации ориентироваться на зону ближайшего развития будущих специалистов, ставя задачи высокого уровня трудности.

Как отмечает Зачиняева Е.Ф., привлечение обучающихся к волонтерским практикам способствует активизации их профессиональной идентификации по большинству критериев: представления о профессии, профессиональные компетенции, самооценка и т.д. По мнению автора, волонтерские практики являются фактором, стимулирующим профессиональное самоопределение будущих учителей-логопедов [1].

При выборе наиболее эффективных форм воспитательного воздействия в работе с будущими дефектологами нельзя не обратить внимание на тот факт, что согласно результатам исследования, обобщающего опыт работы волонтеров в ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий» (ФЦМН) Федерального медико-биологического агентства России, большая часть волонтеров (61 %) ранее обучалась по именно направлению «Специальное (дефектологическое) образование» [4]. Дефектология, являясь изначально гуманистически и социально ориентированной сферой, предполагает, что специалист в этой сфере нацелен на помощь окружающим, отзывчив, инициативен, то есть личностно готов к осуществлению функций волонтера. Значимым также является факт наличия у обучающихся дефектологических профилей подготовки умений в области коммуникации с лицами с ОВЗ, владения навыками грамотного оказания необходимой помощи, построения диалога вне зависимости от имеющихся у человека ограничений по слуху, зрению, опорно-двигательной системы и т.д.

Привлечение будущих дефектологов к волонтерской деятельности является обоснованным и целесообразным, оно обусловлено наличием противоречия между необходимостью формирования у будущих педагогов-дефектологов практических навыков и умений, а также личностной готовности к осуществлению качественного сопровождения детей с ОВЗ и недостаточностью для формирования перечисленных качеств в рамках прохождения классической производственной практики в рамках учебного плана вуза.

В течение последних трех лет нами было осуществлено исследование, в качестве *цели* которого выступило определение эффективности включения студентов 2-3 курсов в деятельность образовательной площадки «Эффект3D: дефектологи, дети, деятельность», функционирование которой, как одной из форм воспитательной работы с обучающимися, направлено на формирование у них установок на дальнейшее профессиональное самоопределение при работе с детьми с ОВЗ, развитие личностных и профессиональных качеств, необходимых для осуществления эффективной коррекционно-развивающей работы посредством привлечения их к участию в волонтерской деятельности.

Новизна описываемого исследования заключается в создании и апробации механизма привлечения волонтеров из числа студентов – будущих дефектологов в процесс психолого-педагогического сопровождения образования детей с ОВЗ в образовательных организациях, обоснована тем, что определено содержание волонтерского сопровождения детей с ОВЗ в учреждениях, выделены критерии оценки эффективности привлечения волонтерского ресурса в процесс психолого-педагогического сопровождения образования детей с ОВЗ в учреждениях.

В качестве *методов исследования* применялись анализ существующей практики привлечения студентов вузов к волонтерской деятельности в различных сферах жизни общества, обобщение и систематизация опыта организации воспитательной работы в институте педагогики и психологии, а также синтез программ волонтерского сопровождения и программ воспитательной работы в вузе, в результате чего была создана программа работы образовательной площадки. Экспериментальные методы представлены опросами обучающихся и сотрудников учреждений, по результатам которых осуществлялся отбор участников исследования, вносились коррективы в содержание деятельности, происходила оценка эффективности работы, и педагогическим экспериментом, который предусматривал непосредственное функционирование площадки и осуществление волонтерской, проектной и исследовательской деятельности обучающихся на базе образовательных организаций города (МБДОУ детский сад №17 комбинированного вида г. Орла и МБУ «ГОЦППМСП») по заранее утвержденному плану, согласованному с организациями.

Деятельность площадки предполагает организованное посещение обучающимися под руководством преподавателей образовательных учреждений с целью оказания им практической помощи, изучения и получения опыта организации работы с детьми с ОВЗ раннего и дошкольного возраста, в том числе в инклюзивной среде, включая проведение коррекционно-развивающих занятий, участие в организации режимных моментов, организацию досуга детей и т.д.

Механизм привлечения и участия волонтеров из числа студентов предполагал реализацию ряда предварительных организационных мероприятий: обсуждение будущей деятельности с участием специалистов образовательных организаций, кафедры, студентов;

обеспечение необходимой документации: договоры о сотрудничестве, график посещений волонтерами групп, регламенты деятельности волонтеров и их наставников; подготовка обучающихся к осуществлению волонтерской деятельности: предварительное анкетирование, знакомство с учреждением, специалистами, детьми, родителями, распределение по группам, закрепление за обучающимися, наставниками, обучение первичным навыкам тьюторского сопровождения (семинары, тренинги на базе учреждений и вуза).

На этапе реализации деятельности площадки волонтеры из числа будущих учителей-дефектологов привлекались для ассистирования специалистам сопровождения при проведении коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ; для осуществления тьюторского сопровождения детей на групповых занятиях, в режимных моментах, на прогулках, а также для адресного индивидуального сопровождения. Обучающиеся принимали участие в организации игровой деятельности детей с ОВЗ, проектировании и реализации культурных практик, досуговых и развлекательных мероприятий, в том числе с семьями; изготовлении дидактических пособий по запросу педагогов учреждений. Обучающиеся также осуществляли научно-исследовательскую и проектную деятельность по заданиям и под контролем преподавателей: проводили диагностические обследования детей с целью составления или корректировки индивидуальных образовательных маршрутов; разрабатывали индивидуально-ориентированные программы сопровождения детей с ОВЗ.

В рамках работы площадки апробирован механизм включения волонтерского ресурса в процесс сопровождения детей с ОВЗ, который предполагает создание отрядов из студентов, закрепленных за определенными группами (комбинированные, компенсирующие, инклюзивные). Общее курирование деятельности отрядов осуществляет учитель-дефектолог или логопед. Внутри каждого отряда выделяется лидер, который взаимодействует с администрацией, воспитателями, обеспечивает взаимодействие внутри отряда. Задачей отряда является изучение потребностей группы в целом и каждого обучающегося с ОВЗ, в частности, определение режима сопровождения: время присутствия волонтеров, объем и содержание их деятельности. Волонтеры совместно с педагогами группы готовят план сопровождения, планируют мероприятия, при необходимости оказывают методическую, помощь при изготовлении пособий и т.д. Для отдельных категорий обучающихся в силу имеющихся эмоциональных и поведенческих проблем необходимо выделение персонального сопровождающего, который, наладив контакт с ребенком и его семьей, осуществляет адресное тьюторское сопровождение и поддержку. В таком случае волонтер-тьютор проводит диагностическое обследование ребенка с целью составления (корректировки) и последующей реализации индивидуального маршрута сопровождения.

Исходя из того, что эффективность сопровождения детей с ОВЗ зависит от субъектов, его осуществляющих, работу волонтеров также необходимо ориентировать и на взрослых, поэтому важным направлением работы является организация взаимодействия студентов-волонтеров с родителями детей с ОВЗ, так как эффективность сопровождения определяется отношением родителей к ребенку, его нарушению, их мироощущением, ориентированностью на получение позитивного результата. В работе с родителями волонтеры ориентированы на обеспечение практической и эмоциональной поддержки семей, воспитывающих особых детей, что достигается за счет привлечения родителей к совместной интересной деятельности («семейные» квесты, тренинги, праздники и т.д.). Подобная деятельность основывается на анализе потребностей семей, оценке желания родителей принимать участие в ней. Итогом работы с семьей станет налаживание механизма социально-психологического патронажа семей.

Не нуждается в доказательстве тот факт, что эмоциональное состояние и профессиональная компетентность специалистов (учителей-дефектологов, логопедов, воспитателей, психологов и т.д.) являются факторами, определяющими эффективность сопровождения детей с ОВЗ. Деятельность волонтеров в рамках проекта была призвана снизить неизбежно возникающую эмоциональную и физическую нагрузку на педагогов, участвующих в сопровождении детей с ОВЗ за счет разделения с ними части обязанностей по присмотру за детьми, организации детской деятельности и т.д. Педагоги и волонтеры работают в тесном сотрудничестве, реализуя командный принцип. За студентами-волонтерами на весь период проекта закрепляются специалисты-наставники, которые поддерживают и направляют их, помогая определиться со стратегией и тактикой взаимодействия с детьми и родителями. Итогом подобного взаимодействия является обмен знаниями, навыками, точками зрения, что в конечном итоге, обогащает практику психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Анализ деятельности площадки позволил выделить показатели оценки эффективности включения будущих дефектологов в волонтерскую работу: количество значимых мероприятий (коррекционно-развивающих, досуговых, совместных детско-родительских, консультаций для родителей и т.д.), проведенных с привлечением волонтеров; положительная динамика развития детей с ОВЗ, сопровождаемых обучающимися; количество студентов-волонтеров, прошедших подготовку и принявших участие в мероприятиях в учреждении; удовлетворенность родителей, педагогов, студентов результатами деятельности. Оценивая эти показатели, мы сделали выводы об эффективности привлечения студентов в качестве волонтеров в образовательные организации.

По результатам ежегодно проводимых в вузе для оценки эффективности воспитательной работы мониторингов у обучающихся, привлекаемых к работе образовательной площадки, отмечается повышение учебной и профессиональной мотивации, уровня владения навыками профессиональной коррекционно-развивающей деятельности, тьюторского сопровождения, формирование адекватного образа будущей профессиональной деятельности, развитие коммуникативной компетентности, психологической и инклюзивной культуры, активизация научно-исследовательской деятельности обучающихся. Мы вслед за Миловановой Н.Ю. отметим, что участие в волонтерской деятельности способствует формированию у будущих учителей-дефектологов как профессионально важных качеств и навыков в проект-

ной, управленческой и социальной деятельности, так и развивает их духовно-нравственные качества (эмпатия, отзывчивость, лидерство, дисциплинированность, инициативность и т.п.) [3].

Помимо прочего, итогом проводимой работы стало формирование у обучающихся одной из необходимых волонтеру компетенций – готовности к саморазвитию, предполагающей способность осознавать сильные и слабые стороны своего развития, умение создавать планы собственного развития; анализировать собственных успехи и неудачи в личностном и профессиональном развитии [2].

Образовательная площадка функционирует с 2021 года по настоящее время, вызывая интерес и положительную обратную связь как от обучающихся, так и от сотрудников учреждений, выступивших в качестве базовых для проведения исследования. Считаем, что анализ результатов за указанный период позволяет сделать выводы об эффективности включения волонтерской деятельности в воспитательную работу, которое рассматривается нами как условие профессионального становления будущих учителей-дефектологов.

Значимым результатом работы стало формирование у студентов – будущих дефектологов необходимых профессиональных компетенций и развитие личностных качеств, требующихся для успешной работы с детьми с ОВЗ, в обеспечении помощи и поддержки как педагогов, так и семей детей с ОВЗ, что в долгосрочной перспективе способствует совершенствованию всей системы сопровождения детей с ОВЗ, так как по окончанию обучения в вузе учитель-дефектолог будет личностно и технологически готов к профессиональной деятельности. Результаты деятельности площадки показали, что привлечение волонтеров из числа студентов дефектологических профилей подготовки к проведению оф-лайн и он-лайн занятий с родителями помогает решать проблему эмоциональной и действенной поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ, формирует у студентов соответствующие компетенции.

Как известно, в образовательных организациях существует дефицит необходимого кадрового ресурса для обеспечения потребности детей с ОВЗ в тьюторском сопровождении. Участие обучающихся вуза в качестве волонтеров позволило в определенной степени решить проблему этого дефицита за счет обеспечения тьюторского или ассистирующего сопровождения детей с ОВЗ при проведении различных мероприятий образовательной, оздоровительной, коррекционно-развивающей или досуговой направленности.

В рамках деятельности обеспечен механизм выбора обучающихся для участия в волонтерской деятельности, подготовки их к осуществлению тьюторской помощи, критерии оценки эффективности взаимодействия студентов-волонтеров между собой, с детьми, педагогами и родителями. В результате нашей деятельности разработаны необходимые «стандарты сопровождения», планы и регламенты работы волонтеров из числа обучающихся дефектологических профилей подготовки, что поможет тиражировать полученный опыт.

В заключении отметим, что проводимая работа по привлечению обучающихся направления «Специальное (дефектологическое) образование» к организованной волонтерской деятельности, несомненно, способствует как их профессиональному становлению, так и повышению эффективности воспитательной работы в вузе. Кроме того, наличие у будущих дефектологов навыков и умений организации взаимодействия с лицами с ОВЗ и сформированные волонтерские компетенции делают их готовыми к реализации функционала волонтера в рамках различных общественных, спортивных и культурных мероприятий, в которых принимают участие люди с инвалидностью.

Библиографический список

1. *Зачиняева Е.Ф.* Образовательные волонтерские практики как фактор профессиональной идентификации студентов (на примере подготовки будущих логопедов): специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. … канд. пед. наук / Зачиняева Е. Ф. Владивосток, 2012. 24 с.

2. Методические рекомендации по развитию сети волонтерских центров инклюзивного добровольчества. М.: Издательство РГСУ, 2018. 102 с.

3. Милованова *Н.Ю.* Возможности волонтерской деятельности в развитии личностно-профессиональных качеств у студентов – будущих дефектологов / Н. Ю. Милованова // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации : Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч. Часть 1, Тамбов, 16 ноября 2018 года. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2018. С. 89–93.

4. *Орлова О.С., Ларина О.Д., Королева Е.А., Чарыева А.* Волонтерское движение глазами студентов-дефектологов/ О.С. Орлова, О.Д. Ларина, Е.А. Королева, А. Чарыева // Специальное образование. 2021. № 3. С. 164–179.

5. *Тимохина Т.В*. Элементы системы профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в современной России / Т.В. Тимохина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 5(68). С. 295–298.

6. *Юдина И.А.* Организация волонтерской деятельности как ресурс профессиональной подготовки дефектологических кадров / И. А. Юдина, Н. А. Михайлова // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6(91). С. 341–344. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-691-341-344.

References

1. *Zachinyaeva E.F.* Educational volunteer practices as a factor in the professional identification of students (on the example of training future speech therapists): specialty 13.00.08 “Theory and methods of vocational education”: dis. abstract … cand. ped. sciences / Zachinyaeva E.F. Vladivostok, 2012. 24 p.

2. Methodological recommendations for the development of a network of volunteer centers for inclusive volunteering. M.: RSSU Publishing House, 2018. 102 p.

3. *Milovanova N.Y.* Opportunities for volunteering in the development of personal and professional qualities of students – future defectologists / N.Y. Milovanova // Socialization of children with disabilities: experience, problems, innovations: Materials of the XII All-Russian Scientific and Practical Conference: in 3 parts, Part 1, Tambov, November 16, 2018. Tambov: Derzhavinsky Publishing House,

2018. Pp. 89-93.

4. *Orlova O.S., Larina O.D., Koroleva, E. A., Charyeva, A.* Volunteer movement through the eyes of students-defectologists / O.S. Orlova, O.D. Larina, E.A. Koroleva, A. Charyeva // Special education. 2021. No. 3. Pp. 164–179.

5. *Timokhina T.V.* Elements of the system of professional training of specialists to work with children with disabilities in modern Russia / T.V. Timokhina // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2015. No. 5 (68). Pp. 295–298.

6. *Yudina I.A.* Organization of volunteer activities as a resource for professional training of defectological personnel / I. A. Yudina, N. A. Mikhailova // World of science, culture, education. 2021. No. 6(91). Pp. 341–344. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-691-341-344.

УДК 378 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-300-204

САНКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: alena7orel@yandex.ru

SANKOVA ELENA ALEKSANDROVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: alena7orel@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS IN A NON-NATIVE LANGUAGE

В статье рассматриваются психолого-педагогические проблемы обучения иностранных студентов на неродном языке в российских вузах, приводятся различные подходы к решению этих проблем отечественными педагогами и исследователями. Предлагаются пути совершенствования процесса обучения иностранных граждан, способствующие улучшению ситуации, связанной с языковыми затруднениями таких студентов.

Ключевые слова: ***психолого-педагогические проблемы, иностранные студенты, неродной язык, довузовская подготовка, адаптация, терминология.***

The article discusses the psychological and pedagogical problems of teaching foreign students in a non-native language in Russian universities, provides various approaches used by domestic teachers and researchers to solve these problems. It proposes the ways of improving the learning process of foreign citizens which contribute to the improvement of the situation associated with the language difficulties of such students.

Keywords: ***psychological and pedagogical problems, foreign students, non-native language, pre-university training, adaptation, terminology.***

Введение

Обучение иностранных студентов в высших учебных заведениях является одной из важнейших задач, которые ставятся перед Российским образованием. Это связано, прежде всего, с глобализацией и растущей академической мобильностью в сфере высшего образования.

Особенно остро стоит проблема качества образовательных услуг и эффективности обучения иностранных граждан в России. Существует множество факторов, влияющих на этот процесс.

Прежде всего, это необходимость адаптации студентов-иностранцев к новой Российской действительности (социальной, языковой, национальной, политической, культурной, климатической, бытовой составляющим). Также важна адаптация к образовательной среде вуза, новым формам подачи учебного материала, необычной системе оценивания, организации процесса обучения в целом и другим моментам.

Нужно принимать во внимание менталитет иностранных обучающихся, сформировавшийся под воздействием их родных воспитательной, образовательной и культурной сред.

Актуальность исследования обусловлена тем, что одним из основных сложных моментов обучения иностранных студентов в российских вузах является языковая проблема. Оказавшись в непривычной языковой среде, им сложно ориентироваться в нюансах незнакомой лексики. Большинство из них недостаточно хорошо владеют русским языком. Соответственно, усвоение информации иностранными обучающимися на лекциях и практических занятиях затруднено. Помимо сложности самого учебного материала накладывается языковое недопонимание, что ставит студентов из-за рубежа в невыгодные условия по сравнению с их русскоязычными сокурсниками. Эта ситуация особенно остро проявляется на лекциях, так как скорость подачи материала для иноязычных студентов оказывается очень большой. Они теряют логику излагаемого материала и не усваивают информацию в полном объеме.

Языковая адаптация проходит у иностранных студентов по-разному, в частности, на этот процесс оказывают влияние такие факторы, как степень владения русским языком, уровень коммуникативной подготовки, психологические особенности обучающегося, наличие русских друзей и другое.

Цель исследования – обобщение психолого-педагогических проблем обучения иноязычных студентов, анализ имеющихся путей совершенствования подготовки иностранных обучающихся и поиск новых способов улучшения обучения студентов- иностранцев.

Новизна заключается в интеграции имеющихся способов совершенствования обучения иностранных граждан на неродном языке, разработке словаря профессиональных терминов ряда специальных дисциплин для студентов-иностранцев, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки и 05.03.02 География.

Методы исследования:

– эмпирические методы (наблюдение, беседа, анкетирование, опрос);

– теоретические методы (изучение литературных источников и их теоретический анализ);

© Санкова Е.А.
© Sankova E.A.

– метод изучения и обобщения передового педагогического опыта.

Изложение основного материала

Многие отечественные и зарубежные исследователи уделяют большое внимание процессу совершенствования подготовки иностранных граждан в российских вузах, в том числе языковым аспектам обучения иностранных учащихся. Улучшению организационно-педагогических условий обучения студентов-иностранцев посвещены работы А.Л. Арефьева, С.С. Захарченко, С.Б. Калашниковой, О.В. Куликовой, Л.О. Курышевой, В.В. Логиновой, В.Ф. Мартюшова, А.Н. Ременцова, А.И. Сурыгина, Т.В. Телеш и др.).

А.Л. Арефьев занимается статистическими исследованиями в области подготовки иностранных студентов в России. В сборнике [1] представлены статистические данные об обучении иностранцев в российских вузах за 2009–2019 годы. Авор описывает тенденции и современное состояние системы подготовки иностранных специалистов в отечественной высшей школе.

В работе [2] С.С. Захарченко анализируется система подготовки иностранных специалистов в Советском Союзе и в российских вузах, рассматриваются пути совершенствования подотовки иностранных студентов, в том числе и языковой.

Калашникова С.Б. [3] рассматривает вопросы адаптации иностранных студентов к условиям иноязычной социокультурной среды на основе личностно ориентированного обучения.

Куликова О.В. [4] исследует проблему мотивации иностранных обучающихся и ищет пути повышения мотивации учения иностранных студентов.

Логинова В.В. [6] анализирует концептуальные подходы к проблеме профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российских вузов, формирует концепцию, модель, методологию и методику исследования этой проблемы. Она рассматривает этническую принадлежность иностранных студентов как метапсихологическую детерминанту их профессионально-личностного становления. В своей работе автор ищет и находит пути оптимизации профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза.

В.Ф. Мартюшов занимается вопросами социальной адаптации иностранных студентов к образовательной среде российских вузов. Он рассматривает процесс диагностики факторов адаптации иностранцев как одно из направлений повышения эффективности управления адаптационными процессами в вузе в целом.

А.И. Сурыгин в монографии [15] приводит основы теории обучения на неродном для учащихся языке:

«– описаны предпосылки и необходимость возникновения теории обучения на неродном языке, её объект и предмет исследования, структура и функции;

– разработана иерархическая структура целей педагогической системы обучения на неродном языке в неродной среде;

– обобщены или выявлены закономерности процесса обучения на неродном языке, обусловленные особенностями обучения иностранных учащихся;

– сформулирован комплекс требований к учебному процессу в педагогической системе обучения на неродном языке – принципы обучения на неродном языке, обеспечивающие эффективность обучения;

– проиллюстрированы примерами основные положения теории обучения на неродном для учащихся языке;

– в конце книги приведён словарь терминов с целью инициирования процесса унификации используемой системы понятий» [15, с. 6].

Одним из направлений решения языковой проблемы студентов-иностранцев являются курсы довузовской подготовки для иностранных граждан, поступающих в Российские вузы.

Проектирование системы предвузовской подготовки рассматривается в работах А.И. Сурыгина [16]. Он основывается на положениях теории обучения на неродном для учащихся языке, описанной в его предыдущей книге [15] и предлагает разработку системно-методических документов, таких, как образовательный стандарт, система учебных программ, система учебников и пособий в соответствии с концепцией педагогического проектирования для системы предвузовской подготовки. Автор акцентирует внимание на теории учебника на неродном языке.

Дополнительными аспектами довузовской подготовки иностранных граждан занимается А.Н. Ременцов. Он рассматривает такую подготовку в системе непрерывного профессионального образования. Автором анализируются социально-экономические, социокультурные и национально-исторические условия и предпосылки развития дополнительной довузовской подготовки иностранных граждан в системе непрерывного профессионального образования, а также проводится структурно-целевой анализ содержания дополнительной довузовской подготовки иностранных граждан в системе непрерывного профессионального образования в России [11].

В своем исследовании [5] Л.О. Курышева проводит анализ процесса предвузовского обучения иностранных студентов инженерных специальностей и разрабатывает организационно-педагогические основы формирования готовности их подготовки в российских вузах.

Вопросами предвузовской подготовки студентов-иностранцев занималась и Т.В. Телеш. В частности, созданием и опробированием системы профессиональной ориентации иностранных студентов на этапе их предвузовской подготовки [17].

Хотелось бы осановиться на конкретных языковых сложностях обучения студентов-иностранцев и путях их преодоления.

Основная трудность в процессе обучения иностранных граждан заключается в невозможности усвоения ими учебного материала с той же скоростью, с которой его усваивают российские студенты. Иноязычные студенты испытывают затруднения в одновременном усвоении материала и записывании текста лекций. Чтобы решить эту проблему, необходимо снизить темп лекционного изложения, использовать более короткие предложения, более простой и доступный язык.

Чтобы увеличить наглядность усвоения терминов и понятий учебных дисциплин, целесообразно применять в процессе проведения учебных занятий различные технологии представления материала, такие, как видеосюжеты, презентации, видеолекции, схемы, рисунки, фотографии, карты, графики и т.п. Это будет способствовать лучшему восприятию учебного материала.

Одним из направлений совершенствования усвоения учебной информации является использование мультимедийных средств. Они, помимо повышения наглядности изучаемого материала, способствуют улучшению его усвоения, увеличивают интерес к учебным предметам как у иностранных студентов, так и у российских обучающихся. Представляемый текст должен быть наглядным, понятным, упрощенным, не загроможденным сложными терминами. Лучше использовать короткие предложения. Для выделения главного в материале целесообразно применять выделение цветом, а также различные виды шрифтов. Это поможет иностранным студентам лучше ориентироваться в изучаемом материале, структурировать информацию, отделять главное от второстепенного.

Эффективно применение электронных учебников и учебных пособий для иностранных обучающихся. Можно анонсировать им тему следующей лекции, чтобы они имели возможность заранее ознакомиться с изучаемым материалом в электронном виде и лучше его понять и усвоить.

Хорошо зарекомендовала себя индивидуальная работа преподавателей с иностранными студентами. В частности, распределение домашних заданий, связанных с подготовкой презентаций по пройденному материалу и выступление с этими презентациями перед другим обучающимся.

При проведении практических и лабораторных работ для студентов-иностранцев целесообразно разработать пошаговый алгоритм выполнения этих работ. А также рекомендуется во время выполнения лабораторных работ создавать смешанные группы из двух-трех человек, включая туда и российских, и иностранных студентов. Такая практика поможет иноязычным студентам лучше разобраться в материале при помощи русскоговорящих одногруппников.

Терминология различных специальных дисциплин вызывает существенные затруднения у иностранных обучающихся. Поэтому полезным дополнением в решении проблемы недостаточной языковой подготовки студентов-иностранцев является словарь профессиональных терминов по разным предметам, изучаемым ими. Основной его функцией является внедрение научной лексики в активный словарь иностранных обучающихся. Такие словари объединяют в себе наиболее значимые и проблемные термины по каждой специальной дисциплине. Иностранные студенты обращаются к этим словарям на протяжении всего периода обучения, это способствует успешному освоению ими специальных дисциплин.

Например, для студентов, обучающихся в институте естественных наук и биотехнологии в ОГУ имени И.С. Тургенева по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки и 05.03.02 География предлагается использовать словари профессиональных терминов по ряду специальных дисциплин: Картография с основами топографии, Геология, Ландшафтоведение, Общее землеведение и других. В дальнейшем планируется совершенствовать эту работу и объединить словари профессиональных терминов по отдельным дисциплинам в учебный словарь профессиональных терминов по каждому направлению подготовки.

Словарь терминов по специальной дисциплине представляет собою таблицу, где в первом столбике по каждой теме в алфавитном порядке расположены термины на русском языке, далее во втором столбике идет определение термина тоже на русском. Затем – третий столбик представляет перевод каждого термина на английский язык и последний столбик для того, чтобы иностранный студент мог вписать название терминов на родном для него языке.

Словарь терминов по специальной дисциплине позволяет иностранному студенту быстро сориентироваться, осуществить поиск необходимого термина, ознакомиться с его определением на русском языке, переводом на английский язык и выполнить его перевод на свой родной язык, дополнив при необходимости комментариями.

При выборе основного языка, на который переведены специальные термины с русского языка, необходимо учитывать контингент иностранных обучающихся. Для этого можно использовать один из трех языков, принятых во многих иностранных государствах (английский, французский или испанский). Для достижения наилучшего результата можно сделать перевод на три языка одновременно.

Рассмотрим применение данной методики на примере фрагмента словаря терминов по Геологии (таблица 1) и по Картографии с основами топографии (таблица 2)

Таблица 1.

Геология. Тема: Внутреннее строение Земли

Слово (понятие)	Определение (описание)	Английский язык	Родной язык
Гравиметрический метод	Основан на изучении ускорения силы тяжести Δg, которое зависит не только от географической широты, но и от плотности вещества Земли	Gravimetric method	
Земная кора	Это верхняя оболочка Земли, ее мощность колеблется о 6-7 до 75 км	The Earth's crust	
Континентальный тип строения земной коры	Имеет мощность 35-75 км и содержит в своем составе все три слоя (базальтовый, гранито-гнейсовый и осадочный)	Continental type of structure of the Earth's crust	
Литосфера	Это земная кора и твердая часть верхней мантии	Lithosphere	
Магнитометрический метод	Основан на изучении магнитных свойств вещества Земли	Magnetometric method	
Сейсмический метод	Опирается на явление возникновения и распространения упругих колебаний или сейсмических волн в различных средах	Seismic method	
Тектоносфера	Это литосфера и часть верхней мантии до глубин 700 км	Tectonosphere	

Таблица 2.

Картография с основами топографии. Тема: Топографическая карта. Масштаб топографических карт

Слово (понятие)	Определение (описание)	Английский язык	Родной язык
Вспомогательное оснащение	Таблицы условных знаков, графический масштаб, координатные сетки и некоторые справочные данные	Auxiliary equipment	
Именованный масштаб	Пояснение, указывающее соотношение длин линий на карте и местности	Named Scale	
Картографическое изображение	Совокупность сведений о местности, отображаемое условными знаками	Cartographic image	
Масштаб топографических карт	Отношение длины линии на карте к длине горизонтальной проекции соответствующей линии местности	Scale of topographic maps	
План	Изображение на плоскости в крупном масштабе небольшого участка местности, горизонтальную проекцию которого на эллипсоиде принимают за плоскость	Plan	
Топографические карты	Подробные общегеографические карты крупных масштабов (от 1:200 000 и крупнее), отображающие размещение и свойства основных природных и социально-экономических объектов местности	Topographic maps	
Численный масштаб	Выражается дробью, где в числителе единица, а знаменатель – число, показывающее степень уменьшения	Numerical scale	

На практических занятиях особое внимание уделяется устному общению с иностранными студентами. Нужно научить их четко выражать свои мысли, используя специальную терминологию. Кроме того, устные беседы будут способствовать языковой адаптации студентов-иностранцев. Необходимо вовлекать их в предметные дискуссии, чтобы они внимательно слушали ответы друг друга, могли дополнить ответ товарища, высказать свое мнение по обсуждаемому вопросу.

На занятиях целесообразно предлагать иностранным обучающимся использовать справочные материалы для решения поставленных учебных задач. Их применение приведет к пониманию закономерностей и целой картины происходящих процессов.

Одним из значимых моментов в обучении студентов-иностранцев является доброжелательная атмосфера на занятиях, комфортные отношения с преподавателями и сокурсниками, дружеская помощь со стороны педагогов и одногруппников. В течение лекционных и практических занятий нужно поддерживать обратную связь с иностранными студентами. Ведь психологическое состояние обучающегося играет важную роль в процессе усвоения им учебного материала и влияет на весь процесс учебы в вузе. Поэтому необходимо создавать на лекциях и семинарах атмосферу взаимопомощи и доброго отношения к иностранным студентам. Тогда у них не будут возникать комплексов по поводу языкового барьера, а коммуникация с русскоговорящими товарищами улучшит их недостаточную языковую подготовку.

Выводы

Анализ литературных источников подтвердил важность проблемы обучения иностранных студентов на неродном языке. Обобщены и детализированы методы решения этой проблемы, составлены словари профессиональных терминов по некоторым специальным дисциплинам, изучаемым студентами-иностранцами института естественных наук и биотехнологии. Хотелось бы отметить, что поиск путей совершенствования подготовки иностранных граждан на неродном языке в российских вузах продолжается.

Успешность языковой адаптации иностранных студентов закладывает перспективы их дальнейшей учебы, способствует формированию фундамента будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Арефьев А.Л.* Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Статистический сборник / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Выпуск 17 (2020). Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. 180 с.

2. *Захарченко С.С.* Подготовка иностранных специалистов в отечественной системе профессионального образования: дис. … к.пед.н. Москва, 2007. 237 с.

3. *Калашникова С.Б.* Интенсификация предвузовской подготовки иностранных студентов на основе личностной ориентации обучения: автореф. дис. ... к.пед.н. Ростов-на-Дону, 2002. 27 с.

4. *Куликова О.В.* Особенности мотивации учения иностранных студентов: Дис. ... к.псих.н. Курск, 2008. 192 с.

5. Курышева Л.О. Формирование готовности иностранных студентов инженерных специальностей к обучению в российских вузах: дис. ... к.пед.н. Калининград, 2004. 127 с.

6. *Логинова В.В.* Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: дис. ... д.псих.н. Москва, 2011. 522 с.

7. *Образцов П.И.* Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 156 с.

8. *Образцов П.И., Санкова Е.А.* Проблема интеграции иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза

// Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. 2021. № 4(93). С. 216–219.

9. *Попов А.С., Прохоров А.В., Хурошвили И.Н.* Проблемы обучения иностранных граждан в техническом университете на неродном для них языке // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. - 2005. № 94(12). С. 66–73.

10. *Рахимов Т.Р.* Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4. С. 123–136.

11. *Ременцов А.Н*. Дополнительная довузовская подготовка иностранных граждан в системе непрерывного профессионального образования России: автореф. дис. ... д.пед.н. Москва, 2000. - 39 с.

12. *Санкова Е.А*. Особенности обучения картографическим дисциплинам иностранных студентов института естественных наук и биотехнологии // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2020. Т. 19. № 3 (45). С. 37–43.

13. *Санкова Е.А., Салихова Р.В*. Совершенствование профессиональной подготовки иностранных студентов в процессе изучения специальных дисциплин // Путь в науку. Современная национальная экономика: молодые ученые –новый взгляд: материалы II Междунар.науч.-прак.конф. - Выпуск I (8). Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2022. С. 102–112.

14. *Санкова Е.А*. Теоретические подходы к обучению специальным дисциплинам иностранных студентов института естественных наук и биотехнологии // Путь в науку. Современная национальная экономика: молодые ученые –новый взгляд: материалы Междунар.науч.-прак.конф. Выпуск I (7). Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2021. С. 417–425.

15. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. 233 с.

16. *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов (электронное издание). 2-е изд. СПб. : Златоуст, 2015. 128 с.

17. *Телеш Т.В.* Организационно-методическая система профессиональной ориентации иностранных учащихся этапа предвузовской подготовки: автореф. дис. ... к.пед.н. Санкт-Петербург, 2002. 20 с.

References

1. *Arefyev A.L.* Training of foreign citizens in educational institutions of higher education of the Russian Federation. Statistical Collection / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. — Issue 17 (2020). — Moscow: Pushkin State Institute of the Russian Language, 2020. 180 p.

2. *Zakharchenko S.S.* Training of foreign specialists in the domestic system of vocational education: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences Moscow, 2007. 237 p.

3. *Kalashnikova S.B.* Intensification of pre-university training of foreign students based on personal orientation of learning: Author's abstract. Cand.dis. on Pedagogical Sciences. Rostov-on-Don, 2002. 27 p.

4. *Kulikova O.V.* Features of motivation of teaching of foreign students: Dis. ... K.psych.n. Kursk, 2008. 192 p.

5. *Kurysheva L.O.* Formation of readiness of foreign students of engineering specialties to study in Russian universities: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences Kaliningrad, 2004. 127 p.

6. *Loginova V.V.* Professional and personal formation of foreign students in the educational environment of the Russian university: Doct.dis. on Psychological Sciences. Moscow, 2011. 522 p.

7. *Obraztsov P. I.* Methodology of pedagogical research: a textbook for universities. 2nd ed., rev. and add. Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 156 p.

8. *Obraztsov P.I., Sankova E.A.* The problem of integration of foreign students into the educational environment of the Russian university // Scientific notes of Orel State University. Scientific journal. 2021. No. 4(93). Pp. 216–219.

9. *Popov A.S., Prokhorov A.V., Khuroshvili I.N.* Problems of teaching foreign citizens at a technical university in a language not native to them // Scientific Bulletin of the Moscow State Technical University of Civil Aviation. 2005. No. 94(12). Pp. 66–73.

10. *Rakhimov T.R.* Features of the organization of training of foreign students in a Russian university and the direction of its development // Language and culture. 2010. No. 4. Pp. 123–136.

11. *Rementsov A.N.* Additional pre-university training of foreign citizens in the system of continuing professional education in Russia: Author's abstract, Doct. dis. On Pedagogical Sciences. Moscow, 2000. 39 p.

12. *Sankova E.A*. Features of teaching cartographic disciplines to foreign students of the Institute of Natural Sciences and Biotechnology // Psychological and pedagogical journal Gaudeamus. 2020. Vol. 19. No. 3 (45). Pp. 37–43.

13. *Sankova E.A., Salikhova R.V.* Improving the professional training of foreign students in the process of studying special disciplines // Path to science. Modern National Economy: Young Scientists – a New Look: Materials of the II International Scientific and Practical Conference Issue I (8). Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2022. Pp. 102–112.

14. *Sankova E.A.* Theoretical approaches to teaching special disciplines to foreign students of the Institute of Natural Sciences and Biotechnology // Path to Science. Modern National Economy: Young Scientists – a New Look: Materials of the International Scientific and Practical Conference – Issue I (7). – Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2021. Pp. 417–425.

15. *Surygin A.I.* Fundamentals of the theory of teaching in a non-native language for students. – St. Petersburg: Publishing house "Zlatoust", 2000. – 233 p.

16. *Surygin A*. I. The pedagogical designing of the pre-college preparation system of foreign students (electronic publication). 2nd ed. St. Petersburg: Zlatoust, 2015. 128 p.

17. *Telesh T.V.* Organizational and methodological system of professional orientation of foreign students at the stage of pre-university preparation: Author's abstract. Cand.dis. on Pedagogical Sciences. St. Petersburg, 2002. 20 p.

УДК 37.035.6 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-305-310**

СВЕЧНИКОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: svsvechnikova@mail.ru
ЖИДКОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА
ассистент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: volgasta@bk.ru

SVECHNIKOVA SVETLANA VLADIMIROVNA
Candidate of History, Associate Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: svsvechnikova@mail.ru
ZHIDKOVA OLGA VLADIMIROVNA
Assistant. Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: volgasta@bk.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ACTUAL ISSUES OF COUNTERING THE IDEOLOGY OF EXTREMISM AND TERRORISM IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы выстраивания в образовательных организациях комплексной системы противодействия идеологии экстремизма и терроризма, воспитания патриотизма и гражданственности. Анализируется возможность создания атмосферы нетерпимости к экстремистским идеям в рамках учебно-воспитательной, научно-исследовательской и просветительской деятельности.

Ключевые слова: ***терроризм, экстремизм, противодействие экстремизму, цифровая безопасность, образовательные организации.***

This article examines issues of building a comprehensive system of countering the ideology of extremism and terrorism in educational institutions, education of patriotism and citizenship. The possibility of creating an atmosphere of intolerance to extremist ideas within the framework of educational, research and educational activities is analyzed in this work .

Keywords: ***terrorism, extremism, countering extremism, digital security, educational organizations.***

Введение

Проблема противодействия идеологии экстремизма и терроризма в рамках деятельности образовательных организаций является одной из самых *актуальных*, хотя на самом деле, и противодействием в частности, и гражданско-патриотическим воспитанием в целом, все образовательные организации занимались активно ранее и занимаются сейчас. Подобное внимание к теме ныне очевидно связано с тем, что на современном этапе значительная часть проблемы имеет особую специфику и связана не с реальной жизнью, а с жизнью виртуальной.

Целью данной работы является анализ потенциала образовательного процесса по формированию среди молодежи атмосферы неприятия идеологий экстремизма и терроризма.

Новизна исследования заключается в том, что в данной статье рассматриваются возможности выстраивания в образовательных организациях высшего образования на основании уже существующих мер комплексной системы противодействия идеологии экстремизма и терроризма.

Методологическую основу исследования составили коммуникативно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы, а также принцип комплексного анализа.

Изложение основного материала

Информационная цивилизация и интернет-пространство с их потенциалом обучения, развития и общения создали новые уникальные возможности и вместе с ними – новые глобальные вызовы для всего мира, не только для нашей страны, на которые ныне приходится отвечать в том числе в рамках образовательного процесса.

Несмотря на действующие в обычной жизни механизмы гражданско-патриотического воспитания, сеть Интернет пока является уязвимой зоной, поскольку единой и надежной стратегии противодействия информационным угрозам пока не создано ни на государственном уровне, ни в системе образования. В первую очередь, интернет-опасности связанны с практически неконтролируемым распространением информации и созданием фактически виртуальной общественной реальности.

Отдельно стоит подчеркнуть, что одним из наиболее важных элементов интернет-пространства стали социальные сети, создающие принципиально новую социальную среду, в том числе воспитывающую, и обучающую. Поэтому отныне вузы и педагоги в рамках образовательного процесса нередко сталкиваются с интернет-авторитетами с большим количеством подписчиков и лайков.

© Свечникова С.В., Жидкова О.В.
© Svechnikova S.V., Zhidkova O.V.

Прежде чем перейти, собственно, к проблеме экстремизма хочется еще раз подчеркнуть – в новой онлайн-реальности нет ничего плохого, если уметь ею правильно пользоваться. Безусловно, не стоит забывать о том, что существует понятие «сетикет», регламентирующий поведение пользователей в интернет-пространстве. Тем не менее, его главной проблемой является крайне смутно содержание и отсутствие реальных знаний о его наполнении, особенно в молодежной среде. Характерным моментом является то, что любые научные исследования данной проблемы, хотя и существуют, носят скорее описательный характер либо анализируют частные случаи, рекомендуемые к выполнению, но еще не ставшие нормой [4, 7].

Еще одна сторона медали – специфика процесса онлайн общения в целом, в том числе проблемы, с которыми молодежь регулярно сталкивается и должна уметь справляться: троллинг, хейтерство и кибербуллинг и др. Правилам поведения в таких ситуациях тоже необходимо обучать и это роль также возлагается на педагогов. Во многом, эта проблема затрагивает и вопросы гражданско-патриотического воспитания, т.к. на современном этапе весьма распространены хейтерство и троллинг в отношении России и русских, в частности, в вопросах о реабилитации нацизма и сохранении памяти о Второй мировой и Великой Отечественной войнах, СВО.

Итак, вследствие виртуализации межличностных и общественных отношений, резко увеличилась опасность распространения среди молодежи экстремистских идей, взглядов и настроений. И каждый год статистика фиксирует новый рост количества преступлений экстремистской направленности в сети Интернет. О важности проблемы 28 февраля 2023 г. говорил Президент России Владимир Владимирович Путин, который акцентировал поставленную перед ФСБ задачу пресекать использование соцсетей для вовлечения молодежи в террористическую и экстремистскую деятельность [13].

Но это сложная задача. В виртуальной среде подобную пропаганду легко вести, эксплуатируя уязвимые места и психологические особенности молодежи, и ей очень трудно противодействовать. Появляющиеся в социальных сетях публикации на «исторические», эзотерические, анимешные и тому подобные темы позволяют находить новые контакты, увлекать, и, в конечном итоге, вербовать пользователей, прежде всего молодых людей, для превращения их в орудие достижения корыстных (как социальных, так и политических) целей.

Проблема усугубляется тем, что Интернет дарует чувство собственной анонимности, позволяющее многим, особенно несовершеннолетним пользователям считать, что никто не сможет опознать их по нику. В результате, интернет-пространство и особенно соцсети и многочисленные форумы становятся местом худших проявлений юношеского максимализма, безграмотности, в том числе правовой, и, зачастую, банального хамства.

Хотя очевидно, что раз в сети Интернет активно распространяется экстремистский контент, действуют террористические организации, то противодействовать им надо там же. Необходимо создавать позитивный контент, формируя гармоничное онлайн-сообщество. Но этим тоже связан ряд проблем. Одной из них является онлайн-позиционирование для педагогов, поскольку для усиления влияния на учеников и подтверждения собственного авторитета, учителям и преподавателям приходится тратить много времени на ведение личных страниц в социальных сетях. С этим связано две проблемы: во-первых, как уже было упомянуто, само ведение страницы занимает много времени и требует определенных усилий, особенно со стороны учителей среднего и старшего возраста. Во-вторых, в онлайн-мире, который помнит все, чрезвычайно высока опасность ошибки. Только за последнее время было большое скандалов с неудачными фразами и действиями. Учителям нового поколения приходится очень внимательно контролировать появление любой личной информации в сети. Эту проблему резко обнажил случай с фотографией барнаульской учительницы Татьяны Кувшинниковой. Фото в закрытом купальнике, направленное на пропаганду здорового образа жизни и выложенное в рамках акции поддержки Универсиады в Красноярске [12], вызвало шквал жесткой критики. Ответной реакцией стала серия флэшмобов «Учителя тоже люди!» в поддержку Кувшинниковой и права учителей на размещение подобного контента. Ситуация вызвала бурное обсуждение в СМИ и соцсетях, но никаких реальных результатов не принесла – проблема онлайн-позиционирования и его границ так и осталась нерешенной. Этот случай дополнительно подтверждает тот факт, что для государства в целом, образовательных организаций в частности риски крайне высоки: любой скандал – урон репутации, падение авторитета.

Именно потому, что противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в виртуальной реальности весьма сложно, так важна роль реального мира, в том числе образовательных организаций, поскольку именно они остаются наиболее очевидным, удобным и потенциально результативным вариантом.

Очевидно, что одна из целей системы современного университетского образования – создание атмосферы нетерпимости в отношении экстремистской и террористической идеологии.

Для этого надо:

– выработать у молодежи «иммунитет» против идеологии и практики религиозно-политического экстремизма; искажения исторической памяти,

– сформировать навыки оценки опасности экстремистских материалов, учитывая тот факт, что значительная часть связанных с ними проблем не находится в фокусе внимания современной молодежи,

– обучить студентов правилам грамотного поведения в онлайн-пространстве.

– и, главное – воспитать патриота с активной жизненной позицией, что само по себе и есть прививка от экстремизма и терроризма.

На наш взгляд, для достижения данной цели в рамках образовательного процесса логично выделить четыре блока. И именно их сочетание, комплексный характер мероприятий позволят достичь поставленных целей.

Во-первых, это просветительская деятельность по профилактике экстремизма, включая обучения навыкам безопасного поведения в киберпространстве. Хотя нам кажется, что молодежь является продвинутым интернет-пользователем – в значительном количестве случаев – нам кажется. Поэтому просвещение студентов в правовом отношении, донесение до них сведе-

ний о том, что в информационном пространстве они должны, как и в реальной жизни руководствоваться законодательством РФ, крайне необходимо. На историческом факультете ОГУ им И.С. Тургенева выстроена система профилактики, реализующаяся в рамках проекта «Экстремизму – нет!» На первом курсе в первые недели обучения проводятся беседы по безопасному поведению в интернет-пространстве, в последующем к теме периодически необходимо возвращаться, в том числе и потому, что количество тем для просвещения все возрастает и крайне важно регулярно обозначать перед студентами ключевые актуальные опасности для интернет-пользователя. В текущей реальности в центре внимания работы со студентами:

1. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», включая крайне актуальные сейчас проблемы, связанные с использованием нацистской символики и атрибутики, публичным оправданием терроризма, пропагандой «исключительности, превосходства либо неполноценности человека по признаку его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии» [20].

2. Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» [19].

3. Федеральный закон от 5 мая 2014 г. N 128-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», известный как закон о запрете реабилитации нацизма, который устанавливает наказание за отрицание фактов, установленных приговором Нюрнбергского трибунала, осквернение символов воинской славы России и т.д. Содержание данного закона было уточнено в 2021 г. с принятием Федерального закона «О внесении изменений в статью 354-1 Уголовного кодекса Российской Федерации», признающего преступлением «публичное распространение заведомо ложных сведений о ветеранах Великой Отечественной войны, унижение их чести и достоинства, оскорбление памяти защитников Отечества». К сожалению, с 24 февраля 2022 г. с этим мы снова столкнулись [18].

Также в 2022 году была введена административная ответственность за нарушение запрета публичного отождествления «целей, решений и действий руководства … командования и военнослужащих СССР с целями, решениями и действиями руководства… командования военнослужащих нацистской Германии и европейских стран оси» [16].

1. На современном этапе в центре внимания серия законодательных актов, условно известных как законы о дискредитации использования ВС РФ, распространении заведомо ложной информации об «использовании Вооруженных Сил Российской Федерации в целях защиты интересов Российской Федерации и ее граждан, поддержания международного мира и безопасности» и т.д. или «закон о фейках» [21, 14]. 14 марта Государственная Дума РФ в третьем, заключительном чтении одобрила законопроект о запрете дискредитации и клеветы в отношении добровольцев (добровольческих формирований в рядах Вооруженных сил России [11].

2. Серьезную опасность представляют так называемые деструктивные субкультуры. Главная проблема здесь заключается в переменчивости этих субкультур, в том, что они чрезвычайно динамичны, изменчивы и способны мгновенно подстраиваться под текущую ситуацию. Многие изменения происходят прямо у нас на глазах и образовательные организации в своей просветительской деятельности должны гибко реагировать на изменения. Так в 2022 г. «Колумбайн» признали террористической организацией [1], в 2023 г. – «Маньяки культ убийц» [2].

Еще одна просветительская задача – обсуждение вопросов о современных молодежных субкультурах в контексте правовых границ их деятельности и вопросов использования их антироссийскими или экстремистскими силами в своих интересах для раскачки ситуации в стране. Актуальность проблемы очевидна на примере бурно проявившегося феномена ЧВК «Рёдан».

3. В рамках просветительской деятельности также необходимо говорить и про признание экстремистскими организациями корпорации МЕТА, фейсбука и инстаграма, о границах и возможностях их использования.

Перечислив все эти пункты необходимо отметить одну очевидную тенденцию. Профилактика, которая когда-то зарождалась как деятельность отдельных активистов-волонтеров, должна стать системной профессиональной работой, в идеале коллективов. В этом плане, как нам представляется, показателен опыт ОГУ имени И.С. Тургенева – в конце 2018-начале 2019 гг. группа активистов начала работу по созданию студенческой Кибердружины ОГУ, а ныне существует Координационный центр по вопросам формирования у молодежи активной гражданской позиции, предупреждения межнациональных и межконфессиональных конфликтов, противодействия идеологии терроризма и профилактики экстремизма. Это связано с тем, что на текущем этапе необходима именно профессиональная специализация для занимающихся просветительской деятельностью, регулярное повышение собственной квалификации, а также самообразование и, разумеется, регулярное привлечение для общения с молодежью специалистов из различных профессиональных сфер.

Во-вторых, для формирования личности, не восприимчивой к идеологии деструктивности, необходимо использовать содержание учебных дисциплин. Эта работа велась образовательными организациями и ранее в рамках различных дисциплин, например, обязательной дисциплины «История». Но и в этом компоненте мы также живем в эпоху изменений. Причем вновь в сторону системности. С 1 сентября 2023 г., Министерство науки и высшего образования Российской Федерации ввело общий для вузов формат и объем преподавания дисциплины, которая теперь называется не «История» и не «История (история России, всеобщая история)». Дисциплина вновь называется «История России» и она четко унифицирована для всех специальностей и направлений подготовки специалитета и бакалавриата: количество часов 4 з.е. (144 академических часа), при этом «объем контактной работы …в очной форме обучения не менее 80 %, в очно-заочной и заочной формах обучения не менее 40 % объема, отводимого на реализацию указанной дисциплины (модуля)». При этом министерство четко указывает, что данные изменения связаны проведением системной работы «по реализации концепции патриотического воспитания молодежи» и что цель данных мер – «противодействовать фальсифика-

ции истории в любых ее проявлениях, формировать у студентов чувство патриотизма, гражданственности, уважения к памяти поколений, ответственности за судьбу страны» [6].

Также в 2023 г. в образовательные программы ВО и ДПО включен новый образовательный модуль «Основы военной подготовки» 3 з.е. (108 акад. часа), из них 72 часа аудиторной работы. Задачи нового курса в том числе формирования «высокого общественного сознания» и «высоких морально-психологических качеств личности гражданина-патриота». Отдельный раздел модуля посвящен военно-политической подготовке, в рамках которой, как и в курсе истории России будет изучаться «Россия в современном мире. Новые тенденции и особенности развития современных международных отношений. Место и роль России в многополярном мире» [8].

Согласно официальным данным к 1 сентября должна появиться еще одна новая дисциплина – «Основы российской государственности». В декабре эту идею озвучил президент Путин, 31 марта 2023 г. в Общественной палате представили концепцию курса. Согласно данной информации «во втором разделе «Российское государство-цивилизация» со студентами поговорят об исторических, географических, институциональных основаниях формирования «российской цивилизации». В этой части курса студентам объяснят, «почему Россия – цивилизация», то есть о культурном вкладе, политическом влиянии и т. д. А также поведают о роли и миссии России в работах философов, историков, политиков, деятелей культуры» [3].

Очевидно, что в рамках противодействия идеологии экстремизма в ходе освоения учебного материала не стоит забывать о потенциале таких дисциплин как философия или история религий, религиоведение, других профильных дисциплин по гуманитарным и не только направлениям подготовки.

В рамках учебной деятельности хотелось бы обратить внимание на важность преподавания краеведческих сюжетов и тем, в том числе учитывая очевидное внимание к истории ВОВ. Например, огромный воспитательный потенциал, на наш взгляд, имеет история Орловской области в годы войны, особенно учитывая признание весной 2022 г. зверств нацистов в Орловской области актами геноцида «национальных и этнических групп, представляющих собой население СССР» [14].

03.04.2023 был опубликован приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 27.02.2023 № 208 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования», который уточнил формулировку УК-10 для огромного количества направлений подготовки бакалавриата, заменив формулировку «способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению» на «способен формировать нетерпимое отношение к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению и противодействовать им в профессиональной деятельности» [10].

Данные изменения создают условия для раскрытия всего потенциала учебной деятельности в сфере противодействия идеологии экстремизма и терроризма.

В-третьих, очевидно огромное значение воспитательной деятельности. Очевидно, сейчас существует множество проектов, начиная от федеральных, например «Без срока давности», «Бессмертный полк» – они общеизвестны, мы не будем сейчас заострять на них внимание. Воспитательный компонент крайне активно развивался последние годы.

Но, разумеется, воспитательная деятельность не ограничивается только вышеуказанными проектами. На данный момент существует огромное количество инициатив в данном направлении, которые выходят за рамки отдельных образовательных организаций, но могут поддержать их усилия. Например, это создание Центров военно-патриотической и спортивной подготовки (инициативы Сергея Кириенко) [23]. В них молодые люди допризывного и призывного возраста под руководством опытных инструкторов могут пройти интенсивный курс обучения военно-прикладному делу. Особенно важной миссией центров представляется популяризация профессий военных, сотрудников органов внутренних дел.

Согласно январским новостям в этом году правительство разработает программы наставничества с участием Героев России и участников СВО, а к 1 января 2024 года в каждом субъекте Федерации появятся органы исполнительной власти по молодежной политике.

При этом, важным блоком воспитательных мероприятий являются те из них, которые проводятся на первичном уровне, поскольку инициатива, идущая снизу, зачастую более оперативно реагирует на запрос обучающихся.

И, наконец, в-четвертых, научно-исследовательская работа студентов или научно-творческая работа студентов. С нашей точки зрения, именно знания, в том числе полученные самостоятельно или от своих же коллег – универсальная прививка от экстремизма и терроризма. И хотя знания, полученный от преподавателя в рамках учебного процесса ценны, самостоятельные научные изыскания свои или друзей, обмен ими вызывают особый интерес. Любые варианты НИРС могут использоваться и активно используются, самый яркий и известный пример – круглые столы в сентябре по проблемам терроризма. Но все же стоит отметить важность регулярных научных конференций или конкурсов. В качестве примера опыта исторического факультета ОГУ имени Тургенева можно привести Всероссийский конкурс «Роль личности в истории», который подходит студентам как исторических, так и неисторических специальностей, поскольку студенты могут рассказать про великих медиков, инженеров, экономистов, военных и т.д.

Выводы

Подводя итоги, необходимо отметить, что данные четыре взаимосвязанных блока позволяют создать комплексную систему противодействия идеологии экстремизма и терроризма, воспитания гражданской ответственности и патриотизма. Хотя мы живем в стремительно меняющимся мире, именно комплексный подход позволит образовательным организациям гибко следовать за изменениями и реагировать на новые вызовы.

Библиографический список

1. Верховный суд признал движение МКУ террористической организацией URL: https://tass.ru/proisshestviya/16809355 (дата обращения: 04.04.2023)

2. Верховный Суд Российской Федерации признал «Колумбайн» террористической организацией URL: https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/mass-media/news?item=70034347 (дата обращения: 04.04.2023)

3. Каким будет курс «Основы российской государственности» для всех российских студентов URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/31/969106-kurs-osnovi-rossiiskoi-gosudarstvennosti (дата обращения: 04.04.2023)

4. *Карабань Н.А., Дикарева А.В*. Сетикет, или правила речевого поведения в сети Интернет // Филология: научные исследования. 2018. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setiket-ili-pravila-rechevogo-povedeniya-v-seti-internet (дата обращения: 05.04.2021).

5. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/ (дата обращения: 07.04.2021).

6. Минобрнауки России определило обязательный минимум изучения истории России в вузах // URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59646/ (дата обращения: 04.04.2023)

7. *Мосейко А. А.* Особенности и отличия интернет-этикета от традиционного речевого этикета // Известия ВГПУ. 2019. №5 (138). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-otlichiya-internet-etiketa-ot-traditsionnogo-rechevogo-etiketa (дата обращения: 05.04.2021).

8. Письмо Министерства науки и высшего образования РФ от 21 декабря 2022 г. № МН-5/35982 «О направлении программы образовательного модуля «Основы военной подготовки» для обучающихся образовательных организаций высшего образования» URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405911395/ (дата обращения: 04.04.2023)

9. Полный текст поправок к Конституции: что меняется? http://duma.gov.ru/news/48045/ (дата обращения: 07.04.2021).

10. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 27.02.2023 № 208 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304030029?index=20&rangeSize=1 (дата обращения: 04.04.2023)

11. Принят закон о запрете дискредитации и клеветы в отношении участников специальной военной операции URL: http://duma.gov.ru/news/56548/ (дата обращения: 04.04.2023)

12. Российские учителя запустили флешмоб #учителятожелюди после того, как их коллегу уволили из-за фото в соцсетях. URL: https://www.adme.ru/svoboda-kultura/rossijskie-uchitelya-zapustili-fleshmob-uchitelyatozhelyudi-posle-togo-kak-ih-kollegu-uvolili-iz-za-foto-v-socsetyah-2051065/ (дата обращения: 07.04.2021).

13. Стенограмма выступления Владимира Путина на заседании коллегии ФСБ России. URL: http://prezident.org/tekst/stenogramma-vystuplenija-vladimira-putina-na-zasedanii-kollegii-fsb-rossii-28-02-2023.html (дата обращения: 04.04.2023)

14. Суд признал массовые убийства в Орловской области во время войны геноцидом. URL: https://ria.ru/20220506/genotsid-1787213388.html (дата обращения: 04.04.2023)

15. Установлена административная ответственность за публичные действия, направленные на дискредитацию Вооружённых Сил России URL: http://www.kremlin.ru/acts/news/67910 (дата обращения: 04.04.2023)

16. Федеральный закон «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 16.04.2022 N 103-ФЗ (последняя редакция) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_414827/ (дата обращения: 04.04.2023)

17. Федеральный закон от 05.04.2021 г. № 59-ФЗ «О внесении изменений в статью 354–1 Уголовного кодекса Российской Федерации» URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46591 (дата обращения: 04.04.2023)

18. Федеральный закон от 05.05.2014 г. № 128-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/38395(дата обращения: 04.04.2023)

19. Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» URL: https://base.garant.ru/12145408/ (дата обращения: 04.04.2023)

20. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями) URL: https://base.garant.ru/12127578/ (дата обращения: 04.04.2023)

21. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». URL: https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovaniidok.html (дата обращения: 11.03.2021).

22. Федеральный закон от 4 марта 2022 г. N 32-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и статьи 31 и 151 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации». URL: https://rg.ru/documents/2022/03/09/armiya-dok.html (дата обращения: 04.04.2023)

23. Экс-командующий ТОФ будет координировать пилотные военно-спортивные центры // РИА НОВОСТИ. 20.04.2023. URL: https://ria.ru/20230420/avakyants-1866506872.html (дата обращения: 04.04.2023)

References

1. The Supreme Court recognized the MCU movement as a terrorist organization URL: https://tass.ru/proisshestviya/16809355 (accessed: 04.04.2023)

2. The Supreme Court of the Russian Federation recognized Columbine as a terrorist organization URL: https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/mass-media/news?item=70034347 (accessed: 04.04.2023)

3. What will be the course “Fundamentals of Russian statehood” for all Russian students URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/31/969106-kurs-osnovi-rossiiskoi-gosudarstvennosti (accessed: 04.04.2023)

4. *Karaban N. A., Dikareva A.V.* Setiket, or the rules of speech behavior on the Internet // Philology: scientific research. 2018. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setiket-ili-pravila-rechevogo-povedeniya-v-seti-internet (date of application: 05.04.2021).

5. The concept of teaching the course “History of Russia” in educational organizations of the Russian Federation implementing basic general education programs. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34 / (accessed: 07.04.2021).

6. The Ministry of Education and Science of Russia has determined the mandatory minimum for studying the history of Russia in universities // URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/59646 / (accessed: 04.04.2023)

7. *Moseyko A.A*. Features and differences of Internet etiquette from traditional speech etiquette // News of the VSPU. 2019. No.5

(138). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-otlichiya-internet-etiketa-ot-traditsionnogo-rechevogo-etiketa (accessed: 05.04.2021).

8. Letter of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated December 21, 2022 No. MN-5/35982 "On the direction of the program of the educational module "Fundamentals of military training" for students of educational institutions of higher education" URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405911395 / (accessed 04.04.2023)

9. Full text of amendments to the Constitution: what is changing? http://duma.gov.ru/news/48045 / (accessed: 07.04.2021).

10. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 208 dated 02/27/2023 "On Amendments to Federal State Educational Standards of Higher Education" URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304030029 ?index=20&rangeSize=1 (accessed 04.04.2023)

11. The law on the prohibition of discrediting and slander against the participants of the special military operation URL: http://duma.gov.ru/news/56548 / (accessed: 04.04.2023)

12. Russian teachers launched a flash mob #uchitelyatozheludi after their colleague was fired because of a photo in social networks. URL: https://www.adme.ru/svoboda-kultura/rossijskie-uchitelya-zapustili-fleshmob-uchitelyatozhelyudi-posle-togo-kak-ih-kollegu-uvolili-iz-za-foto-v-socsetyah-2051065 / (date of address: 07.04.2021).

13. Transcript of Vladimir Putin's speech at the meeting of the Board of the FSB of Russia. URL: http://prezident.org/tekst/stenogramma-vystuplenija-vladimira-putina-na-zasedanii-kollegii-fsb-rossii-28-02-2023.html (accessed: 04.04.2023)

14. The Court recognized the mass killings in the Orel region during the war as genocide. URL: https://ria.ru/20220506/genotsid-1787213388.html (accessed: 04.04.2023)

15. Administrative responsibility has been established for public actions aimed at discrediting the Armed Forces of Russia URL: http://www.kremlin.ru/acts/news/67910 (accessed: 04.04.2023)

16. Federal Law "On Amendments to the Code of Administrative Offences of the Russian Federation" dated 04/16/2022 No. 103-FZ (latest edition) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_414827 / (accessed: 04.04.2023)

17. Federal Law No. 59-FZ of 05.04.2021 "On Amendments to Article 354-1 of the Criminal Code of the Russian Federation" URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46591 (accessed: 04.04.2023)

18. Federal Law No. 128-FZ dated 05.05.2014 "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation" URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/38395 (date of appeal: 04.04.2023)

19. Federal Law No. 35-FZ dated 06.03.2006 "On Countering Terrorism" URL: https://base .garant.ru/12145408 / (date of appeal: 04.04.2023)

20. Federal Law No. 114-FZ of July 25, 2002 "On Countering Extremist activity" (with amendments and additions) URL: https://base .garant.ru/12127578 / (accessed: 04.04.2023)

21. Federal Law No. 304-FZ of July 31, 2020 "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the Education of Students". URL: https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovaniidok.html (date of appeal: 11.03.2021).

22. Federal Law No. 32-FZ of March 4, 2022 "On Amendments to the Criminal Code of the Russian Federation and Articles 31 and 151 of the Criminal Procedure Code of the Russian Federation". URL: https://rg.ru/documents/2022/03/09/armiya-dok.html (accessed: 04.04.2023)

23. Ex-commander of the Pacific Fleet will coordinate pilot military sports centers // RIA NOVOSTI. 20.04.2023. URL: https://ria.ru/20230420/avakyants-1866506872.html (accessed: 04.04.2023)

УДК 372.851 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-311-316**

СЕЛЮТИН ВЛАДИМИР ДМИТРИЕВИЧ
доктор педагогических наук, профессор кафедры алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: selutin_v_d@mail.ru
ЧУЯКО ЕЛЕНА БОРИСОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, физики и системного анализа, Майкопский государственный технологический университет, г. Майкоп, Россия
E-mail: chuyako@mail.ru

SELYUTIN VLADIMIR DMITRIEVICH
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: selutin_v_d@mail.ru
CHUYAKO ELENA BORISOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, Physics and System Analysis, Maykop State Technological University, Maykop, Russia
E-mail: chuyako@mail.ru

РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONALLY ORIENTED MATHEMATICAL ACTIVITIES OF FUTURE BUILDERS WHILE STUDYING AT A UNIVERSITY

Рассматривается проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих строителей в аспекте овладения профессионально ориентированной математической деятельностью. Представлены элементы методической системы обучения математике студентов строительных направлений подготовки, разработанной на основе ФГОС ВО.

Ключевые слова: ***будущие строители, компетенции, математическая деятельность, методическая система обучения, строительные проекты, многоступенчатые задачи.***

The problem of improving the professional training of future builders in the aspect of mastering professionally oriented mathematical activities is considered. The elements of the methodical system of teaching mathematics to students of construction areas of training, developed on the basis of the Federal State Educational Standard of Higher Education, are presented.

Keywords: ***future builders, competencies, mathematical activity, methodical training system, construction projects, multi-stage tasks.***

Введение

Актуальность. Современный этап развития общества характеризуется усиливающейся ролью строительной отрасли в национальной экономике. Состояние строительного комплекса существенно воздействует на жизнедеятельность населения, так как строительная продукция является основой материального благополучия граждан любого государства. Происходящие глубочайшие изменения в геополитике и глобальной экономике, принципиальное изменение политической карты мира влекут необходимые изменения в отечественной сфере строительства. Возникающие задачи по восстановлению коммунальной инфраструктуры на новых территориях придают мощный импульс развитию отрасли материального производства, продукцией которого являются жилые дома, общественные здания, производственные предприятия, и другие сооружения.

В этих обновившихся условиях развитие высокотехнологичной, эффективной, конкурентной отрасли строительства невозможно без существенного повышения квалификации ее работников, качественным изменением деятельности строителей, которая связана с проявлением их профессиональной компетентности. Высшее образование в нашей стране ориентируется в своем развитии на качественную подготовку компетентного, конкурентоспособного выпускника, обладающего высоким уровнем творческого потенциала и системного мышления. Решение этой задачи невозможно без совершенствования математической подготовки будущих строителей в вузе, так как владение математическим инструментарием играет важную роль в принятии оптимальных решений в процессе будущей профессиональной деятельности высокообразованного строителя.

Несмотря на широкий круг исследований, посвященных математическому образованию студентов вузов, в них недостаточно представлены аспекты, связанные с овладением математической деятельностью как необходимой составляющей будущей профессиональной деятельности строителей и средств принятия решений на строительных площадках. В этой связи приобретают актуальность вопросы совершенствования математической подготовки студентов-строителей в аспекте овладения профессионально ориентированной математической деятельностью.

Цель исследования. Общая цель проводимого исследования заключается в разрешении следующих противоречий:

© Селютин В.Д., Чуяко Е.Б.
© Selyutin V.D., Chuyako E.B.

– между расширением спектра приложений математического аппарата для развития прогрессивных технологий строительства и неготовностью его использования работниками строительной отрасли;

– между возрастающими требованиями к содержанию и уровню математической подготовки будущих строителей и недостаточной разработанностью вопросов ее обеспечения на этапе высшего профессионального образования;

– между необходимостью овладения будущими строителями профессионально ориентированной математической деятельностью и сложившейся системой обучения математике студентов вузов.

Важнейшей задачей является при этом построение методического обеспечения профессионально-ориентированной математической деятельности будущих строителей при обучении в вузе.

Новизна. Исходя из результатов предыдущих исследований [6, 9], нами предпринята попытка реализации разработанной в них теоретической модели обучения профессионально-ориентированной математической деятельности обучающихся с учетом специфики подготовки студентов-строителей в вузе. На данном этапе удалось осуществить модернизацию методического обеспечения процесса обучения будущих строителей математике на основе педагогических требований, сформулированных в ФГОС ВО.

Методы исследования. При решении поставленной задачи использовались следующие методы исследования: теоретическое обобщение научных положений, разработанных в предыдущих исследованиях, применительно к обучению будущих строителей в вузе; анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию компетенций в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Строительство»; статистический анализ количественных показателей успешности освоения студентами изучаемого материала.

Изложение основного материала

Анализ научно-педагогической литературы и образовательной практики выявил необходимость организации обучения математике будущих строителей на основе профессионально-ориентированного подхода. Его реализация позволяет эффективно развивать профессионально значимые качества студентов посредством расширения возможностей применения математических методов для решения производственных задач.

При проведении опытно-экспериментальной работы выявилась сложность процесса профессионально-ориентированной математической подготовки, состоящая в том, что у студентов недостаточно мотивации для изучения математики. Математика оказывается скучной или неинтересной для большинства студентов, которые считают ее абстрактной и далекой от реальной жизни. Это затрудняет усвоение математических знаний, которые могут быть необходимы для понимания профессиональных задач.

Поэтому следует определить цели и задачи обучения математике, ориентированной на профессиональную деятельность в строительной отрасли. Например, целью обучения может быть развитие умения анализировать данные и использовать математические методы в практических задачах определенной строительной специальности, к которым относятся:

1. Расчет необходимого количества материала для строительства. Это включает определение объема, площади и других характеристик конструкций, а также расчет расхода материала.

2. Расчет нагрузок на конструкции, таких как стены, колонны и фундаменты. Это помогает определить необходимую прочность материалов и размеры конструкций.

3. Расчет оптимальных размеров элементов конструкций, таких как балки и штукатурные смеси, что позволяет создавать более эффективные и прочные конструкции.

4. Контроль качества строительных материалов и конструкций. С помощью математических методов можно проводить испытания на прочность, устойчивость и другие характеристики, которые являются важными для качественного строительства.

5. Расчет затрат на строительство. Это включает оценку стоимости материалов, оплату труда, затраты на транспортировку и другие расходы, которые необходимо учитывать при планировании бюджета строительства.

Кроме того, математические методы используются в проектировании строительных объектов, в расчетах прочности и устойчивости конструкций, в анализе строительных деформаций и прочих задачах, связанных со строительством. Все это делает математику неотъемлемой основой успеха в работе строителей. Задачи, которые решают строители математическими методами, должны учитывать современные требования к их профессиональной компетентности.

Студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Строительство», должны быть компетентны в использовании специализированных программных средств [8] для расчета конструкций, мониторинга состояния сооружений и анализа данных о материалах. Очевидно, что надо научить студентов использовать математические методы и моделирование для решения инженерных задач.

Поэтому, при проектировании математической подготовки будущих строителей, следует учитывать эти требования, обеспечивая обучение и развитие навыков, достаточных для успешной работы в современной индустрии строительства. Также, необходимо использовать современные методы обучения, включающие интерактивные занятия, кейсы и практические упражнения, чтобы помочь студентам лучше понять и применять математические методы и концепции в реальной жизни.

Определение содержания обучения, которое должно соответствовать профессиональным потребностям обучаемых, может включать в себя математические методы и технологии, применяемые в определенной области строительной деятельности.

Строителям, в своей профессиональной деятельности, часто приходится принимать решения в различных ситуациях. Поэтому желательно предлагать студентам задачи, в ходе решения которых приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации; осуществлять более сложные мыслительные действия (поисковые, преобразующие); анализировать, каких данных не хватает в задаче; определять варианты решения задач с неполными данными; составлять план решения (предвидеть и строить последовательность действий) [1, 4].

При проектировании образовательного процесса по математике для студентов-строителей, в основе которого лежит овладение профессионально ориентированной математической деятельностью, используются многоступенчатые задачи.

Многоступенчатые задачи в математике – это такие задачи, которые требуют нескольких шагов для их решения. Они могут состоять из нескольких подзадач, каждая из которых включает в себя какой-то математический принцип или формулу, и все они должны быть выполнены последовательно, чтобы получить окончательный ответ.

Для решения приведённой ниже задачи надо сначала составить её математическую модель, а затем найти экстремум функции.

Задача: бюджет муниципального района позволяет потратить на строительство жилья не более 600 млн. рублей. При этом имеются проекты для участков земли под 5 девятиэтажных домов на 120 квартир каждый и под 8 пятиэтажных домов на 85 квартир каждый. Средняя сметная стоимость одной квартиры в девятиэтажном составляет 800 тысяч рублей, а в пятиэтажном доме 600 тысяч рублей. Сколько девятиэтажных и сколько пятиэтажных домов должно быть построено, чтобы получить максимальное число квартир? [2].

Решение этой задачи студенты начинают с обозначения переменных: пусть x искомое количество пятиэтажных домов; y искомое количество девятиэтажных домов; z общее количество квартир в этих домах. Тогда

$$z = 85x + 120y.$$

Далее выражают стоимость всех квартир: $85 \cdot 0{,}6x = 51x$ млн. рублей в пятиэтажных домах и $120 \cdot 0{,}8y = 96y$ млн. рублей в девятиэтажных домах. Согласно условиям задачи записывают:

$$0 < x < 8,\ 0 < y < 5,\ 51x + 96y \le 600.$$

С помощью преподавателя осуществляют построение многоугольника распределения (рисунок1).

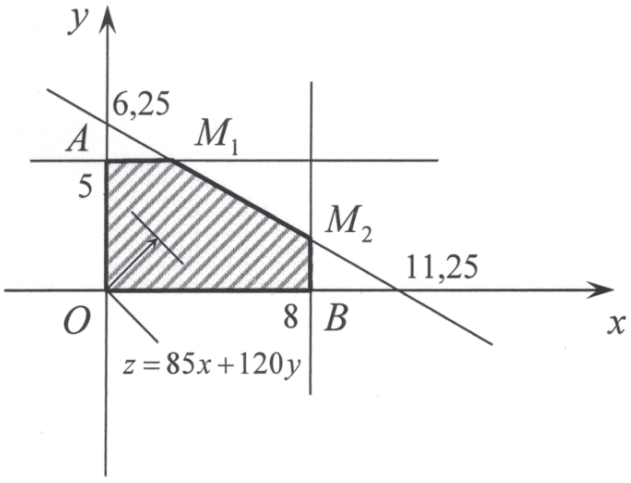


Рис. 1. Многоугольник распределения.

Данные ограничительные неравенства выполняются в области $\bar{D} = OAM_1M_2B$. В данной замкнутой области $\bar{D}$ им предстоит найти точку $M(x, y)$, для которой функция $z = 85x + 120y$ примет наибольшее значение. Сначала находят стационарные точки для функции Z:

$$\frac{\partial z}{\partial x} = 85, \quad \frac{\partial z}{\partial y} = 120.$$

Так как данные частные производные не равны нулю, то внутри данной области подозрительных на экстремум точек нет. Находят точки на границах пятиугольника, подозрительные на экстремум. На каждом из пяти отрезков, составляющих границу пятиугольника, Z является линейной функцией вида $Z = Ax + By$, следовательно, своих наименьшего и наибольшего значений, она достигает на границах отрезков. Потому обучающиеся заключают, что искомое наибольшее значение функция примет в одной из пяти точек O, A, M_1, M_2, B.

Координаты точки M_1 определяют из системы уравнений

$$\begin{cases} y = 5 \\ 51x + 96y = 600. \end{cases}$$

Рекомендуется оформление её решения в виде следующих записей:

$$\begin{cases} y = 5 \\ 51x + 480 = 600 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} y = 5 \\ 51x = 120 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} y = 5 \\ x = 2\frac{6}{17} \end{cases}$$

Аналогично для находят координаты точки

$$\begin{cases} x = 8 \\ 51x + 96y = 600 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 8 \\ 408x + 96y = 600 \end{cases} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \begin{cases} x = 8 \\ 96y = 192 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 8 \\ y = 2. \end{cases}$$

Вычисляют значение в этих точках и среди них выбирают наибольшее:

$$Z(0) = 85 \cdot 0 + 120 \cdot 0 = 0;$$

$$Z(A) = 85 \cdot 0 + 120 \cdot 5 = 600;$$

$$Z(M_1) = 85 \cdot 2\frac{6}{17} + 120 \cdot 5 = 200 + 600 = 800;$$

$$Z(M_2) = 85 \cdot 8 + 120 \cdot 2 = 680 + 240 = 920;$$

$$Z(B) = 85 \cdot 8 + 120 \cdot 0 = 680.$$

Таким образом, $z_{\text{наиб}} = 920$ и достигается оно в точке $M_2(8; 2)$. Студенты приходят к выводу, что 920 – наибольшее число квартир получится, если будут построены 8 пятиэтажных домов и 2 девятиэтажных дома.

Оптимальными методами и формами обучения может быть как классическая лекция, так и практические занятия, семинары, лабораторные работы, кейс-стади и т.д. Например, кейс-стади в задачах математики может быть использован для демонстрации практического применения математических знаний и умений в реальной жизни. В строительстве они часто используются для успешного выполнения строительных проектов.

Полезно, например, рассмотреть с обучающимися следующую ситуацию: при строительстве здания для помещения офиса требуется установить 450 квадратных метров пола из керамической плитки размером 30 см х 30 см. Какое количество плитки необходимо для покрытия всей площади?

Площадь одной плитки в квадратных метрах студенты находят следующим образом:

$$\frac{30 \text{ см}}{100 \text{ см}} \cdot \frac{30 \text{ см}}{100 \text{ см}} = 0{,}09 \text{ м}^2.$$

Затем находят количество плитки, необходимой для покрытия всей площади:

$$\frac{450\ м^2}{0{,}09\ м^2} = 5000\ плиток.$$

Со студентами должна быть налажена двусторонняя обратная связь для контроля за усвоением материала. Важно контролировать уровень понимания математических методов и их применение в практических задачах.

Значимая роль должна отводиться методам математической статистики [3, 4], которые востребованы во многих областях деятельности высокообразованного строителя. Одним из самых распространенных видов обработки статистической информации и вероятностного прогнозирования является проверка статистических гипотез [3]. Так, например, рассматривая сведения о времени, определяющем длительность инвестиционного проекта жилищного строительства (таблица 1), обучающиеся должны сами выдвинуть гипотезу о виде распределения соответствующей случайной величины и проверить ее на уровне значимости 0,01.

Таблица 1.

Длительность инвестиционного проекта жилищного строительства

Длительность (месяцы)	Число проектов
3	19
4	3
6	2
8	2
9	2
11	1
12	1
14	1
16	1
17	1
18	1
21	1
22	1
28	1

Для этого они выполняют построение гистограммы и вычерчивают приближенную конфигурацию плотности распределения длительности инвестиционного проекта жилищного строительства. Общий вид гистограммы дает основания для выдвижения основной и альтернативной гипотезы и позволяет записать гипотетическую плотность распределения длительности инвестиционного проекта жилищного строительства по формуле

$$f(x)=\begin{cases}0 & при\quad x<0,\\ \lambda\cdot e^{-\lambda x} & при\quad x\geq 0,\end{cases}$$ где λ – параметр, $\lambda>0$.

Причем $\lambda\approx\frac{1}{\bar{x}}$. Появляется возможность для нахождения вероятности попадания значений рассматриваемой случайной величины в каждый промежуток, которые равны площадям под графиком плотности распределения. На рисунке 2 приводится фрагмент расчетов, проведенных в рамках опытно-экспериментальной работы одним из студентов, обучающимся по направлению подготовки «Строительство».

Полезно предложить студентам сделать вероятностный прогноз, например, оценить вероятность того, что длительность инвестиционного проекта жилищного строительства составит от 6 до 12 месяцев. Приближенно найденная вероятность $\int_0^1 0{,}14\cdot e^{-0{,}14x}dx\approx 0{,}245$ означает, что в будущем длительность примерно 24,5 % инвестиционных проектов составит от 6 до 12 месяцев.

Важен индивидуальный подход к каждому обучаемому, который учитывает их начальные знания и умения в математике, необходимо подбирать оптимальный курс обучения и методы обучения для каждого отдельного человека. Обязательно надо обеспечить оптимальные условия для обучения. Для этого надо иметь доступ к программному обеспечению и оборудованию, необходимым для применения математических методов в профессиональной деятельности [1, 8]. В таких условиях обучения студенты убеждаются, что математические методы играют важную роль в практической деятельности строителей.

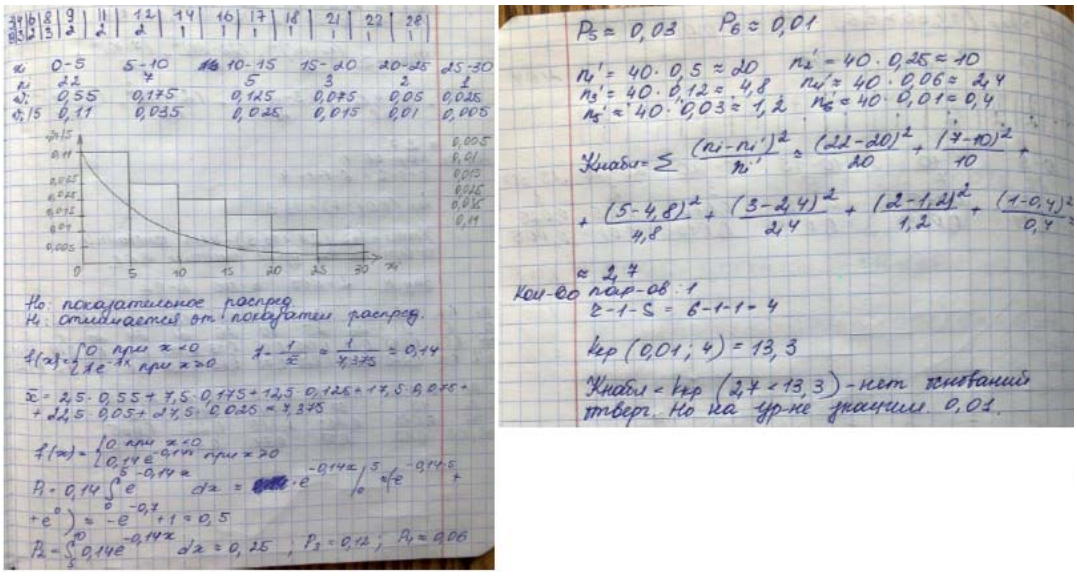


Рис. 2. Фрагмент студенческих расчетов.

Наблюдения за образовательной деятельностью обучающихся, результаты проверочных работ в ходе текущей и промежуточной аттестации подтверждают эффективность предлагаемых мер по модернизации методического обеспечения обучения будущих строителей математике, ориентированной на профессиональную деятельность. Такой вывод был сделан на основе статистического анализа количественных показателей успешности освоения изучаемого материала [5; 7].

Это подтверждается, в частности, при проведении обследования группы студентов Майкопского государственного технологического университета. Пусть ξ – случайная величина, характеризующая уровень профессионально ориентированной математической деятельности до обучения, а случайная величина η характеризует уровень профессионально ориентированной математической деятельности после обучения с использованием разработанных рекомендаций.

В ходе наблюдений получены две выборки экспериментальных значений этих случайных величин по шкале измерений, имеющей 2 категории:

«–» (уровень профессионально ориентированной математической деятельности недостаточный) и

«+» (уровень профессионально ориентированной математической деятельности достаточный) (таблица 2).

Таблица 2.

Результаты оценивания уровня профессионально ориентированной математической деятельности

		После обучения		Всего
		«+ »	«–»	
До обучения	«+ »	a = 2	b = 4	6
	«–»	c = 17	d = 3	20
Всего		19	7	26

Воспользуемся критерием Макнамары для зависимых выборок, выбрав 5% -ный уровень значимости.

Гипотезы об однородности выборок H_0: $F_\xi(x) = F_\eta(x)$ и $H_1: F_\xi(x) \neq F_\eta(x)$ сводятся к гипотезам H_0: $P(x_i = 0, y_i = 1) = P(x_i = 1, y_i = 0)$ – отсутствуют значимые различия в уровне профессионально ориентированной математической деятельности при первичном и вторичном измерениях и H_1: $P(x_i = 0, y_i = 1) \neq P(x_i = 1, y_i = 0)$ – существуют значимые различия в уровне профессионально ориентированной математической деятельности при первичном и вторичном измерениях.

Так как n = b +c = 4 + 17 = 21 > 20, то наблюдаемое значение критерия вычисляем следующим образом: $K_{набл} = \frac{(b-c)^2}{b+c} = \frac{(4-17)^2}{4+17} \approx 8{,}05$. Критическое значение для заданного уровня значимости α=0,05 равно $k_{кр} = 3{,}84$. Видим, что $K_{набл} = 8{,}05 > 3{,}84 = k_{кр}$.

Потому гипотеза H_0 отвергается на уровне значимости $\alpha = 0{,}05$. Выборки числовых данных различаются статистически значимо.

Тем самым была подтверждена эффективность разработанного методического обеспечения профессионально-ориентированной математической деятельности будущих строителей при обучении математике.

Выводы

Проведённая работа дает основание утверждать о положительном влиянии полученных результатов обучения математике на уровень формирования компетенций (в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Строительство»): а) анализировать задачу, выделять ее базовые составляющие, осуществлять декомпозицию задачи (УК-1.1); б) находить и критически анализировать информацию, необходимую для решения поставленной задачи (УК-1.2); в) рассматривать возможные варианты решения задачи, оценивая их достоинства и недостатки (УК-1.3); г) грамотно, логично, аргументировано формировать собственные суждения и оценки; отличать факты от мнений, интерпретаций, оценок и т.д. в рассуждениях других участников деятельности (УК-1.4); д) определять и оценивать последствия возможных решений задачи (УК-1.5).

Таким образом, внедрение в образовательный процесс разработанных элементов методической системы обучения математике студентов строительных направлений подготовки способствует повышению результативности формирования компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Бунтова Е.В.* Применение информационного интегрирования в создании электронно-методического комплекса дисциплины //АПК России: образование, наука, производство. Сборник статей III Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. /Под научной редакцией М.К. Садыговой, М.В. Беловой, А.А. Галиуллина. Пенза, 2022. С. 251–253.

2. *Комогорцев В.Ф.* Конспект лекций по высшей математике для студентов экономических специальностей (первый курс) // Брянск: Брянская государственная сельскохозяйственная академия. 2007. 240 с.

3. *Мамадалиева Л.Н., Хаконова И.М.* Обучение математическим методам обработки экспериментальных данных в русле компетентностного подхода // Майкоп: Изд-во ИП В.О. Кучеренко, 2018. 100с.

4. *Окунева Е.О.* Сравнение математических моделей принятия решений в условиях определенности // Интернет-журнал Науковедение. 2016. Т. 8. № 3 (34). С. 65.

5. *Селютин В.Д., Лебедева Е.В., Яремко Н.Н.* Применение линейных регрессионных моделей в педагогических исследованиях // Ученые записки Орловского государственного университета.– Орёл: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2018. №3 (80). С.354–359.

6. *Селютин В.Д., Чуяко Е.Б.* Обучение бакалавров экономического направления профессионально ориентированной математической деятельности на основе стохастики: Монография. Орел: ОГУ, 2015. 138 с.

7. *Селютин В.Д.* Об использовании методов математической статистики в педагогических диссертациях // Образование и общество. 2017. №4 (105). С.104–106.

8. *Троицкая О.Н., Конечная Н.Н.* Применение пакетов прикладных программ в математике // Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, 2015. 100 с.

9. *Чуяко Е.Б.* Обучение профессионально-ориентированной математической деятельности студентов экономических специальностей вуза: автореф. дис. ... канд. пед.наук. Астрахань, 2009. 21 с.

References

1. *Buntova E.V.* Application of information integration in the creation of an electronic methodological complex of the discipline // Agro-industrial complex of Russia: education, science, production. Collection of articles of the III All-Russian (national) Scientific and practical Conference. /Under the scientific editorship of M.K. Sadygova, M.V. Belova, A.A. Galiullin. Penza, 2022. Pp. 251–253.

2. *Komogortsev V.F.* Lecture notes on higher mathematics for students of economic specialties (first year) // Bryansk: Bryansk State Agricultural Academy. 2007. 240 p.

3. *Mamadalieva L.N., Khakonova I.M*. Teaching mathematical methods of experimental data processing in line with the competence approach // Maikop: Publishing house of IP V.O. Kucherenko, 2018. 100 p.

4. *Okuneva E.O.* Comparison of mathematical models of decision-making in conditions of certainty // Online journal of Science Studies. 2016. Vol. 8.No. 3 (34). Pp. 65.

5. *Selyutin V.D., Lebedeva E.V., Yaremko N.N*. Application of linear regression models in pedagogical research // Scientific notes of the Orel State University. Orel: publishing house of the Ore State University named after I.S. Turgenev. 2018. No.3 (80). Pp. 354–359.

6. *Selyutin V.D., Chuyako E.B*. Training of bachelors in the economic direction of professionally oriented mathematical activity based on stochastics: Monograph. Orel: OSU, 2015. 138 p.

7. *Selyutin V.D.* On the use of mathematical statistics methods in pedagogical dissertations // Education and society. 2017. №4 (105). Pp. 104–106.

8. *Troitskaya O.N., Finite N.N.* Application of application software packages in mathematics // Arkhangelsk: Severny (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, 2015. 100 p.

9. *Chuyako E.B.* Training of professionally-oriented mathematical activity of students of economic specialties of the university : abstract. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. Astrakhan, 2009. 21 p.

УДК 372.851 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-317-322**

ШАБАНОВА МАРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, заместитель начальника отдела методического обеспечения процедур оценки качества общего образования, ГАОУ ДПО «Московский центр качества образования», г. Москва, Россия
E-mail: shabanova.maria-pomorsu@yandex.ru
ШУТРОВА ИРИНА ВЛАДИСЛАВОВНА
аспирант, кафедра экспериментальной математики и информатизации образования, ФГБОУ ВО Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия
E-mail: schutrova.ir@yandex.ru

SHABANOVA MARIA VALERIEVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Head of the Department of Methodological Support of Procedures for Assessing the Quality of General Education Moscow Center for Education Quality, Moscow, Russia
E-mail: shabanova.maria-pomorsu@yandex.ru
SHUTROVA IRINA VLADISLAVOVNA
Graduate Student, Department of Experimental Mathematics and Informatization of Education Northern (Arctic) Federal University Named After M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia
E-mail: schutrova.ir@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ НА ПРИМЕНЕНИЕ МОНОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КАЛЬКУЛЯТОРОВ

FORMATION OF MATHEMATICAL LITERACY THROUGH INTERACTIVE CONTEXTUAL TASKS FOR THE USE OF MONOFUNCTIONAL CALCULATORS

Формирование математической грамотности в курсе математики основной школы является одной из приоритетных целей современной системы образования. Закрепление данной задачи в новой редакции федеральных государственных образовательных стандартов, требует пересмотра методических подходов к математической подготовке учащихся. Включение в методологию PISA 2022 интерактивных контекстных задач, обращает внимание педагогической общественности на значимость формирования умений грамотного использования онлайн ресурсов, к числу которых относятся монофункциональные калькуляторы. Вопросу решения этой образовательной задачи посвящена данная статья. Авторы раскрывают содержание и объем понятия «монофункциональный калькулятор», формулируют цели и задачи обучения школьников использованию калькуляторов данного вида, раскрывают методические особенности проектирования контекстных задач на применение монофункциональных калькуляторов и представляют методику работы с ними.

Ключевые слова: ***математическая грамотность, интерактивная контекстная задача, монофункциональный калькулятор, проектирование контекстных задач, методические особенности, основное общее образование.***

The formation of mathematical literacy in the basic school mathematics course is one of the priority goals of the modern education system. The consolidation of this task in the new edition of the federal state educational standards requires a revision of methodological approaches to the mathematical training of students. The inclusion of interactive contextual tasks in the PISA 2022 methodology draws the attention of the pedagogical community to the importance of the formation of skills for the competent use of online resources, which include monofunctional calculators. This article is devoted to the issue of solving this educational problem. The authors reveal the content and general meaning of the concept of «monofunctional calculator», formulate the goals and objectives of teaching schoolchildren to use calculators of this type, reveal the methodological features of designing contextual tasks for the use of monofunctional calculators and present a methodology for working with them.

Keywords: ***mathematical literacy, interactive contextual task, monofunctional calculator, design of contextual tasks, methodological features, middle school.***

Введение

Актуальность. Новая редакция ФГОС ООО [8] и разработанные на его основе Федеральные рабочие программы по математике базового и углубленного уровня [10] поставили перед системой математического образования новую задачу – формирование функциональной грамотности обучающихся на ступени основного общего образования.

Концептуальные представления о математической грамотности начиная с 2003 года определились и развивались в рамках международного сравнительного исследования по оценке качества образования PISA OECD. Методология проведения данного исследования с 2012 года включает задачу оценки степени сформированности у 15-летних умений, связанных с использованием цифровых инструментов поддержки деятельности по применению математики [13].

Последний цикл исследования состоялся в апреле 2022 года. В рамках этого исследования проверялось умение использовать следующие цифровые инструменты [13]: онлайн монофункциональные и графические калькуляторы; графические редакторы; электронные таблицы; веб-приложения. Примеры заданий, требующих

© Шабанова М.В., Шутрова И.В.
© Shabanova M.V., Shutrova I.V.

использования перечисленных инструментов, представлены на официальном сайте PISA [13]. Необходимость диагностики уровня сформированности умений грамотного использования цифровых инструментов поддержки деятельности по применению математики разработчики объяснили широким их распространением и большой востребованностью у пользователей.

Включение новых типов заданий в инструментарий PISA, не осталось незамеченным в образовательном сообществе. Задания, требующие использования цифровых инструментов, стали включать в национальные диагностики математической грамотности. Одной из организаций занимающейся разработкой подобных заданий в России является Московский центр качества образования (МЦКО) [5]. Однако, в силу специфики задач организации – проведение независимых диагностик, − все задания на работу с цифровыми инструментами встроены в единую диагностическую систему и не могут быть использованы для формирования математической грамотности учащихся. Созданием национального банка задач на формирование функциональной (математической) грамотности занимается ИСРО РАО [2]. Однако созданный ими банк пока не содержит ни подобных заданий, ни методических рекомендации.

Таким образом, нами выявлено противоречие между признанием общественной значимости формирования умений использования цифровых инструментов поддержки практического использования математики, разработанностью средств диагностики и не разработанностью методики достижения этого образовательного результата. Наличие противоречия обосновывает актуальность предпринятого нами исследования.

Цель исследования – разработка методики обучения учащихся грамотному использованию цифровых инструментов поддержки практического применения математики в рамках программы учебного предмета «Математика» на базовом уровне.

В связи с многообразием подобных цифровых инструментов в данной статье мы остановили внимание на решении *задачи* – формирования умений использовать монофункциональные калькуляторы. Определение этому понятию будет дано ниже.

Новизна представляемых в нашей статье результатов исследования заключается в раскрытии целей и задач обучения использованию монофункциональных калькуляторов, которые могут быть решены в рамках реализации программ основного общего математического образования; в разработке методических правил разработки интерактивных контекстных заданий, направленных на обучение применению монофункциональных калькуляторов, раскрытие методических особенностей включения этих заданий в систему средств обучения математике.

Методы исследования: сравнительный анализ, систематизация, классификация, использованы для введения определения монофункционального калькулятора и раскрытия объема данного понятия; структурно-функциональный анализ деятельности по применению монофункциональных калькуляторов применялись для уточнения целей и задач обучения их использованию; метод теоретического моделирования использовался для разработки методических правил конструирования интерактивных контекстных заданий и раскрытия особенностей их использования.

Изложение основного материала

Понятие монофункционального калькулятора. В реальной жизни человек часто прибегает к использованию онлайн-программ, которые отвечают на поставленный пользователем вопрос, проводя расчеты по введенным им данным. Какое количество обоев нужно купить для ремонта в квартире? (калькулятор расчета обоев). На каких условиях лучше взять кредит? (кредитный калькулятор). Какой доход принесет банковский вклад? (калькулятор доходности вкладов)? И другие. Каждый человек когда-либо использовал онлайн-программы для того, чтобы облегчить себе работу и не выполнять сложные расчеты «вручную».

С целью изучения многообразия существующих в сети Интернет онлайн-программ, позволяющих производить расчеты для решения реальных проблем, мы провели исследование включающее: 1) сбор данных о наиболее популярных калькуляторах; 2) выявлении специфики монофункциональных калькуляторов на основе противопоставления многофункциональным калькуляторам; 3) систематизировали собранные данные о многообразии таких калькуляторов.

Для поиска таких онлайн-программ мы использовали простой поисковый запрос по словосочетанию «калькулятор для расчёта». Ссылки, не соответствующие смыслу запроса, были исключены из рассмотрения. Оставшиеся ссылки, их оказалось 250, были нами проанализированы по следующим параметрам: сфера применения, принципы работы. В результате получена следующая классификация:

– конвекторы, то есть те онлайн-программы, которые позволяют переводить одну величину в другую (например, калькулятор перевода единиц массы и веса);
– онлайн-программы для практических расчетов (например, планирование бюджета или расчет процентной ставки);
– онлайн-программы, связанные с прогнозирование случайных процессов или явлений (например, генетический калькулятор).

В настоящее время в научном сообществе не существует общепринятого термина, обозначающего программы данного типа. В связи с этим в рамках проводимого нами исследования и данной статьи мы будем использовать термин «Монофункциональный калькулятор», чтобы подчеркнуть отличие этих программ от многофункциональных калькуляторов. В описании содержания раздела «Математика для инженера» программы Электронный справочник инженера дается следующее определение многофункционального калькулятора: «программа, предназначенная для различных вычислений, в том числе вычислений значений выражений, заданных пользователем в формульном виде» [11]. Опираясь на данное определение с учетом специфики монофункциональных калькуляторов, мы сформулировали следующее рабочее определение. Под монофункциональным калькулятором мы будем понимать вычислительную программу, результат работы которой основан на применении одной формулы зависимости вычисляемой величины от данных, вводимых пользователем или хранящимся в электронной базе данных, связанной с калькулятором».

Понятие интерактивной контекстной задачи на работу с монофункциональным калькулятором. Контекстные задачи являются общепризнанным инструментом диагностики и формирования математической грамотности. В методическом пособии Рословой Л.О. понятие контекстной задачи вводится как самостоятельная категория, под которой понимается «…задача, связанная с реальными жизненными ситуациями, в которых могут оказаться школьники и которые соотносятся с их социокультурным опытом. В условии задачи описаны реальные или вымышленные события, а требование содержит проблему, которую необходимо решить, используя математический аппарат, соответствующий уровню математической подготовленности обучающегося» [9, с. 76].

Проведенный нами анализ контекстных задач, содержащихся в открытых банках задач ФИПИ [7], Проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» [2], PISA [14] и др. Позволил выделить следующие их отличительные особенности:

1) постановку задачи предваряет контекст – вводная информация, которая представляет собой описание реальной жизненной проблемной ситуации (личностной, профессиональной, общественной или научной), в которой возникает потребность обращения к знаниям математики;

2) условие задачи включает входные данные, которые представлены в том виде, в котором они могут быть получены героем ситуации в реальной жизненной ситуации, в связи с этим они могут быть неструктурированными, избыточными или недостаточными, надежными и сомнительными, представленными в различных формах;

3) требования задачи носят комплексный характер, т.е. включают несколько вопросов различных уровней сложности, поставленных в последовательности, определяемой логикой реальных действий, которые требуют применения математики;

4) ответы на такие вопросы далеко не всегда делятся на правильные и неправильные и являются однозначными: они могут допускать числовые ответы в амплитуде практически значимых значений, альтернативные выводы, подкрепленные весомыми аргументами (вычислениями или рассуждениями), возможность получения ответа может и вовсе отсутствовать из-за недостаточности данных.

Особой разновидностью контекстных задач являются интерактивные контекстные задачи. Их постановка и выполнение возможны только в компьютерной форме, так как они предусматривают использование интерактивных компьютерных инструментов для получения ответа на поставленный вопрос. В число таких инструментов входит и монофункциональный калькулятор.

Цели и задачи обучения школьников работе с монофункциональными калькуляторами. Обучение учащихся применению монофункциональных калькуляторов для решения проблем реальной жизни, требует уточнения образовательных целей. При их определении мы исходили из состава универсальных действий, связанных с поиском и использованием монофункциональных калькуляторов.

1. Осознание необходимых использования калькулятора и его поиск в сети Интернет.
2. Освоение выбранного калькулятора и его применение.
3. Критическая оценка результатов компьютерных расчетов.

В соответствии с этим перечнем нами были определены образовательные цели и конкретные задачи (как шаги) по их достижению. Их полный перечень представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Цели и задачи обучению использованию монофункциональных калькуляторов при формировании математической грамот

Цели обучения	Задачи
1) Поиску монофункциональных калькуляторов отвечающего цели пользователя.	1. Распознавание условий необходимости привлечения калькулятора в контексте ситуации. 2. Обучение постановке поискового запроса. 3. Обучение выбору калькулятора по критериям соответствия полей ввода, имеющимся у пользователя данным или оценке пользователей.
2) Самостоятельному освоению калькулятора.	1. Обучение анализу терминологии калькулятора, с целью выделения незнакомых терминов. 2. Обучение поиску информации о значении незнакомых терминов. 3.Обучение вводу данных в требуемой калькулятором форме. 4. Обучение интерпретации выдаваемого калькулятором результата.
3) Оценке корректности работы калькулятора.	1. Обучение тестированию калькулятора, включая проверку на соответствие результатам математических расчетов. 2. Обучению получению выводов о корректности работы, границах применимости, расчетной погрешности калькулятора.

В дополнение к этому перечню мы считаем целесообразным обучать созданию собственных калькуляторов доступными средствами на основе полученных в школе знаний. Начинать такое обучение целесообразно с постановки задач на воссоздание, а затем на усовершенствование готовых монофункциональных калькуляторов за счет построения более точной математической модели. Достижение этой дополнительной образовательной цели требует решения следующих задач, которые могут быть реализованы в рамках межпредметных учебных проектов:

1. Обучение поиску формулы, связывающей данные величин с искомыми;
2. Оценка условий применимости формулы для проведения практических расчетов;
3. Выбор программных средств для создания своего калькулятора на основе выбранной формулы.

Особенности проектирования интерактивных контекстных задач на применение монофункциональных калькуляторов. Процесс проектирования интерактивных контекстных задач, предназначенных для обучения применению монофункциональных калькуляторов, состоит из пяти этапов.

1. Создание контекста − описание жизненной ситуации (знакомой, малознакомой, незнакомой учащим-

ся), требующей использования монофункционального калькулятора.

2. Поиск в сети Интернет монофункциональных калькуляторов, применяемых в подобных ситуациях.

3. Анализ найденных калькуляторов − раскрытие математических основ и принципов работы, оценка степени доступности их понимания учащимися на уровне имеющихся знаний.

4. Постановка вопросов − разворачивание ситуации, представленной контекстом, в последовательность вопросов, ответы на которые могут быть получены только посредством работы с калькулятором с опорой на имеющиеся знания математики.

5. Конкретизация − подбор реальных данных для постановки заданий поиска ответов на поставленных вопросы.

В результате реализации этих этапов может быть принято одно из альтернативных решений: 1) использовать в учебных целях готовый калькулятор, 2) создать симулятор или упрощенную модель готового калькулятора для использования их в учебных целях. Реализация второго решения является более трудозатратной. Однако симуляторы и упрощенные модели, созданные под конкретные учебные цели, имеют ряд преимуществ. К ним относятся следующие возможности: адаптировать интерфейс или математическую модель калькулятора к уровню имеющихся у учащихся знаний; изменить способ деятельности пользователя по работе с калькулятором, так, чтобы создать дополнительные условия применения знаний математики; обеспечить доступ к калькулятору в отсутствии подключения к сети Интернет; избежать необходимости контроля актуальности ссылки на готовый калькулятор; оградить учащихся от навязчивой рекламы; исключить ситуацию обращения к коммерческим программным продуктам.

Пример конструирования интерактивного задания на обучение использованию монофункционального калькулятора.

В качестве примера реализации описанных выше этапов представим процесс конструирования задания в контексте «Оценка за четверть» для учащихся 7–9 классов.

Этап 1. Данный контекст является знакомым и актуальным для учащихся, которые занимаются прогнозированием своей оценки за четверть или заботятся о её повышении за счёт выполнения дополнительных заданий или исправления ранее полученных оценок. Калькулятор, рассчитывающий оценку за четверть по данным о текущей успеваемости, сегодня встроен в электронный дневник – журнал. Математическую основу его работы составляет расчёт средневзвешенного балла по нормативно установленным значениям весовых коэффициентов оценок за разные типы работ: контрольной (К/Р), проверочной (П/Р), лабораторной (Л/Р), ответ на уроке (ОТВ), опрос (О). Округление средневзвешенного балла до целых осуществляется также по правилам, закрепленным в нормативных документах школы. Далеко не все учащиеся и учителя знакомы с этими документами, что может привести к возникновению проблемных ситуаций.

Для введения учащихся в данную проблемную ситуацию в контекст задачи содержит данные об успеваемости условного учащегося в той форме, в которой они представлены в «Дневнике.ру», а также результаты анализа этих данных, по видам работ.

Настя учится в 8 классе школы №А. В конце третьей четверти она решила проанализировать свои оценки по химии, чтобы узнать на какую оценку за четверть она может рассчитывать (таблица 2).

Таблица 2.

Оценки Насти на платформе «Дневник.ру

№	Предметы	Оценки	Опоздания	Пропуски		Средневзвешенный балл	3 ч.
				Всего	По болезни		
11	Химия	4 4 5 3 5 4 5 5 5 5 4	0	0	0	4,39	

Настя посмотрела за какие виды работ у нее стоят оценки и составила таблицу (таблица 3).

Таблица 3.

Виды работ, за которые стоят оценки

Вид работы	Оценка
Контрольная работа (К/Р)	4 4
Проверочная работа (П/Р)	4 5
Лабораторная работа (Л/Р)	5
Практическая работа (Пр/Р)	4
Ответ на уроке (ОТВ)	3 5 5 5
Опрос (О)	5

Этап 2. Оперирование монофункциональным калькулятором расчёта средневзвешенной оценки, встроенным в систему «Дневник.ру», не доступно для учащегося. Он не может экспериментировать с текущей успеваемостью, добавлять или менять оценки. В связи с этим возникает необходимость поиска онлайн калькулятора, размещенного вне этой системы или создания собственного для обучающих целей. Доступными являются следующие виды калькуляторов: калькуляторы для расчета среднего балла [3] и для расчета средневзвешенного балла [6]. Калькулятор среднего балла не удовлетворяет нашим требованиям, поскольку вычисляет среднее арифметическое оценок, не учитывает при расчете их вес. Калькулятор средневзвешенного балла частично отражает необходимый функционал, однако для работы с ним необходима информация о весах каждой оценки. Кроме того, оба варианта калькуляторов, найденных в сети интернет, не позволяют в качестве результата получить непосредственно оценку за четверть, как округленное до целых по определенным правилам средневзвешенное значение. В связи с этим было принято решение о создании собственного калькулятора доступными средствами.

Этап 3. Поскольку нами принято решение о самостоятельном создании подобного калькулятора, то этап анализа найденного средства, заменяется этапом раскрытия математических основ и принципов работы калькулятора, встроенного в платформу Дневник.ру. Платформа позволяет выставлять промежуточные оценки и на их основе автоматически высчитывает средневзвешенное значение, которое служит для учителя основой для выставления четвертной оценки. Выставление оценки за четверть осуществляется учите-

лем вручную с опорой на знания нормативно установленных правил округления. Мы решили при создании калькулятора автоматизировать и этот последний этап, чтобы иметь возможность ставить задачи о восстановлении учащимися применяемых правил округления средневзвешенного балла.

В качестве программного средства была выбрана динамическая геометрическая среда GeoGebra. Калькулятор доступен для использования по ссылке [4].

Этап 4. Последовательность вопросов отражает порядок, который определяется естественной последовательностью действий ученика: прогнозирование оценки, её объяснение, планирование повышения балла, оценка условий эффективности и причин неэффективности разработанных планов. В результате выделена последовательность четырех основных вопросов:

1. На какую оценку за четверть может рассчитывать Настя?
2. Как зависит оценка за четверть от средневзвешенного балла?
3. Какие изменения оценок Насти позволят повысить оценку за четверть?
4. Какой план повышения оценок позволит Насте достигнуть намеченной цели?

Этап 5. Набор поставленных вопросов, уточним за счет реальных данных и условий, позволяющих исключить варианты решения задачи, не соответствующие здравому смыслу. Представим примеры полученных заданий.

Задание 1. Используйте предложенный калькулятор, чтобы рассчитать оценку за четверть, на которую может рассчитывать Настя.

Задание 2. Настя хочет получить пятерку за четверть. Она предположила, что оценка за четверть зависит от средневзвешенного значения, которое округляется до целых по математическим правилам, то есть, чтобы получить «5», достаточно, чтобы средневзвешенное значение было не меньше «4,5». Используя, калькулятор, проведите эксперимент и проверьте верно ли предположение Насти?

Задание 3. В школе № А, где обучается Настя, установлены правила выставления оценки за четверть. В правилах прописаны минимальные значения средневзвешенного балла для каждой их оценок. Воспользуйтесь калькулятором, чтобы определить правило, согласно которому выставляется оценка за четверть в школе №А. Выберите правило из предложенных вариантов:

– оценка за четверть зависит от средневзвешенного значения и округляется по математическим правилам;
– оценка за четверть выставляется на основании средневзвешенного значения, при этом средневзвешенное значение округляется в большую сторону, если его дробная часть больше 65;
– оценка за четверть выставляется на основании средневзвешенного значения, при этом средневзвешенное значение округляется в большую сторону, если его дробная часть больше 75.

Задание 4. Настя очень хочет получить пятерку за четверть. Она подошла к учителю и попросила разрешения попробовать улучшить оценку за четверть. Учитель разрешил Насте получить дополнительные оценки или исправить какие-то из уже имеющихся. Какое наименьшее количество оценок и каких ей нужно исправить (получить дополнительно), чтобы получить оценку пять?

Методические особенности включения интерактивных контекстных задач в систему средств обучения математики.

Особенность 1. В школьном курсе математики нет специального раздела, посвящённого обучению использованию монофункциональных калькуляторов. Такого раздела, на наш взгляд, и не должно быть. Потребность их освоения должна использоваться как мотивационная основа для расширения математических знаний или как область приложения уже приобретенных знаний и умений. Таким образом, задачи на обучение использованию монофункционального калькулятора могут включаться в систему средств обучения математике либо в качестве подводящих или сопровождающих задач изучения нового, либо в качестве задач на применение изученного.

Особенность 2. Решение контекстных задач на применение монофункциональных калькуляторов, допускает возможность проведения учащимися рассуждений двух типов: индуктивных, основанных на данных численных экспериментов, и дедуктивных – основанных на подведении данных задачи под общие теоретические положения. В связи с этим методика работы с такой задачей должна быть направлена на установление разумного сочетания рассуждений этих типов: использование индуктивных рассуждений для выдвижения гипотез о закономерных связях вводимых значений и получаемых на выходе; использование дедуктивных рассуждений для обоснования гипотез, планирование и теоретическая проверка результатов численных экспериментов.

Особенность 3. В реальной жизненной ситуации деятельность по освоению и использованию незнакомого монофункционального калькулятора часто имеет характер исследовательской. В связи с этим методика работы с контекстными задачами на обучения использованию монофункционального калькулятора должна выстраиваться с опорой на принципы и методы исследовательского обучения.

Представим эти особенности на примере описания методики работы с контекстной задачей «Оценка за четверть».

Поскольку работа калькулятора «Оценка за четверть» основана на понятии средневзвешенного значения, она отнесена нами к блоку средств изучения курса «Вероятность и статистика» 7 класса и может быть использована в качестве сопровождающей задачи для изучения статистического показателя, с названием которого они встречаются как пользователи ресурса «Дневник.ру». Задания данной задачи имеют разную образовательную функцию. Так, задание 1 направлено на включение учащихся в деятельность освоения интерфейса калькулятора. Задания 2 и 3 призваны включить учащихся в деятельность раскрытия сущности понятия «средневзвешенное значение» через экспериментальную проверку выдвинутых гипотез. Организацию работы учащихся над этими заданиями следует осуществлять с учётом особенности 2 и 3. Задание 4 направлено на обучение использованию приобретенных знаний о средневзвешенном значении и опыта работы с калькулятором для принятия обоснованных решений.

Оно требует от учащихся выработать оптимальную стратегию получения пятерки за четверть. Обнаружению множественности стратегий будет способствовать организация групповой работы с элементами соревнования (победа присуждается той группе, которая составила план повышения оценки с наименьшим количеством шагов). Поскольку оптимальная стратегия может быть обнаружена учащимися экспериментально важно завершить игру теоретическим осмыслением идей, которые могли быть использованы учащимися для поиска такой стратегии:

1. Исправлять выгоднее оценку той категории, которая имеет наибольший вес (проверочные и контрольные работы).
2. Выгоднее исправить четвёрку на пятерку, чем получить дополнительную пятерку.
3. Исправить придется не менее трёх оценок.

В ходе работы над задачей у учащихся могут возникнуть и свои вопросы о принципах работы калькулятора. Например, они могут заинтересоваться вопросом восстановления значений весовых коэффициентов, положенных в основу его работы. Подобную познавательную инициативу нужно поддерживать, расширяя спектр вопросов для обсуждения в заданном контексте.

Выводы

Разработка интерактивных контекстных задач на применение монофункциональных калькуляторов и их включение в систему средств обучения математике позволит осуществлять формирование математической грамотности на личностно-значимом для учащихся материале. Кроме того, сочетание экспериментов с теоретическим осмыслением хода и их результатов повысит качество математической подготовки учащихся.

Библиографический список

1. Единое содержание общего образования: [сайт]. URL: https://edsoo.ru/ (дата обращения: 10.04.2023).
2. Институт стратегии развития образования Российской академии образования: [сайт]. URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/ (дата обращения: 28.03.2023).
3. Калькулятор для вычисления необходимых оценок: [сайт]. URL: https://planetcalc.ru/6010/ (дата обращения: 28.03.2023).
4. Калькулятор к задаче «Оценка за четверть»: [сайт]. URL: https://www.geogebra.org/m/xrfsaepb (дата обращения: 28.03.2023).
5. Московский центр качества образования: [сайт]. URL: https://demo.mcko.ru/test/ (дата обращения: 03.04.2023).
6. Онлайн калькулятор: Средневзвешенный балл: [сайт]. URL: https://planetcalc.ru/9877/ (дата обращения: 28.03.2023).
7. Открытый банк заданий ОГЭ: сайт [ФИПИ]: URL: https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge (дата обращения: 28.03.2023).
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 27.03.2023).
9. *Рослова Л.О.* МАТЕМАТИКА. Реализация требований ФГОС основного общего образования: Методическое пособие для учителя / Л.О. Рослова, Е.Е. Алексеева, Е.В. Буцко; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. 264 с.
10. Федеральная рабочая программа по предмету «Математика»: URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_5-9-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B_%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0.pdf (дата обращения: 29.03.2023).
11. Электронный справочник инженера. Раздел. «Математика для инженера»: [сайт]. URL: https://www.lirasapr.com/espri/maths.php.
12. PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. – OECD, 2013. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en.
13. PISA 2022 Mathematics framework: [website] URL: https://pisa2022-maths.oecd.org/ca/index.html (дата обращения: 06.03.2023).

References

1. Unified content of general education: website. URL: https://edsoo.ru/.
2. Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education: website. URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy /
3. Calculator for calculating the necessary estimates: website. URL: https://planetcalc.ru/6010/.
4. Calculator for the task «Assessment for a quarter»: website. URL: https://www.geogebra.org/m/xrfsaepb.
5. Moscow Center for Education Quality: website. URL: https://demo.mcko.ru/test/.
6. Online Calculator: Weighted average score: website. URL: https://planetcalc.ru/9877/.
7. Open bank of EGE tasks: [FIPI] website: URL: https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge.
8. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated May 31, 2021 «On Approval of the Federal State educational Standard of basic general education». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/.
9. *Roslova L.O.* MATHEMATICS. Implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of basic general education: A methodological guide for teachers / L.O. Roslova, E.E. Alekseeva, E.V. Butsko; Institute of Education Development Strategy RAO. Moscow: Institute of Education Development Strategy RAO, 2022. 264 p.
10. Federal work program on the subject «Mathematics». URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_5-9-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B_%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0.pdf.
11. Electronic engineer’s handbook. Chapter. «Mathematics for an engineer»: website. URL: https://www.lirasapr.com/espri/maths.php.
12. PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing, 2013. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en.
13. PISA 2022 Mathematics framework. URL: https://pisa2022-maths.oecd.org/ca/index.html.

УДК 378.147.34 **DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-323-325**

ШАЛИМОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Орловский Юридический институт Министерства Внутренних дел России имени В. В. Лукьянова, г. Орёл, Россия
E-mail: oly7788@yandex.ru

SHALIMOVA OLGA NIKOLAEVNA
Candidate of Pedagogics, Associate Professor, the Department of Foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named after V.V. Lukyanov, Orel, Russia
E-mail: oly7788@yandex.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE QUESTION OF FORMING OF THE BASICS OF THE RUSSIAN SIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF A DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

На основании учебно-методических пособий, подготовленных профессорско-преподавательским составом образовательных организаций системы МВД России, в статье рассматривается процесс формирования основ русского жестового языка у обучающихся ведомственной образовательной организации.

Ключевые слова: ***образовательные организации МВД России, высшее профессиональное образование, основы русского жестового языка, формирование, обучающиеся, курсанты.***

Based on teaching aids prepared by the teaching staff of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the article discusses the process of forming the basics of the Russian sign language.

Keywords: ***educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, higher professional education, the basics of Russian sign language, formation, students, cadets.***

Введение

Актуальность исследования. В России подготовка сотрудников органов внутренних дел – одна из первостепенных задач, так как обеспеченье закона и правопорядка способствуют благоприятному развитию государства в целом и населения всей страны в частности. По данным представленным Росстатом на 1 января 2023 года население страны составило 146 424 729 человек, из числа которых не менее 19 000 000 человек – люди с нарушениями слуха и зрения (по данным результатов исследования аналитического бюро информационного портала GxP News), однако по данным той же статистики из этого числа всего чуть более 20 000 относятся к группе людей с инвалидностью по слуху.

Правительство Российской Федерации озабоченно благополучием людей с нарушениями слуха, что подчеркивает актуальность процесса формирования основ русского жестового языка. Ещё в 2011 году была принята программа «Доступная среда», в 2012 году Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» был дополнен положением о включении русского жестового языка как официального средства общения в официально-деловой сфере, в 2016 году вступил в силу приказ МВД России № 681/587 «Об объёме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации».

Именно глубокое изучение основ русского жестового языка считается необходимым для тех, кто может осуществить помочь людям с нарушениями слуха, так как существующие символы и знаки помогают человеку ориентироваться в реальном мире вокруг него [1].

Цель исследования – эффективное формирование основ русского жестового языка.

Новизна исследования заключается в том, что представленные методы обучения, обеспечивающие эффективное формирование основ русского жестового языка, приведены с учётом специфики профессиональной деятельности в правоохранительных органах.

Методы исследования, способствующие достижению поставленной цели, представлены общенаучными, теоретическими и эмпирическими методами.

Изложение основного материала

Образовательные организации, относящиеся к системе МВД России, на сегодняшний день эффективно обеспечивают формирование основ русского жестового языка по средствам введения в учебный процесс соответствующих дисциплин.

В Орловском юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова основы русского жестового языка как полноценного и естественного языка, обладающего такими же лингвистическими свойствами, что и разговорные языки, с грамматикой, отличной от русского разговорного языка, изучаются как в рамках отдельных дисциплин, и как часть дисциплины, а также в рамках отдельных учебных курсов. «Основы русского жестового языка» как дисциплина при обучении по программам среднего профессионального образования по специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность (52 часа), как часть дисциплины «Основы профессиональ-

© Шалимова О.Н.
© Shalimova O.N.

ной служебной деятельности» у курсантов, также двухнедельные курсы повышения квалификации, в рамках дисциплины «Взаимодействие сотрудника полиции с лицами с ограниченными возможностями здоровья в социальной и профессиональной сферах» у иностранных слушателей (72 часа) и на факультете заочного обучения по специальностям 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (108 часов), 40.05.02 Правоохранительная деятельность (108 часов), по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (72 часа), 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка.

Универсального языка жестов не существует. Свои собственные языки жестов существуют в разных странах. В Российской Федерации основной язык глухих и слабослышащих русских, которым пользуются и некоторые слышащие люди – русский жестовый язык. Процесс обучения сотрудников органов внутренних дел русскому языку жестов включает в себя изучение основ русского жестового языка, а именно его значимых единиц, которые отражают конкретные целевые концепции, выраженные в движениях рук, лица и дактилологии (дактильные знаки, которые являются буквами), включающие лексический минимум в объёме, необходимом для решения задач профессиональной деятельности при осуществлении коммуникации с лицами с ограниченными возможностями здоровья в типичных ситуациях. Кроме того, сотрудники органов внутренних дел знакомятся с конституционно-правовым статусом личности в Российской Федерации и с этическими и психологическими особенностями взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Усвоив теоретический материал (дактиль, жестовая лексика по темам (приветствие, установление контакта, личных данных, знакомство, числительные, проверка документов, проведение личного досмотра, досмотра вещей подозреваемого, досмотра транспортного средства, выяснение цели обращения глухих и слабослышащих граждан к сотруднику органов внутренних, обращение к глухим и слабослышащим гражданам, совершающим/совершившим административное правонарушение, с целью его пресечения/предупреждения об ответственности за совершённое противоправное действие, предупреждение глухих и слабослышащих граждан в ситуациях оказания активного сопротивления и неповиновения законным требованиям сотрудника органов внутренних, обращение к глухим и слабослышащим гражданам с целью предупреждения об опасности, помощь глухим и слабослышащим гражданам в поиске объектов города, а также в ситуациях, угрожающих их жизни и здоровью и т. д.), сотрудникам органов внутренних дел предлагается ряд упражнений на дактилирование и считывание дактильного письма с руки собеседника, на формирование и развитие навыков монологической и диалогической речи, на решение ситуативных задач.

Профессорско-преподавательский состав Орловского юридического института имени В.В. Лукьянова активно использует современные профессионально ориентированные технологии обучения [5, с. 357] для обучения основам русского жестового языка, включающие как педагогические условия, так и определённую модель обучения, построенную с приоритетным использованием электронных и печатных учебных материалов, с QR-кодами внутри, которые ежегодно готовятся научно-педагогическим составом образовательных организаций системы МВД России. Запрос на такого рода материалы достаточно высок, поскольку они адаптированы для применения в образовательном процессе при обучении сотрудников органов внутренних дел.

Помимо материалов, подготовленных сотрудниками системы МВД России, большое количество полезных и интересных публикаций, пособий и ресурсов представлено Центром образования глухих и жестового языка имени Г.Л. Зайцевой, Всероссийским обществом глухих для слышащих в рамках проекта «Сохраним и узнаем разнообразие русского жестового языка» и т.д., имеются и личные страницы, а также каналы в социальных сетях с полезными данными, к примеру, хороший материал представлен А.А. Арским, доцентом кафедры иностранных и русского языков Сибирского юридического института МВД России, Е. И. Ивановой, Д.С. Семеновой (Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя), Э.Ф. Файзуллиной, Т.Е.Ильичевой (Казанский юридический институт МВД России) и т.д.

Следует отметить большой интерес у обучающихся к изучению основ русского жестового языка. Преподаватели стараются поддерживать интерес обучающихся с помощью творческих заданий. Целесообразно как можно чаще чередовать визуальную, аудиальную и кинестетическую нагрузку, стараясь разнообразить виды учебных действий, методов, приемов [4, с. 171].

Прежде всего, преподаватели стараются давать обучающимся профессионально ориентированный материал, чередуя способы подачи, используя опоры и ориентиры, затрагивающие разные виды памяти как интегральные части процессов мышления и обучения. Мы видим, что дактилируем, чувствуем, тренируя руку, используя тактильную память, слышим. Материал подаётся неспешно и плавно, параллельно используется метод ассоциаций.

При изучении дактилем предлагается сначала брать те группы, которые похожи на буквы русского алфавита (С, О, Л, М, Т, Ш, Щ, Ц, П, Г, К), проще всего начинать практику с них, держа расслабленную руку около рта и хорошо артикулируя, так как люди с ограничениями слуха зачастую считывают с губ, используя руку как вспомогательное средство. Вначале используются простые и немногосложные слова для практики. Затем берётся группа букв не похожих на буквы русского алфавита (А, Ы, Я) и дактилируются слова с уже заученными ранее буквами, например, мама, папа, Маша, Саша, мыло, цыплята и т. д.

Далее, как раз начинается самое интересное, используется метод ассоциаций. К первой ассоциативной группе относятся такие буквы как «В», «С», «Е», «Ё», «А», для их заучивания используется такая ассоциация как «все ёжики активны», при этом раскрытая ладонь постепенно закрывается и легко запомнить эти пять букв. «Ё» – как бы звоним звоночком.

Следующие две буквы «Ж» и «Ф». Ассоциация с жирафом без уха (Ж) и с ухом (Ф).

Ассоциация «Ещё бы Юра интересуется Олей» используется для букв «Е», «Ю», «И», «О», начиная из конфигурации буквы Е, потихоньку отпускаем по одному пальцу.

Буквы «Ч», «У», «Б» совсем не похожи на аналогич-

ные в русском языке. «Ч» – показываем щепотку соли. «У» похожа на улитку. «Б» – показываем указательным пальцем вверх и на половину поднимаем средний.

На базе уже известной «И» с поворотом в сторону «Й».

«Д» рисуется в воздухе конфигурацией указательного и среднего пальцев.

«З» рисуется в воздухе указательным пальцем аналогично русской букве «З».

Буквы «Ш», «Н», «Р», «О» ассоциируем с предложением «Широка наша родная отчизна».

Буква «Э» как «С» только при этом мизинец, безымянный и средний пальцы собраны в кулак.

«Х» – большой палец прижат к кулаку, как – будто нос почесать.

«Ъ» и «Ь» как «Г» только пальцем вверх. Ассоциируем с «К себе твердость, к другим мягкость».

Выше была представлена одна из наиболее простых и эффективных технологий заучивания дактилем, применяемая при подготовке курсантов и обучающихся в Орловском юридическом институте имени В.В. Лукьянова.

Заучивая жесты, следует чередовать показывание жестов преподавателем с просмотром видео с другими людьми для своеобразного разграничения учебного материала в памяти обучающихся. Используя видео хорошо просматривать как со звуком, так и с субтитрами для того, чтобы тренировать разные виды памяти.

Для разминки, разнообразия и оживления, обучающихся можно, к примеру, спеть гимн Российской Федерации с помощью жестов, или сыграть в игру «Детективные истории» с помощью карточек, что очень нравится курсантам. Рекомендуется иметь у себя словарь русского жестового языка, имеется возможность загрузить бесплатно электронный словарь (Жесты по алфавиту) для самостоятельной работы.

Выводы

Следует помнить, что изучение основ русского жестового языка не простой процесс, но если грамотно преподносить материал, чередуя различные виды деятельности, используя метод ассоциации, и работая в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы [6], то всё получится, останется в памяти, а цель, эффективное формирование основ русского жестового языка, будет достигнута.

Важно не забывать использовать не только жесты, но и мимику, артикуляцию и конечно «язык тела». И, хотя, уже ведутся исследования по внедрению искусственного интеллекта в процесс автоматизации процесса обучения на интуитивной основе и внедрения ИИ-платформ, которые смогут ускорить процесс обучения, помогать в распознавании, переводе и интерпретации жестового языка, преподаватель по-прежнему остаётся стабильным помощником и транслятором знания в 2023 году.

Библиографический список

1. *Мартынова Н.А.* Картина мира в рамках компетентностного подхода [Текст] / Н.А. Мартынова, С.Л. Мерцалова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 5. С. 109–113.

2. *Нестерова Е.Н.* Оптимизация практических занятий по дисциплине «Основы русского жестового языка» с помощью электронных образовательных ресурсов / Е. Н. Нестерова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2022. № 1 (17). С. 20–24.

3. *Степанов Р.И.* Отбор содержания учебного материала для подготовки сотрудников полиции к взаимодействию с глухими людьми / Р.И. Степанов // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2017. № 3 (41). С. 170–176.

4. *Образцов П.И.* Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов / П. И. Образцов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 156 с.

5. *Шалимова О.Н.* Формирование юридической лексики на занятиях по иностранному языку / О. Н. Шалимова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 4 (97). С. 357–359.

6. *Шашкова В.Н.* Направления работы над языковым аспектом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2021. № 04 (07). С. 54–59.

References

1. *Martynova N.A.* The picture of the world within the competence approach [Text] / N.A. Martynova, S.L. Mertsalova // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2012. № 5. Pp. 109–113.

2. *Nesterova E.N.* Optimization of practical classes in the discipline “Fundamentals of Russian sign language” with the help of electronic educational resources / E. N. Nesterova // Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare. 2022. №. 1 (17). Pp. 20–24.

3. *Stepanov R.I.* Selection of the content of educational material for training police officers to interact with deaf people / R.I. Stepanov // Legal science and law enforcement practice. 2017. № 3 (41). Pp. 170–176.

4. *Obraztsov P.I.* Methodology of pedagogical research: a textbook for universities / P. I. Obraztsov. 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 156 p.

5. *Shalimova O.N.* Formation of legal vocabulary in foreign language classes / O. N. Shalimova // Scientific notes of the Orel State University. 2022. № 4 (97). Pp. 357–359.

6. *Shashkova V.N.* Directions of work on linguistic aspects of foreign-language professional communicative competence within the cognitive-discursive paradigm // Philological aspect: international scientific and practical journal. Series: Methods of teaching language and literature.

УДК 577.121 DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-308-213

ЯРОВАТАЯ МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА
кандидат биологических наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: maya0330@mail.ru
ЦЫГАНОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ
студент 4 курса группы 91ФР, специальность «Фармация», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: tsyganov.valeri@yandex.ru

YAROVATAYA MARINA ANATOLYEVNA
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: maya0330@mail.ru
TSYGANOV VALERY SERGEEVICH
4th year Student, Group 91FR, "Pharmacy", Orel State University, Orel, Russia
E-mail: tsyganov.valeri@yandex.ru

«БИОХИМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УГЛЕВОДНОГО И ЛИПИДНОГО ПРОФИЛЯ СТУДЕНТОВ» КАК ЧАСТЬ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО БИОЛОГИЧЕСКОЙ ХИМИИ

"BIOCHEMICAL ASSESSMENT CARBOHYDRATES AND LIPIDS METABOLISM OF THE STUDENTS" AS PART OF THE LABORATORY PRACTICUM IN BIOLOGICAL CHEMISTRY

Целью высшего медицинского образования является подготовка квалифицированных кадров. Биологическая химия – медико-биологическая дисциплина, формирующая общепрофессиональные компетенции студентов-медиков, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности. Лабораторные работы – это неотъемлемая часть программы дисциплины. Выполняя лабораторный практикум, студенты совместно с преподавателем включаются в творческую научно-исследовательскую деятельность, связанную непосредственно с будущей профессией. В динамично развивающемся мире невозможно переоценить важность правильного питания для физического и психического здоровья молодого поколения. Данная работа посвящена биохимической оценке обмена углеводов и липидов у студентов с целью выявления и анализа расстройства питания или метаболического дисбаланса.

Ключевые слова: ***биохимия, лабораторный практикум, углеводный обмен, липидный обмен, рациональное питание.***

The purpose of higher medical education is to train qualified personnel. Biological chemistry is the medical and biological subject that forms the general professional competencies for the medical students that are necessary for further professional activity. Laboratory works is an integral part of the discipline program. Performing the laboratory practicum, students together with a teacher are involved in creative research activities directly related to their future profession. In a dynamically developing world, it is impossible to overestimate the importance of proper nutrition for the physical and mental health of the younger generation. This article is devoted to the biochemical assessment of carbohydrates and lipids metabolism of the students in order to identify and analyze an eating disorder or metabolic imbalance.

Keywords: ***biochemistry, laboratory practicum, carbohydrates metabolism, lipids metabolism, rational nutrition.***

Введение

Цифровизация современного общества, в том числе и высшего медицинского образования, приводит к уменьшению количества часов контактной работы со студентами, увеличивая долю самостоятельной внеаудиторной работы. Этим и обусловлена модернизация современных форм проведения аудиторных работ (семинарских, практических, лабораторных занятий). Особая роль при подготовке квалифицированного медицинского специалиста отводится лабораторным занятиям, на которых обучающиеся подтверждают экспериментальным путем теоретические знания.

Актуальность. На сегодняшний день важным аспектом образовательного процесса в высшей школе является включение в образовательную программу большего количества дисциплин, формирующих общепрофессиональные и профессиональные компетенции обучающихся на лабораторных и практических занятиях. Наиболее эффективный результат обучения достигается при переносе теоретических знаний на практику. Понимание и осознание предмета складывается, в первую очередь, через его применение и использование в повседневной жизни человека. Лабораторные работы по биохимии позволяют студентам почувствовать важность дисциплины, как в клинической практике медицинского специалиста, так и в повседневной жизни каждого человека. Информация, полученная путем биохимического анализа, может быть использована с целью укрепления здоровья и профилактики заболеваний различного генеза.

Цель исследования – показать значимость выполнения лабораторного практикума при реализации программ медико-биологического профиля в процессе обучения студентов-медиков на примере дисциплины «Биологическая химия».

Новизна. Как правило, лабораторные и практические

© Яроватая М.А., Цыганов В.С.
© Yarovataya M.A., Tsyganov V.S.

занятия в вузе заточены на механическое выполнение определенных действий обучающимися, часто, без осознания их в практической деятельности будущего специалиста. Проведение подобного лабораторного практикума позволяет студентам не только осознать роль предмета «Биологическая химия» в будущей профессиональной деятельности медицинского работника, но оценить состояния своих физиологических систем. Показать эффективность реализации образовательной программы дисциплины при включении на лабораторные занятия экспериментальной части, повысить уровень мотивации учащихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении знаний о метаболизме углеводов и липидов в организме человека, дополнении теоретических представлений о проектировании лабораторных занятий в условиях очного формата обучения в вузе.

Практическая значимость заключается в том, что разработанный и внедренный лабораторный практикум по предмету «Биологическая химия» может быть использован для преподавания дисциплины у студентов различных медицинских и биологических специальностей.

Методы исследования. При выполнении работы применялись как теоретические методы (анализ, синтез, аналогия, обобщение и конкретизация), так и практические методы исследования (измерение, наблюдение, беседа с обучающимися при сборе анамнеза, эксперимент). Особое внимание уделялось биохимическим методам: проведению количественного анализа уровня глюкозы и холестерина в сыворотке крови с применением специального оборудования (фотометр КФК-3, цифровой фотоэлектроколориметр АР-101, полуавтоматические дозаторы и др.) и соблюдением всех требований. При обработке экспериментальных данных использовали методы статистической обработки: выборочное среднее, факторный анализ, метод сравнения.

Экспериментальной базой являлся Медицинский институт ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», БУЗ Орловской области «Областная клиническая больница». В исследовании участвовали студенты 3-4 курсов специальности «Фармация» и «Лечебное дело» очной формы обучения.

Изложение основного материала

Биохимия в системе подготовки медицинского работника, является одной из фундаментальных наук, осуществляющей взаимосвязь дисциплин медико-биологического и клинического профиля. Биологическая химия относится к базовой части программы. Объем дисциплины составляет 6 зачетных единиц и включает контактные занятия (лекции, лабораторные занятия) и самостоятельную работу, промежуточная аттестация – письменный экзамен. Весь материал учебной дисциплины разделен на 4 модуля. При реализации образовательной программы организованы 2-х часовые лекционные и 4-х часовые лабораторные занятия [9, с. 279; 10, с. 319], на которых разбираются теоретические вопросы, решаются ситуационные задачи по теме; выполняется контроль домашнего задания; усвоения темы; тестирование; проведение самостоятельных и модульных работ, лабораторных практикумов, клинических биохимических исследований, с использованием знаний о процессах превращения энергии, пищеварения в желудочно-кишечном тракте, о метаболизме лекарственных веществ в печени и других органах и тканях организма человека. Лабораторные работы подбираются таким образом, чтобы теоретические знания студенты непосредственно могли подтверждать на практике. Используются лабораторные журналы-практикумы, в которых представлены требования к технике безопасности при работе в лаборатории, при эксплуатации оборудования, приведены методики проведения лабораторных работ, представлены нормальные биохимические показатели организма. Студентам необходимо только записать в журнал полученные результаты и сделать выводы, что существенно экономит время. Обучающиеся после демонстрации эксперимента оформляют свои журналы, защищают лабораторные работы [8, с. 307–308].

Лабораторный практикум – это неотъемлемая часть программы дисциплины «Биологическая химия». Выполнение биохимического эксперимента на лабораторных занятиях – самая занимательная, творческая, сложная и интересная часть работы для студентов медицинских специальностей. Являясь существенным компонентом учебного предмета, исследовательская работа направлена на решение общих задач образования. Многие из экспериментальных исследований, проводимых на лабораторных занятиях по биохимии, превращаются в законченные опубликованные в печати работы [7, с. 328–329; 10, с. 320].

Одним из важных разделов биохимии является «Обмен углеводов» и «Обмен липидов». При изучении данных тем выполняются такие лабораторные работы как: «Количественное определение глюкозы в сыворотке крови глюкозооксидазным методом», «Определение активности α-амилазы в сыворотке крови кинетическим методом», «Качественные реакции на углеводы», «Количественное определение общего холестерина», «Количественное определение α-ЛП (ЛПВП) в сыворотке крови», «Количественное определение триглицеридов (триацилглицеролов (ТАГ)) в сыворотке крови», «Открытие кетоновых тел в моче качественными реакциями» [8, с. 310].

Студенты активно занимаются исследовательской работой на занятиях по биохимии, показывая высокие результаты, выполняя серьезные профессиональные исследования. Биохимическая оценка рациона питания студентов, изучение углеводного и липидного обмена является актуальной темой исследования по биологической химии, физиологии и гигиене [6, с. 110].

Гигиеническая оценка питания студентов может дать ценное представление об их текущих пищевых привычках и помочь выявить возможные расстройства питания или метаболический дисбаланс. Первым шагом в гигиенической оценке питания учащихся является получение точных данных о видах и количестве пищи, потребляемой каждым учащимся. Это можно сделать путем опроса самого учащегося. Кроме того, записи о питании следует вести как можно дольше, чтобы получить точное представление о режиме питания каждого учащегося с течением времени. Важно оценить наличие макро- и микронутриентов, чтобы определить, получают ли учащиеся достаточное количество энергии из своего рациона. Диетическая энергия может посту-

пать из белков, углеводов и липидов, поэтому необходимо проверить уровень каждого питательного субстрата. Убедиться, что студенты потребляют достаточное количество калорий без чрезмерной зависимости от одного конкретного типа макронутриентов. Липидный обмен также должен контролироваться, поскольку высокое потребление липидов может привести к ожирению, проблемам с сердечно-сосудистой системой или другим негативным последствиям для здоровья. Однако, если уровень липидов слишком низкий, это также может представлять серьезную опасность для здоровья в зависимости от возраста и других факторов [4, с. 107].

При оценке углеводного обмена студенты должны обращать внимание не только на количество, но и на качество субстратов. Рафинированные злаки (белая мука) содержат меньше питательных веществ, чем сложные углеводы (бобы, цельное зерно), поэтому, если рацион состоит из этих продуктов, то дополнительные питательные вещества могут быть дополнены добавками: фруктами/овощами, мультивитаминами/минералами.

Следует учитывать перекусы между приемами пищи, их регулярность, чтобы гарантировать сбалансированное питание в течение дня. Неправильное соотношение макро- и микронутриентов может привести к возникновению различных патологических процессов, зачастую обусловленных повышенным потребления сахара и жиров [2, с. 42–43].

Жизнь студентов наполнена энергией и ритмичностью. Поведенческие особенности обучающихся заключаются в их попустительском отношении в питании, организации быстрых перекусов, любовью к «Бистро». Все эти элементы рациона обогащены в первую очередь быстрыми углеводами и жирами.

Когда речь заходит о потреблении слишком большого количества сахара, нет никаких сомнений в том, что негативные последствия этого могут быть значительными. Одним из способов негативного влияния избыточного потребления сахара на наше здоровье является изменение уровня глюкозы в крови. Резкие скачки и падения уровня сахара в крови, вызванные употреблением большого количества простых углеводов (глюкоза, содержащаяся в безалкогольных напитках, шоколадных батончиках, десертах), могут привести к чувству слабости или усталости, а также раздражительности (как физической, так и психической). Организм студента вынужден прилагать больше усилий для поддержания равновесия в своих системах гомеостаза после того, как его перегрузили тем, чего он не ожидал или к чему не был готов. При употреблении избыточного сахара, наш организм со временем становится менее чувствительным к инсулину. Со временем мы чаще набираем лишний вес [1, с. 541].

Негативные последствия употребления слишком большого количества жира для человеческого организма также могут быть очень серьезными. Хотя липиды являются неотъемлемой частью здорового питания и обеспечивают клетки энергией. Избыточное потребление может привести к целому ряду проблем со здоровьем. Наиболее распространенным последствием является нарушение пищевого поведения, проблемы с пищеварением, повышение уровня холестерина и риск развития сердечно-сосудистых заболеваний. Расстройства пищевого поведения (ожирение) становятся все более распространенными в последние годы из-за изменений в образе жизни и пищевых привычках.

Избыточное потребление углеводов или жиров приводит к увеличению веса, вызывая переедание, которое нарушает нормальный обмен веществ. Это часто приводит к проблемам с ЖКТ, усталости, плохому самочувствию. Риск развития диабета также значительно возрастает, когда люди потребляют большое количество жирной пищи без надлежащего руководства по питанию или физической активности. Липидный обмен – это процесс, в ходе которого жиры расщепляются организмом для производства энергии. Когда потребляется слишком много жиров, эта метаболическая система не может работать нормально. Избыточное количество липидов нарушает работу ферментов, ответственных за их расщепление, что приводит к накоплению липидов в тканях, вызывая серьезные патологии (атеросклероз, гиперлипопротеинемии) [5, с. 316].

Наиболее точным диагностическим признаком предпосылок или наличия патологических состояний вследствие нарушения рациона питания может служить биохимический анализ крови. Биохимический анализ уже несколько десятилетий используется в качестве инструмента для диагностики и мониторинга нарушений углеводного обмена.

Недавно были обнаружена тенденция изменения в референтных значениях уровня глюкозы крови, что свидетельствует о росте объема потребления углеводной пищи нынешним поколением. Быстрые углеводы, или сахара, являются главными виновниками риска нарушения обмена веществ. Углеводы расщепляются до моносахаров в процессе переваривания и усвоения пищи, неся энергию, необходимую организму для многих его функций. Однако уровень глюкозы в организме может меняться из-за употребления слишком большого количества быстрых углеводов за один раз или интенсивных физических нагрузок, требующих больше энергии, чем организм способен получить только из пищи.

Изменение уровня глюкозы является биохимическим маркером, дающим медицинским работникам представление о состоянии здоровья пациента, функционировании ряда органов и систем [3, с. 597].

Нарушение углеводного обмена тесно связано с нарушением липидного обмена, что составляет метаболический синдром – опасный симптомокоплекс, сочетающий в себе абдоминальное ожирение, инсулинорезистентность, гипергликемию, дислипидемию и артериальную гипертензию. Появление подобного комплекса симптомов возможно в силу генетической детерминированности заболеваний или вызваны дисбалансом в питании человека.

Нарушения липидного обмена могут привести к различным осложнениям здоровья, таким как высокий уровень холестерина, ишемическая болезнь сердца, поэтому важно, чтобы они были своевременно диагностированы и вылечены.

Биохимический анализ является также одним из основных методов диагностики нарушений липидного обмена. Анализируя данные анализа, можно определить повышенный уровень холестерина или других липопротеинов, сигнализирующих о заболеваниях. В последние годы ученые разработали новые методы анализа биохимических данных, связанных с выявлением патологий

липидного обмена. Эти методы основаны на сложных компьютерных алгоритмах, помогающих выявить потенциальные биомаркеры, связанные с расстройством, которые, возможно, не были замечены традиционными методами, такими как elisa (иммуноферментный анализ) [4, с. 107–108].

Нами была проведена качественная и количественная биохимическая оценка питания студентов МИ ОГУ им. И.С. Тургенева. Проанализирован липидный и углеводный уровень в крови. В эксперименте участвовали студенты 3-4 курса медицинского института Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева на базе БУЗ Орловской области «Областная клиническая больница». Оценку липидного и углеводного обмена прошли 100 обучающихся 3 и 4 курсов. Биохимический анализ проходил с использованием современного оборудования и квалифицированного персонала БУЗ Орловской областной клинической больницы. Сбор биологической жидкости осуществился в абсорбтивный период, после перекуса учащихся. После взятия пробы, студенты проходили краткий опрос на тему рациона питания, а также их состояния здоровья.

Анализ полученных результатов дал полное представление о липидном и углеводном обмене студентов, предрасположенности некоторых из них к хроническим заболеваниям сердечно-сосудистой системы, нарушению толерантности к глюкозе, склонности к дислепидемии (Таблица 1).

Таблица 1.

Результаты исследований уровня глюкозы и холестерина в крови студентов

Количество студентов, (%)	Показатели глюкозы в крови, (ммоль/л)	Показатели холестерина в крови, (ммоль/л)
10	5,5-6,0	4,2-5,2
33	7,5-9,0	6,0-7,8
57	6,3-7,4	5,2-6,4

Согласно полученным данным 10 % от общего числа респондентов имеют показатели здоровых людей, вследствие их здорового питания. При перекусах такие учащиеся употребляли, как правило, домашнюю приготовленную еду из контейнеров, напитки в основном были представлены чаем или кофе. Показатели липидного и углеводного профилей таких студентов колебались в пределах: уровень холестерина – 4,2-5,2 ммоль/л, уровень глюкозы – 5,5-6,0 ммоль/л.

Треть от всех студентов (33 %) отличилась достаточно высоким уровнем содержания холестерина и глюкозы в крови. Показатели липидного и углеводного профилей таких студентов колебались в пределах: уровень холестерина – 6,0-7,8 ммоль/л, уровень глюкозы – 7,5-9,0 ммоль/л. По опросам студентов стало понятна корреляция таких высоких цифр и принимаемой ими пищи. Рацион таких студентов в основном состоял из быстрых углеводов: шоколад, мучные изделия, газированные напитки, фаст-фуд.

Основная масса студентов – 57 % характеризуется средними биохимическими показателями: уровень холестерина – 5,2-6,4 ммоль/л, уровень глюкозы – 6,3-7,4 ммоль/л в абсорбтивный период. Согласно опросу учащихся их рацион имел смешанный тип двух предыдущих. Достаточно большая часть обучающихся из этого числа – 30 % предпочитают обеспечивать свой перекус шауромой с чаем или кофе, а также посещают заведения общепита. Остальная часть – 17 % имели в своем рационе как быстрые углеводы (шоколад, мучное), так и пищу богатую пищевыми волокнами или несущие большую белковую нагрузку (протеиновые и злаковые батончики). Полученные данные представлены с помощью диаграммы (Рисунок 1).

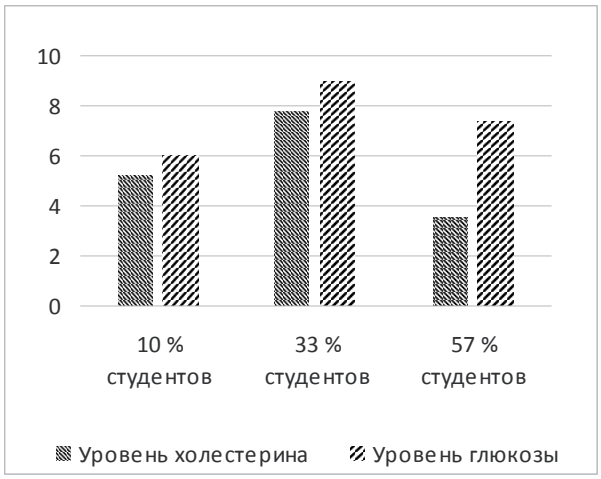


Рис. 1. Содержание глюкозы и холестерола в крови студентов в абсорбтивный период, (ммоль/л)

Студенты с высоким риском развития хронических заболеваний (33 человека) были разделены по предпочтениям в рационе. Каждый из них был опрошен, чтобы выявить продукты с наиболее негативным воздействием на организм. Анамнез и результаты анализов были сопоставлены. Выяснили, что у 10 человек уровень глюкозы в крови составил 8,0-8,5 ммоль/л, за счет совместного приема булочки с шоколадом и газированных напитков. 15 опрошенных имели уровень глюкозы 7,5-8,0 ммоль/л за счет приема пиццы и газированных напитков. 8 респондентов предпочитали большое количество быстрых углеводов: шоколад, пицца, лимонад, а также еду из фаст-фуда, показатель глюкозы составил 8,5-9,0 ммоль/л. Это цифры, которые превышают референсные показатели содержания глюкозы в крови (3,9-6,4 ммоль/л), даже в абсорбтивный период (Рисунок 2).

Рис. 2. Корреляция питания студентов и уровня глюкозы в крови, (ммоль/л)

Результаты оценки липидного уровня крови студентов показали, что наиболее высоким атерогенным потенциалом обладает группа продуктов, содержащих пиццу и фаст-фуд. В этой группе наблюдался самый высокий холестериновый показатель – более 7,0 ммоль/л. У остальных студентов с высоким риском развития хронических заболеваний уровень холестерина был на уровне – 6,0 ммоль/л. Полученные цифры тоже превышают референтные значения концентрации холестерола в крови (до 5,2 ммоль/л) (Рисунок 3).

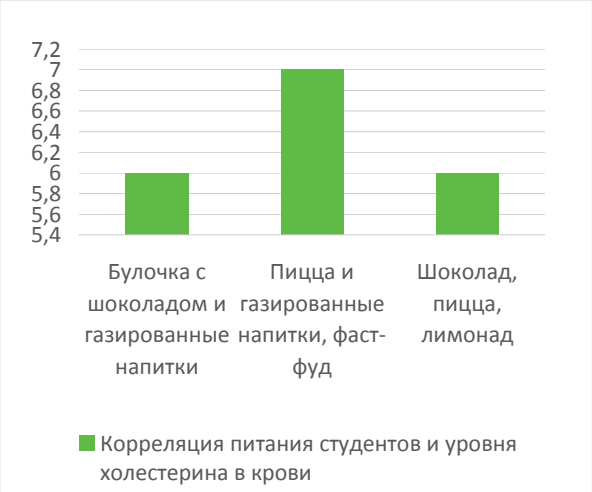


Рис. 3. Корреляция питания студентов и уровня холестерина в крови, (ммоль/л)

Согласно опросам студентов 35 % от общего числа обследованных имеют хронические заболевания ЖКТ, у 5 % обнаружены заболевания сердечно-сосудистой системы, 2 % страдают сахарным диабетом 1 типа. Стоит отметить, что 25 % процентов студентов, имеющих хронические заболевания, продолжают вести неправильный рацион питания, входят в число студентов с высокими значениями холестерина и глюкозы в крови.

Таким образом, исследование показало, что рацион студентов не отвечает требованиям рационального питания. Треть обучающихся имеют высокий риск возникновения и развития хронических заболеваний ЖКТ, сердечно-сосудистой системы, инсулинорезистентности. Четверть респондентов, страдая хроническими заболеваниями, игнорируют врачебные рекомендации и принципы здорового питания. Только лишь 10 % от общего числа обследуемых соблюдают концепцию рационального питания. Данные исследования, проводимые в рамках лабораторного практикума на занятиях по биохимии, помогают молодому поколению непосредственно окунуться в реалии медицинской профессии. Проявить творчество, способность к логическому мышлению, анализу конкретных клинических ситуаций, а также обнаружить проблемы со здоровьем, найти пути их решения, задуматься о своем будущем и всего человечества.

Выводы

Нами были изучены и проанализированы особенности реализации программы медико-биологической дисциплины «Биологическая химия». Выявлена специфика обучения студентов-медиков при проведении лабораторного практикума на занятиях по биохимии. Проанализирован углеводный и липидный обмен у студентов, получены рекомендации. Показана значимость выполнения лабораторного практикума при освоении программ медико-биологического профиля в процессе обучения студентов в медицинских вузах.

Библиографический список

1. *Горбаткова Е.Ю., Зулькарнаев Т.Р., Ахмадуллин У.З., Ахмадуллина Х.М.* Гигиеническая оценка питания студентов высших учебных заведений. Научный журнал «Гигиена и санитария», №5 (98), 2019 г., С. 540–545.

2. *Палаткин В.В.,* Влияние сахара на организм. Научный журнал «Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования», № 2, 2017 г., С. 42–45.

3. *Скворцова В.А., Боровик Т.Э., Семёнова Н.Н., Бушуева Т.В., Рославцева Е.А., Степанова Т.Н., Гусева И.М., Ходжиева М.В.* Сахар и соль в питании ребенка раннего возраста: влияние на состояние здоровья. Научный журнал «Вопросы современной педиатрии», №6 (15), 2016 г. С. 596–603.

4. *Цутиева А.Ш., Дзгоева Ф.Х.* Фастфуд и ожирение - под угрозой дети и подростки? Научный журнал «Ожирение и метаболизм», №1 (19), 2022 г. С. 106–115.

5. *Шеметова Е.В., Фомина И.Л.* Рациональное питание и учеба в ВУЗе: как сохранить здоровье студентов? Научный журнал «Вестник ВГУЭС», №3 (18), 2019 г., С. 315–317.

6. *Яроватая М.А., Лушников А.В.* Лабораторный практикум по биохимии в медицинском вузе / Российско-Украинская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы химии и методики ее преподавания», Нижний Новгород, 18 ноября 2010 г., С. 108–111.

7. *Яроватая М.А., Королева И.П., Лазарева Е.К.* Влияние лабораторного практикума на формирование экспериментальных умений студентов медицинских вузов / Сборник научных трудов 59 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием «Актуальные проблемы химического и экологического образования», г. С-Петербург, 18–21 апреля 2012 г. С. 328–329.

8. *Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И.* Особенности реализации образовательной программы по биохимии в медицинском вузе в условиях дистанционного обучения. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные достижения химико-биологических наук в профилактической и клинической медицине» 3 декабря 2020 года / Под ред. А.В. Силина, Л.Б. Гайковой. Ч. 2. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2020. 312 с., С. 305–311.

9. *Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Щиголев И.В.* Элективный курс как эффективный фактор повышения преподавания биохимии в медицинских вузах/ Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», №3 (88), 2020г., С. 278–281.

10. *Яроватая М.А., Астахова Н.Н., Лазарева Е.К.* Особенности освоения образовательной программы по биологической химии студентами медицинского вуза в условиях смешанного формата обучения. Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», №1(94) 2022г., С.317–321.

References

1. *Gorbatkova E.Yu., Zulkarnaev T.R., Akhmadullin U.Z., Akhmadullina H.M.* Hygienic assessment of nutrition of students of higher educational institutions. Scientific Journal "Hygiene and Sanitation", No. 5 (98), 2019, Pp. 540–545.

2. *Palatkin V.V.*, The effect of sugar on the body. Scientific journal "Medicine. Sociology. Philosophy. Applied Research", No. 2, 2017, Pp. 42–45.

3. *Skvortsova V. A., Borovik T. E., Semenova N. N., Bushueva T. V., Roslavtseva E. A., Stepanova T. N., Guseva I. M., Khodzhieva M. V.* Sugar and salt in the nutrition of a young child: the impact on health. Scientific journal "Issues of Modern Pediatrics", No. 6 (15), 2016, Pp. 596–603.

4. *Tsutieva A.Sh., Dzgoeva F.H.* Fast food and obesity – are children and adolescents at risk? Scientific Journal "Obesity and Metabolism", No. 1 (19), 2022, Pp. 106–115.

5. *Shemetova E.V., Fomina I.L.* Rational nutrition and university studies: how to preserve the health of students? Scientific journal "Vestnik VSUES", No. 3 (18), 2019, Pp. 315–317.

6. *Yarovataya M.A., Lushnikov A.V*. Laboratory practicum in biochemistry in the medical university / Russian-Ukrainian scientific and practical conference "Actual problems of chemistry and methods of its teaching", Nizhny Novgorod, November 18, 2010, Pp. 108–111.

7. *Yarovataya M.A., Koroleva I.P., Lazareva E.K.* The influence of laboratory practice on the formation of experimental skills of medical university students / Collection of scientific papers of the 59th All-Russian Scientific and practical Conference of chemists with international participation "Current problems of chemical and environmental education", St. Petersburg, April 18-21, 2012, Pp. 328–329.

8. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* Features of implementing an educational program in biochemistry at a medical University in the context of distance learning. Collection of scientific papers of the All-Russian Scientific and practical conference with international participation "Modern achievements of chemical and biological sciences in preventive and clinical medicine" December 3, 2020 / Edited by A.V. Silin, L.B. Gaikova. Part 2. – St. Petersburg: Publishing House of I.I. Mechnikov NWSMU, 2020. 312 p., Pp. 305–311.

9. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I., Shchigolev I.V.* Elective course as an effective factor for improving the teaching of biochemistry in medical higher education institutions/ Scientific journal "Scientific Notes of Orel State University", No. 3 (88), 2020, Pp. 278–281

10. *Yarovataya M.A., Astakhova N.N., Lazareva E.K.* The features of mastering the Biological Chemistry educational program by the students of the medical institute in the hybrid learning format/ Scientific journal "Scientific Notes of the Orel State University", No. 1(94) 2022, Pp. 317–321.

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.

Горбунова Галина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный университет", Факультет Искусство.

Иванов Анатолий Евгеньевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН.

Изотов Владимир Петрович – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью.

Калашникова Лариса Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английского языка.

Ковалева Татьяна Витальевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX веков.

Ларионова Людмила Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет.

Львова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики русского языка Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Минаков Сергей Тимофеевич – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский 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 Института экономики, истории и права.

Михеичева Екатерина Абдул-Маджидовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы.

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы.

Новиков Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры живописи.

Новикова Вера Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственного университета им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры зарубежной литературы.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук.

Погосян Варужан Арамаздович – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения).

Ретинская Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой романской филологии.

Степанова Надежда Сергеевна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет», заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан.

Струкова Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, федеральное государственное казенное военное 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 «Забайкальский государственный университет», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Чикалова Ирина Ромуальдовна – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Республика Беларусь).

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 6-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97-2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), фамилия, имя, отчество автора (авторов) указываются полностью, название статьи, аннотация (не менее 1000 слов), ключевые слова (6–8 слов), библиографический список (References).

Вся информация предоставляется на ***русском и английском языках.*** Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, город, страна, электронный адрес (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Количество авторов не должно превышать трёх человек. Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Во введении подробно описываются актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования (*слова актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования выделяются курсивом*). После изложения основного материала следуют выводы.

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. Таблицы в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять!** Рисунки и графики должны иметь чёткое изображение и быть выдержаны в чёрно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с **ГОСТ Р 7.0.100 – 2018**. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу. В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках [1, с. 178]. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

В обязательном порядке указывается научная специальность, по которой автор планирует опубликовать статью.

5.6.1. – Отечественная история (исторические науки)
5.6.2. – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки)
5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
5.9.1. – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки)
5.9.2. – Литературы народов мира (филологические науки)

За множественность публикации статьи ответственность несёт авторы (авторы).

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы).

Статьи принимаются с оригинальностью не мене 70%. Допустимые заимствования – не более 9%.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала «Ученые записки Орловского государственного университета», подлежат обязательному рецензированию.

2. Если материалы соответствуют критериям, главный редактор журнала назначает рецензента – специалиста по тематике рецензируемых материалов.

3. Срок рецензирования – от 4 до 12 недель.

4. Рукопись проходит «двойное слепое» рецензирование. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи.

5. Рецензент оценивает актуальность и научную новизну представленных к опубликованию результатов исследования, их теоретическую и практическую значимость, наличие необходимых ссылок на данные из других работ. На основании анализа статьи рецензент составляет заключение:

a) статья рекомендуется к публикации;

b) статья нуждается в доработке в соответствии с замечаниями рецензента;

c) статья отклонена (с указанием причин).

6. Если в рецензиях содержатся рекомендации по доработке статьи, редколлегия журнала направляет автору текст рецензий с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано отказаться от них. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Список замечаний рецензента, которые подлежат безусловному принятию со стороны автора:

– отсутствие ссылок на цитируемую литературу;
– дублирование материала (опубликование материала или его значительной части в других изданиях);
– отсутствие или недостоверность выводов;
– отсутствие аннотации, ключевых слов и других обязательных элементов структуры статьи.

8. Сообщение об отрицательной рецензии с соответствующей мотивировочной частью обязательно направляется автору по электронной почте.

9. Редакция издания направляет авторам предоставленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

10. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией исходя из рекомендаций рецензентов, научной ценности работы и соответствия ее тематике журнала. Отклоненная редакционной коллегией статья к повторному рассмотрению не принимается.

11. После принятия редколлегией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлегии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

12. Подписанные рецензии на бумажном носителе или в электронном виде (скан) хранятся в редакционной коллегии журнала в течение 5 (пяти) лет.

Процедура обжалования решения редакционной коллегии.

Автор имеет право обжаловать решение редакционной коллегии об отклонении статьи или необходимости корректировки текста по указанию рецензента. В случае возникновения подобной ситуации автор должен отправить претензию с изложением проблемы и доказательством своей позиции на имя главного редактора журнала. Главный редактор или его заместитель, ознакомившись с претензией, направляет статью на дополнительное рецензирование в течение 2–3-х недель либо информирует автора о справедливости замечаний рецензента и необходимости исправления статьи.

В случае наличия доказанных признаков плагиата или фальсификации данных, статья отклоняется без права новой подачи.

Адрес издателя:
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru
тел.(4862)75-13-18

Адрес редакции:
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.
Перевод: Александрова А.П.
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 30.10.2023 г.
Дата выхода в свет 08.11.2023 г.
Формат 60x84/8 Объём 41,87 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 237

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел ул. Комсомольская, 95