

ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 4 (105)
2024

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Члены редколлегии:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 9050460601

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

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

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

Подписной индекс 43366

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

© Коллектив авторов, 2024

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2024

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Айзенштат М.П. АНГЛИЙСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ: ОЛИВЕР ГОЛДСМИТ	7
Алейников С.С., Гелла Т.Н. ОБРАЗ ПРЕЗИДЕНТА НИКОЛА САРКОЗИ НА СТРАНИЦАХ ФРАНЦУЗСКИХ И АНГЛИЙСКИХ КАРИКАТУРНЫХ ЖУРНАЛОВ 2007–2012 ГОДОВ	12
Арбеков А.Б. «ОТ ГЛУБИНЫ ДУШИ Я ПРЕЗИРАЮ АНГЛИЙСКУЮ ПОЛИТИКУ...» РОССИЙСКО-БРИТАНСКОЕ ПРОТИВОБОРСТВО В АЗИИ В КОНЦЕ XIX ВЕКА В ВОСПРИЯТИИ ГЕНЕРАЛА Л.Н. СОБОЛЕВА	17
Блуменау С.Ф. БРОЖЕНИЯ В АРМИИ И ПОЗИЦИЯ ВЛАСТЕЙ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ	25
Болгов Н.Н. ЭЛЛАДИЙ ИЗ АНТИНОЭ – ГРЕЧЕСКИЙ СОФИСТ ИЗ ПОЗДНЕАНТИЧНОГО ЕГИПТА	31
Брянцев М.В. ПОЯВЛЕНИЕ ОБРАЗА А. ГИТЛЕРА НА СТРАНИЦАХ СОВЕТСКИХ ГАЗЕТ НАЧАЛЕ 1920-х ГОДОВ	36
Волкова Е.А., Мальцев Г.Г. РУКОВОДСТВО ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ В «ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД» (МАРТ – ИЮЛЬ 1953 г.)	44
Гелла Т.Н. АБИССИНСКАЯ КАМПАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ 1867–1868 ГОДОВ: К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ И МОТИВАЦИИ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРОТИВ ЭФИОПИИ	50
Гришина А.С. ОТ ГРАНИЦЫ К ГРАНИЦЕ: БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ ВОЙСК 3-ГО УКРАИНСКОГО ФРОНТА В ХОДЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ РУМЫНИИ (АВГУСТ – СЕНТЯБРЬ 1944 г.)	58
Денисов С.И. ЧРЕЗВЫЧАЙНЫЕ СУДЕБНЫЕ ОРГАНЫ В БАВАРИИ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД СУЩЕСТВОВАНИЯ ВЕЙМАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (1918–1924гг.)	63
Долакова М.И. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА ФИНАНСОВЫХ РЕФОРМ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАЧАЛА XX ВЕКА	70
Иконников С.А. «ЛУЧШЕГО ВИДА ДАЖЕ И ТРУДНО ПОДЫСКАТЬ»: ОПИСАНИЕ ГОРОДА ЕЛЬЦА В ПУТЕВЫХ ДНЕВНИКАХ МИТРОПОЛИТА СЕВЕРОАМЕРИКАНСКОГО ЛЕОНТИЯ (ТУРКЕВИЧА)	75
Казакова О.Ю. ОБЩЕСТВЕННАЯ ДИСКУССИЯ О КОНЦЕПЦИИ МЕМОРИАЛЬНОГО МУЗЕЯ ТЕРРОРИЗМА В ПАРИЖЕ	80
Ковалев А.В. КОМИТЕТ ВЕЛИКОЙ КНЯГИНИ ЕЛИЗАВЕТЫ ФЕДОРОВНЫ И ТРУДОУСТРОЙСТВО УЧАСТНИКОВ РУССКО-ЯПОНСКОЙ ВОЙНЫ 1904–1905 гг. В ПРОВИНЦИАЛЬНУЮ ПОЛИЦИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЛУЖСКОЙ ГУБЕРНИИ)	85
Кудланов К.Б. ВОВЛЕЧЕННОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ В ВЕЛИКУЮ ОТЕЧЕСТВЕННУЮ ВОЙНУ НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ РОДОСЛОВНОЙ	90
Куцева Е.А. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПРОСВЕЩЕНИЯ В КУЛЬТУРЕ ФРАНЦИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА	94
Минакова Э.А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ХРОНОЛОГИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЛЕГА ВЕЩЕГО	100
Норик Б.В. ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ПЕРСИДСКОМ ЗАЛИВЕ НАКАНУНЕ АНГЛО-ИРАНСКОЙ ВОЙНЫ 1856–1857 гг.: ПРОБЛЕМА БЕНДЕР-АББАСА	106
Овсянников Н.А. ОБРАЗ ФРАНЦИИ И ФРАНЦУЗСКОЙ НАЦИИ В АНГЛИЙСКИХ ТРАВЕЛОГАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА	112
Попкова О.В. ПОПЫТКИ УСТАНОВЛЕНИЯ ТОРГОВЫХ КОНТАКТОВ РОССИИ С ИНДИЕЙ В СЕРЕДИНЕ XVII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА ПОСРЕДСТВОМ УКРЕПЛЕНИЯ СВЯЗЕЙ СО СРЕДНЕЙ АЗИЕЙ	116
Рогожина А.С. ОРГАНИЗАЦИОННО-СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОДОВОЛЬСТВЕННОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ РОССИЙСКОЙ ДЕРЕВНИ В 90-е гг. XIX в.	120

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)..

Сапожникова М.Г., Болгов Н.Н. ЕВНУХИ ПРИ ДВОРЕ ФЕОДОСИЯ МЛАДШЕГО (408–450): СЛАБОСТЬ ИМПЕРАТОРА ИЛИ ДАнь ТРАДИЦИИ?	125
Семенов В.Д. ОФИЦЕРЫ КАВАЛЕРГАРДСКОГО ПОЛКА В ГОД ЕГО СТОЛЕТНЕГО ЮБИЛЕЯ	130
Шорников И.П. ВИНОТОРГОВЛЯ, ДВИЖЕНИЕ ЗА ТРЕЗВОСТЬ И НАЦИОНАЛИЗМ В РОССИИ В XIX в.	136

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Акимова Н.В. ВНУТРЕННИЙ МОНОЛОГ КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ХАРАКТЕРОВ ГЕРОЕВ В РОМАНАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ», «ИДИОТ», «БЕСЫ»	142
Алешина Л.В. КОЛОРАТИВЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПОРТРЕТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЕВ В «НЕОКОНЧЕННОЙ ПОВЕСТИ» А.Н. АПУХТИНА	149
Антонова М.В. СЮЖЕТНЫЙ ТОПОС «ОСНОВАНИЕ МОНАСТЫРЯ» И ЕГО МЕСТО В СТРУКТУРЕ ЖИТИЙНЫХ ПОВЕСТЕЙ XVII ВЕКА	156
Антонова М.В., Антюхов А.В., Криволапов В.Н. КАТЕГОРИЯ ПРОСТРАНСТВА В СКАЗКАХ А.С. ПУШКИНА	161
Бельская А.А., Маслакова А.С. СЕМАНТИКА ОБРАЗА БРАСЛЕТА В ДРАМЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «МАСКАРАД»	168
Бубнов С.А., Хомяков В.И. «ТЕКСТ ВЕЧЕРА» В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА	172
Гладков А.К. «DISCIPLINA IMPERANDI EST AMARE QUOD MULTIS EXPEDIT»: ДИСКУРСЫ ВЛАСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIV в.	176
Лудина Е.Ф. ТЕМА ДЕРЕВНИ В ТВОЧЕСТВЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА	180
Изотов В.П. «ВОРОН» НИКОЛАЯ ГЛАЗКОВА В КОНТЕКСТЕ «ВОРОНА» Э. ПО	183
Ковалева Т.В. ДЕРЖАВИНСКАЯ ТРАДИЦИЯ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ Ф.И. ТЮТЧЕВА: К ПРОБЛЕМЕ ДУАЛИЗМА	187
Колесникова С.А. ЧЕРТОПХАНОВ – ЧЕЛОВЕК «НА ГРАНИ»	192
Криволапов В.Н., Праведников С.П. ПРОБЛЕМА «МИРСКОЙ СВЯТОСТИ» В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДРАМАТУРГИИ	199
Криволапова Е.М. МОТИВ ОДИНОЧЕСТВА И ЕГО ПОЭТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В ЛИРИКЕ ЕКАТЕРИНЫ ТАУБЕР	203
Кургузова Н.В., Михайлова Ю.В. НАРОДНЫЙ КАЛЕНДАРЬ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е. НОСОВА	208
Павлович К.К. ПЛАМАНДСКОЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В КНИГЕ ПУТЕВЫХ ОЧЕРКОВ И.А. ГОНЧАРОВА «ФРЕГАТ “ПАЛЛАДА”»	214
Рубан А.А. СЕМИОТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗА ПАРИЖА В РОМАНЕ АЛЬФОНСА ДОДЕ «КОРОЛИ В ИЗГНАНИИ»	219
Струкова Т.В. ЭНИГМАТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ РУССКОЙ ПОЭЗИИ В ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА	227
Таланова А.Н., Эдельштейн М.А. ЗАКАДРОВЫЙ ТЕКСТ В ФИЛЬМЕ В. АРЬСОВА «ТРИ РЕВОЛЮЦИИ МАКСИМА ГОРЬКОГО» (2018): К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗА ПИСАТЕЛЯ В ДОКУМЕНТАЛЬНОМ КИНО	233
Федорчук М.А. ПОЧЕМУ НЕ ЛЮБЯТ РОНА УИЗЛИ, ИЛИ СПЕЦИФИКА ДЕГЕРОИЗАЦИИ В ФАНДОМЕ «ГАРРИ ПОТТЕР»	239

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аксёнов А.А. ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОСНОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ В ВУЗАХ	244
Александрова А.П. АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ	253
Архипенко М.А., Дулепова Ю.В., Карева Н.В. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	259
Ахулкова А.И., Ломовская О.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	263
Баранова-Шишкова Л.И. ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ ПОСРЕДСТВОМ ВЫДЕЛЕНИЯ ГРУППИРОВОК ИЕРАРХИЧЕСКОГО УРОВНЯ	267
Барышникова С.В., Митрохина С.В. РАЗВИТИЕ У ПОДРОСТКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СРЕДСТВАМИ СКВОЗНЫХ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ	271
Белкина В.В. ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ*	276
Бирюкова Н.П., Шитикова И.Б. МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНДУСТРИИ МОДЫ С УЧЕТОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИЗАЙНЕРСКИХ ПРОЕКТОВ	280
Борисова Л.Е., Румянцева Е.Н. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СЕГОДНЯ И В ПЕРСПЕКТИВЕ	284
Бычкова Н.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ С УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	288
Воронкова И.Е., Свечникова С.В. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА И ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛАХ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ОГУ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА)	292
Гедулянова Н.С. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФОРМА РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ ДЛЯ АКТИВНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ	297

Гедулянова И.С., Гедулянов М.Т. ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА: КОМАНДНАЯ РАБОТА И ЛИДЕРСТВО	301
Гнеушева А.Л. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	306
Гудиллина С.И., Корзинова Е.И. МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	309
Дмитриева Н.К. СТАНОВЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	313
Ефанова О.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	319
Зубова Ж.А. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	324
Исмаилова Х.Э. МАТРЕШКА КАК КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	327
Карпеева С.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ У ХУДОЖНИКОВ-СТИЛИСТОВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЪЕМНОЕ ФОРМООБРАЗОВАНИЕ КОСТЮМА»	332
Карякина С.Н., Бубнова С.Ю. СТРУКТУРНАЯ И УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ СКЛОННОСТЬЮ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ	337
Ковалева Т.В., Амелина И.О. ОБЩЕНАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	345
Кондрашова И.Н., Фролова Н.В. УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И КАРЬЕРНОГО РОСТА ВЫПУСКНИКОВ-ЭКОЛОГОВ	351
Косенко Н.А. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ФОНДА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	355
Котькова Г.Е., Тамбовский О.М. РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ	359
Кузнецова Е.А., Митяева А.М. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	364
Кулибина О.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ARTICLE TITLE (НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)	369
Лидинфа Е.П., Баранова С.В. НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПОД СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ	373
Лысенко Н.Е., Симонова Е.Б. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	380
Макарова В.Н., Гермек В.В. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ШКОЛЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВНОСТИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ	383
Мехия Р.Э.А., Малафий А.С., Ранних В.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	390
Мурашева С.В. СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ И МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТЛИЧИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ШКОЛ	394
Овсянникова О.А., Федорова М.А. ПОДГОТОВКА КУРАТОРОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП К РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ	398
Ратанова О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ	403
Сенчакова И.Н., Юшкова Э.Ю., Каунова К.Ю. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ХИМИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ЕГЭ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	407
Силаева Ж.Г., Тяпкина А.П., Ковешников А.И. ЛАНДШАФТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ – ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ	412
Сорока И.А., Гревцева А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАК БАЗОВЫХ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАМКАХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	416
Тарасова О.В. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ РОССИИ	421
Торгачев Д.Н., Торгачев В.Д. РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ	426
Федорова О.Н., Софронов Р.П. БОТАНИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В АГРОШКОЛЕ	430
Фефелов С.В., Агаева А.В., Савоськина К.Г. ЭВОЛЮЦИОННЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	434
Цаллагова Э.Б., Джисоева Г.Х. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ	440
Чжан Ц. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ПРОДУКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ	443
Шавырина С.В. ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ КАК ЗАЛОГ ИХ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	449
Якушев М.В., Колесниченко Е.М. АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	453
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	457
ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ	458
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	458
РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ	458

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tarasova O.V., Prof. (Russia)

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

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

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

Scientific Secretary of the Editorial and Publishing Board

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel Region, Orel, 95 Komsomolskaya Str.

Tel. +7 9050460601

www.oreluniver.ru/science/journal/engnotes

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

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

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

© Team of authors, 2024

© OSU named after I.S. Turgenev, 2024

Contents

HISTORICAL SCIENCES

Ayzenshtat M.P. THE ENGLISH ENLIGHTENMENT: OLIVER GOLDSMITH	7
Aleinikov S.S., Gella T.N. THE IMAGE OF PRESIDENT NICOLAS SARKOZY ON THE PAGES OF FRENCH AND ENGLISH CARTOON MAGAZINES 2007–2012	12
Arbekov A.B. “FROM THE BOTTOM OF MY HEART I DESPISE ENGLISH POLICY...” RUSSIAN-BRITISH RIVALRY IN ASIA AT THE END OF THE 19TH CENTURY IN THE PERCEPTION OF GENERAL L.N. SOBOLEV	17
Blumenau S.F. UNREST IN THE ARMY AND THE POSITION OF THE AUTHORITIES IN THE INITIAL PERIOD OF THE FRENCH REVOLUTION	25
Bolgov N.N. HELLADIUS OF ANTINOË – A GREEK SOPHIST FROM LATE ANTIQUE EGYPT	31
Ryantsev M.V. THE APPEARANCE OF THE IMAGE OF A. HITLER ON THE PAGES OF SOVIET NEWSPAPERS IN THE EARLY 1920 s	36
Volkova E.A., Maltsev G.G. LEADERSHIP OF THE VORONEZH REGION IN THE «TRANSITION PERIOD» (MARCH – JULY 1953)	44
Gella T.N. THE ABYSSINIAN CAMPAIGN OF GREAT BRITAIN IN 1867–1868: ON THE QUESTION OF THE CAUSES AND MOTIVATION OF MILITARY ACTION AGAINST ETHIOPIA	50
Grishina A.S. FROM BORDER TO BORDER: COMBAT OPERATIONS OF THE 3RD UKRAINIAN FRONT DURING THE LIBERATION OF ROMANIA (AUGUST – SEPTEMBER 1944)	58
Denisov S.I. EMERGENCY JUDICIAL BODIES IN BAVARIA IN THE INITIAL PERIOD 3 OF THE WEIMAR REPUBLIC (1918–1924)	63
Dolakova M.I. ACTIVITIES OF THE SOCIETY FOR FINANCIAL REFORM IN THE RUSSIAN EMPIRE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY	70
Ikonnikov S.A. «THE BEST VIEW IS EVEN DIFFICULT TO FIND»: DESCRIPTION OF YELETS IN THE TRAVEL DIARIES OF LEONTY (TURKEVICH) METROPOLITAN OF NORTH AMERICA	75
Kazakova O.Yu. PUBLIC DISCUSSION ABOUT THE CONCEPT OF THE MEMORIAL MUSEUM OF TERRORISM IN PARIS	80
Kovalev A.V. THE COMMITTEE OF GRAND DUCHESS ELIZAVETA FEDOROVNA AND THE EMPLOYMENT OF PARTICIPANTS IN THE RUSSIAN-JAPANESE WAR 1904–1905 IN THE PROVINCIAL POLICE (BASED ON THE MATERIALS OF THE KALUGA PROVINCE)	85
Kudlanov K.B. INVOLVEMENT OF THE POPULATION IN THE GREAT PATRIOTIC WAR BY THE EXAMPLE OF ONE GENEALOGY	90
Kutseva E.A. DEVELOPMENT OF ENLIGHTENMENT IDEAS IN THE CULTURE OF FRANCE IN THE SECOND HALF OF THE 18TH CENTURY	94
Minakova E.A. SOME ASPECTS OF THE CHRONOLOGY OF OLEG THE PROPHETIC'S LIFE	100
Norik B.V. POLITICAL AND MILITARY SITUATION IN THE PERSIAN GULF REGION BEFORE ANGLI-IRANIAN WAR OF 1856–1857: BANDAR ABBAS PROBLEM	106
Ovsyannikov N.A. THE IMAGE OF FRANCE AND THE FRENCH NATION IN ENGLISH TRAVELOGUES OF THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY	112

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

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

Popkova O.V. ATTEMPTS OF TRADE CONTACTS ESTABLISHMENT BETWEEN RUSSIA AND INDIA IN THE MIDDLE OF THE XVII – THE FIRST QUARTER OF THE XVIII CENTURY BY MEANS OF STRENGTHENING CONNECTIONS WITH CENTRAL ASIA	116
Rogozhina A.S. ORGANIZATIONAL AND STRUCTURAL CHANGES IN FOOD SUPPLY OF THE RUSSIAN VILLAGE IN THE 90s OF THE XIX CENTURY	120
Sapozhnikova M.G., Bolgov N.N. EUNUCHS AT THE COURT OF THEODOSIUS THE YOUNGER (408–450): WEAKNESS OF THE EMPEROR OR A TRIBUTE TO TRADITION?	125
Semenov V.D. OFFICERS OF THE CAVALIERGUARD REGIMENT IN THE YEAR OF ITS CENTENARY ANNIVERSARY	130
Shornikov I.P. WINE TRADE, THE MOVEMENT FOR SOBRIETY AND NATIONALISM IN RUSSIA IN THE 19 TH CENTURY	136

PHILOLOGICAL SCIENCES

Akimova N.V. INTERNAL MONOLOGUE AS A WAY OF REVEALING THE CHARACTERS IN THE NOVELS OF F. M. DOSTOEVSKY «CRIME AND PUNISHMENT», «THE IDIOT», «DEMONS»	142
Aleshina L.V. COLORATIVES AS A MEANS OF CREATING PORTRAIT CHARACTERISTICS OF HEROES IN THE «UNFINISHED STORY» BY A.N. APUKHTINA	149
Antonova M.V. THE PLOT TOPOS «THE FOUNDATION OF THE MONASTERY» AND ITS PLACE IN THE STRUCTURE OF THE LIFE STORIES OF THE XVII CENTURY	156
Antonova M.V., Antyukhov A.V., Krivolapov V.N. THE CATEGORY OF SPACE IN A.S. PUSHKIN'S FAIRY TALES	161
Belskaya A.A., Maslakova A.S. SEMANTICS OF THE IMAGE OF A BRACELET IN THE DRAMA OF M.Y. LERMONTOV «MASQUERADE»	168
Bubnov S.A., Khomiakov V.I. «THE TEXT OF THE EVENING» IN LYRICS BY S.A. YESENIN	172
Gladkov A.K. “DISCIPLINA IMPERANDI EST AMARE QUOD MULTIS EXPEDIT”: DISCOURSES OF POWER IN FRENCH POLITICAL LITERATURE OF THE XIV TH CENTURY	176
Dudina E.F. THE THEME OF THE VILLAGE IN THE WORKS OF B.K. ZAITSEV	180
Izotov V.P. «THERAVEN» BY NIKOLAIGLAZKOVIN THE CONTEXT OF THE «RAVEN» BY E. POE	183
Kovaleva T.V. DERZHAVIN'S TRADITION IN THE EARLY LYRICS OF F.I. TYUTCHEV: TO THE PROBLEM OF DUALISM	187
Kolesnikova S.A. CHERTOPKHANOV IS A MAN IN A BORDERLINE STATE	192
Krivolapov V.N., Pravednikov S.P. THE PROBLEM OF “WORLDLY HOLINESS” IN THE HISTORY OF RUSSIAN DRAMA	199
Krivolapova E.M. THE MOTIVE OF LONELINESS AND ITS POETIC EMBODIMENT IN EKATERINA TAUBER'S LYRICS	203
Kurguzova N.V., Mikhailova Yu.V. FOLK CALENDAR IN THE WORKS OF E. NOSOV	208
Pavlovich K.K. FLEMISH FINE ART IN THE BOOK OF TRAVEL ESSAYS BY IVAN GONCHAROV FRIGATE “PALLADA”	214
Ruban A.A. THE SEMIOTIC FUNCTION OF THE IMAGE OF PARIS IN ALPHONSE DAUDET'S NOVEL KINGS IN EXILE	219
Strukova T.V. ENIGMATIC GENRES OF RUSSIAN POETRY IN PERIODICALS OF THE FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY	227
Talanova A.N., Edelshtein M.A. VOICE-OVER IN THE FILM BY V. ARYASOV “THREE REVOLUTIONS OF MAXIM GORKY” (2018): TO THE PROBLEM OF INTERPRETATION OF THE IMAGE OF THE WRITER IN DOCUMENTARY CINEMA	233
Fedorchuk M.A. WHY DOESN'T THEY LIKE RON WEASLEY, OR THE SPECIFICS OF DEHEROIZATION IN THE HARRY POTTER FANDOM	239

PEDAGOGICAL SCIENCES

Aksyonov A.A. HISTORICAL AND GENETIC APPROACH TO THE STUDY OF FUNDAMENTALS OF DIFFERENTIAL CALCULUS IN UNIVERSITIES	244
Alexandrova A.P. AUDIOVISUAL TRANSLATION IN TRANSLATOR TRAINING	253
Arhipenko M.A., Dulepova Ju.V., Kareva N.V. EXPERIENCE OF USING INTEGRATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR SOLVING EDUCATIONAL TASKS AT A TECHNICAL HIGH SCHOOL	259
Aksulkova A.I., Lomovkaya O.I. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF CADETS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY	263
Baranova-Shishkova L.I. THE STUDY OF SYSTEMATIZATION IN PRACTICAL CLASSES IN ECONOMIC GEOGRAPHY THROUGH THE ALLOCATION OF HIERARCHICAL LEVEL GROUPINGS	267
Baryshnikova S.V., Mitrokhina S.V. DEVELOPING ADOLESCENTS' FUNCTIONAL MATHEMATICAL LITERACY THROUGH CROSS-CUTTING INTERDISCIPLINARY TASKS	271
Belkina V.V. THE VALUE FOUNDATIONS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE SCHOOL	276
Biryukova N.P., Shitikova I.B. METHODS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF FASHION INDUSTRY, TAKING INTO ACCOUNT THE USE OF FOLK TRADITIONS IN THE DEVELOPMENT OF DESIGN PROJECTS	280
Borisova L.E., Rummyantseva E.N. ARTIFICIAL INTELLIGENCE USING FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF SPECIALISTS NOWADAYS AND IN THE FUTURE	284
Bychkova N.V. METHODOLOGICAL FEATURES OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF DECORATIVE DRAWING LESSONS WITH PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN ART LESSONS	288
Voronkova I.E., Svechnikova S.V. RESEARCH WORK AND EDUCATIONAL ISSUES AT THE UNIVERSITY (BASED ON MATERIALS FROM THE FACULTY OF HISTORY OSU NAMED AFTER I.S. TURGENEV)	292

Gedulyanova N.S. EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FORM OF REHABILITATION OF PATIENTS WITH LOW VISION FOR ACTIVE LONGEVITY	297
Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITIES IN THE TRAINING OF A PHYSICIAN: TEAMWORK AND LEADERSHIP	301
Gneusheva A.L. APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE EXAMPLE OF THE COURSE «RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE» FOR FOREIGN STUDENTS	306
Gudilina S.I., Korzinova E.I. MEDIA AND INFORMATION LITERACY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION	309
Dmitrieva N.K. CROSS-CULTURAL COMPETENCY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING	313
Efanova O.A. USING GAMIFICATION TOOLS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	319
Zubova Zh.A. SOME ISSUES OF STUDYING RUSSIAN AND TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	324
Ismailova Kh.E. MATRYOSHKA AS A CULTURAL ASPECT IN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	327
Karpeeva S.A. THEORETICAL ASPECTS AND PRACTICE OF USING TEACHING METHODS IN THE FORMATION OF INTEREST AMONG STYLISTIC ARTISTS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE «VOLUMETRIC SHAPING OF A COSTUME»	332
Karyakina S.N., Bubnova S.Yu. THE STRUCTURAL AND LEVEL ORGANIZATION OF THE MOTIVATION OF THE TEACHING OF ADOLESCENTS WITH A TENDENCY TO INTERNET ADDICTION	337
Kovaleva T.V., Amelina I.O. GENERAL SCIENTIFIC TEXT AS THE MAIN UNIT OF TEACHING LANGUAGE OF SPECIALTY	345
Kondrashova I.N., Frolova N.V. CONDITIONS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND CAREER GROWTH OF ENVIRONMENTAL GRADUATES	351
Kosenko N.A. ORGANIZATION OF THE WORK OF THE METHODOLOGICAL FINE ARTS FOUNDATION FOR TO IMPROVE THE QUALITY OF STUDENT EDUCATION ON THE FACULTY OF ART AND GRAPHICS	355
Kotkova G.E., Tambovsky O.M. THE ROLE OF PRACTICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF ACADEMIC WORK AT THE UNIVERSITY	359
Kuznetsova E.A., Mityaeva A.M. MODEL FOR FORMATION THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS AT THE MILITARY UNIVERSITY	364
Kulibina O.V. THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS ARTICLE TITLE (IN ENGLISH)	369
Lidinfa E.P., Baranova S.V. DIRECTIONS OF CHANGES IN PROFESSIONAL TRAINING: UPDATING PEDAGOGICAL TECHNIQUES FOR MODERN EDUCATIONAL TASKS	373
Lysenko N.E., Simonova E.B. CURRENT PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMICS	380
Makarova V.N., Hermek V.V. CONTENT-ORGANIZATIONAL ASPECTS OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND SCHOOL TO ENSURE CONTINUITY AND PROSPECTS IN CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT	383
Mejia Ro.E.A., Malafiy A.S., Rannikh V.N. TEACHER'S READINESS TO USE GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION	390
Murasheva S.V. SPECIFICS OF PERCEPTION OF ETHNIC STEREOTYPES ETHNIC STEREOTYPES AND INTERETHNIC DIFFERENCES BY SCHOOLTEACHERS	394
Ovsyannikova O.A., Fedorova M.A. TRAINING OF CURATORS OF STUDENT GROUPS FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITY	398
Ratanova O.V. USING ETHNOPEDAGOGY IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY OF TEENAGERS	403
Senchakova I.N., Yushkova E.Yu., Kaunova K.Yu. FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS FOR THE UNIFIED STATE EXAM AT THE UNIVERSITY FOR FUTURE CHEMISTRY TEACHERS BASED ON MONITORING ITS RESULTS	407
Silaeva Zh.G., Tyapkina A.P., Koveshnikov A.I. LANDSCAPE EDUCATION IN THE RUSSIA – FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF LANDSCAPE ARCHITECTS	412
Soroka I.A., Grevtseva A.A. FORMATION OF PATRIOTISM AND CITIZENSHIP AS BASIC TRADITIONAL VALUES WITHIN THE EDUCATIONAL SYSTEM	416
Tarasova O.V. THE HISTORICAL ASPECT METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL TRAINING IN PEDAGOGICAL CLASSES IN RUSSIA	421
Torgachev D.N., Torgachev V.D. DEVELOPMENT OF A UNIVERSITY SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL TRAINING FOR STUDENTS BASED ON GAMIFICATION	426
Fedorova O.N., Sofronov R.P. BOTANICAL PRACTICAL COURSE AS A MEANS OF FORMING READINESS FOR TRAINING IN AN AGRICULTURAL SCHOOL	430
Fefelov S.V., Agaeva A.V., Savoskina K.G. EVOLUTIONARY ASPECT OF FORMATION OF LEGAL KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF DOMESTIC EDUCATION	434
Tsallagova Z.B., Dzhioeva G.Kh. INNOVATION PROCESSES IN PEDAGOGICAL MANAGEMENT	440
Zhang Ji. THE PRODUCTION-ORIENTED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES	443
Shavyrina S.V. HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS AS A GUARANTEE OF THEIR SUCCESSFUL ADAPTATION TO UNIVERSITY STUDIES	449
Yakushev M.V., Kolesnichenko E.M. THE ANTHROPOLOGICAL PARADIGM IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	453

АЙЗЕНШТАТ МАРИНА ПАВЛОВНА

доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник
Института всеобщей истории РАН, г. Москва, Россия
E-mail: m.aizen@mail.ru

AYZENSHTAT MARINA PAVLOVNA

Dr.Sc. (History) Leading Researcher of the Institute of World
History Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian
E-mail: m.aizen@mail.ru

АНГЛИЙСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ: ОЛИВЕР ГОЛДСМИТ**THE ENGLISH ENLIGHTENMENT: OLIVER GOLDSMITH**

Статья посвящена одному из заметных представителей британского Просвещения Оливеру Голдсмиту (1728–1774 гг.). Несмотря на свою недолгую жизнь он оставил богатое и обширное литературное наследие: стихи, поэмы, романы, пьесы. В его работах получили воплощение мировоззрение, представления о современном британском обществе 1750–70-х годов и его нравах. Немаловажное место заняли книги по истории Англии, Рима и Греции. В отличие от современников его привлекала не только социально-политическая история, но также и история природы и животного мира. Жизнь и сочинения Голдсмита обычно привлекают внимание филологов, политологов, исследователей журналистики. Автор утверждает, что вполне заслуживают специального изучения и представления Голдсмита о прошлом, его стиль и манера изложения.

Ключевые слова: XVIII век, Просвещение Великобритании, Оливер Голдсмит, литература и журналистика, историческое знание.

The article devoted life and literary legacy of O. Goldsmith (1728–1774), one of the prominent figures of the British Enlightenment, which are diverse and vast. In spite of not long life, he wrote the history of Rome, Greece and Britain, poems, novels and plays. His works reflect the Enlightenment worldview and ideas. Main themes became contemporary Britain during the 18th century, as well as the mores of society at that time. Goldsmith's works were themes of study by literary scholars, political scholars. But his history books occupy an important place in his work. Unlike his contemporaries, Goldsmith was attracted not only to socio-political history but also to the history of nature and the animal world. The author argues special need for study Goldsmith's historical views and style.

Keywords: 18th century, Enlightenment in Great Britain, Oliver Goldsmith, literature, journalism, historical knowledge.

Введение

История Просвещения издавна является одним из значимых направлений отечественной и зарубежной историографии. Если поначалу внимание исследователей концентрировалось на идеях отдельных, преимущественно французских просветителей, то со временем диапазон исследовательского интереса существенно расширился. Сегодня Просвещение рассматривается историками и философами как сложное разноплановое и неравномерно возникающее социально-политическое просветительское движение, апеллирующее к разуму человека, вскрывающего феодальные порядки. Современные представления о Просвещении существенно расширили его временные рамки, естественно, увеличили круг просветителей. Такая тенденция особенно заметна в изучении истории британского Просвещения, что легко объясняется направленностью тех дискуссий, которые велись в обществе и парламенте накануне свершения Английской революции середины XVII в., в её ходе, а также в период Реставрации и носили социально-политический, религиозный и философский характер. Парламентские акты периода Славной революции на рубеже столетий ограничили королевскую власть, ввели неприкосновенность личности, свободу вероисповедания и свободу слова. Позднее на законодательном уровне утверждено объединение Англии и Шотландии, провозглашен протестантский характер правления. Тем самым, британцами были решены те проблемы, к постановке которых только подошли мыслители континента. В XVIII столетии

интеллектуалы, тори и виги, социально-политические движения, сосредоточились на осмыслении значимости произошедших перемен и их последствий, что предопределило отличительные черты и направления просветительской мысли Британии. Отсюда более пристальное внимание исследователей к личности просветителя, формированию его взглядов и способов трансляции его представлений. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью более углубленного изучения различных направлений английского Просвещения. Целью статьи является рассмотрение становление и развитие английского Просвещения сквозь призму взглядов и творчества Оливера Голдсмита. Новизна определяется тем, в отечественной исторической литературе этому английскому представителю не уделено должного внимания. В данной статье предпринята попытка восполнить этот пробел. Методологической базой послужили принципы историзма и объективности, методы сопоставления, биографический и контент-анализа.

Изложение основного материала

Итак, Оливер Голдсмит (1728–1774), один из выдающихся представителей английского Просвещения XVIII в. был талантливым журналистом и литератором; автором многочисленных эссе, поэм, романов, ряда пьес и книг по истории Рима, Греции, Англии [7]. Его творчество остается в центре внимания исследователей как в силу того, что оно внесло значительный вклад в развитие всех литературных

жанров своего времени, к сожалению, оцененные современниками и последующими поколениями после смерти автора. Вместе с тем творчество Голдсмита привлекает и в силу того, что в нем отчетливо проявился еще только зарождавшийся кризис просветительской идеологии. Кризис связан с попытками практически разрешить социальные и духовные проблемы действительности исходя из основ просветительских принципов. Наконец, немаловажное значение имело и то, что Голдсмит стал одним из основателей сентиментализма в европейской литературе XVIII в.; оставаясь при этом убежденным просветителем [5, с. 329].

Жизнь и творчество Голдсмита были и остаются предметом изучения литературоведов и философов [4, с. 294–323; 6, 9–36; 9; 3], но в меньшей мере интересуют историков. Притом в научной литературе и материалах Интернета присутствует довольно стойкое негативное мнение о Голдсмите, как авторе литературных и исторических сочинений. По многим позициям такая оценка перекликается с отзывами о нем его современников. Завистники и недоброжелатели нередко высмеивали его внешний вид, пристрастие к ярким цветам в одежде, манеры, но самой ядовитой критике подверглись его сочинения. Нужду в деньгах и долги часто связывали с пристрастием к карточной игре, постоянными и крупными проигрышами. Кроме того, Оливера упрекали в том, что он не имел представления об основах написания исторических сочинений, что в его трудах отсутствовали точность и достоверность. Критики утверждали: он бездумно списывал все, что попадало ему под руку, на ходу сочиняя увлекательные детали.

Подобного рода утверждения в свое время убедительно опровергались исследователями. Прежде всего, надо отметить необычайное увлечение в британском обществе карточной игрой. Азартными игроками были парламентарии, торги и виги, мужчины и женщины, люди состоятельные и знатные. Не избежал этого пристрастия и Голдсмит, но едва ли его можно отнести к категории азартных игроков. А изучение Вашингтоном Ирвингом переписки Голдсмита с родными показало, что долги Оливера являлись следствием беспечности в денежных вопросах, его доброты и сострадания к обездоленным, которые превратили его жизнь в постоянную борьбу с бедностью [8, chapter 26]. Любой человек, обратившийся к Оливеру с просьбой о вспомоществовании, не говоря о брате и сестре, мог рассчитывать на поддержку. Голдсмит был не в силах отказать в помощи, при этом зачастую сам оставаясь, практически, без средств. Отсюда проистекали займы у ростовщиков, буквально душившие его долги; несмотря на то что сочинитель напряженно и много работал, получая за публикацию своих небольших и крупных произведений гонорары.

Нельзя пройти мимо обвинений в «бездумном» плагиате в адрес Голдсмита. История Рима, Греции и Англии, по признанию исследователей, не являются работами оригинальными, обычно упоминается их компилятивный характер. Однако при анализе исторических сочинений второй половины столетия необходимо принимать во внимание и учитывать состояние исторического знания эпохи. Тогда «история» воспринималась большинством современников как особая область литературы, но не в современном понимании как научное исследование, опирающееся на изучение документов, материалов эпохи и мнения предшественников. Истории придавались морально-воспитательные функции, осуществление которых проходило через демонстрацию положительных и отрицательных примеров, главным образом, из жизни монархов, полководцев и царедворцев, короче, выдающихся персон прошлого [1].

Для понимания данной проблемы важным представляется отзыв известного литературного критика, лексикографа Сэмюэля Джонсона, автора первого словаря английского языка, об «Истории Рима» Голдсмита. Разговор с ним записал известный литератор Джеймс Босуэл, разочарованный в данном труде Голдсмита. Сославшись на другие сочинения о прошлом, Босуэл выделил работы Д. Юма, лорда Литтлтона и других авторов. На что Джонсон заметил: тот, кто описывает то, что никогда не видел, опирается на фантазию, поэтому историей подобного рода сочинения не являются. Указанные Босуэлом авторы, утверждал Джонсон, страдают многословием, тогда как Голдсмит вкратце рассказал все то, что хотел бы знать читатель. Его повествование будет вас радовать каждый раз, когда вы захотите его перечитать, потому что он владеет искусством компиляции и пишет в приятном стиле достаточно сжато [8, chapter 26]. Надо заметить, что именно это сочинение Оливера было высоко оценено публикой и друзьями. После выхода книги он был избран профессором кафедры древней истории Королевской академии искусств, созданной и действовавшей под патронажем короля. Высокий статус почетной должности зафиксировал впечатление от «Истории Рима».

Понять и оценить творчество мыслителя невозможно без знакомства с его жизнью, временем и окружением. Взгляды Голдсмита формировались обстоятельствами рождения и образования, жизненного опыта и социально-политическими условиями его недолгой жизни. Она выпала на годы завершения аграрного переворота, кануна и самого начала промышленной революции. Слом традиционного образа жизни сопровождался обнищанием и разорением мелкого и среднего производителя города и деревни, миграцией населения. Всё это не могло не сказаться на складывании мировоззрения Голдсмита, не получить отражения в его сочинениях. И здесь следует обратить внимание на личность Оливера, слабого здоровьем, хрупкого, впечатлительного, обладавшего чувством сострадания юноши, а затем и молодого человека.

Оливер родился в семье англиканского священника в небольшой ирландской деревне. Первые представления о чтении, письме и счете он получил в сельской школе от отставного моряка. Затем обучался в привилегированной школе. Семья не могла оплатить его обучение, поэтому по уставу учебных заведений он должен был обслуживать старших учеников; а на пропитание зарабатывал сочинением поэм. Насмешки и издевательства соучеников, как и понимание того, что его приняли в школу из жалости оставили глубокий след в душе Оливера. Получив диплом бакалавра, он отправился в Эдинбург, в надежде выучиться в университете и овладеть профессией врача. Но этому не суждено было сбыться, спасаясь от кредиторов бежал в Голландию, в Лейдене посещал лекции в университете.

В 1755 г. Оливер пешком отправляется в путешествие по Европе, по дороге зарабатывал на жизнь играя на флейте, или вступая в научные диспуты в университетах. За 2 года Оливер прошел по дорогам Франции, Швейцарии, Германии и Италии. Позднее он замечал, что поездка в карете существенно отличается от путешествия пешком, когда путник имеет возможность ближе познакомиться с образом жизни других народов, узнать их привычки и традиции. Не имея влиятельных покровителей, возвратившись в Англию Оливер перебивался случайными заработками, пока ему не встретился издатель «Ежемесячного обозрения». Он предложил молодому человеку писать рецензии на вышедшие из печати книги. Практика публикации обзоров новых изданий к взаимной выгоде издателей, книготорговцев и владельцев журналов утвердилась с середины

столетия. С этого времени Голдсмит много и напряженно работает. Кроме «Ежемесячного обозрения» он публиковал рецензии и в других журналах; а также писал эссе на разнообразные сюжеты и темы, в том числе небольшие по формату зарисовки лондонской жизни от имени китайского философа, наблюдавшего её со стороны.

Итог его творческих усилий на протяжении непродолжительной жизни демонстрирует перечень только тех работ, которые посвящены истории:

1761 г. – «Жизнь Вольтера»; 1762 г. – «Жизнь Ричарда Нэша, эсквайра, покойного церемониймейстера в Бате»; 1764 г. – «История Англии, изложенная в виде писем знатного лица к сыну», 2 тома; 1769 г. – «Римская история от основания города Рима до гибели Западной империи». 2 тома; 1770 г. – «Жизнь Томаса Парнелла, составленная на основании подлинных документов и воспоминаний»; а также «Жизнь Генри Сент-Джона, лорда-виконта Болинброка»; 1771 г. – «История Англии от древнейших времен до кончины Георга II» в 4-х томах.

Голдсмит скончался 4 апреля 1774 г., а в июне того же года вышли написанные им 2 тома «Истории Греции от древнейших времен до смерти Александра Македонского», и 8 томов «Истории земли и одушевленной природы».

История Рима, Греции и Англии, как говорилось выше, по признанию современников и исследователей, были работами компилятивными. Скорее в них мы обнаружим ироничные, порой назидательные высказывания о жизни различных персонажей и событиях прошлого, нежели их изучение, либо размышления о философии истории. Тем не менее они представляют несомненную ценность для изучения состояния исторического знания эпохи и представлений о прошлом Голдсмита. Помимо того, их значимость заключена и в стиле автора, его манере изложения истории на важном этапе становления исторического знания. В этом плане в качестве примера достаточно обратиться к «Истории Англии». В ней автором последовательно изложены политические события, происходившие на острове с древнейших времен.

Ход событий английской истории был реконструирован до Голдсмита, и в связи с этим автор едва ли мог привести неизвестные прежде факты. Его труд представляет собой описание политической истории, немало внимания уделено в нем войнам, которые вела Англия, и связанные с ними интриги. Структура работы традиционная, главы посвящены годам правления монархов. Одним из важнейших принципов Голдсмита стала непредвзятость автора, последовательно излагающего течение событий, но не выносящего своего вердикта. Интерес к этому сочинению обусловлен отбором фактов, событий, характеристикой исторических персонажей, когда проявлялись его ирония и симпатии в отдельных предложениях по разным поводам. Пожалуй, наибольший интерес представляет последний, четвертый том сочинения. В нем получил освещение один из ключевых периодов, который в представлениях вигов о прошлом и их роли в обретении прав и свобод занимал важное место. А именно – история страны со времени восшествия на престол Якова II.

Право брата скончавшегося Карла II на престол оспорил, поднявший мятеж незаконнорожденный сын Карла Пгерцог Монмаут. Симпатии Оливера на стороне Монмаута. Это видно из описания поведения короля, которое после поражения и пленения взбунтовавшегося племянника не выглядит достойно. Яков II обманул Монмаута, пообещав простить его и не преследовать участников мятежа. Последовавшая за этим жестокая расправа с герцогом, его друзьями и сподвижниками не может вызвать симпатий

к монарху. Любопытно, что события Славной революции не получили освещения. Билль о правах, столь почитавшийся вигами, упомянут лишь как акт парламента. Между тем, Вильгельм Оранский характеризовался Голдсмитом как великий политик, но при этом автор справедливо замечал, что Вильгельм скорее был статхouverдером Голландии, интересы которой он защищал, нежели королем Англии. Сдержанно, нейтрально представлены группировки тори и вигов на раннем этапе их истории, в равной мере показаны их закулисные интриги в годы правления королевы Анны. Подробно Голдсмит остановился на рассказе о перипетиях Войны за испанское наследство, стратегии и тактике герцога Мальборо. Однако не получила освещения Уния с Шотландией и появление нового государства – Соединенного королевства Великобритании. Далее автор придерживался того же характера изложения, умалчивая об одних событиях, подробно, подчеркивая тем самым их значимость, останавливался на других. Несмотря на то, что первые Георги из новой династии не были популярны в стране, они показаны в позитивном духе.

Несмотря на многочисленные исторические сочинения, по сей день Голдсмит остается известен как автор таких разноплановых произведений, как «Гражданин мира. Письма китайского философа, проживающего в Лондоне, своим друзьям на Востоке», поэма «Покинутая деревня» и комедия «Ночь ошибок», привлекающих внимание филологов. Между тем, они проливают свет на видение Голдсмитом социальных проблем современной ему Британии, нравов страны, вступившей на путь капиталистических преобразований экономики.

Прежде всего, обратимся к рассмотрению сложного романа «Гражданин мира или письма китайского философа». На рубеже 50–60-х годов Голдсмит увлекся жанром эссе. Эссе – это короткие, не более в одной – трех страниц очерки. Их содержание не регламентировалось. Это могла быть бытовая сценка, рассуждения нравственного характера, когда мысли автора подкреплялись примерами из литературы, истории и легенд. Свободная беседа автора эссе с читателем сочетала забавное и серьезное, развлекала, наставляла и просвещала его. Именно этот жанр использовался ранее известными английскими просветителями Аддисоном и Стилем в издававшихся ими журналах, с номерами которых Оливер был хорошо знаком. Не исключено, что их творчество натолкнуло Голдсмита на идею показать Англию глазами человека другой культуры [5, с. 309]. При анализе зарождения замысла написать «письма китайского философа», надо также учитывать необычайную популярность в Европе сатирического романа в письмах «Персидские письма» французского писателя, правоведа и философа Ш. Монтескье. Впервые они были опубликованы анонимно в Амстердаме в 1721 г. Учитывая моду на восточную экзотику, Монтескье в качестве героев изобразил двух персов, оказавшихся во Франции. В их письмах на родину автор критически показал негативные стороны жизни современной ему Франции: падение нравов, рост деспотизма и укоренение ханжества. Популярность романа привела к появлению значительного количества сочинений его подражателей, в том числе и в Британии.

Первые эссе Оливера появились на страницах еженедельного журнала «Пчела», выпуск которого издатель Уилки доверил молодому Голдсмиту. В каждом номере Голдсмит публиковал несколько таких очерков, показывающих социальные контрасты начального этапа промышленной революции; уходящий в прошлое патриархальный быт деревни и воспевавших поэзию утраченной сельской

идиллии. На страницах журнала обозначился разрыв между радужными, полными надежд философскими построениями просветителей и реальностью социальной драмы переходного периода. Пессимизм издания на фоне развлекательной периодики того времени не принес ему популярности, вскоре издатель отказался от выпуска журнала.

Спустя некоторое время в газете «Общественные ведомости» начинается публикация цикла эссе под названием «Китайские письма», наиболее удачные очерки перепечатавали другие издания. Через непродолжительное время несмотря на интерес читателей к «Письмам» Голдсмит остановил этот проект. На вопрос почему это случилось нет однозначного ответа. Можно предположить, что он увлекся другими начинаниями, устал, исчерпал возможности жанра. Тем не менее, в 1762 г. он отобрал письма и впервые опубликовал их целиком, в одном издании. Этому предшествовала кропотливая работа над текстом. Голдсмит отредактировал весь цикл, некоторые эссе поменял местами, дописал несколько очерков, продумал новый заголовок. Он в большей мере соответствовал содержанию книги. Слова «Гражданин мира» несли в себе особый смысл. Они были распространены среди философов эпохи Просвещения, воплотив ощущение единения философов различных стран, соратников в борьбе против феодального неравенства, произвола и ханжества; людей, ратовавших за всемерное распространение достижений человеческой мысли [2].

«Гражданин мира» – не калейдоскоп очерков. Это сложное многоплановое произведение, где автор использовал все литературные жанры своего времени. Среди них: роман в письмах, приключенческий, философский и сатирический роман. В книге широко использован компаративный метод. Китайский философ, его корреспонденты и знакомые сравнивают европейскую и восточную цивилизации и их историю, английское и китайское государственно-политическое устройство, религию, философию и образ жизни. Значимым мотивом стало сопоставление настоящего и прошлого Англии, причем оно осуществлялось не в пользу настоящего. В ином ключе эта тема получила развитие в поэме «Покинутая деревня». В ней описано впечатление автора от деревни, покинутой жителями. Огораживание землевладельцами общинных земель лишало земледельца возможности выпаса животных, сокра-

щало площади участков для посева сельскохозяйственных культур. Чтобы выжить они были вынуждены уезжать в города, устраиваться на предприятия, которые в связи с использованием силы текущей воды в механизмах располагались по берегам рек вдали от старых поселений. Зрелище ветшавших домов и заросших полей вызвало у автора ностальгию по прошлому, счастливым годам детства в кругу любящих родных. Патриархальное прошлое представало в радужных красках, свидетельствовало о неприятии автором происходивших перемен. Поэма была необычайно популярна, неоднократно переиздавалась и переводилась на европейские языки. В России первым её опубликовал Жуковский, вслед за ним и другие авторы переводили её на русский язык. Впоследствии на русский язык были переведены и другие произведения Голдсмита, а пьеса «Ночь ошибок» шла на театральной сцене. Так российский читатель, а затем и зритель знакомился с творчеством английского просветителя.

Выводы

Итак, литературное наследие О. Голдсмита обширно и разнообразно. В его произведениях нашли воплощение мировоззрение просветителя, его представления о проблемах Британии 1750–70-х годов, нравах общества. Немаловажное место в его работах занимают книги по истории, которую он трактовал шире своих современников. Помимо истории людей его привлекала история природы и животного мира. Им и было посвящено посмертное издание восьми томов «Истории земли и одушевленной природы». Представление Голдсмита о прошлом, его стиль изложения истории, подробности одних событий и умолчание других нуждаются в отдельном, специальном изучении.

В контексте сегодняшнего видения периодов развития английского Просвещения жизнь и творчество одного из заметных представителей этого интеллектуального движения Оливера Голдсмита можно отнести к среднему периоду его истории. Однако в силу мировосприятия и взглядов, без сомнения, он, опережавший свое время, с полным правом принадлежит позднему периоду этого мощного интеллектуального движения.

Библиографический список

1. *Айзенштат М.П.* Историческое знание в политической культуре Британии второй половины XVIII века. М., ИВИ РАН, 2019. 214 с.
2. *Голдсмит О.* Гражданин мира, или письма китайского философа, проживающего в Лондоне, своим друзьям на Востоке. М., «Наука», 1974. 383 с.
3. *Евсеева И.С.* Рецепция творчества Оливера Голдсмита в конце XVIII – первой трети XIX века в России.: дис. кандидата филологических наук. Томск, 2011. 229 с.
4. *Елистратова А.А.* Английский роман эпохи Просвещения. М., «Наука», 1966. 394 с.
5. *Ингер А.Г.* Голдсмит-эссеист и английская журналистика XVIII в./Голдсмит О. Гражданин мира, или письма китайского философа, проживающего в Лондоне, своим друзьям на Востоке. М., Наука, 1974. С. 303–333.
6. *Кузьмин Б.А.* О Голдсмите, о Байроне, о Блеке. М., Художественная литература, 1977. 310 с.
7. *Goldsmith O.* The History of England. vol. 4/ www. Gutenberg org. ru.
8. *Irving W.* The Life of Oliver Goldsmith. ISBN 1-58963-236-2.
9. *Kirk C.M.* Oliver Goldsmith. N.-Y., Twayne Publisher, 1967. 202 p.

References

1. *Eisenstat M.P.* Historical knowledge in the political culture of Britain in the second half of the eighteenth century. M., IWI RAN, 2019. 214 p.
2. *Goldsmith O.* Citizen of the world, or letters from a Chinese philosopher living in London to his friends in the East. M., Nauka, 1974. 383 p.
3. *Evseeva I.S.* Reception of Oliver Goldsmith's work in the end of XVIII – the first third of XIX century in Russia.: Dis. candidate of philological sciences. Tomsk, 2011. 229 p.
4. *Elistratova A.A.* English novel of the Age of Enlightenment. Moscow, Nauka, 1966. 394 p.

5. *Inger A.G.* Goldsmith-essayist and English journalism of the XVIII century / Goldsmith O. Citizen of the world, or letters of the Chinese philosopher living in London to his friends in the East. M., Nauka, 1974. Pp. 303–333.
 6. *Kuzmin B.A.* About Goldsmith, about Byron, about Bleek. M., Khudozhestvennaya literatura”, 1977. 310 с.
 7. *Goldsmith O.* The History of England. vol. 4 URL: [www. Gutenberg org. ru](http://www.Gutenberg.org.ru).
 8. *Irving W.* The Life of Oliver Goldsmith. ISBN 1-58963-236-2.
 9. *Kirk C.M.* Oliver Goldsmith. N.-Y., Twayne Publisher, 1967. 202 p.
-
-

УДК 94(410)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-12-16

АЛЕЙНИКОВ СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

соискатель, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: sergey.aleynikov.1997@mail.ru

ГЕЛЛА ТАМАРА НИКОЛАЕВНА

доктор исторических наук, профессор, кафедра все-
общей истории и регионоведения, Орловский государ-
ственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел,
Россия
E-mail: gellat@mail.ru

ALEINIKOV SERGEY SERGEEVICH

Applicant, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: sergey.aleynikov.1997@mail.ru

GELLA TAMARA NIKOLAEVNA

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

**ОБРАЗ ПРЕЗИДЕНТА НИКОЛЯ САРКОЗИ НА СТРАНИЦАХ ФРАНЦУЗСКИХ
И АНГЛИЙСКИХ КАРИКАТУРНЫХ ЖУРНАЛОВ 2007–2012 ГОДОВ**

**THE IMAGE OF PRESIDENT NICOLAS SARKOZY ON THE PAGES OF FRENCH
AND ENGLISH CARTOON MAGAZINES 2007–2012**

Статья посвящена рассмотрению основных составляющих карикатурного образа Николя Саркози. Авторами была предпринята попытка проследить эволюцию сатирических изображений французского президента, проанализировать особенности интерпретации карикатурными журналами событий его личной жизни и итогов политической деятельности. В рамках исследования были выявлены ключевые направления создания сатирических сюжетов, особенности британского и французского подхода к карикатуре на главу государства, а также определены основные черты собирательного образа Саркози, получившегося в результате его воплощения в сатирической прессе обеих стран.

Ключевые слова: образ, Саркози, Ширак, «LeCanardenchainé», «CharlieHebdo».

The article is devoted to the consideration of the main components of the caricature image of N. Sarkozy. The authors made an attempt to trace the evolution of satirical images of the French president, to analyze the peculiarities of interpretation by cartoon magazines of the events of his personal life and the results of his political activities. The study identified the key directions in the creation of satirical stories, the features of the British and French approaches to the caricature of the head of state, and also identified the main features of the collective image of Sarkozy, resulting from its embodiment in the satirical press of both countries.

Keywords: image, Sarkozy, Chirac, «Le Canard enchainé», «Charlie Hebdo».

Введение

Современный политический строй Пятой республики прочно опирается на законодательную традицию, сформированную Конституцией 1958 года и определяющую президента в качестве ключевой фигуры в области государственного управления. Отлаженный механизм выборов во Франции возносит на вершину политического «олимпа» тех деятелей, чьи программы совпадают с интересами и чаяниями широких слоев населения. Однако не все президенты одинаково принимаются и воспринимаются народом.

Актуальность исследуемой проблематики заключается в том, что представление о многих из руководителей государств в массовом сознании зачастую подвергается трансформации, находящей свое отражение в материалах СМИ, иллюстративной прессе, телепередачах.

Цель данного исследования – проанализировать совокупность составляющих образа президента во французской и английской карикатуре на примере президента Франции Н. Саркози. Среди основных задач, помогающих её достижению, следует выделить выявление ключевых направлений, по которым критикуется президент, обобщение его воплощений и их систематизация через соотнесение с событиями внутренней и внешней политики.

Новизна данной работы заключается в попытке до-

казательства двух взаимосвязанных предположений. Во-первых, на наш взгляд, множественность ролевых моделей Н. Саркози в сатирическом изображении показывает незаурядный характер личности президента и позволяет наиболее полно рассмотреть облик главы государства, сделать его политический портрет цельным и понятным. Во-вторых, изучение разнородных представлений о национальном лидере, на наш взгляд, способно продемонстрировать преимущества современной карикатуры как инструмента выражения общественного мнения, основанного частично на прежних традициях, но также сочетающего перспективные элементы нынешнего этапа развития юмористического рисунка.

Чтобы определить истинность или ложность выдвигаемых положений, использовались такие научно-исследовательские методы, как анализ, нарративный, историко-сравнительный и историко-генетический. С помощью них была рассмотрена большая галерея карикатурных рисунков, посвященных Саркози на всём протяжении его президентского срока.

Изложение основного материала

Франция преодолела рубеж эпох в качестве одной из ведущих европейских стран. Государству, задействованно-

му в вопросах углубления европейской интеграции и усиления своих позиций на международной арене, требовалась толика определенности и стабильности во внутренней политике, но именно в этот период состояние государственной системы характеризовалось неустойчивостью.

После длительной гегемонии правоцентристских сил, представленных в высших эшелонах власти фигурой Жака Ширака (1995–2002, 2002–2007), об обновлении собственной программы заявили социалистические силы. Лидер «левых», Сеголен Руаяль, объявила о выдвижении своей кандидатуры на должность президента. Тем временем на предварительных выборах правоцентристской партии «Союз за народное движение» победил Никола Саркози – министр внутренних дел, имевший в предыдущих правительствах Л. Жоспена и П. Раффарена портфели министра экономики, внутренней безопасности и промышленности.

Выборы 2007 года, показавшие на старте небольшой перевес голосов в пользу социалистов, в конечном итоге закрепили лидерство правых сил. Приход Саркози к власти не стал сенсацией, но способствовал усилению внимания прессы и иллюстративной сатиры к фигуре нового президента. В процесс визуализации его образа вовлеклись наиболее популярные карикатурные журналы Франции, в том числе «Le Canard enchaîné» и «Charlie Hebdo».

Нельзя сказать, что Саркози не встречался на страницах данных сатирических газет в предыдущие годы. Его воплощения являлись повсеместными как в ранний, так и в поздний период президентства Ширака. Обращения к карикатурному образу Саркози было обусловлено его положением министра внутренних дел, а также тем, что, наряду с другими политиками, он олицетворял оппозицию и выполнял, как правило, вспомогательную роль в создании многогранного воплощения Ширака, представляющего главный образ эпохи.

В 2007 году подобной идее была проникнута карикатура, посвященная формальной процедуре передачи ключей от Елисейского дворца. На фоне высокого и могущественного Ширака Саркози смотрелся незначительным и претенциозным приемником [14]. Та же мысль подчеркивалась в карикатуре, на которой персонажи Ширака и Саркози олицетворяли рецидивиста и его новоприбывшего сокамерника [3]. Тюремная камера служила олицетворением президентского поста, показывала неопытность Саркози (прозвище, придуманное карикатуристами) и беспомощность на фоне бывшего главы государства.

Приход к власти Н. Саркози не остался без внимания и в Великобритании. Интерес британского общества к политической жизни расположенного на другом берегу Ла-Манша французского государства был постоянным, на протяжении многих веков, несмотря на переменчивость характера франко-английских взаимоотношений под влиянием той или иной исторической ситуации. Еще в начале 60-х гг. XIX века в одной из статей «Westminster Review» можно было встретить такое высказывание об Англии и Франции: «<...> две нации созданы для того, чтобы жить как сестры по обе стороны разделяющего их пролива. Два государства являются источником всего человеческого прогресса; с философской точки зрения, одно олицетворяет свободу, а другое равенство; они – море и суша; промышленность и искусство; их союз, одним словом, является залогом развития человечества», и если бы война вспыхнула между ними, то это «немедленно вызвало бы откат всех великих завоеваний в философии, промышленности и науке» [34, р. 494].

В XXI веке современники задаются вопросом: «Что общего между англичанами и французами?». Ответы довольно противоречивые. С одной стороны, извест-

ная британская газета «The Guardian» писала в 2004 году: «Великобритания и Франция – это страны с общими проблемами, интересами и ценностями. Проблемы, с которыми сталкивается современная Франция, очень близки к проблемам, с которыми сталкивается нынешняя Великобритания. Эти страны занимают сопоставимое место в мировом порядке. Наши народы унаследовали общие идеи и культуру» [23]. А с другой, можно услышать такой ответ: «Они оба любят (англичанин и француз – С.А., Т.Г.) Францию и ненавидят французов» [12].

Действительно, отношения англичан к французам назвать положительным однозначно трудно. В 2004 году отмечалось 100-летие образования англо-французской Антанты. В британских СМИ было много публикаций, посвященных этому событию. В той же газете «The Guardian» в апрельском номере была опубликована статья под названием «Отсюда открывается лучший вид на Францию», в которой помимо текста была изображена пара, смотрящая на другой берег Ла-Манша, а под ней находилась надпись: «Вы можете видеть страну, но не можете видеть людей» [23; 12]. Таким образом, Франция как страна воспринималась в Соединенном Королевстве намного лучше, чем сам французский народ. Недаром одна из статей этого же апрельского номера вышла под заголовком «Спустя 100 лет мы любим Францию, но они не любят нас, а мы не любим их» [23]. Вдогонку этому утверждению в публикации «The Guardian» за 8 апреля этого же года была высказана мысль, подводящая черту под англо-французским взаимным восприятием: «Неприятно к своим соседям (имеется в виду Франция и Англии – С.А., Т.Г.) распространена повсеместно, но сочетание фамильярности, презрения и давнего обмена оскорблениями – <...> – делает англо-французские отношения уникальными в Европейском союзе. Каждый из них убежден, что является единственным достойным противником другого» [24].

Именно с таких позиций и подходили британские журналисты и карикатуристы к оценкам событий внутри- и внешнеполитической жизни Франции в период президентства Н. Саркози. Необходимо отметить, что в данной статье приводятся оценочные примеры карикатур, представленных в таких британских изданиях, как преимущественно «The Guardian», затем «The Times», «The Economist Times», «Independent». Также следует учитывать, что часть карикатурных изображений были заимствованы из французских изданий с соответствующими трактовками.

Итак, избрание Н. Саркози в 2007 году президентом Французской республики. Еще осенью 2006 года «The Guardian» отмечала, что в президентской гонке во Франции, где «кандидатов высмеивают за их внешность, рост или появление в купальниках, министру внутренних дел и кандидату в президенты Никола Саркози предстоит испытать свое чувство юмора». В свое время он заявил, что предпочитает «слишком много карикатур отсутствию карикатур» [25; 26], и он стал удобной мишенью для карикатуристов.

В британских изданиях можно встретить много изображений Н. Саркози, как собственно английского происхождения, так и перепечатанных из французской прессы. Как пишет находившаяся в Париже Анжелика Крисафис, английская корреспондентка «The Guardian», во французской прессе он предстает в виде миниатюрной куклы с пышными волосами. Затем, отмечает она, «обозреватели высмеяли его предполагаемую одержимость своим ростом, который при 165 см (5 футов 5 дюймов) якобы делает его ниже Наполеона» [25]. Более того, она заявляет, что Н. Саркози – «первый французский политик, которого

превратили в героя комикса». Так, авторы, журналисты и карикатуристы, основываясь на документах и интервью, презентовали свои публикации о нем как «расследование в жанре комиксов» [25].

Однако с началом его собственного пятилетнего срока образ национального лидера претерпевает во Франции существенные изменения, дополняется новыми подробностями. Облик Саркози приобретает забавные, противоречивые, но легко узнаваемые черты. Глава государства становится более весомой фигурой, прощающей из окон своего кабинета с предшественником [4]. Карикатурный журнал «Le Canard enchaîné» саркастически называет его прирожденным президентом, обладающим уникальным геном лидерства [13].

Впоследствии художники сатирических изданий начинают обращать особое внимание на три сюжетные области в создании юмористических зарисовок. В первую очередь они критикуют внутреннюю политику Саркози. За годы своего президентства он неоднократно вмешивался в вопросы налоговой и пенсионной систем [8], а также внёс поправки в конституцию Пятой республики, изменив, среди прочего, положение и полномочия президента. За активное вторжение в социально-экономические и политические процессы, а также за весьма специфичную, по мнению карикатуристов, причёску и внешность за Саркози закрепился облик чёрта [9].

Кроме того, художники стремились подчеркнуть незначительность и невысокие когнитивные способности национального лидера. Как правило, такая критика совпадала с насмешкой над любовью президента к дорогим вещам, в особенности к часам. На одной из карикатур авторы высмеивали типичное поведение Саркози на пресс-конференциях, утверждая, что он неспособен точно ответить ни на один вопрос, в том числе о том, который час [6]. Фоном служили проводимые реформы и общественная реакция на них. Опасаясь излишнего сосредоточения власти в руках Саркози, карикатуристы стремились показать неготовность президента к такой большой ответственности. Они сравнивали его с хомяком, суетившимся в «колесе» внутренней политики Елисейского дворца [5]. Также отмечалось, что по причине ошибочной политики Саркози, страна прибывает в затянувшемся кризисе, последствиями которого ловко пользуются как небольшие, так и крупные спекулянты, в том числе сам президент Пятой республики [20].

Вторым направлением для ироничных замечаний и колкостей неожиданно стала частная жизнь Саркози. Впервые в карикатуре, посвященной институту президентства, аспекту его брачных отношений с первой леди уделялось настолько много внимания. Сатирические изображения посвящались и взаимодействию президента с его первой женой Сесилией Сиганер, и со второй супругой, Карлой Бруни. В обоих случаях особое значение придавалось демонстрации любвеобильности Саркози и его успеху у противоположного пола. Попутно создавались сюжеты, посвященные тому, как он использовал женщин в своих политических аферах. Сесилию, например, изображали в виде танцовщицы, выступающей перед ливийским диктатором М. Каддафи для получения финансирования предвыборной кампании её мужа [16]. Образ Карлы использовался в эстетических целях для передачи идиллической картины «королевского двора маленького Николая» [19]. Данный тип изображений был ориентирован на непритязательную публику и имел примитивное содержание, построенное на высмеивании роста Саркози и его внешности.

К этой же тематике юмористических зарисовок сле-

дует отнести иллюстрации, посвященные различного рода оговоркам и ляпам президента. К ним карикатуристы подходили с особой щепетильностью, тщательно выстраивая полноценную галерею образов. Например, они определили «универсальную формулу обещаний» главы государства – «говорить, что угодно; отрицать, что сказал; сожалеть о сказанном и повторять» [18].

Третьим направлением для критических оценок стало обращение к внешнеполитическому курсу лидера Пятой республики. При Саркози Франция активно вливалась в процесс европейской интеграции, постепенно занимая второе после Германии место в ЕС по объему инвестиций. Также президент продвигал идею евроатлантического сотрудничества, укреплял отношения с США, пытаясь занять место третейского судьи в российско-американских отношениях. Наконец, в период 2007–2012 годов Франция определяла контуры своей африканской и ближневосточной политики. В этих условиях сатирические журналы подвергали разрушению привычный образ Саркози, переосмыслили его с новых позиций.

Основной пласт карикатурных сюжетов, посвященный внешнеполитической тематике, строился вокруг его отношений с немецким канцлером А. Меркель. Художники отмечали неравноправность создаваемого союза, критиковали президента за податливость и отсутствие собственного мнения [21].

Франко-германские отношения также находились в центре внимания британских журналистов и карикатуристов. Английскими журналистами эти отношения рассматривались сквозь призму общеевропейских проблем. Показательно, что тандем Меркель – Саркози настолько был популярным в печати, что упоминался под названием «Меркози». При этом британские журналисты отмечали, что этот союз в качестве «двойного двигателя европейской интеграции» представляет собой «двойника, который играет по всему Евросоюзу и, как предполагается, делает выстрелы». Хотя, по мнению англичан, это партнерство нельзя сравнивать с взаимоотношениями между «патрицием Жискаром д'Эстеном и моряком Гельмутом Шмидтом», и тем более оно не идёт ни в какое сравнение с выдающимся дуэтом Гельмута Коля и Франсуа Миттерана, которые в 1990-х годах создали Европу, способную справиться с последствиями объединения» [31].

Британские журналисты большое внимание уделяли проблемам, связанным с финансовым и экономическим кризисом, стартовавшим в 2008 году. Как и их французские собратья по перу, они подчеркивали ведущую роль Германии, и в первую очередь самой А. Меркель, в решении вопросов, возникавших в процессе их преодоления. Это находило отражение и в карикатуре. Так, известный карикатурист Стив Белл, как правило, изображал А. Меркель как даму с чрезмерно крупными формами, а Н. Саркози – как маленького, тщедушного мужчину, крутившегося под ее надзором. Эта тенденция повсеместно прослеживалась и на других карикатурах. В сравнении смощной Меркель, французский президент всегда был представлен, как подчиненная, незначительная личность [30; 32]. В целом, создается впечатление, что британские журналисты судили о немецком канцлере как о непреклонном правителе, который любой ценой навязывает свою волю окружающим его людям и странам, в том числе и Франции, представленной Н. Саркози – маленьким, щупленьким человечком, облаченным в императорские одежды.

Определенное внимание также французскими карикатуристами уделялось «ливийским делам» Саркози, его сотрудничеству с М. Каддафи, финансово обеспечившим, по

их мнению, французскому президенту победу на выборах и впоследствии вероломно им преданным [15]. Однако, эти отношения не были столь безоблачными. Так, 13 июля 2008 года в Париже на церемонии, в которой приняли участие главы 43 государств, было официально объявлено о создании Союза для Средиземноморья. Голландский художник-карикатурист Виллем в карикатуре, посвященной этому событию, изобразил политиков в неоднозначном положении. В то время как Николя Саркози поднимает палец вверх, а президент Сирии Башар Асад располагается справа от президента Пятой республики, явно одобряя принятое решение, глава ливийского государства полковник Каддафи, повернувшись спиной к зрителю, выступает против реализации этого плана. В глубине изображения на почтительном расстоянии от всего происходящего держится канцлер Германии А. Меркель, наблюдающая за действиями своего французского партнера с настороженностью и подозрением [2].

Другим сюжетом, привлечшим внимание британских журналистов, был государственный визит президента Николя Саркози с супругой Карлой Бруни в Великобританию в марте 2008 года. Он широко освещался британской прессой, а премьер-министр Г. Браун и вовсе назвал его «историческим». Во время торжественного посещения соседнего государства французский лидер произносил много речей, призывая к «братству двух стран» и их сотрудничеству. Когда же журналисты его спросили, как долго будут длиться тесные отношения двух стран, последний ответил: «Это больше, чем роман на одну ночь. Мы займемся завтраком на следующий день» [1], имея в виду, что союз будет длиться достаточно долго. Британские карикатуристы не замедлили отреагировать на эти события. Уже упомянутый выше Стив Белл, сотрудник «The Guardian», презентовал карикатуру под названием «Браун и Саркози обещают создать «крепкую Антанту», что подразумевало их рассуждения о будущем Европы и их лидерстве в ЕС. Он изобразил Н. Саркози французским королем, заявлявшим: «Это я!!», правда, в мантии, олицетворявшей государственный флаг Великобритании. В пояснительном комментарии к карикатуре была надпись: «Слушать выступление Саркози было все равно, что находиться под потоком крема Шантильи, распыляемого из шланга высокого давления» [27]. Таким образом, карикатурист подчеркивал слащавость и зыбкость высказываний французского президента. Не обошли журналисты и карикатуристы Великобритании своим вниманием и супругу французского президента – Карлу Бруни. Бывшая итальянская супермодель стала объектом обсуждения со стороны британской общественности. Ее сравнивали с принцессой Дианой и Джеки Кеннеди, описывая ее в газетах как «шикарную первую леди» [22]. При этом журналисты и карикатуристы не стеснялись затрагивать щекотливые стороны жизни Карлы Бруни. Интерес к ней был настолько неподдельным, что, как отмечали обозреватели, никто «не слышал, чтобы кто-либо обсуждал состояние двусторонних отношений», поскольку говорили только о ней. В Национальной библиотеке Новой Зеландии хранится карикатура под названием «Франко-британские отношения улучшаются...», датированная 28 марта 2008 года. На переднем плане представлен принц Чарльз, пожимающий руку премьер-министру Франции Николя Саркози, а на заднем – изображены Камилла Паркер-Боулз супруга президента Карла Бруни, на которой нет ничего, кроме букета цветов и большой шляпы. Чарльз считает (надпись в самой карикатуре), что «самое приятное в Саркози – это его жена!» [11]. Газета «Daily Mirror» в целом подытожила на-

строение большей части прессы страны, опубликовав редакционную статью, в которой объявлялось, что англичане будут рады новому визиту Саркози в Великобританию, «при условии, что он привезет с собой жену Карлу» [22].

Также авторы зарисовок во Франции отмечали сходство внешнеполитического подхода Саркози с самым известным и успешным президентом Пятой республики – Ш. де Голлем. Их роднила общая заинтересованность в вопросах укрепления сферы влияния в Северной Африке, а также правоцентристская концепция посредничества Франции в международных отношениях. Обращение к де Голлю было призвано дискредитировать действующего президента, уподобить его жалкой пародии на генерала не только в вопросах внутренней политики [7], но и, прежде всего, во внешней. Карикатуристы утверждали, что в своих мечтах Саркози грезит о славе де Голля, но на деле он вынужден цепляться за Германию, верить в успешность и значительность франко-немецкого союза [17].

Среди других воплощений популярным средством визуализации президента стало его эпизодическое сравнение с императором Наполеоном. Ему приписывались «наполеоновские планы» по господству в Европе [34]. При этом отмечалась их иллюзорность и невозможность претворения в жизнь, вызванная зависимым положением страны от воли более сильных игроков – Германии, США, НАТО. Британские журналисты пытались объяснить, если так можно выразиться, «наполеонность» Н. Саркози его «синдромом коротышки». Как выше было сказано, рост французского президента составлял около 1.68 метров. «The Guardian» в 2009 году писала, что его одержимость своим ростом и внешностью приводила в восторг сатириков и карикатуристов, которые дразнили Саркози, рисуя его карликом или стоящим на стуле. Он носил обувь на высоком каблуке, «научился ходить на цыпочках, заметно подпрыгивая, что делало его выше ростом». Одна из сторонниц французского лидера, Ясмин Реза, написавшая о нем много положительных отзывов, отзывалась о нем как о «маленьком прихрамывающем эгоисте».

Саркози, как замечали английские журналисты, часто можно было увидеть «стоящим на цыпочках во время официальных визитов и на политических мероприятиях» [28]. Например, во время очередного визита французского президента с супругой в Лондон в 2010 году, карикатуристы изобразили Саркози, стоящим перед официальной резиденцией британского премьер-министра на ул. Даунинг-стрит, 10, вместе с премьером Д. Кэмероном с супругой и Карлой Бруни. Сам Саркози стоит нормально на тротуарной плитке, а трое других персонажей располагаются в углублениях, специально вырытых рядом с ними. Таким образом, все четверо оказались стоящими на одной уровне. Попутно Д. Кэмерон, обращаясь к К. Бруни, заметил: «Мы заботимся о маленьких людях» [33]. Выглядело все довольно забавно. Именно поэтому журналисты писали, что «если кто-то и захотел бы возродить комплекс Наполеона, чтобы провести параллели с величайшим и самым успешным лидером в истории Франции, то, несомненно, это был бы Саркози» [29].

Уход с поста главы государства уменьшил число сатирических сюжетов, посвященных Саркози, но не убрал их полностью. Президентские выборы и поражение на них правоцентриста Н. Саркози не остались без внимания британских обозревателей. В почетном статусе экс-президента он приобрел образ серого кардинала французской политики, плетущего интриги и продвигающего своих кандидатов на ключевые должности, например, нынешнего лидера – Э. Макрона [10].

Выводы

Таким образом, на протяжении всего срока президентских полномочий Николая Саркози было характерно неоднократное обращение французских сатирических журналов к его образу. Не оставались в стороне и британские карикатуристы. В процессе анализа карикатур периода 2007–2012 годов активно прослеживалась эволюция его воплощений в сатирическом рисунке от роли новичка на президентском посту до положения эксцентричного и эгоистичного национального лидера.

Образ Саркози на страницах юмористических журналов и рубрик подвергался всеохватной критике как с политической стороны, так и с позиции частной жизни. Его популистские высказывания и харизматичный стиль поведения в международных контактах пугали карикатуристов явным подражательством делу Бонапарта и де Голля. Нестабильность внутри страны и неопределенность вовне пробуждали в сатирических изданиях тревогу. Если рассматривать позиции французских журналистов и карика-

туристов, то им казалось, что для Франции такая политика может обернуться утратой демократических достижений и привести к постепенному скатыванию страны в сторону гегемонии вездесущего «Сарко». Что же касается их британских коллег, то фигура президента Н. Саркози воспринималась ими в большей степени сквозь призму его внешней политики как относительно Европейского Союза, США, Ближнего Востока, так и конечно, Соединенного Королевства.

Перечисленные обстоятельства и сюжеты позволяют судить о том, что как французская, так британская карикатура не просто формировала яркий образ президента Саркози, но и поднимала волнующие темы, сохраняющие свою актуальность в Пятой республике по сей день. К ним следует отнести положение президента в государственной системе, роль Франции в международных процессах, соотношение демократических и авторитарных тенденций в политическом процессе, проблемы евроинтеграции и сотрудничества с соседними странами, прежде всего, Германией.

Библиографический список (References)

1. Breaking News. 28.03.2008.
2. Cartoon by Willem on President Sarkozy's plan for a Union for the Mediterranean (11 July 2008). URL: https://www.cvce.eu/en/obj/cartoon_by_willem_on_president_sarkozy(дата обращения: 28.10.2024).
3. https://www.cvce.eu/en/obj/cartoon_by_willem_on_president_sarkozy(дата обращения: 28.10.2024).
4. Charlie Hebdo. 10.01.2007.
5. Charlie Hebdo. 16.05.2007.
6. Charlie Hebdo. 30.05.2007.
7. Charlie Hebdo. 09.01.2008.
8. Charlie Hebdo. 19.03.2008.
9. Charlie Hebdo. 17.02.2010.
10. Charlie Hebdo. 17.08.2011.
11. Charlie Hebdo. 03.04.2019.
12. Franco-Brit relations improve. 28.03.2008. Hodgson, Trace, 1958:Digital cartoons. URL: <https://natlib.govt.nz/records/23142745>(дата обращения: 28.10.2024).
13. Kidd W. Entente-mésentente-détente: revisiting Franco-British relations through humour and contemporary caricature / Chamayou A. & Duncan AB A. (eds.) Le Rire européen/ European Laughter. Etudes. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan. 31.12.2010. URL: <https://books.openedition.org/pupvd/3199> (дата обращения: 27.10.2024).
14. Le Canard enchainé. 11.04.2007.
15. Le Canard enchainé. 25.04.2007.
16. Le Canard enchainé. 01.07.2007.
17. Le Canard enchainé. 25.07.2007.
18. Le Canard enchainé. 15.12.2010.
19. Le Canard enchainé. 04.06.2017.
20. Les Dossiers du Canard. 03.2009.
21. Les Dossiers du Canard. 06.2009.
22. Merkel-Sarkozy. 17.08.2011. URL: <https://www.cagle.com/martin-sutovec/> 2011/08/merkel-sarkozy (дата обращения: 27.10.2024).
23. The Economist Times. 28.03.2008.
24. The Guardian. 05.04.2004.
25. The Guardian. 08.04.2004.
26. The Guardian. 02.11.2006.
27. The Guardian. 07.02.2007.
28. The Guardian. 27.03.2008.
29. The Guardian. 07.09.2009.
30. The Guardian. 09.09.2009.
31. The Guardian. 17.06.2011.
32. The Guardian. 23.10.2011.
33. The Guardian. 05.12.2011.
34. The Times. 19.06.2010.
35. Tout le nation pour moi. URL: <https://image.cagle.com/110975/750/110975.png> (дата обращения: 27.10.2024).
36. Westminster review. 1862. Vol. 77. January-April. Pp. 494.

АРБЕКОВ АЛЕКСАНДР БОРИСОВИЧ

кандидат исторических наук, научный сотрудник,
Тульский государственный музей оружия, старший преподаватель кафедры истории и археологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия
E-mail: arbekoff-alex@ya.ru

ARBEKOV ALEXANDR BORISOVICH

Candidate of Historical Sciences, Researcher, Tula State Arms Museum, Senior lecturer of Department of History and Archeology, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation
E-mail: arbekoff-alex@ya.ru

**«ОТ ГЛУБИНЫ ДУШИ Я ПРЕЗИРАЮ АНГЛИЙСКУЮ ПОЛИТИКУ...»
РОССИЙСКО-БРИТАНСКОЕ ПРОТИВОБОРСТВО В АЗИИ В КОНЦЕ XIX ВЕКА
В ВОСПРИЯТИИ ГЕНЕРАЛА Л.Н. СОБОЛЕВА**

**“FROM THE BOTTOM OF MY HEART I DESPISE ENGLISH POLICY...”
RUSSIAN-BRITISH RIVALRY IN ASIA AT THE END OF THE 19TH CENTURY
IN THE PERCEPTION OF GENERAL L.N. SOBOLEV**

В статье анализируются публицистические труды, служебные записки и эпистолярное наследие генерала Леонида Николаевича Соболева в контексте российско-британского противостояния в Азии в конце XIX столетия. Даная исследовательская оптика позволяет на основе документов из российских и британских архивов изучить отношение значительной части российской офицерской среды рассматриваемого исторического периода к проблеме противоборства России и Великобритании за сферы влияния на Востоке.

Ключевые слова: Российская империя; Британская империя; военная разведка; Большая игра; Восточный вопрос; международный кризис; Л.Н. Соболев.

The article analyses the journalistic works, memoranda and correspondence of General Leonid Nikolaevich Sobolev in the context of Russian-British rivalry in Asia in the late 19th century. This allows studying the attitude of the Russian officers to the problem of confrontation between Russia and Great Britain for spheres of influence in the East on the basis of documents from Russian and British archives.

Keywords: Russian Empire; British Empire; military intelligence; The Great Game; The Eastern Question; international crisis; L.N. Sobolev.

Введение

В свете Украинского кризиса история непростых российско-британских отношений приобрела особую актуальность. Как указано на официальном сайте Министерства иностранных дел Российской Федерации: «В настоящее время отношения с Великобританией характеризуются жесткой конфронтацией вследствие занятой Лондоном откровенно враждебной позиции в контексте проведения Россией специальной военной операции (СВО)» [2]. Вне зависимости от состава правящего кабинета и его политической ориентации министры с Даунинг-стрит в течение последних нескольких лет последовательно придерживались линии на углубление эскалации российско-украинского конфликта, обеспечивая масштабную материальную и военно-техническую поддержку Киева, а также осуществляя всестороннюю военную подготовку личного состава Вооруженных сил Украины по стандартам войск НАТО. По этой причине история российско-британских отношений сегодня привлекает внимание не только в контексте «турбулентности» однополярного мира, но и в рамках осмысления богатого наследия двусторонних российско-британских контактов, и прежде всего их конфликтного поля.

Рефлексия над проблемой российско-британского

противостояния в Азии во второй половине XIX – начале XX в., нередко именуемого «Большой игрой», занимала очень важное место в воззрениях современников событий. Неудачи Крымской войны 1853–1856 гг. оставили глубокий след в сознании офицерского корпуса империи Романовых. С тех пор на протяжении всей второй половины XIX в. Великобритания воспринимались многими российскими офицерами не иначе как «заклятый враг России» [27, с. 355]. Данная характеристика, в частности, представлена в статье «Индия», написанной генералом Л.Н. Соболевым для «Энциклопедии военных и морских наук». Эта формулировка, как нам представляется, отражала умонастроения не только ее автора, но и довольно значительной части российской офицерской среды. Например, по воспоминаниям британского военного атташе в Петербурге У. Х.-Х. Уотерса, генерал Н.Н. Обручев, занимавший пост начальника Главного штаба в 1881–1898 гг., также являлся «англофобом» и в целом «не любил британцев» [37, р. 64, 102]. Подобное отношение обуславливалось не только опытом Крымской интервенции британских войск, но и последующей враждебной позицией Великобритании к России во время Польского восстания 1863–1864 гг. Кроме того, как указывал крупный российский и советский ученый А.Б. Давидсон, значительное влияние на формирование англофобии в российском обществе, в том числе в

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда «Российская армия XVIII – начала XX вв. как социокультурный феномен» (№ 23-28-00325), <https://rscf.ru/project/23-28-00325/>

офицерской среде, оказывали «резкое обострение противоречий в Центральной Азии в 1870-х; открытая враждебность в связи с Русско-турецкой войной 1877–1878 гг., когда Великобритания не дала России воспользоваться плодами ее победы над Османской империей» [2, с. 52].

В исследуемый период Великобритании представлялась российским офицерам в первую очередь как главное препятствие на пути к решению т.н. «Восточного вопроса». В интерпретации российских современников данный термин подразумевал территориальный раздел Османской империи, укрепление влияния России на Балканах, а также установление для Петербурга выгодного режима морских проливов Босфор и Дарданеллы. В то же время британские власти опасались, что установление российского господства над проливами лишит Британию средства оказания силового давления на Россию и даст ей возможность постоянно угрожать «главной жемчужине» Британской империи – Индии.

В связи с этим непримиримым на данном историческом этапе русско-британским антагонизмом в восприятии российского офицераства происходит постепенное слияние Восточного вопроса с проблемой разделения сфер влияния в Азии в рамках Большой игры. Ярким тому примером служат публицистические труды, личная переписка и конфиденциальные меморандумы незаурядного российского военного деятеля, генерала Леонида Николаевича Соболева. Британский военный атташе подполковник Г. Нэпьер в 1904 г. в одном из донесений называл его «ярким англофобом и убежденным сторонником военной кампании против Индии» [36, р. 11]. По схожести замечанию английского историка А. Маршалла, Л.Н. Соболев являлся «самым агрессивным русским стратегом по вопросу вероятного вторжения в Индию» [32, р. 142]. Однако такая категоричная характеристика, по нашему мнению, требует уточнения, поскольку идея вторжения в пределы Индостана не являлась для Л.Н. Соболева самоцелью. Как и многие его современники, он искренне считал, что прочный военно-стратегический плацдарм в Центральной Азии обеспечивал Россию инструментом силового давления на Соединенное Королевство при решении Восточного вопроса [22]. В этой связи Л.Н. Соболев полагал, что «чем сильнее мы будем в Средней Азии, тем уступчивее будет Англия...» [20, л. 40]. Поэтому его воззрения по проблеме русско-британского противоборства на Востоке фактически являлись «зеркалом», отражавшим взгляды значительной части российского офицераства второй половины XIX в.

К сожалению, личность генерала Л.Н. Соболева и его теоритические труды ранее не становились предметом отдельного научного исследования, хотя некоторые его публицистические работы и служебные записки подвергались анализу в трудах российских и зарубежных историков [22; 32]. По этой причине представляется необходимым заполнить образовавшийся пробел и более предметно рассмотреть теоритическое наследие генерала Л.Н. Соболева в контексте русско-британских коллизий того времени.

Цель исследования заключается в анализе публицистических трудов, служебных записок и эпистолярного наследия генерала Л.Н. Соболева как отражения воззрений, царивших в российской офицерской среде по проблеме русско-британского противоборства в Азии в конце XIX в.

Научная новизна состоит в том, что на основе широкого спектра исторических источников, в том числе из российских и британских архивов, подвергается изучению проблема русско-британского противоборства

в Азии сквозь призму теоритических трудов генерала Л.Н. Соболева.

Работа опирается на принципы историзма и объективности, специально-исторические *методы*, такие как *историко-системный, историко-хронологический и историко-типологический*, а также междисциплинарный метод *контент-анализа*.

Изложение основного материала

Леонид Николаевич Соболев родился 28 мая (8 июня) 1844 г. в селе Карцев Мещерского уезда Калужской губернии в семье потомственных военных. Начальное образование получил в 1-м кадетском корпусе, затем поступил на обучение в Михайловское артиллерийское училище, в те времена лучшее военно-техническое учебное заведение России. После его окончания в 1864 г. был произведен в подпоручики и поступил на службу в конно-батарейную № 13 Его Императорского Высочества Эрцгерцога Австрийского Вильгельма батареею [9; 17, л. 685/об.].

Будучи поручиком в 1866 г. сдал вступительные экзамены в Николаевскую академию Генерального штаба (НАГШ). Окончил двухлетний курс «наук» по 1-му разряду, получив повышение в чине до капитана [19, л. 15/об.–16]. Состоял в выпуске с такими выдающимися военными и колониальными деятелями как М.Д. Скобелев, А.В. Каульбарс и Н.И. Гродеков, с которыми Л.Н. Соболев нес службу на восточных окраинах Российской империи в конце 1860-х – первой половине 1870-х гг.

По окончании НАГШ выпускники изъявляли желание поступить на штабную службу в конкретный военный округ. Характерно, что 10 из 26 выпускников 1868 г. захотели продолжить военную карьеру именно на Востоке империи – 1 в Оренбургском военном округе, 6 – в Кавказском, в том числе Н.И. Гродеков, и 3 – в Туркестанском, а именно М.Д. Скобелев, А.В. Каульбарс и Л.Н. Соболев [19, л. 7–7/об.]. В связи с тем, что в Туркестане имелись только две свободные вакансии капитан Л.Н. Соболев был вынужден подать прошение о временном переводе в 2-ую Оренбургскую конно-артиллерийскую батарею с перспективой последующего назначения на службу в штаб Туркестанского военного округа. Прошение Л.Н. Соболева не встретило возражений со стороны начальника НАГШ генерала А.Н. Леонтьева и командующего Туркестанским военным округом генерала К.П. Кауфмана [19, л. 20].

Представляется, что на выбор Л.Н. Соболева и его однокурсников серьезное влияние оказали лекции «о военно-политическом отношении России к Средней Азии», которые с 1866 г. ежегодно читались профессором военной статистики генерал-майором И.А. Макшеевым [18, л. 65]. Важно указать, что самый высокий балл из всех предметов, читаемых в лекториях НАГШ, у Л.Н. Соболева был именно по военной статистике [19, л. 15/об.–16], что свидетельствует о значительном внимании с его стороны к лекциям генерала И.А. Макшеева. К этому моменту он считался ведущим востоковедом в России и неоднократно участвовал в исследовательских и военных экспедициях в Средней Азии. По воспоминаниям А.Н. Куропаткина, закончившего НАГШ в 1874 г., генерал И.А. Макшеев «побывал на наших азиатских окраинах, знал их, и сообщаемые им сведения, в том числе по Туркестану, были полны интереса. Он глубоко верил, что Россия имеет определенную историческую миссию в Азии...» [5, с. 377].

Со слов самого И.А. Макшеева, его лекции практически не касались «ни Персии, ни Китая» и даже не затрагивали «английских дел в Индии» [18, л. 64–65], однако кажется вполне очевидным, что его выступления подо-

гревали неподдельный интерес со стороны слушателей академии к актуальным на тот момент историческим событиям. Во многом это объясняет общность взглядов выпускников 1868 г. на российско-британское соперничество на Востоке. Например, М.Д. Скобелев надеялся походом из российских среднеазиатских владений в Индию «вырвать у англичан согласие на окончательное утверждение нашего влияния в Константинополе» [23, с. 109]. Впоследствии Н.И. Гродеков также констатировал, что, «завоеывая Туркестан, мы мечтали угрожать оттуда Индии» [4, с. 109]. Л.Н. Соболев придерживался аналогичных воззрений. Подобные мысли он выразил в 1874 г. в одной из первых своих крупных научных работ «Географические и статистические сведения о Зеравшанском округе», за которую был награжден малой золотой медалью Императорским Русским Географическим Обществом. В предисловии данного труда Л.Н. Соболев прямо изложил собственный взгляд на значение среднеазиатских владений России в актуальных внешнеполитических реалиях: «...если бы в 1853 году мы занимали ту же позицию, какую занимаем ныне, то не было вовсе Крымской кампании» [25, с. 4].

В течение 1870-х гг. Л.Н. Соболев занимался активной публицистической деятельностью, повествуя об истории российского продвижения в Средней Азии и о политике империи Романовых в регионе на страницах периодических изданий, таких как «Русский инвалид», «Военный сборник», «Известия Императорского Русского Географического общества», «Голос», «Туркестанские ведомости» [7, с. 301, 364, 368, 369, 378, 380]. Также заметки его авторства появлялись в колонках столичной газеты «Новое время», владельцем которой – Алексей Сергеевич Суворин – разделял антибританские воззрения Л.Н. Соболева. Характеризуя деятельность этого периодического издания, британский военный атташе А. Герберт в отчете от 12 января 1887 г. писал: «Из русских газет, издаваемых в Петербурге, “Новое время”, несомненно, занимает первое место как по популярности среди всех сословий, так и по качеству содержания. Редактор, Суворин – богатый человек, который может позволить себе оплачивать услуги лучших писателей, а среди его постоянных авторов много известных офицеров, таких как Соболев...» [31, р. 5]. По мнению подполковника А. Герберта, газета «Новое время» представляла на своих страницах в первую очередь «военный, а не дипломатический взгляд на все вопросы» [31, р. 5]. В подтверждении аналитики британского военного атташе следует привести свидетельства самого генерала Л.Н. Соболева. В частной переписке с А.С. Сувориным он прямо заявлял: «От глубины души я презираю английскую политику, и рад, что ваша газета поднимает вопросы для Англии неприятные. Большое место Англии есть Индия. Надо почаще бить по самому большому месту» [11, л. 4].

В своих мемуарах британский военный атташе полковник Ф. Уэлсли, служивший в Петербурге в 1871–1878 гг., отмечал, что «вторжение в Индию занимало мысли многих российских военных и государственных деятелей, особенно первых...» [22, с. 133]. Императивом «индийского похода», который культивировался многими российскими офицерами в этот исторический период, являлась навязчивая идея, что приближение к границам Индии даже незначительных российских войск приведет к восстанию местного населения, что повлечет за собой *гибель* всей Британской империи [22, с. 158; 23, с. 109]. В свою очередь эти воззрения произрастали, с одной стороны, из событий Восстания Сипаев 1857–1859 гг., свидетельствовавшего о непрочности британского господства в Индии, с другой – из представлений об общей военной

слабости Великобритании на суше, армия которой, по мнению многих российских офицеров, была неспособна эффективно защищать отдаленные границы своей империи. Например, российский военный агент в Лондоне полковник П.И. Кутайсов в 1872 г. докладывал «о слабом положении, занимаемом Англией в военном отношении» [15, л. 163/об.], поскольку без поддержки военно-морского флота малочисленная «наемная» британская армия, по его мнению, «обращается только в гарнизон, разбросанный по различным местностям для пассивной обороны государства» [15, л. 164/об.]. Как следствие, в представлении российских офицеров наиболее уязвимым местом Британской империи становилась Индия, где местный военный гарнизон, не имевший прочной опоры в виде флота, фактически мог служить только для «пассивной обороны» от внешней угрозы [14, л. 192/об.]. В свете последовавшего Восточного кризиса 1875–1878 гг. российские военные попытались на практике проверить эти предположения.

С началом Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Л.Н. Соболев был назначен в состав действующей армии на Балканах. В ходе кампании участвовал в рекогносцировках Травно-Сельчанского и Шипкинского перевалов, а с 11 (23) августа – в героической обороне Шипки в составе 8-го армейского корпуса генерала Ф.Ф. Радецкого. Затем перешел под командование своего однокурсника по НАГШ генерал-майора М.Д. Скобелева и в составе его колонны принял участие в 3-м штурме Плевны. Зимой 1877–1878 гг. по разведанным им ранее маршрутам осуществлял сопровождение колонны генерал-адъютанта князя Н.И. Святополка-Мирского через Балканы. После героического форсирования Балкан по распоряжению главнокомандующего Действующей армией великого князя Николая Николаевича Старшего 3 (15) января 1878 г. Л.Н. Соболев был командирован в столицу для всеподданнейшего доклада императору Александру II о ситуации на Балканском театре военных действий [9; 10].

К марту 1878 г. российская армия находилась на подступах к Константинополю. В этой связи британское правительство во главе с Б. Дизраэли приняло решение вмешаться в ход Русско-турецкой войны, введя эскадру под командованием адмирала Дж. Хорнби в Мраморное море и начав мобилизацию британских войск. В качестве ответной меры российские власти весной 1878 г. начали подготовку «индийского похода» под командованием генерала К.П. Кауфмана с целью отвлечь внимание Великобритании от ситуации на Балканах и оказать на нее давление в преддверии Берлинского конгресса, проходившего в июне – июле 1878 г. для пересмотра итогов Русско-турецкой войны. Также для этого в Кабул была направлена миссия генерал-майора Н.Г. Столетова, в задачи которого входило заключение союза с Афганистаном для совместных действий против Британской Индии [1, с. 22–31; 22, с. 158–165]. В своих воспоминаниях А.Н. Куропаткин указывал: «По отношению к Англии Россия была бессильна со стороны своих европейских владений. Признавалось, что наиболее уязвимое место Англии – это Индия. Угрозой Индии со стороны Средней Азии предполагалось возможным заставить англичан уважать интересы России в Европе» [6, с. 223].

В этот момент полковник Л.Н. Соболев находился в России и вероятнее всего, как и многие его сослуживцы, очень болезненно воспринимал происходившие события на Балканах. При этом он активно поддерживал идею использовать российские владения в Средней Азии для противодействия агрессивным намерениям британского правительства. Об этом в частности свидетельствуют на-

звания статей, опубликованные Л.Н. Соболевым в течение 1878 г., – «Что нам делать на границе Средней Азии», «Россия и Англия на Востоке» и «Притязательность Англии к Среднеазиатскому вопросу» [29, с. 20]. В конечном счете, посольство генерала Н.Г. Столетова и демонстративной поход в Индию генерала К.П. Кауфмана стали удобным поводом для Сент-Джеймского кабинета, чтобы предъявить афганскому эмиру Шер Али-хану ультиматум, ответ на который с его стороны так и не последовал. В итоге 8 (20) ноября 1878 г. началась 2-ая Англо-афганская война (1878–1881), ставшая предметом детального изучения в российском Главном штабе.

Сразу после начала британской кампании в Афганистане полковнику Л.Н. Соболеву было поручено «собрать сведения, касающиеся этой войны и часть этих сведений разрешалось печатать в Русском Инвалиде» [12, л. 8/об.]. Изучение и освещение интервенции англо-индийской армии в Афганистан первоначально носило строго прикладной характер, поскольку в Главном штабе не исключали возможность вооруженного столкновения с Великобританией на Среднем Востоке в обозримом будущем [8, л. 2–2/об.]. Сам Л.Н. Соболев полагал, что «исторический ход событий <...> повлечет за собой либо полное и ясное соглашение между Россией и Англией по вопросам Азии и проливам Черного моря при взаимных равноценных уступках, либо борьбу, исход которой трудно предвидеть» [12, л. 6]. Поэтому сбор сведений о ходе Англо-афганской войны и их публикация в российской военной печати, согласно докладной записке начальника Главного штаба Ф.Л. Гейдена от 26 марта 1879 г., позволяли российским офицерам «ознакомиться с военными средствами англичан на Азиатском материке и определить как обширность этих средств, так и их достоинства» [12, л. 8/об.]. Полковник Л.Н. Соболев также придерживался точки зрения, что «рассмотрение Афганского вопроса во всей его полноте и подробное изучение ныне происходящей в Афганистане войны составляет одну из современных военных задач нашего Генерального штаба» [12, л. 6]. В этой связи неудивительно, что в 1879 г. именно Л.Н. Соболева назначили на пост начальника Азиатской части Главного штаба – разведывательной структуры Военного министерства, которая отвечала за всестороннее изучение стран Востока, находившихся в орбите внешнеполитических интересов России.

Весной 1879 г. полковник Л.Н. Соболев на два месяца был командирован в Англию «с целью пополнить на месте имеющиеся у него материалы по Афганистану и Афганской войне сведениями, которые в Петербурге достать невозможно» [12, л. 8]. Помимо приобретения необходимых материалов он занимался изучением настроений, царивших в британском социуме, относительно актуальных событий на Востоке. На основе своих наблюдений Л.Н. Соболев пришел к выводу, что «английское общество в высокой степени интересуется всем, что делается в Азии», так как «интересы Великобритании, как первой торговой нации мира, сталкиваются с интересами России» » [12, л. 16]. В то же время он полагал, что британцы «несколько преувеличивали наше военное положение в Средней Азии», считая, что «мы имели возможность серьезно предпринять военный поход к границам Индии». Данные воззрения с одной стороны, по мнению Л.Н. Соболева, становились поводом для агрессивной риторики британского правительства по отношению к России. С другой – в этом он видел подтверждение тезиса, изложенного им еще в 1874 г., о том, что именно «боязнь этого похода и была главной причиной, что Англия не объявила нам войну в союзе с Турцией» » [12, л. 16/об.].

В течение 1878–1880 гг. Л.Н. Соболевым была опубликована серия из 48 статей об Англо-афганской войне в ведомственной газете «Русский инвалид» [7, с. 380]. В этих публикациях он занимался подробным освещением противостояния британских и афганских войск. Впоследствии Л.Н. Соболев подготовил многотомный труд «Страница истории Восточного вопроса. Англо-Афганская распря: очерк войны 1879–1880 гг.» [30], на основе собранных и опубликованных им ранее материалов. Из названия работы вполне очевидно, что российско-британское соперничество в Центральной Азии интерпретировалось Л.Н. Соболевым как продолжение борьбы двух великих держав за наследие «большого человека Европы» – Османской империи. В предисловии своего труда он прямо писал: «Великий Славянский Вопрос роковым образом связан с положением Англии в Южной Азии и особенно Индии...» [30].

В целом «Англо-Афганская распря» представляет собой подробное описание и обстоятельную аналитику 2-ой Англо-афганской войны. Л.Н. Соболев попытался детально реконструировать картину реальных батальных сцен и продемонстрировать на основе официально опубликованных статистических данных организационное состояние британской армии, механизмы ее управления и администрирования в ходе боевых действий в Афганистане. Тем не менее необходимо указать, что история 2-ой Англо-афганской войны преподносилась Л.Н. Соболевым в одностороннем, строго критическом ключе. На первых страницах он четко обозначил цель своего исследования – представить «неопровержимые доказательства военной слабости» британской армии. В одной из заметок о 2-ой Англо-афганской войне Л.Н. Соболев прямо указывал, что «армия, выставленная против Афганистана, организована на скорую руку и может с относительным успехом действовать лишь против слабого азиатского государства» [26]. Впоследствии в переписке с А.С. Сувориным он также заявлял: «Военное могущество англичан не есть истинное могущество. В Афганистане они не имели успеха...» [11, л. 18]. «В этом отношении работа Соболева имеет большое значение, – писал британский путешественник Ч. Марвин, – так как он насаждает мнение, что мы (британцы. – А.А.) не можем противостоять нападению европейского противника [на Индию] или рассчитывать на помощь туземцев против врага, наступающего с севера» [33, р. 66].

Одним из важнейших тематических пластов «Англо-Афганской распри» стало прогнозирование в контексте российско-британского соперничества будущего политического устройства Афганистана. Л.Н. Соболев искренне считал, что вскоре прямая «естественная граница» между владениями двух империй будет проходить прямо по территории Афганистана и северная его часть «от Амударьи и вплоть до Гиндукуша, силой обстоятельств будет включена в сферу непосредственного влияния России» [30, с. 46]. Впоследствии эту цитату активно тиражировали британские газеты, тем самым указывая на агрессивные замыслы российских властей по отношению к Британской Индии. Как писали некоторые периодические издания, «суждения генерала Соболева заслуживают внимания хотя бы потому, что они исходят от чиновника, которого недавно назначили на важный пост начальника Азиатской части Военного министерства» [34].

В мае 1880 г., будучи начальником Азиатской части Главного штаба, Л.Н. Соболев занимался анализом донесений из Лондона российского военного агента генерал-майора А.П. Горлова о планах структурной реорганизации англо-индийской армии. Согласно сведениям российского «дипломата в погонах», по опыту 2-ой Англо-афганской

войны высшее командование в Индии планировало изменить дислокацию и тактическую организацию местных войск, чтобы в случае обострения отношений с Россией в кратчайшие сроки выставить полевую армию из двух корпусов общей численностью в 73 тыс. чел. при 258 орудиях [21, л. 10/об.–11]. Л.Н. Соболев предупреждал военного министра Д.А. Милютину, что подобное переустройство британских вооруженных сил в Индии, «без сомнения, упрочит положение англичан на полуострове и даст им возможность действовать более решительно на своих границах» [21, л. 15]. Справедливо рассматривая эти меры в качестве прямой угрозы влиянию России в регионе, он представил ответную программу усиления российских позиций на Среднем Востоке, чтобы обеспечить «естественную границу» с Великобританией. Для достижения этой цели полковник Л.Н. Соболев предлагал: 1) «провести рельсовый путь в Туркестан» из европейской части России, чтобы ускорить процесс сосредоточения российских войск в Центральной Азии; 2) перенести центр управления Туркестанским военным округом из Ташкента в Самарканд, ближе к театру потенциальных военных действий; 3) изменить места дислокации войск в Туркестане и разместить пункты их сосредоточения в бассейнах рек Зеравшан и Амударья для ускорения оперативного развертывания на северной границе Афганистана [21, л. 12/об.–14]. Военный министр Д.А. Милютин оставил пометку на полях записки, что «не время для решения подобного вопроса», однако программа Л.Н. Соболева в высшей степени симптоматична в контексте актуального на тот момент времени англо-русского соперничества в Азии.

В 1882–1883 гг. генерал Л.Н. Соболев нес службу на посту министра внутренних дел Болгарии. Вернувшись в Россию, он продолжил заниматься проблемой российско-британского соперничества и поиском методов его благополучного разрешения в интересах России. В 1884 г. была организована двусторонняя российско-британская комиссия для делимитации русско-афганских границ после присоединения Мерва к составу империи Романовых. Постоянные трения между российскими и британскими делегатами привели к нарастанию напряжения между Петербургом и Лондоном, которое вылилось в Пендинский кризис весной 1885 г. В декабре 1884 г. в славянофильском журнале «Русь» на фоне эскалации российско-британского конфликта было опубликовано письмо генерал-майора Л.Н. Соболева к И.С. Аксакову – основателю журнала и одному из лидеров славянофилов [24]. В данном письме Л.Н. Соболев продолжил линию теоретических рассуждений, начатой им еще в «Англо-Афганской распри», о прочной взаимосвязи Восточного вопроса и Большой игры. Он последовательно проводил мысль, что Босфор являл собой «раскрытую настежь дверь» в акваторию Черного моря, а основная цель внешнеполитического курса России состояла в овладении «этой дверью», чтобы «запереть ее на ключ...» [24, с. 42]. И поскольку Великобритания выступала традиционным, по сути, непримиримым врагом России на данном стратегическом направлении, то, по его мнению, «одно из самых верных средств приобрести северную часть Босфора заключается в угрозе владычеству англичан в Индии» [24, с. 43]. При этом он однозначно указывал – «не Индия будет нашей целью, а Босфор» [24, с. 52].

Для достижения этой цели генерал Л.Н. Соболев предлагал захватить город-крепость Герат в северо-западной части Афганистана с помощью трех бригад, дислоцированных в Закаспийского области, «которые всегда могут быть подкреплены войсками из Туркестанского и Кавказского военного округов» [20, л. 38/об.]. Особое стратегическое

значение Герата генерал Л.Н. Соболев неоднократно подчеркивал ранее на страницах своей «Англо-Афганской распри». По его мнению, «во всей Средней Азии и даже, можно сказать, в Южной Азии нет пункта более важного в военном отношении, как Герат. Малая Азия, Кавказ, Персия, Туркестан, Афганистан с Белуджистаном и Ост-Индия взаимно связываются между собой этим городом» [30, с. 263].

Публикация письма Л.Н. Соболева на страницах журнала «Русь» вызвала неподдельный интерес у дипломатических представителей Соединенного Королевства в Петербурге. Поскольку генерал ранее занимал высокие военные и государственные посты его мнение рассматривалось в качестве полуофициальной позиции, господствовавшей в российской офицерской среде. 31 декабря 1884 г. британский посол сэр Э. Торнтон сообщил главе Форин-офис лорду Гренвиллю, ссылаясь на заметку генерала Л.Н. Соболева, написанную, со слов дипломата, «в самых грубых выражениях по отношению к Англии», что «русские военные в целом категорически возражают против установления любой границы, которая помешала бы им осуществить их амбициозные планы по присоединению новых территорий в Средней Азии» [35, р. 25]. Британский военный атташе полковник Ф. Тренч, опираясь в том числе на статьи Л.Н. Соболева, также полагал, что военные круги оказывали «огромное влияние на императора [Александра III] в пользу оккупации Герата» [35, р. 78].

В связи с высоким уровнем напряжения в российско-британских отношениях представители Министерства иностранных дел России были вынуждены принести извинения британскому послу Э. Торнтону и тем самым дезавуировать публичные заявления генерала Л.Н. Соболева. В переписке с А.С. Сувориным он упоминал, что в связи публикацией его письма на него «жаловались Государю – и хотели сделать <...> большую неприятность» [11, л. 16].

Как нам представляется, навязчивая идея, педалируемая генералом Л.Н. Соболевым, о том, что «путь к Босфору» пролегал через Герат, преподносилась не в качестве прямого призыва к большой войне с Великобританией, но как решительное действие, способное заставить политиков в Лондоне пойти на уступки Петербургу в Восточном вопросе. Об этом также свидетельствуют донесения российского военного агента в Лондоне полковника С.С. Бутурлина, пристально изучавшего настроения британского социума на основе местной прессы. Он пришел к выводу, что в случае захвата Россией Герата или Афганского Туркестана, «англичане не решатся на войну против нас» и «Англии придется считаться с совершившимся фактом и удар будет нанесен престижу ее, а не России» [14, л. 101/об.–102].

Во многом воззрения Л.Н. Соболева и его современников происходили из распространенных тогда представлений о военной слабости Великобритании, неспособной с ее армией начать войну против России «без сильных союзников» [11, л. 14]. Поэтому в переписке с А.С. Сувориным генерал Л.Н. Соболев резко упрекал российских дипломатов в нерешительности и чрезмерной уступчивости перед Сент-Джеймским кабинетом, задаваясь вопросом: «Неужели можно бояться войны с Англией?» [11, л. 16].

Данную точку зрения генерал Л.Н. Соболев сохранял на протяжении развития конфликта вокруг Пендинского оазиса весной-летом 1885 г. и даже после его окончания. В начале октября того же года в свете эскалации Болгарского кризиса в конфиденциальной записке, адресованной начальнику Главного штаба Н.Н. Обручеву, Л.Н. Соболев предложил восстановить пошатнувшийся «престиж» России. Здесь необходимо пояснить, что среди

российских властей царили представления об английском следе в событиях Болгарского кризиса, что привело к утрате российского влияния на Софию. В этой связи генерал Л.Н. Соболев полагал, что «быстрое занятие Босфора <...> было бы самым лучшим ответом на происки англичан» [20, л. 35/об.]. Однако, как следует из контекста записки, автор придерживался мнения о технической неготовности России к осуществлению данного замысла. Поэтому ради восстановления «престижа» России на международной арене генерал Л.Н. Соболев настойчиво предлагал захватить именно Герат. Сразу после достижения этой цели, согласно его представлениям, Петербург был способен в ходе дипломатического торга с Лондоном получить «право водвориться на Босфоре». «Это можно достигнуть мировыми переговорами; надо лишь согласие Англии <...>. А чтобы Англия согласилась надо ей показать хороший кулак к стороне Индии», – выражал уверенность генерал Л.Н. Соболев в письме к А.С. Суворину [11, л. 19].

Судя по пометкам, оставленным в начале записки, генерал-адъютант Н.Н. Обручев соглашался с Л.Н. Соболевым относительно главной цели российской внешней политики, но не с предлагаемым способом ее достижения. Внимание начальника Главного штаба в свете Болгарского кризиса было прочно приковано к западной границе Российской империи, поскольку складывалась опасная перспектива войны с Германией и Австро-Венгрией. В этой связи генерал Н.Н. Обручев справедливо полагал: «В Европе затевается очень нешуточное дело. Если в настоящую минуту направить свои усилия на Герат, то можем потерять не только то, что приобрели на Балканском полуострове, но и гораздо похуже» [20, л. 35]. Тем более, что отечественной дипломатии стоило очень больших усилий урегулировать конфликт с Лондоном вокруг Кушкинского инцидента в рамках Лондонского протокола [22, с. 181–185]. В числе прочего, генерал Н.Н. Обручев очевидно опасался наступлением на Герат повторить тяжелый опыт 2-ой Англо-афганской войны 1878–1881 гг. и втянуть российскую армию в длительные и изнуряющие горные бои с афганскими повстанцами, которые могли потенциально, с его слов, «надолго связать нам руки» [16, л. 122], что наглядно и убедительно продемонстрировал сам генерал Л.Н. Соболев на страницах своей «Англо-Афганской распри». Куда важнее, по мнению Н.Н. Обручева, было подготовиться к прямому захвату Босфора, чему и была посвящена его записка, составленная осенью 1885 г. [32, р. 68].

В последующие годы генерал Л.Н. Соболев продолжил свои изыскания по проблеме российско-британского соперничества в Азии. Как отмечал британский историк А. Маршалл, «одержимость Соболева <...> достигла своего апогея в 1886–1888 годах». В этот период в журнале «Военный сборник» им была опубликована серия из 15 статей о прошлых завоевательных походах в Индию [32, р. 142]. При этом Л.Н. Соболев совершенно не скрывал, что им двигал не столько интерес к событиям давно минувшего прошлого, сколько возможность приложения этого исторического опыта к вероятной российской военной экспедиции в Индию через территорию Афганистана [28, с. 30]. Исторические «штудии» генерала Л.Н. Соболева привели к публикации им пространной заметки в журнале «Русская старина» в мае 1888 г., в которой он свел воедино все свои прошлые рассуждения о корнях российско-британских противоречий и необходимости их разрешения мирным путем, в противном же случае «Англии всегда будет грозить опасность отторжения от нее Индии» [29, с. 18].

В то же время в переписке с А.С. Сувориним гене-

рал Л.Н. Соболев выражал обеспокоенность, что в сложившейся международной обстановке, особенно на фоне обострения российско-германских отношений, мог быть упущен удобный момент для осуществления похода в Индию. По его мнению, Берлин оказывал давление на Лондон «с той исключительной целью, чтобы этим купить союз против России» [11, л. 19]. Опасения генерала Л.Н. Соболева имели под собой вполне реальную почву. К марту 1887 г. при посредничестве «железного канцлера» Германии О. фон Бисмарка была сформирована Средиземноморская Антанта из Великобритании, Италии и Австро-Венгрии. Данная комбинация позволяла опосредованно втянуть Соединенное Королевство в сотрудничество с Тройственным союзом и тем самым изолировать Россию и Францию на международной арене.

Квинтэссенцией воззрений генерала Л.Н. Соболева по проблеме российско-британского противоборства в Азии следует считать записку от 10 (22) марта 1887 г. «Политическая подготовка вопроса о Босфоре», поданная им на рассмотрение начальника Главного штаба Н.Н. Обручева. В этом документе Л.Н. Соболев высказывался о необходимости изменить подход к осуществлению внешней политики России в Восточном вопросе, прежде всего указывая на опасность, исходившую от блока центральных держав – Германии и Австро-Венгрии, с которыми российские власти традиционно стремились сотрудничать по проблеме черноморских проливов. Л.Н. Соболев придерживался точки зрения, что Вена и Берлин не могли выступать союзниками Петербурга в Восточном вопросе, поскольку переход контроля над Босфором к России позволял не только усилить ее позиции на Балканах и в Малой Азии, но и значительно повысить обороноспособность на ее западных границах. В связи с такой расстановкой сил генерал Л.Н. Соболев предлагал заключить военный союз с Францией [13, л. 42]. Выгоды от сотрудничества с III республикой при решении Восточного вопроса генерал он аргументировал на трех уровнях – политическом, экономическом и стратегическом. В первом случае Л.Н. Соболев считал, что подобный союз позволит России избежать международной изоляции, поскольку власти в Париже, по его мнению, не имели принципиальных претензий к российским амбициям на Востоке. В то же время Россия могла способствовать Франции в возвращении контроля над Египтом и соответственно Суэцким каналом, находившиеся с 1882 г. де-факто под пятой Великобритании. С точки зрения экономической целесообразности альянс с Францией, по его словам, позволял избавиться от кредитной зависимости по отношению к Германии, которая нередко использовала этот фактор для политического и экономического давления на Россию. В стратегическом измерении, в представлении генерал-майора Л.Н. Соболева, союз с Францией давал возможность отвлечь британские военно-морские силы от проливов и сконцентрировать значительные российские войска на центральноазиатском плацдарме буквально «у ворот Индии». В этой связи Л.Н. Соболев предлагал сосредоточить в Тихом океане российскую эскадру из «10 лучших судов» с целью атаковать Сингапур и затем высадить на юго-западном побережье Индии десант численностью 1,500 чел. с тремя горными батареями. Одновременно российскому командованию, по замыслу Л.Н. Соболева, следовало осуществлять масштабное наступление через Афганистан сразу по двум направлениям из Туркестана и Закаспийской области к Кабулу и Герату. Последовательно обосновывая свой грандиозный замысел, он писал, что «англичане лишь тогда поймут, как они ошибались, полагая, что на берегах Босфора они могут

спасти свое положение в Индии» [13, л. 58–60/об.].

На полях данной записки военный министр П.С. Ванновский справедливо поставил вопрос, «где же взять столько войск?» Тем не менее его резолюция на документе однозначно гласила: «принять к сведению» [13, л. 33]. Как известно, к 1887 г. Союз трех императоров окончательно распался, а в 1890 г. Германия отказалась продлевать с Россией договор о «перестраховке», что открыло возможность для формирования российско-французского альянса. В то же время российское высшее военное командование продолжало заниматься систематической подготовкой к захвату Босфора и разработкой планов развертывания российских войск в Центральной Азии в случае вооруженного конфликта с Великобританией [32].

Выводы

Представляется трудным определить в какой степени записки и публицистические труды генерала Л.Н. Соболева оказали влияние на вектор российской внешней политики в конце XIX в. Однако, подводя итоги нашего исследования, стоит отметить, что российский офицер достаточно верно предрекал основные ее направления. Также теоретические труды Л.Н. Соболева буквально стали «зеркалом» эпохи, отражавшим взгляды значительной части российского офицерства на проблему русско-британского соперничества в Азии. Многие его современники придерживались схожих воззрений, рассматривая российские владения в Средней Азии в качестве инструмента силового воздействия на британское правительство при решении вопроса о черноморских проливах.

Библиографический список

1. *Алпеев О.Е.* За кулисами Джамского похода: планирование Россией военных действий в Центральной Азии в 1878 г. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2023. Т. 22. № 1. С. 21–33.
2. *Давидсон А.Б.* Образ Британии в России XIX и XX столетий // Новая и Новейшая история. 2005. № 5. С. 51–64.
3. Двусторонние отношения со страной Великобритании. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mid.ru/detail-material-page/1103169/> (дата обращения – 29.08.2024)
4. Записка Главного штаба генерал-майора Гродекова о путях их Закаспийского края на Герат // Сборник географических, топографических и статистических материалов по Азии. 1883. № 5. С. 108–119
5. *Куропаткин А.Н.* 70 лет моей жизни: воспоминания А.Н. Куропаткина: в 3 томах. Т. 1. Челябинск, 2023. 780 с.
6. *Куропаткин А.Н.* 70 лет моей жизни: воспоминания А.Н. Куропаткина: в 3 томах. Т. 2. Челябинск, 2023. 558 с.
7. *Межов В.И.* Библиография Азии: указатель книг и статей об Азии на русском языке и одних только книг на иностранных языках, касающихся отношений России к азиатским государствам. Т. 2. СПб, 1892. 168 с.
8. Отдел рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ). Ф. 169. К. 37. Ед. хр. 11
9. Памяти Л.Н. Соболева // Новое время. 2 (15) октября 1913 г.
10. Разведчик. 1904. № 722
11. Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ). Ф. 459. Оп. 1. Ед. хр. 3979
12. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Оп. 1. Д. 590
13. РГВИА. Ф. 400. Оп. 4. Д. 596
14. РГВИА. Ф. 401. Оп. 4. 1885. Д. 4
15. РГВИА. Ф. 431. Оп. 1. 1872. Д. 44
16. РГВИА. Ф. 483. Оп. 1. Д. 119
17. РГВИА. Ф. 489. Оп. 1. Д. 7100
18. РГВИА. Ф. 544. Оп. 1. Д. 668
19. РГВИА. Ф. 544. Оп. 1. Д. 670
20. РГВИА. Ф. 846. Оп. 1. Д. 89
21. РГВИА. Ф. 846. Оп. 16. Д. 6924
22. Сергеев Е.Ю. Большая игра, 1856–1907: мифы и реалии российско-британских отношений в Центральной и Восточной Азии. М., 2012. 454 с.
23. *Скобелев М.Д.* Слово Белого генерала. Слово современников. Слово потомков. М., 2000. 365 с.
24. *Соболев Л.Н.* Англия и наши среднеазиатские завоевания // Русь. 1884. № 24. С. 42–53
25. *Соболев Л.Н.* Географические и статистические сведения о Зеравшанском округе. СПб, 571 с.
26. *Соболев Л.Н.* Заметки об Англо-афганской войне // Русский инвалид. 1878. № 271
27. *Соболев Л.Н.* Индия // Энциклопедия военных и морских наук. Т. 3. СПб, 1888. С. 318–355
28. *Соболев Л.Н.* Походы в Индию // Военный сборник. 1886. № 3. С. 30–55
29. *Соболев Л.Н.* Россия и Англия на Дальнем Востоке: Историческая справка ко дню открытия Каспийско-Самаркандской железной дороги 15 мая 1888 г. СПб, 1888. 20 с.
30. *Соболев Л.Н.* Страница истории Восточного вопроса. Англо-Афганская распря: очерк войны 1879–1880 гг. СПб, 1880–1885, 1534 с.
31. British Library: Maps Collections (BLMP). Director of Military Operations DMO/11/12. Memorandum on Russian press, 12 January 1887.
32. *Marshall A.* The Russian General Staff and Asia, 1800–1917. L., 2006. 274 p.
33. *Marvin C.* The Russians at Merv and Herat, and their power of invading India. L., 1883. 556 p.
34. Russian Claims to Afghanistan // Belfast News-Letter, 19 August 1881
35. The National Archives, Kew (TNA). Foreign Office (FO) 539/25 Sir E. Thornton to Earl Granville, 31 December 1884; Colonel F.C. Trench Memorandum on the state of opinion at St. Petersburg regarding the Delimitation of the Russo-Afghan Frontier, intended Russian occupation of Herat, 17 February 1885
36. TNA. FO 539/88. Lieutenant-Colonel Napier to sir C. Scott, 18 January 1904
37. *Waters W.H.H.* Secret and Confidential: The Experiences of a Military Attaché. L., 1926. 388 p.

References

1. *Alpeev O.E.* Behind the Scenes of the Jam Expedition: Russia's Planning of Warfare in Central Asia in 1878 // RUDN Journal of Russian History. Vol. 22. No. 1 (February 2023). Pp. 21–33.

2. Davidson A.B. The Image of Britain in Russia in the 19th and 20th Centuries // New and Contemporary History. 2005. No. 5. Pp. 51–64.
3. Bilateral relations with the United Kingdom. [Electronic resource]. URL: <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1103169/> (date of access – 08/29/2024)
4. Note by Major-General of the General Staff Godekov on the routes from the Transcaspian region to Herat // Digest of geographical, topographic and statistical materials on Asia. 1883. No. 5. P. 108–119
5. Kuropatkin A.N. 70 years of my life: recollections of A.N. Kuropatkin in three volumes. Vol. 1. Chelyabinsk, 2023. 780 p.
6. Kuropatkin A.N. 70 years of my life: recollections of A.N. Kuropatkin in three volumes. Vol. 2. Chelyabinsk, 2023. 558 p.
7. Mezhev V.I. Bibliography of Asia: index of books and articles about Asia in Russian and books in foreign languages concerning Russia's relations with Asian states. Vol. 2. St. Petersburg, 1892. 168 p.
8. Department of Manuscripts of the Russian State Library (OR RGB). F. 169. K. 37. D. 11
9. In memory of L.N. Sobolev // New Time. October 2 (15)
10. Intelligence. 1904. No. 722
11. Russian State Archive of Literature and Art (RGALI). F. 459. Op. 1. D. 3979
12. Russian State Archive of Military History (RGVIA). F. 400. Op. 1. D. 590
13. RGVIA. F. 400. Op. 4. D. 596
14. RGVIA. F. 401. Op. 4. 1885. D. 4
15. RGVIA. F. 431. Op. 1. 1872. D. 44
16. RGVIA. F. 483. Op. 1. D. 119 (
17. RGVIA. F. 489. Op. 1. D. 7100
18. RGVIA. F. 544. Op. 1. D. 668
19. RGVIA. F. 544. Op. 1. D. 670
20. RGVIA. F. 846. Op. 1. D. 89
21. RGVIA. F. 846. Op. 16. D. 6924
22. Sergeev E.Yu. The Great Game, 1856–1907: Russo-British Relations in Central and East Asia. Moscow, 2012. 454 p.
23. Skobelev M.D. Word of the White General. The word of contemporaries. The word of descendants. M., 2000. 365 p.
24. Sobolev L.N. England and our Central Asian conquests // Rus. 1884. No. 24. Pp. 42–53
25. Sobolev L.N. Geographical and statistical information about the Zeravshan district. St. Petersburg, 571 p.
26. Sobolev L.N. Notes on the Anglo-Afghan War // Russian Invalid. 1878. No. 271
27. Sobolev L.N. India // Encyclopedia of military and naval sciences. Vol. 3. St. Petersburg, 1888. Pp. 318–355
28. Sobolev L.N. Campaigns in India // Military digest. 1886. No. 3. Pp. 30–55
29. Sobolev L.N. Russia and England in the Far East: Historical background to the opening day of the Caspian-Samarkand railway on May 15, 1888. St. Petersburg, 1888. 20 p.
30. Soboleff L.N. The Anglo-Afghan Struggle: Sketch of the War of 1879–80. St. Petersburg, 1880–1885. 1534 p.
31. British Library: Maps Collections (BLMP). Director of Military Operations DMO/11/12. Memorandum on Russian press, 12 January 1887
32. Marshall A. The Russian General Staff and Asia, 1800–1917. L., 2006. 274 p.
33. Marvin C. The Russians at Merv and Herat, and their power of invading India. L., 1883. 556 p.
34. Russian Claims to Afghanistan // Belfast News-Letter, 19 August 1881
35. The National Archives, Kew (TNA). Foreign Office (FO) 539/25 Sir E. Thornton to Earl Granville, 31 December 1884; Colonel F.C. Trench Memorandum on the state of opinion at St. Petersburg regarding the Delimitation of the Russo-Afghan Frontier, intended Russian occupation of Herat, 17 February 1885
36. TNA. FO 539/88. Lieutenant-Colonel Napier to sir C. Scott, 18 January 1904
37. Waters W.H.H. Secret and Confidential: The Experiences of a Military Attaché. L., 1926. 388 p.

БЛУМЕНАУ СЕМЕН ФЕДОРОВИЧ

доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории и международных отношений, Брянский государственный университет имени академика И.Н. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: blumenausf@mail.ru

BLUMENAU SEMEN FEDOROVICH

Doctor of History, Professor at the Chair of World History and International Relations, Bryansk State University, Bryansk, Russia
E-mail: blumenausf@mail.ru

БРОЖЕНИЯ В АРМИИ И ПОЗИЦИЯ ВЛАСТЕЙ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

UNREST IN THE ARMY AND THE POSITION OF THE AUTHORITIES IN THE INITIAL PERIOD OF THE FRENCH REVOLUTION

Статья посвящена недовольству солдат порядками во французской армии начала революции. Революция быстро и зримо улучшила положение различных общественных сил, составлявших третье сословие: его зажиточной и образованной верхушки, многомиллионного крестьянства, городской массы. Реликтом сословного неравноправия в первый период Французской революции оставалась армия. Объяснение этому следует искать как в многовековых особенностях ее развития, так и в своеобразии исторического момента.

Провозглашенный «Декларацией прав» принцип равного доступа ко всем должностям поначалу в профессиональной армии не действовал. Учредительное собрание, сотрудничавшее в военных вопросах с королем и министерством, опасалось проведением кардинальных реформ осложнить отношения между солдатами и офицерским корпусом, нарушить порядок и субординацию, ослабить армию перед лицом вызова потенциального внешнего противника.

Однако паллиативные меры законодателей не могли удовлетворить недовольных. Те требовали большего: вернуть им вычеты из жалованья, осевшие в полковых кассах, ограничить практику выдачи «волчьих билетов». Они подстрекали своих командиров в сговоре с вероятным неприятелем, что побуждало их к неповиновению. Судорожные попытки властей ввести ситуацию в нормальное русло не увенчались успехом. Уже ничто не могло предотвратить солдатского мятежа.

Ключевые слова: сословный строй, солдаты-простолюдины, офицеры-дворяне, брожения в армии, полковые кассы, законодатели, Учредительное собрание, исполнительная власть.

The article deals with the soldiers' discontent with the practices in the French army at the beginning of the Revolution. The Revolution quickly and visibly improved the condition of the various social forces that constituted the Third estate: its wealthy and educated elite, millions of peasants and the urban masses. The army remained a relic of the estate inequality in the first period of the French Revolution. An explanation for this should be sought both in the centuries-old specific features of its development and in the unique historical moment.

The principle of equal access to all positions proclaimed by the Declaration of the Rights did not initially apply to the professional army. The Constituent Assembly, which collaborated on military issues with the king and the ministry, was afraid that by carrying out drastic reforms it would complicate relations between soldiers and the Officer Corps, disrupt order and subordination and weaken the army in the face of a potential external enemy.

However, the palliative measures of the legislators could not satisfy the discontented. They demanded more: to return to them the deductions from their salaries that had settled in the regimental treasuries and to limit the practice of issuing "wolf's tickets." The unsuspected their commanders of conspiring with a potential enemy, which prompted them to disobey. The authorities' frantic attempts to bring the situation back to normal were fruitless. Nothing could prevent the soldiers' mutiny.

Keywords: estates, common soldiers, noble officers, unrest in the army, regimental treasuries, legislators, Constituent Assembly, executive power.

Введение

Новизна исследования заключается в самом обращении к тематике волнений в армии первого периода Французской революции, увенчавшихся печально известными «избиениями в Нанси». К величайшему сожалению, и в нашей историографии нескольких последних десятилетий, и даже в учебной литературе события августа 1790 г. в столице Лотарингии вообще не упоминаются. Тем более речь не заходит о социальных проблемах армии и о попытках их разрешения Учредительным собранием.

Цель данной работы состоит в выявлении причин и истоков солдатских волнений, которые не только угрожали общественному порядку и спокойствию, но и могли приве-

сти к ослаблению французской военной мощи перед лицом боевых столкновений с предполагаемыми противниками.

Методология исследования предполагает следование принципам историзма, объективности и научности. Среди специальных исследовательских методов автор прежде всего использовал такие, как: историко-генетический и историко-сравнительный.

Изложение основного материала

Незыблемость сословного строя и проистекающее из него неравноправие французов стало одним из главных факторов высокой общественной напряженности в стране в конце Старого порядка. Усвоение просвещенческого ми-

ровидения при посредстве множества идейно-культурных объединений, развенчание властных структур и привилегированных слоев радикальной публицистикой, наложившиеся на давние и обострившиеся в XVIII в. социальные противоречия, содействовали революционному шторму 1789 г. Уже в его начале масштабные крестьянские выступления, «муниципальная революция» в городах, политическая инициатива и решимость разночинных верхов и либерального дворянства привели к официальной отмене сословных порядков в соответствии с декретами 4–11 августа. Формула гражданского равенства торжественно провозглашалась в «Декларации прав человека и гражданина», сделавшейся важной вехой в разработке Конституции.

Новые «жакерии» углубляли эмансипацию массы сельского населения Франции. Многочисленные волнения городского плебса, становившиеся все более организованными и настырными, носившие, отчасти, и политический характер, заставляли революционную власть считаться с его устремлениями. Ободренные и стимулированные народным движением, новые элиты продолжили наступление на привилегии, упразднив декретом от 19 июня 1790 г. дворянство и дворянские титулы. Глубинные преобразования налоговой сферы, права, судостроительства и судопроизводства, серия, казалось, бесконечных изменений в аграрных отношениях, появление принципиально иной административно-территориальной системы – все это подрубало сами основания сословного режима и делало невозможным возвращение к старому.

Реликтом сословного неравноправия в первый период Французской революции оставалась армия. Объяснение этому следует искать как в многовековых особенностях ее развития, так и в своеобразии исторического момента.

По средневековой традиции население делилось на тех, «кто молится», тех, «кто воюет» и тех, «кто работает». Военная служба считалась главным предназначением дворянства. Задачи расширения и укрепления государства в условиях технических и технологических новаций в военном деле влекли за собой необходимость создания большой армии. Борьба с коалицией европейских стран, обеспокоенных растущими территориальными аппетитами французского королевства, заставили последнее выставить в Девятилетней войне XVII в. 400 тыс. пехотинцев и кавалеристов. Но и в мирное время, в 1715 г., к концу царствования Людовика XIV численность армии равнялась 150 тыс. человек [1, с. 125]. Боевые действия против Аугсбургской лиги потребовали от Франции мобилизации всех общественных сил от низших классов до придворной знати, заплатившей свой «налог кровью» [4, с. 540–541]. Командование и офицерский корпус состояли в большинстве из дворян, но длительные и беспощадные конфликты того времени «вынесли наверх» также талантливых храбрецов из третьего сословия, например, Жюльена, выдвинувшегося из простых солдат, но ставшего в ходе Войны за Испанское наследство бригадным генералом [4, с. 623].

Со временем монополия второго сословия на офицерские должности казалась подорванной. Историки связывали это с «нашествием во власть плутократии» [16, р. 140]. Данный феномен проявился в результате продажи должностей, в том числе военных, бенефициаром которой становились состоятельные люди недворянского происхождения. Но происшедшее вызвало ожесточенное сопротивление со стороны небогатого провинциального дворянства, которое могло лишиться единственно возможного и достойного для себя поприща. Его заботы и опасения нашли понимание и поддержку у знати, занимавшей высокие посты в государстве и в военном ведомстве. Еще в эпоху Регентства и

в начале собственно правления Людовика XV она небезуспешно пыталась устранить «гражданских» и представителей деловых кругов от управленческих функций в армии. Показательно и другое. Ряд постановлений данного исторического периода требовали обязательной принадлежности к дворянству даже от претендентов на самые низшие офицерские должности.

Отталкиваясь от этого, знаменитый и гораздо более поздний по времени ордонанс маршала Сегюра 1781 г. рассматривают как естественное продолжение и одновременно ужесточение уже избранного ранее курса. При этом в научной литературе нередко рассуждают о ситуации до и после принятия указанного документа, фиксируя произошедшие перемены. Прежде для выходцев из солдат, сделавшихся унтер-офицерами, а потом отличившихся долгой и усердной службой, резервировали в гренадерских ротах офицерские должности, но не выше капитанских. Их удельный вес среди офицеров-пехотинцев достигал максимум 5 %. Однако обнаружение нового ордонанса привело к тому, что «исключение разночинцев (из числа офицеров – С.Б.) стало почти полным» [15, pp. 27–28, 35]. Что же касалось аноблированных командиров, то они до введения в практику означенного документа, целившего в тех, кто еще не являлся дворянином в четвертом поколении, составляли 10% офицерского состава французской армии. Но их число быстро и резко сократилось до 2 % после появления ордонанса [11, с. 38].

Таким образом, накануне революционных событий офицерский корпус оставался замкнутой элитарной кастой.

Такой же, четко разделенной по сословному признаку, армия вступила во Французскую революцию. На практике неравенство удваивалось вследствие беспрекословного подчинения солдат и унтер-офицеров командирам. В случае непослушания те могли задействовать всю систему наказаний, включая позорное увольнение нижних чинов из военных рядов.

Положение дел в армии с началом революции не устраивало никого: ни генералитет, ни офицеров, ни рядовых, ни унтер-офицеров. Высокие армейские чины, командиры разного ранга, происходившие почти исключительно из второго сословия, возмущались потерей прежних позиций в обществе. Они лишились юридических и фискальных привилегий, а затем титулов и дворянства как такового. Это вызывало фрустрацию в офицерском корпусе, одним из последствий чего стала эмиграция. Но она пока не сделалась столь массовой, как в скором будущем. Большая часть офицеров еще надеялась на обратимость случившегося и продолжала службу, считая ее своим долгом перед монархией и королем, остававшимся главой французской армии.

Отношения с новыми органами в центре и на местах, напротив, являлись весьма враждебными. Многие генералы и офицеры не хотели присягать новому режиму. Но армейскому руководству приходилось не только следовать декретам Конституанты, а и распоряжениям на уровнях департаментов, дистриктов и коммун. Так, в соответствии с законом о военном положении от 21 октября 1789 г., за отказ военнотружущих подчиниться требованию муниципального чиновника разогнать «сборище» протестующих они получали три года тюрьмы [5, с. 44].

В драматических конфликтах между королем и депутатами офицеры обычно славли первого и поносили законодателей. В начале октября первого года революции на офицерских банкетах в Версале провозглашались здравицы в честь Людовика и Марии-Антуанетты, но открыто демонстрировалось презрение к Ассамблее и раздавались

крики: «Долой Собрание» [9, с. 314–315].

Ненависть к новым порядкам побуждала отдельных офицеров разжигать конфликты между солдатами линейных войск и национальными гвардейцами – созданием Революции и ее защитниками. Они не гнушались сыграть на своеобразной «профессиональной» разобщенности между фюзилерами и гренадерами [17, р. 8, 11, 13–14]. В некоторых гарнизонах под видом веселых компаний организовывались сообщества из реакционно настроенных солдат для преследования солдат-патриотов, то есть революционеров [10, с. 20].

Революция, «Декларация прав», коренные преобразования, проведенные новой властью, казалось, приближали к реальности мечты честолюбивых и способных унтер-офицеров и солдат о военной карьере вообще и об офицерских эполетах в частности. Но в действительности все было совсем не просто. Вроде бы официальные документы, касавшиеся вооруженных сил, не противоречили принятому государством и воспринятому обществом тезису о равном доступе граждан (мужского пола) к самым высоким должностям, независимо от их происхождения. Но по своему тону они носили несколько витиеватый характер. Да и указанные программные пункты оказывались в законодательных текстах не на положенном для них первом месте, что тоже не являлось случайностью. Показателен посвященный сугубо армии декрет от 28 февраля 1790 г. Пятая (почему не первая? – С.Б.) статья закона звучала так: «ни законодатели, ни исполнительная власть не могут покушаться на принадлежащее каждому гражданину право быть допущенным ко всем военным должностям и званиям» [13, р. 741].

В действительности мало что менялось. Открывавшиеся офицерские вакансии по-прежнему замещались дворянами. Выдвинутая в предвоенной советской историографии версия о том, что в ходе солдатских волнений 1789–1790 гг. восставшие в массовом порядке изгоняли своих офицеров, а на их место часто выбирали унтер-офицеров [12, с. 95] не получила исследовательского подтверждения. Положение оставалось прежним не только в 1789–1790 гг. Оно не менялось еще целый год после подавления самого крупного солдатского восстания в Нанси в августе 1790 г.

Вообще же солдаты с благоговением смотрели на Учредительное собрание [7, с. 51–52]. Они рассчитывали на поддержку депутатского корпуса в решении их непростых проблем. Солдаты и унтер-офицеры страдали от экономических сложностей и бытовых неурядиц. Их жалованье было небольшим, рацион питания скудным, а казарменный режим тягостным. Революция подняла самооценку простонародья, и нижние чины требовали уважать их человеческое достоинство [8, с. 137–138].

Идеи просветителей, социальная жизнь середины и второй половины XVIII в. нацеливали законодателей первого призыва на решительное переустройство общества и государства Старого порядка, то есть того, что относилось к внутренней политике. Внешняя политика и ее неотъемлемая составляющая – армия – находили в замыслах и устремлениях депутатов сравнительно мало места. Ассамблея унаследовала от Просвещения его миролюбие. Отталкиваясь от этого, известный французский историк А. Матьез даже называл ее членов «пацифистами» [10, с. 11]. В пользу такой характеристики как будто бы свидетельствовала подготовленная ими Конституция 1791 г. Шестой раздел судьбоносного документа, посвященный внешней политике, начинался со слов: «Французская нация отказы-

вается от ведения каких-либо завоевательных войн и ни в каком случае не станет обращать свои вооруженные силы против свободы какого-либо народа» [5, с. 139–140].

Но сказанное вовсе не означало невнимания парламентариев к нуждам армии. Одним из комитетов Учредительного собрания был Военный, выносивший на его заседания проблемы армейского строительства, вопросы профессионального и социального характера. Депутаты размышляли прагматично, учитывая идеологическое неприятие иностранными государями революции, наличие традиционных противоречий с некоторыми странами и возникновение новых «горячих точек». Отсюда – понимание возможности и даже вероятности военных столкновений в недалеком будущем и трудности задач, стоявших перед Францией и ее армией.

Законодатели не испытывали иллюзий по поводу отношения к ним большей части командования и офицерского корпуса. Положение новой власти осложнялось начавшейся эмиграцией, в рамках которой определенное место занимали и командиры разного ранга. Проигранным выглядел вариант борьбы с предполагаемым противником при ослабленном и ненадежном командном и офицерском составе, а быстро подготовить ему квалифицированную замену, казалось, утопичным. Законодатели избрали в армейской политике деликатный подход, предусматривавший осторожность и постепенность в процессе перемен.

Такой курс Ассамблеи в военных делах стимулировался потеплением в отношениях Учредительного собрания с королем. Насильственное перемещение венценосца в Париж в результате событий 5-6 октября 1789 г. зримо сказалось, если не на его политических взглядах, то на тактике. Он вступил на путь уступок, санкционируя декреты Собрания, расходившиеся с его представлениями. В том же ключе была выдержана речь Людовика перед Конституантой 4 февраля 1790 г. [13, р. 429–431] и заинтересованное участие в празднике Федерации, связанном с годовщиной взятия Бастилии. Смягчились и законодатели. Умеренные деятели либерального большинства во главе с Мирабо ратовали за традиционно ведущую роль короля во внешнеполитических и военных вопросах. Данной линии отчаянно сопротивлялись левые – Барнав и братья Ламеты, считавшие, что и эти сферы преимущественно подлежат компетенции парламентариев. Но возобладать им не удалось. Согласно Конституции, монарх рассматривался как «верховный главнокомандующий сухопутных и морских сил» [5, с. 131]. В конечном счете, депутаты пришли к компромиссу. Показательна формулировка декрета относительно численности всех армейских чинов: «Национальная ассамблея декларирует, что на каждой сессии легислатуры, по предложению исполнительной власти, количество лиц каждого звена будет определено декретом законодательного корпуса, санкционированного королем» [13, р. 196]. Таким образом, в делах армейских, как и во внешнеполитических, монарх фактически обретал право законодательной инициативы, которого был лишен в других вопросах. Политика отчуждения между ветвями власти, практиковавшаяся Собранием и унаследованная от общественной жизни последних десятилетий Старого порядка, предусматривавшая полное неприятие «министерского деспотизма», сменилась в военной области взаимодействием между Конституантой и министром Латуром дю Пэнном [3, с. 52–55].

Продвижение выходцев из солдатской среды на офицерские посты задерживалось, но представительный орган шел навстречу нижним чинам в другом: повышении жалованья, улучшении питания и бытовых услови. По фев-

ральскому закону 1790 г. ежедневное жалование солдат увеличивалось с 1 мая на 32 денье. За месяц получалась прибавка в несколько ливров, но и это не было лишним для людей, которых не баловала судьба. Одновременно декрет вознаграждал за добросовестную службу полноценным гражданским статусом. Действующие военные обретали функции активного гражданина, прежде всего, избирательные права. За 16 лет (контракт обычно заключался на 8 лет и мог продлеваться) непрерывной и безупречной службы можно было стать активным гражданином независимо от наличия собственности и соответствующей налоговой нагрузки [13, р. 471–472]. То была действительно значимая новость. Напомним, что около 40% взрослых мужчин старше 25 лет не имели прав активного гражданина [2, с. 31].

Глубокая неприязнь солдат-простолоудинов к офицерам-дворянам постоянно подпитывалась претензиями и конфликтами. Поскольку государству Старого порядка не удавалось своевременно и в полной мере обеспечивать солдат одеждой, бельем, обувью, то недостающие средства покрывались за счет отчислений от жалования военнослужащих. Резервный фонд, в котором за годы накапливались значительные суммы, сосредотачивался в полковых кассах [17, р. 5–6]. Неблагоприятная экономическая конъюнктура и рост цен накануне и в начале революции побуждал солдат с их мизерным жалованием к требованию вернуть взятые у них ранее деньги на обмундирование и экипировку. Действовали они все бесцеремонней: задерживали и арестовывали офицеров, захватывали полковые кассы, а в случае нехватки там средств заставляли своих командиров обращаться к торговцам и буржуа за заимствованиями. Окруженные доброхотами и собутыльниками из городских низов, а также проститутками, солдаты быстро просаживали деньги, и огорченные тем, что «продешевили», выставляли новые, непомерные требования [18, р. 179].

В данном конфликте, как и по другим аспектам военной политики, продолжилось взаимодействие ветвей власти. И исполнительные структуры, и законодатели озадачились восстановлением дисциплины и субординации, укреплением армии, способной справиться со всеми угрозами. Отсюда – сотрудничество тех и других, что позволило военному министру в одном только августе 1790 г. несколько раз выступить в Ассамблее, давать советы депутатам и чуть ли не представить последним весь алгоритм их действий в армейских вопросах.

Но позиции двух ветвей власти не были одинаковыми. От имени монарха министр настаивал на том, что «возвращение порядка и дисциплины ... должно обязательно предшествовать» другим переменам в военной области. Латур дю Пэн призывал депутатов соединить их силу с силой короля. Он запугивал парламентариев тем, что «у солдат нет ни судей, ни законов», рекомендуя им завершить уголовный военный кодекс, а пока тот отсутствует, возобновить действие старого законодательства. Обрисовывая создавшуюся в армии обстановку, Латур не жалел черной краски, сеял панические настроения, дабы подтолкнуть депутатский корпус к репрессивным мерам [14, р. 640–641].

И все же Собрание не пошло по предложенному исполнительным властью пути. Его председатель не поддержал алармистскую риторику и взвешенно заметил, что «наибольшая часть полков остается верной дисциплине». При этом он хвалил министра- «отца, друга солдат» и, со своей стороны, обещал, что Ассамблея удвоит усилия [14, р. 641]. Парламентарий не обманул. В тот же день 6 августа Конституанта приняла декрет. Он соединял в себе отдельные меры по принуждению солдат к порядку и дисциплине с реформами в пользу нижних чинов. Самая большая

третья статья как раз посвящалась денежным претензиям солдат. В соответствии с ней король назначал чрезвычайных инспекторов в звании генералов, отправлявшихся на места для проверки полковых счетов за 6 лет в присутствии ряда офицеров, унтер- офицеров, а также солдат, причем от каждой роты делегировался военнослужащий, умевший читать и писать [14, р. 642]. Таким образом, законодательный корпус стремился конструктивно решить вопрос, вызвавший настоящую бурю в некоторых полках.

Другой проблемой, обострившей отношения внутри армии, стал значительный рост «волчьих билетов». За серьезные правонарушения военнослужащие получали желтые отпускные грамоты. В соответствие с ними солдат отправляли в бессрочный отпуск по позорящим мотивам. Такие документы не только лишали права служить в войсках, но и мешали устройству на гражданские должности [10, с. 20].

При Старом порядке «волчьи билеты» выдавались сравнительно редко. Но с началом революционных событий положение изменилось. Командный и офицерский состав в большинстве своем негативно относился к революции, к установившемуся конституционному строю и в новых условиях чувствовал себя неудобно. Недовольные командиры срывали плохое настроение на солдатах. С другой стороны, с революцией солдатская масса стала вести себя дерзко, проявляя непослушание военному начальству. Отсюда – и увеличение числа «волчьих билетов». По данным английского мыслителя и историка Т. Карлейля, в Нанси (Лотарингия), где недовольство солдат обнаружилось особенно сильно, за короткий срок им выдали 50 таких документов [6, с. 236].

С подобным не могли мириться Учредительное собрание и его Военный комитет, стремившиеся к миру и порядку в вооруженных силах, о чем свидетельствовал тот же декрет от 6 августа 1790 г. В частности, здесь указывалось, что «впредь нельзя будет отправлять желтую отпускную и позорящую грамоту ни одному солдату без предписанной процедуры» и только « в силу приговора, произнесенного в соответствие с формами, употребительными в армии». В другой статье декрета и вовсе отменялись «волчьи билеты», выданные с 1 мая 1789 г., поскольку вышеприведенные правила в них игнорировались. Наконец, в еще одной статье от офицеров требовалось уважительное отношение к солдатам, а последние должны были отвечать офицерам послушанием, как это подчеркивалось в дореволюционных ординасах [14, р. 642].

Забегая вперед, скажем, что Ассамблея и ее Военный комитет не достигли примирительных целей. Их курс не удержал солдат от волнений, но, наоборот, уступки только подтолкнули к военному мятежу в Нанси.

Неотъемлемая составляющая информационного поля того времени – слухи – усиливали подозрительность и ненависть солдат по отношению к офицерству, находившемуся в оппозиции к Революции. С ними согласовывалась идея «аристократического заговора», гнездившаяся в головах политизированной части народных низов. Одновременно революционеры и внимавшие им массы отрицательно оценивали традиционные монархии и прежде всего королевей-деспотов, к тому же осуждавших происходившие во Франции перемены. Особая враждебность проявлялась к «Священной Римской империи германской нации», как из-за векового соперничества с ней, так и вследствие не любви к «австриячке» – французской королеве Марии-Антуанетте, близкой родственнице правящих в указанном государстве Габсбургов. Масла в огонь подливали начавшаяся эмиграция из Франции, среди которой определенное

место занимал и офицерский контингент. В результате на ментальном уровне у французских масс прослеживалась связь между внутренней контрреволюцией и внешней. На этой почве возникали слухи о готовности французского командования продать отдельные полки иностранным государствам. Они получили подпитку, когда австрийские войска прошли через часть французской территории, чтобы быстрее попасть в Бельгию. Это было согласовано с французской стороной, но вызвало панику среди солдат. Возникший страх сделался особенно актуальным в пограничных с Империей районах Лотарингии, где скопилось множество армейских сил [6, с. 234].

Положение обострилось после направления в швейцарское подразделение Шатовье на французской службе генерал-инспектора Мальсена для проверки полковых счетов. Но генерал – человек прямолинейный и брутальный – не только отверг денежные претензии солдат, но и ввязался в конфликт со всеми полками гарнизона Нанси и спровоцировал их экспедицию в соседний Люневиль, где он и укрылся. Подогретенные слухами об его измене, в духе времени эмоционально неустойчивые солдаты заняли неконструктивную позицию в противостоянии с маркизом Буйе, которому власть поручила наведение порядка в столице Лотарингии. Результатом стал жесткий вариант пода-

вления мятежа в Нанси.

Выводы

Сословное неравноправие разделяло французскую армию Старого порядка: солдаты и унтер-офицеры принадлежали к простонародью, а офицеры – к дворянству. С началом революции к этим глубинным противоречиям добавились новые – идейно-политические. Командиры не принимали революционный переворот, а низшие чины надеялись на благотворные перемены. Но, уничтожив сословный строй в гражданском обществе, революционеры поначалу сохранили его в войсках. Объявленный ими равный доступ ко всем должностям в армии практически не действовал. Учредительное собрание, опасаясь за порядок и субординацию в вооруженных силах, пыталось уладить дела при помощи паллиативных мер, несколько улучшив содержание солдат. Но те требовали большего: вернуть им вычеты из жалованья, осевшие в полковых кассах, ограничить практику выдачи «волчьих билетов». Они подзревали своих командиров в сговоре с потенциальным противником, что побуждало их к бунтарству. Судорожные попытки властей ввести ситуацию в нормальное русло не увенчались успехом. Результатом брожения в армии станет восстание гарнизона Нанси в августе 1790 г.

Библиографический список

1. *Бассине Ж.Ф.* Франция Людовика XIV. Великое время великих людей (1643–1715). М.: Вече, 2016. 320 с.
2. *Блуменау С.Ф.* Учредительное собрание и избирательный ценз // Всеобщая история: современные исследования. Межвузовский сборник научных трудов. Вып.14. Брянск: Изд-во БГУ, 2005. С. 19–32.
3. *Блуменау С.Ф.* Учредительное собрание Французской революции XVIIIв. и исполнительная власть // Вопросы истории, 2017, №4. С. 51–62.
4. *Блюш Ф.* Людовик XIV. М.: Ладомир, 1998. 815 с.
5. Документы истории Великой Французской революции. Т.1. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 528 с.
6. *Карлейль Т.* История Французской революции. М.: Мысль, 1991. 575 с.
7. *Кигурадзе Г.Ш.* Проблема армии в период Великой французской буржуазной революции (1789–1794гг): автореф. дис.... д-ра ист. наук. Тбилиси, 1967. 96 с.
8. *Кигурадзе Г.Ш.* Пробуждение армии// Французский ежегодник.1984. М.,1986. С. 125–138.
9. *Леввер Э.* Мария- Антуанетта. Ростов-на- Дону: «Феникс», 1997. 416 с.
10. *Матъез А.* Как побеждала Великая французская революция. М.: Книжный дом «Либроком», 2015. 184 с.
11. *Пименова Л.А.* Дворянство накануне Великой французской революции. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1986. 214 с.
12. Французская буржуазная революция 1789–1794гг. М.: Изд-во АН СССР, 1941. 850 с.
13. Archives parlementaires de 1787 à 1860. Première série. T.11. P., 1880. 813p.
14. Archives parlementaires de 1787 à 1860. Première série. T.17. P., 1884. 813p.
15. *Bien D.* La réaction aristocratique avant 1789: l'exemple de l'armée // Annales. Économies. Sociétés. Civilisations. 1974, N1. Pp. 23–48.
16. *Leonard E.G.* La question sociale dans l'armée française au XVIII siècle // Annales d'histoire économique et sociale. 1948, N2. Pp. 133–149.
17. *Maire X.* Histoire de l'affaire de Nancy. Épisode de la Révolution. 1790. Nancy.: Maubon, 1861. 220 p.
18. *Memoires du Marquis de Bouillé.* P.:Firmin- Didot, 1859. 456 p.

References

1. *Bassinnet J.F.* France of Louis XIV. The Great Time of Great Men (1643-1715).M.: Veche, 2016. 320 p.
2. *Blumenau S.F.* Constituent Assembly and qualification of voters// General history: modern studies. Interuniversity collection of scientific papers. Issue 14.Bryansk: BSU Publishing House, 2005. Pp. 19–32.
3. *Blumenau S. F.* Constituent Assembly of the French Revolution of the 18thcentury and the executive power // Questions of History, 2017, No. 4. Pp. 51–62.
4. *Blush F.* Louis XIV. M.: Ladomir, 1998. 815 p.
5. Documents of the history of the Great French Revolution. V.1.M.:Moscow University Press, 1990. 528 p.
6. *Carlyle Th.* History of the French Revolution. M.: « Mysl», 1991. 575 p.
7. *Kiguradze G.Sh.* The problem of the army during the Great French bourgeois revolution (1789–1794): author's abstract for the degree of Doctor of History.Tbilisi, 1967. 96 p.
8. *Kiguradze G.Sh.* Awakening of the Army // Annual of French Studies. 1984. M.,1986. Pp.125–138.
9. *Lever E.* Marie Antoinette. Rostov-on-Don: «Fenix», 1997. 416 p.
10. *Mathiez A.* How the Great French Revolution won. M.: Book house « Librokom», 2015.184 p.
11. *Pimenova L.A.* The nobility on the eve of the Great French Revolution. M.:Moscow University Press, 1986. 214 p.
12. French bourgeois revolution 1789-1794. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1941. 850 p.

13. Archives parlementaires de 1787 à 1860. Première série. T.11. P., 1880. 813 p.
 14. Archives parlementaires de 1787 à 1860. Première série. T.17. P., 1884. 77 7p.
 15. *Bien D.* La réaction aristocratique avant 1789: l'exemple de l'armée // *Annales. Économies. Sociétés. Civilisations.* 1974, N1. Pp. 23–48.
 16. *Leonard E.G.* La question sociale dans l'armée française au XVIII siècle // *Annales d'histoire économique et sociale.* 1948, N2. Pp. 133–148.
 17. *Maire X.* Histoire de l'affaire de Nancy. 1790. Épisode de la Révolution. Nancy.: Maubon, 1861. 220 p.
 18. *Memoires du Marquis de Bouillé.* P.:Firmin- Didot. 1859. 456 p.
-
-

БОЛГОВ НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВВИЧ

доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия; старший научный сотрудник НОЦ «Археологические исследования», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия
E-mail: bolgov@bsu.edu.ru

BOLGOV NIKOLAI NIKOLAYEVVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of General History, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia; Senior Researcher, Scientific and Educational Center "Archaeological Research", Sevastopol State University, Sevastopol, Russia
E-mail: bolgov@bsu.edu.ru

ЭЛЛАДИЙ ИЗ АНТИНОЭ – ГРЕЧЕСКИЙ СОФИСТ ИЗ ПОЗДНЕАНТИЧНОГО ЕГИПТА

HELLADIUS OF ANTINOË – A GREEK SOPHIST FROM LATE ANTIQUE EGYPT

По сообщениям грамматика Ориона Фиванского (V в.) и патриарха Фотия (IX в.) труд египетского позднеантичного автора Элладия из Антиноэ (Антинопольского) под названием «Хрестоматии» (краткое изложение которого патриарх Фотий дает в cod. 279) представляет собой ямбическую композицию. Однако современная критика распространила этот тип размера на все произведение. Нона деле употребление ямбов ограничивается только предисловием. Остальная часть произведения была написана, скорее всего, в прозе. От Элладия также сохранились небольшие фрагменты еще нескольких сочинений историко-антикварного, историко-географического, но, главным образом, риторического характера. Нам совершенно ничего не известно об обстоятельствах и продолжительности жизни автора. Но ничто не мешает предположить среднюю продолжительность его жизни (до времен Юлиана Отступника) или даже длительную (до Феодосия Великого), что в любом случае не выходит за рамки IV века. Элладий входит в достаточно обширный круг греческих позднеантичных писателей из Верхнего Египта, занимая в нем риторическо-антикварный сегмент.

Ключевые слова: Элладий, поздняя античность, Византия, Египет, литература, культура.

According to the grammarian Orion of Thebes (5th century) and the patriarch Photius (9th century), the work of the Egyptian late antique author Helladius of Antinoë (Antinople) under the title «Readers» (a brief summary of which the patriarch Photius gives in cod. 279) is an iambic composition. However, modern criticism has extended this type of meter to the entire work. But in fact, the use of iambs is limited to the preface. The rest of the work was most likely written in prose. Small fragments of several other works of historical-antique, historical-geographical, but mainly rhetorical nature have also survived from Helladius. We know absolutely nothing about the circumstances and duration of the author's life. But nothing prevents us from assuming an average lifespan (until the time of Julian the Apostate) or even a long one (until Theodosius the Great), which in any case does not go beyond the 4th century. Helladius is part of a fairly large circle of Greek late antique writers from Upper Egypt, occupying the rhetorical-antiquarian segment in it.

Keywords: Helladius, late antiquity, Byzantium, Egypt, literature, culture.

Введение

Позднеантичная греческая литература из Египта давно признана ярким и своеобразным явлением в истории античной словесности. В первую очередь, известностью пользуются поэты эпической традиции – Нонн из Панополя, Трифиодор, Коллуф, Диоскор из Афродито, Фебаммон, Кир, а также автор эпиграмм Паллад. Также важны риторы и софисты (Гораполлон Младший) [1, с. 152–162], грамматика (Орион Фиванский). Но корпус данных авторов не исчерпывается лишь этими именами.

В недавно проведенных подсчетах представителей интеллектуальных профессий [29] в Египте в период 395–527 гг. упомянуто в источниках – софистов – 3 (+ риторов еще 2); грамматиков – 3 (+1 еще и схоластик); поэтов – 2 (при этом один из них еще и софист, другой – еще и схоластик); «писателей» – 1 [2, с. 51–59]. В целом таких авторов в источниках отмечено заметно меньше, чем в последующий период 527–641 гг. Это говорит о том, что замедленное появление греческой словесности как важного античного элемента в Египте достигло расцвета в последний период перед арабским завоеванием.

Как известно, элементы античной культуры, в том числе риторика и массовая эпистолография, с трудом и с задержкой проникали в Египет [4]. В полной мере общеперского уровня достигла лишь деятельность грамматиков [19; 10]. При этом надо четко разделять Египет и Александрию, которая представляла собой особый мир [4; 5].

Таким образом, целью исследования является изучение наследия одного из авторов основной (внутренней) части Египта. Это малоизвестный грамматик, поэт и софист IV в. Элладий Антинопольский (из Антиноэ) [25; 26], которому посвятил один из своих кодексов (правда, далеко не полностью, а лишь начало и конец) патриарх Фотий в своей «Библиотеке».

Полное отсутствие в историографии посвященных ему специальных работ определяет новизну исследования. Источниками будут выступать сведения Ориона и Фотия, по которым реконструируются фрагменты несохранившихся сочинений самого Элладия.

Методы: историко-биографический, метод контент-анализа, сравнительно-исторический, анализа и синтеза, на основе принципов объективности и историзма.

Изложение основного материала

Патриарх Фотий в своей «Библиотеке» (кодекс 279) общает: «Прочтен трактат Элладия, сына Безантина, под названием «Хрестоматия», книги I, II, III, IV. Этот автор впадает в заблуждение, когда говорит, что Моисея называли «альфа», потому что его тело было отмечено белыми знаками в виде «альф», и цитирует Филона как свидетеля его ошибки. Элладий говорит, что мы называем не «камнем Магнезии», а «камнем Гераклеи» то, что притягивает железистые тела; многие другие говорят, что один и тот же камень также называют камнем Магнезии, как и камнем Гераклеи, и объясняют причины этого другого названия».

И далее: «... Автором настоящего сочинения был египтянин из города Антиной или Безантиной¹, как он сам говорит в надписи, составленной им ямбическими стихами. Он родился во времена Лициния и Максимиана²; судя по тому, что он пишет, он был язычником. В том же размере он написал и другие произведения: «Афины», «Нил», «Египет», «Увещевание», «Рим», «Слава», «Победа», «Город Антиноэ» (Phot. Bibl. 279).

Если не считать sporadических упоминаний, сохранившихся об Элладии в лексиконе другого египетского автора Ориона³ (V в.) – о существовании Элладия Антинойского (PLRE I, 412, s.v. Helladius 1) [18] мы знаем в основном благодаря «Библиотеке» Фотия.

При этом авторы просопографического свода PLRE отмечают, что Элладий был «грамматик из Антинополя при Лицинии и Максимиане (нач. IV в.), автор «Хрестоматии» ямбическим размером и некоторого количества других поэм, сын Безантина (Bezantinoos)».

Авторы многочисленных современных энциклопедий обращают внимание на то, Элладий в отрывке, заимствованном из александрийской антисемитской традиции Исхода, отмечает, как и Непарх, и Птолемей Хенн, что Моисея называли «Альфой» из-за его пятен от проказы (alrhoi), цитируя Филона как источник. Однако ни в одном из фрагментов дошедших до нас работ такой цитаты нет.

Итак, главное сочинение Элладия под названием «Хрестоматии» (Χρῆστομάθεια) дошло до нас косвенно, в виде обширного прозаического изложения в «Библиотеке» Фотия [20, p. 257–276].

Даже если мы знаем только одного автора, который наверняка происходил из Антиноэ (Антинополя), Фиваида (Верхний Египет в целом) поражает жизненной силой своей культурной жизни и, в частности, своим поэтическим творчеством.

Считается, что «Хрестоматии» в своем первоначальном формате по крайней мере в некоторых частях были составлены ямбами. Современная критика в широком смысле приписала этот тип размера всему произведению, что недоказуемо и ставит вопрос о преимущественном характере наследия Элладия – поэтическом или прозаическом.

«Хрестоматии» Элладия (cod. 279), по-видимому, состояли из четырех книг [16]⁴.

Орион, который всегда называет Элладия по патрониму *Βρασάντιος*, также дает несколько отрывков из «Хрестоматий»: β с. 36,4; ε п. 60,8; π п. 135,3; τ п. 153,1; φ п. 161,12 (Sturz).

В конце кодекса Фотий, как он обычно делает в своей «Библиотеке», добавляет некоторые подробности об авторе и его стиле [14]. Таким образом, он указывает, что сам Элладий идентифицировал себя (ὡς αὐτὸς ἐπιγράφει) – вероятно, в титуле или подписи – как Антиноец или Безантиноец⁵, и указывает, на этот раз без уточнения происхождения информации, что Элладий родился (γένεονε⁶) κατὰ τοὺς χρόνους Λικιννίου καὶ Μαξιμιανοῦ, что совпадает с

совместным правлением Лициния и Галерия Максимиана, между концом 308 и серединой 311 г.

Литературная деятельность Элладия заключена, таким образом, в четкие пространственные и временные рамки, то есть, область Верхнего Египта (хотя и не Фиваиды в узком смысле), где расположен город Антиноэ, и IV столетие, совпадающие с началом местного литературного движения с уникальными и однородными характеристиками, которое будет развиваться здесь до конца VI века.

Вопрос о времени жизни и деятельности Элладия Грамматика схоластичен. Мы ничего не знаем о его последующей жизни. Однако, учитывая немалое количество созданных им работ, следует предположить, что он начал работать около 330 г. и должен был дожить как минимум до 50–60-х гг. IV века (условно до Юлиана Отступника), а при самом хорошем стечении обстоятельств – возможно, теоретически и до раздела империй 395 г., хотя последнее, разумеется, менее вероятно.

Хотя об авторах, создававших свои произведения в этом географическом и временном пространстве, сохранилось немного сведений, то, что мы знаем о них, не так уж и мало. В дополнение к немногим сохранившимся произведениям, таким как «Дионисиак» Нонна Панопольского, благодаря sporadическим упоминаниям в произведениях других современников, таких как Либаний или Фемистий, сообщениях более поздних византийских компиляторов, таких как Фотий или Суда, и папирусных находок, мы знаем часть произведений большого количества поэтов, таких как Паллад, Трифиодор и Коллуп – хотя они часто не идентифицируются, – действовавших в то время и в том месте, которые, кажется, имеют ряд общих черт, особенно стилистически-композиционных, хотя и тематических тоже, что заставляет задуматься о тесном родстве между ними, по крайней мере, с литературной точки зрения.

Всем этим поэтам свойственен большой консерватизм в формах композиции. В это время и в этой литературной среде, хотя другие размеры, в частности ямб, не исчезли, их употребление значительно сократилось. Вместо этого почти все поэты этого времени писали гексаметром. Ямб же в это время был исключен из высокой литературы и употреблялся в ситуациях, где ожидался более разговорный тон, как эпиграммы, а также в особом употреблении, ограничивающемся введением энкомиастических стихотворений в гексаметрах, и так будет продолжаться до конца VI века [6, p. 119–129].

С другой стороны, весьма распространенным типом сочинений у авторов Египетской Фиваиды является энкомиастическая поэзия в гексаметрах [28]. Это панегирики и погосыв адрес общественных деятелей, эпиталамии, погребальные стихи, эпические рассказы о конкретном военном подвиге, мифологические поэмы, узаконивающие или восхваляющие происхождение элиты и ее статус, а также повествования об основании или истории города, области или страны (Πάτρια).

Термин *χρῆστομάθεια* в древности имел иное значение, чем сегодня. Это абстрактное производное, возможно, александрийское образование от *χρῆστομάθης*, которое, в свою очередь, относится к типу сложных прилагательных, в которых отглагольное прилагательное *χρῆστος* указывает на превосходство в выраженном значении, второй элемент сложного слова (ср. *χρῆστοθήτης*, «добрый и честный характер»), поэтому *χρῆστομάθης* квалифицирует человека, «обладающего превосходной ученостью», и именно поэтому его обычно применяют к тем, кто имеет подготовку такого типа, то есть к учёным. Поэтому под названием «Хрестоматии», которое можно перевести как «отличное

обучение», можно было бы ожидать сочинения эрудита.

Помимо сочинения Элладия мы находим еще один труд, также резюмированный Фотием (cod. 239) и часто приписываемый философу-неоплатонику V в. Проклу Ликийскому, под названием *Χρηστομάθεια γραμματικῆς*, который представляет собой руководство по литературе эрудитского характера, имеющее целью точно определить литературные жанры и попытаться объяснить их происхождение. Есть и альтернативная точка зрения – о том, что автор – это некий неизвестный ближе Прокл II в [27].

Но, в любом случае, труд Элладия под названием «Хрестоматия», судя по изложению Фотия, можно понимать как сборник весьма разнородных знаний, от историко-биографических до мифологических и географических, включая грамматические и этимологические вопросы.

Это широкий набор сведений, в котором выделяется интерес к темам, связанным с Атикой, ее обычаями и языком, что также предполагает тесную связь с аттическим источником. По всем этим причинам «Хрестоматии» связаны с другими предыдущими произведениями II–III вв., созданными в рамках интеллектуального движения Второй софистики, имевшей аналогичное содержание и характер. В этом смысле Элладий может быть связан с другими современными ему авторами, такими как Либаний [11, р. 716–717], Фемистий, Гимерий, которые составляют основу Третьей софистики, развивавшейся в IV в.

И Орион, и Фотий, два основных источника знаний о «Хрестоматиях» Элладия, согласны с тем, что это произведение в своем первоначальном формате было составлено ямбическими стихами, по крайней мере, в некоторых его частях. Сведения Ориона таковы: «Безантинец в своих «Хрестоматиях» утверждает, что брентейон – это духи, и таким образом он говорит в ямбах, что тщеславные и сластолюбцы стремятся пользоваться духами». Фотий, со своей стороны, также ссылается на размер, в котором и другие произведения Элладия, и произведения других современных ему египетских поэтов, которых он мог читать или которые, по крайней мере, фигурировали в том же кодексе, что и «Хрестоматии». На основании данных этих двух источников традиционно считалось, что «Хрестоматия» целиком написана ямбами, поскольку, кроме того, Элладий упоминается Фотием вместе с рядом современных поэтов, имевших общее писание ямбическим размером: это было очень редко в то время, что делало это характерной чертой группы.

Однако, у Фотия ни разу не говорится, что Элладий написал все произведение ямбическими размерами, а только предисловие: *ιαμβικῶδὲ μετὰ τῶν διεξήληθητὰ προκειμένα*, «и ямбическим размером он написал предисловие».

Фотий, который обычно очень точен в выборе технических терминов на протяжении всех своих сочинений, представляет «Хрестоматию» Элладия как *τραγματοεῖα*. Это обычный термин для обозначения научных или философских произведений, но совершенно необычный для поэтического произведения. Поэтому можно думать, что эта метка была добавлена Фотием к названию произведения не случайно, а намеренно, как характеристика содержания и формы.

Наконец, самое очевидное – тот факт, что основная часть произведения была написана в прозе, объясняет также и то, что источники, как Орион, так и Фотий, когда явно упоминают размер одной части, не указывают соответствующий у другого.

Алан Кэмерон, неоднократно настаивавший [9, р. 482]

на исключительном характере восхвалительной поэзии ямбического размера, в переработанной и дополненной версии своей известной статьи 1965 г. о поэтах позднего Египта [7; 8, р. 14] указывает, что, скорее всего, Фотий ошибочно приписал всем этим произведениям ямбический размер, так как, должно быть, прочитал только их название, а если возможно, и начало [17, р. 239, 258]. Итак, остальная часть произведения должна была быть написана прозой.

Фотий также упоминает и другие 8 сочинений (λόγοι) указанного автора, которые находились в том же кодексе, что и прочитанные им «Хрестоматии», и о которых нам больше почти ничего не известно – это «Египет», «Нил», «Город Антиноэ»⁷, «Афины», «Рим», «Протрептик», «Слава», «Победа» – которые по стилю названий⁸ были отнесены к энкомиастическому жанру – виду литературы, который был очень распространен в то время.

В целом сводка по сочинениям Элладия выглядит следующим образом:

Хрестоматия: *Χρηστομάθεια*, сохр. фрагментарно. Светское сочинение исторического характера на разнообразные темы (miscellanea). BNJ 635⁹. FGrHist 635. Photius, Bibliotheca, cod. 279.

Египет (Египетское рассуждение): *Αἰγύπτιος*, сохр. фрагментарно. Светское сочинение историко-географического и антикварного характера в форме речи (панегирика). BNJ 635. FGrHist 635.

Нил: *Νεῖλος*, сохр. фрагментарно. Речь на географическую тему (панегирик). BNJ 635. FGrHist 635.

Город Антиноэ: *Πόλις Ἀντινόου*, сохр. фрагментарно. Речь (панегирик), локальная история; охватываемый период: с 130 г. ([пере]основание Антинополя?). BNJ 635. FGrHist 635.

Рим: *Ρώμη*, сохр. фрагментарно. Речь (панегирик), локальная история. BNJ 635. FGrHist 635.

Афины: *Ἀθήναι*, сохр. фрагментарно. Речь (панегирик), локальная история. BNJ 635. FGrHist 635.

Протрептик: не сохр. Жанр, побуждающий читателя заняться изучением какого-либо учения (прежде всего, философии).

Слава: не сохр. Предположительно речь.

Победа: не сохр. Предположительно речь.

Выводы

Таким образом, нам известно о 9 сочинениях Элладия Антинопольского. «Хрестоматия» – определенно главное из них. Из всех прочих, носящих риторический характер, выделяются по географическому принципу три о Египте, две о центрах античной цивилизации (как у Элия Аристида), и еще три неизвестного содержания (сохранились только названия). Большинство сочинений имеет также антикварно-эрудитский характер, что в целом свойственно эпохе.

Так как греко-египетская риторика IV–VII вв. на фоне всей литературы Фиваиды [21] нам известна слабо, за исключением Гореполлона Младшего, Элладий должен занять в ней важное место и стать предметом дальнейших исследований.

Кроме того, остается нерешенной проблема идентификации нашего Элладия [12; 13] с одноименным ему грамматиком и комитом конца IV– начала V вв., связанным с Александрией и Константинополем и имеющим совершенно иной список работ и куррикулум (PLREII, 534: Helladius 2) [18]. Но это – тема отдельного исследования.

Примечания

1. По всей видимости, это ошибка – см. выше – Безантин – это патронимик, а не город. Сам Фотий здесь словно забыл начало своего кодекса [15].
2. Перекрестное сопоставление правлений обоих императоров дает нам промежуток 308-313 гг. (или усредненно около 310 г.) как дату рождения Элладия.
3. Орион Фиванский (умер около 460 г.) был грамматиком V в. из Фив (Египет), учителем Прокла-неоплатоника и Элии Евдокии (Афинаиды), жены императора Феодосия II. Преподавал в Александрии, Кесарии Каппадокийской и Константинополе. Был автором частично дошедшего до нас этимологического словаря [22], широко используемого составителями Etymologicum Magnum, Etymologicum Gudianum и других подобных работ. Собрание изречений (антология сентенций древних поэтов) в трех книгах, адресованных Евдокии, приписываемое ему также Судой, дошло до наших дней [23; 24].
4. То, как Фотий представляет краткое содержание произведения (ἀνευρόσθηκῆτις... πραγμатеῖας Χρηστομαθεῖων α' β' γ' δ'), вызвало споры о том, читал ли он его полностью или только одну часть.
5. Отождествление термина Βησαντινῶου с названием города является ошибкой интерпретации Фотия, которая, с другой стороны, по-видимому, была допущена и Орионом (возможно, что указанная ошибка уже была обнаружена в источнике, общем для обоих). Термин Безантин на самом деле должен относиться к происхождению Элладия, то есть — Элладия, сына Безантина. Следовательно, это патронимик.
6. Форма γέρονε относится к рождению Элладия, а не к его процветанию в зрелом возрасте.
7. Из этих названий «Египет» («Египетское рассуждение»), «Нил» и «Город Антиноэ» также включены в FGrH 635 T. 1 как работы, относящиеся к географии Египта.
8. Cf. Phot., Bibl. δῆλον δὲ ἐπιτέκαστη ἐπιγραφή ὑπόθεσις ἐστὶ τοῦ ἐπιγραφομένου λόγου — «И понятно, что каждое название представляет собой сюжет произведения».
9. Brill's New Jacoby – это полностью переработанное и расширенное издание Die Fragmenteder Griechischen Historiker I-III Феликса Якоби, в котором во многих случаях представлены новые тексты древних историков, а также несколько новых историков и много новых фрагментов существующих историков, которые были либо неизвестны Якоби, либо исключены им. Особенно важно то, что впервые в FGrHist III представлены комментарии к последним 248 историкам, которые Якоби не смог подготовить до своей смерти. Кроме того, и также впервые, Brill's New Jacoby представляет развернутые английские переводы всех свидетельств и фрагментов, новые критические комментарии ко всем свидетельствам и фрагментам, а также краткую энциклопедическую запись о жизни и трудах каждого историка с избранной библиографией. Главный редактор: Ян Уртингтон. Публикация начата в 2006 г., завершена в сентябре 2024 г. – <https://scholarlyeditions.brill.com/bnj/>

Библиографический список

1. Болгова А.М., Болгов Н.Н. Гореполлон Младший (ок. 440-500 гг.) и его школа в Менуфисе // Проблемы истории, филологии, культуры. 2. 2016. М. Магнитогорск-Новосибирск, 2016. С. 152–162.
2. Елисеева (Рышковская) А.Ю. Интеллектуалы ранневизантийского Египта (V–VI вв.) // Большое Средиземноморье в IV–XVI вв. Тенденции, факторы, влияния, конфликты. СПб.: Алетей, 2023. С. 51–59.
3. Ковельман А.Б. Риторика в тени пирамид. М.: Наука, 1990. 192 с.
4. Зайцева И.В. Александрийская интеллектуальная традиция и медиавализация знания (III – 1 пол. VII вв.). Дисс. ... д.и.н. Белгород: НИУ «БелГУ», 2020. 684 с.
5. Руднева М.А. Город Александрия в ранневизантийское время: проблемы топографии и населения. Дисс. ... к.и.н. Белгород: НИУ «БелГУ», 2021. 255 с.
6. Cameron A. Pap. Ant. III. 115 and the Iambic Prologue in Late Greek Poetry // Classical Quarterly. 20. 1970. Pp. 119–129.
7. Cameron A. Poetry and Literary Culture in Late Antiquity // Approaching Late Antiquity. Oxford, 2006. Pp. 327–354.
8. Cameron Al. Wandering poets and other essays on late Greek literature and philosophy. New York: Oxford University Press, 2016. 360 p.
9. Cameron Al. Wandering poets: A literary movement in Byzantine Egypt // Historia. 14. 1965. Pp. 470–509.
10. Cribiore R. Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt. Princeton: Princeton University Press, 2001. 270 p.
11. Foerster R. Helladios und Libanios // Philologus. 35. 1876. Pp. 716–717.
12. Fornara C. Helladius (1) // Brill's New Pauly. 6. 2005. Pp. 77–78.
13. Gudeman A. Helladios (2) // Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft 8.1. 1912. S. 98-102.
14. Hammerstaedt J. Photiusüber ein verlorene Codex mit Autoren des vierten Jahrhunderts n. Chr. aus Mittel- bzw. Oberägypten // Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik. 115. 1997. Pp. 105–116.
15. Haupt M. De Helladiis Alexandrino et Besantino // Opuscula. Leipzig, 1876. Pp. 421–427.
16. Heimannsfeld H. De Helladii Chrestomathia quaestiones selectae. Bonn: C. Georgi, 1911. 91 p.
17. Janiszewski P. The Missing Link: Greek Pagan Historiography in the Second Half of the Third Century and in the Fourth Century AD. Warsaw: University, 2006. 532 p.
18. Jones A.H.M., Martindale J.R., Morris J. The Prosopography of the Later Roman Empire, vol. 1 (AD 260–395). Cambridge: University Press, 1971. 1176 p.; vol. 2 (AD 395–527). N.Y.: Cambridge University Press, 1980. 1355 p.; vol. 3A (AD 527–641). Cambridge: University Press, 1992. 1626 p.
19. Kaster R.A. Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1988. 524 p.
20. Machado J.V. A propósito de la métrica de las Crestomatias de Heladio de Antínoe y surepercusión la interpretación de la obra // Emerita, Revista de Lingüística y Filología Clásica. LXXXVIII. 2. 2020. Pp. 257–276.
21. Miguélez Cavero L. Poems in context: Greek poetry in the Egyptian Thebaid, 200–600 AD. Berlin; New York: W. De Gruyter, 2008. 442 p.
22. Orionis Thebani Etymologicon / Pierre-Henri Larcher, Friedrich Wilhelm Sturz, Amedeo Peyron. Lipsiae: apud I.A.G. Weigel, 1820. VIII, 255 p.
23. Orionis Thebani Antholognomici / Ed. F.G. Schneidewin // Coniectaneacrisica: insunt Orionis Thebani Antholognomici Tituli VIII. Göttingen, 1839. 190 p.
24. Orionis Thebani Antholognomicum / Ed. A. Meinecii // Stobaei florilegium, т. 4. Lipsiae: Teubneri, 1857. LXXXIV, 327 p.
25. Richtsteig E. Zu Pauly-Wissowa s. v. Helladios // Philologische Wochenschrift. 47. 1929. Pp. 268.
26. Seeck O. Helladios (4) // Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft. 8.1. 1912. Pp. 103.
27. Severyns A. Recherches sur la Chrestomathie de Proclus, vol. 2. Paris: Les Belles lettres, 1938. 296 p.
28. Viljamaa T. Studies in Greek Encomiastic Poetry of the Early Byzantine Period, Helsinki: SSF, 1968. 156 p.
29. Wilson N.G. Scholars of Byzantium. Cambridge (Mass.): MAA, 1996. 286 p.

References

1. *Bolgova A.M., Bolgov N.N.* Horapollo the Younger (c. 440–500) and his school in Menoufis // *Problems of History, Philology, Culture*. 2. 2016. M. Magnitogorsk-Novosibirsk, 2016. Pp. 152–162.
 2. *Eliseeva (Ryshkovskaya) A.Yu.* Intellectuals of Early Byzantine Egypt (5th–6th centuries) // *The Greater Mediterranean in the 4th–16th centuries. Trends, factors, influences, conflicts*. SPb.: Aletheia, 2023. Pp. 51–59.
 3. *Kovelman A.B.* Rhetoric in the Shadow of the Pyramids. M.: Nauka, 1990. 192 p.
 4. *Zaitseva I.V.* Alexandrian intellectual tradition and medievalization of knowledge (III – 1 half of the VII centuries). Diss. ... Doctor of Historical Sciences. Belgorod: National Research University “BelSU”, 2020. 684 p.
 5. *Rudneva M.A.* The city of Alexandria in the early Byzantine period: problems of topography and population. Diss. ... Cand. Sciences. Belgorod: National Research University “BelSU”, 2021. 255 p.
 6. *Cameron A.* Pap. Ant. III. 115 and the Iambic Prologue in Late Greek Poetry // *Classical Quarterly*. 20. 1970. Pp. 119–129.
 7. *Cameron A.* Poetry and Literary Culture in Late Antiquity // *Approaching Late Antiquity*. Oxford, 2006. Pp. 327–354.
 8. *Cameron Al.* Wandering poets and other essays on late Greek literature and philosophy. New York: Oxford University Press, 2016. 360 p.
 9. *Cameron Al.* Wandering poets: A literary movement in Byzantine Egypt // *Historia*. 14. 1965. Pp. 470–509.
 10. *Cribiore R.* Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt. Princeton: Princeton University Press, 2001. 270 p.
 11. *Foerster R.* Helladios und Libanios // *Philologus*. 35. 1876. Pp. 716–717.
 12. *Fornara C.* Helladius (1) // *Brill’s New Pauly*. 6. 2005. Pp. 77–78.
 13. *Gudeman A.* Helladios (2) // *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*. 8.1. 1912. Pp. 98–102.
 14. *Hammerstaedt J.* Photiusübereinenverlorenen Codex mitAutoren des viertenJahrhunderts n. Chr. ausMittel-bzw. Oberägypten // *ZeitschriftfürPapyrologie und Epigraphik*. 115. 1997. Pp. 105–116.
 15. *Haupt M.* De Helladiis Alexandrino et Besantino // *Opuscula*. Leipzig, 1876. Pp. 421–427.
 16. *Heimannsfeld H.* De Helladii Chrestomathia quaestiones selectae. Bonn: C. Georgi, 1911. 91 p.
 17. *Janiszewski P.* The Missing Link: Greek Pagan Historiography in the Second Half of the Third Century and in the Fourth Century AD. Warsaw: University, 2006. 532 p.
 18. *Jones A.H.M., Martindale J.R., Morris J.* The Prosopography of the Later Roman Empire, vol. 1 (AD 260–395). Cambridge: University Press, 1971. 1176 p.; vol. 2 (AD 395–527). N.Y.: Cambridge University Press, 1980. 1355 p.; vol. 3A (AD 527–641). Cambridge: University Press, 1992. 1626 p.
 19. *Kaster R.A.* Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1988. 524 p.
 20. *Manchado J.V.* A propósito de la métrica de las Crestomatías de Heladio de Antínoe y surepercusión en la interpretación de la obra // *Emerita, Revista de Lingüística y Filología Clásica*. LXXXVIII. 2. 2020. Pp. 257–276.
 21. *MiguélezCavero L.* Poems in context: Greek poetry in the Egyptian Thebaid, 200–600 AD. Berlin; New York: W. De Gruyter, 2008. 442 p.
 22. *Orionis Thebani Etymologicon* / Pierre-Henri Larcher, Friedrich Wilhelm Sturz, Amedeo Peyron. Lipsiae: apud I.A.G. Weigel, 1820. VIII, 255 p.
 23. *Orionis Thebani Antholognomici* / Ed. F.G. Schneidewin // *Coniectaneacrisica: insunt Orionis ThebaniAntholognomici Tituli VIII*. Göttingen, 1839. 190 p.
 24. *Orionis Thebani Antholognomicum* / Ed. A. Meinecii // *Stobaei florilegium*, т. 4. Lipsiae: Teubneri, 1857. LXXXIV, 327 p.
 25. *Richtsteig E.* Zu Pauly-Wissowa s. v. Helladios // *PhilologischeWochenschrift*. 47. 1929. Pp. 268.
 26. *Seeck O.* Helladios (4) // *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*. 8.1. 1912. Pp. 103.
 27. *Severyns A.* Recherches sur la Chrestomathie de Proclo, vol. 2. Paris: Les Belles lettres, 1938. 296 p.
 28. *Viljamaa T.* Studies in Greek Encomiastic Poetry of the Early Byzantine Period, Helsinki: SSF, 1968. 156 p.
 29. *Wilson N.G.* Scholars of Byzantium. Cambridge (Mass.): MAA, 1996. 286 p.
-

УДК 94(47) 084.3+ 94(430).085

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-36-43

БРЯНЦЕВ МИХАИЛ ВАСИЛЬЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор, кафедра уголовно-правовых дисциплин, теории и истории государства и права, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Брянск, Россия
E-mail: bmvbox@mail.ru

RYANTSEV MIKHAIL VASILYEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Criminal Law, Theory and History of State and Law, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: bmvbox@mail.ru

ПОЯВЛЕНИЕ ОБРАЗА А. ГИТЛЕРА НА СТРАНИЦАХ СОВЕТСКИХ ГАЗЕТ НАЧАЛЕ 1920-х ГОДОВ

THE APPEARANCE OF THE IMAGE OF A. HITLER ON THE PAGES OF SOVIET NEWSPAPERS IN THE EARLY 1920 S

В статье рассматривается становление образа вождя немецких национал-социалистов А. Гитлера на страницах советских газет. Автора интересует начальный момент появления фигуры Гитлера в советской печати и то, как он изображался на страницах периодических изданий.

На основе анализа сообщений советских газет (не только центральных, но и провинциальных) автор приходит к заключению, что впервые фигура Гитлера появляется в советской прессе уже осенью 1922 г., приблизительно одновременно с появлением ее в западной печати, что и понятно, так как советские газеты, как правило, не имея своих собственных корреспондентов на местах питались сведениями, почерпнутыми из зарубежных изданий, информационных агентств и радиоперехватов. Вплоть до осени 1923 года Гитлер оставался фигурой регионального (баварского) масштаба. Советская пресса, вслед за западной, отказывала ему в самостоятельности, рисуя его бледной копией Муссолини, выделяя в его речах оголтелый антисемитизм. Однако уже с конца лета 1923 г. в советских газетах стало заметно беспокойство деятельностью Гитлера, превращавшегося в фигуру национального масштаба.

Ключевые слова: борьба, газеты, Германия, Гитлер, национал-социалисты, фашизм.

The article examines the formation of the image of the leader of the German National Socialists, A. Hitler, on the pages of Soviet newspapers. The author is interested in the initial moment of the appearance of Hitler's figure in the Soviet press and how he was depicted on the pages of periodicals.

Based on the analysis of reports from Soviet newspapers (not only central, but also provincial), the author concludes that for the first time the figure of Hitler appeared in the Soviet press in the autumn of 1922, approximately simultaneously with its appearance in the Western press, which is understandable, since Soviet newspapers, as a rule, do not have their own correspondents on the They fed on information gleaned from foreign publications, news agencies and radio intercepts. Until the autumn of 1923, Hitler remained a figure on a regional (Bavarian) scale. The Soviet press, following the Western one, denied him independence, painting him as a pale copy of Mussolini, highlighting rabid anti-Semitism in his speeches. However, since the end of the summer of 1923, concern about the activities of Hitler, who was turning into a national figure, became noticeable in Soviet newspapers.

Keywords: struggle, newspapers, Germany, Hitler, National Socialists, fascism.

Введение

К 1938 году Адольф Гитлер стал настолько известен, что журнал «Тайм» выбрал его человеком года. Впоследствии фигура Гитлера стала символом фашизма, что четко сформулировал известный исследователь истории фашизма Эрнст Дойерляйн [23, с. 4]. И не случайно ни одна работа, посвященная истории фашизма в Германии, не обходится без биографических сведений о Гитлере [1; 5; 6; 17; 18; 29; 37]. О Гитлере написаны тысячи книг, его биография исследована в подробностях [10; 12; 16; 26; 28]. Следует отметить специальные работы, посвященные формированию образа А. Гитлера в американской прессе [27, С. 122–130; 31, р. 92–104; 34; 35].

В условиях нараставшего революционного кризиса в Европе и, в частности в Германии, советская пресса внимательно следила за событиями, происходящими в наиболее революционизированной стране, ожидая «немецкий Октябрь». На пути революционизации пролетарских масс Германии стояли самые разные силы, в том числе и национал-социалисты (в риторике советской прессы – фашисты). В этой связи целью исследования является исследование

процесса изображения на страницах советской печати лидеров фашистского движения и, прежде всего, А. Гитлера, который на первых порах развития этого движения ничем не выделялся среди множества политических деятелей Германии и не играл заметной роли, впрочем, как и сам фашизм. З. Бане отмечал, что еще в 1921 г. «отсутствовали какие-либо признаки существования “фашизма” в Германии, не говоря уже о предполагаемом родстве между ним и социал-демократией», ссылаясь на выступление Э. Мейера на съезде КПГ в августе 1921 года, который приравнивал «Стальной шлем» к «Оргешу» как «незаконное средство угнетения трудящихся буржуазией» [30, р. 14].

Новизна исследования определяется тем, что, несмотря на обилие исследовательской литературы об А. Гитлере, возникновение его образа на страницах советских газет является темой неисследованной. Роль же прессы в формировании общественного мнения весьма велика. Нельзя отрицать и ее влияние на формирование политики правительства.

Основными источниками исследования стали советские газеты, как центральные, так и провинциальные. Работая с газетами этого времени, следует учитывать тот

факт, что, как правило, советские газеты не имели (или их было совсем мало) собственных корреспондентов в западных странах, а потому на зарубежные события смотрели глазами иностранных газет, радиоперехватов или же зарубежных агентств. Провинциальные издания, как правило, получали сообщения через РОСТА. Отличала их только подборка новостных лент и оценочные суждения.

Основным *методом* работы с газетными тестами стал нарративный анализ, который помогает аудитории в осмыслении того или иного события.

Следует также сказать и о том, что заканчивается наше исследование кануном «пивного путча» 1923 г. – неудача которого, как казалось, похоронил все амбиции Гитлера.

Изложение основного материала

Первые упоминания А. Гитлера в советской прессе относятся к осени 1922 г., когда берлинский корреспондент газеты «Правда», размышляя о немецком национал-социализме (фашизме) впервые упоминает местных «вождей» – в Мюнхене Адольфа Гитлера, в Берлине – Рихарда Кунце. (В это же время на Гитлера обратила внимание западная пресса) [34]. Он писал, что по образцу итальянских фашистов «многочисленные отряды Гитлера, вооруженные дубьем и тому подобными орудиями “убедительности”, в специальных поездах носились по всей стране, занимали города и местечки, смещали власти, громили помещения рабочих союзов социалистических редакций, еврейских магазинов и проч. В самом Мюнхене готовилось покушение на редакцию местной рабочей газеты, так что по настоянию социал-демократической партии пришлось поставить там полицейскую охрану, и рабочие серьезно принялись за организацию вооруженной самообороны». На подражание итальянским фашистам указывали и сами германские национал-социалисты, заявляя: «Мы должны сломить красный террор в нашем отечестве теми же средствами, как Муссолини в Италии. Мы должны разрушить главные очаги красной реакции беспощадной рукой и облить пламенем те ядовитые гнезда, из которых ежедневно изливаются потоки еврейской заразы в наш одурманенный народ. К чёрту парламенты, которые надо превратить в развалины!» [19, 25 нояб.]¹.

В этой борьбе прославился и сам Гитлер, который был приговорен к нескольким месяцам заключения в тюрьму за насильственный срыв собрания и избивание его оратора, но благодаря влиятельным друзьям, он был «условно» освобожден. Вероятно, эти же друзья не позволили выслать Гитлера, как иностранца, из Германии за погромную деятельность, чего он боялся больше всего.

Не имея «никакой положительной экономической или политической программы», национал-социалисты опирались на демагогические приемы, говоря о насаждении в Германии «социализма». Адольф Гитлер заявлял, что «300 тысяч немецких мужей, готовых покончить с царящим наваждением, могут в одну ночь совершенно преобразить Германию». Сколь притягательным были такие обещания скорых изменений в побежденной Германии, говорить не приходится: население было готово кинуться в объятия тех, кто обещал скорые результаты, отказавшись от привычного парламентаризма в пользу диктатуры.

Размышляя о социальной опоре фашистского движения, автор подвергает сомнению, высказываемое национал-социалистами мнение об обилии рабочих в их движении, опираясь только на состав собраний, где выступали фашистские вожди Гитлер и Кунце, и на состав тех, кто участвовал в набегах на провинции. Публикация в «Правде» показывает, что фигура Гитлера к этому вре-

мени становится значимой в национал-социалистическом движении Германии, но пока А. Гитлер позиционируется только как вождь баварских фашистов. Оставаясь лидером баварских национал-социалистов, Гитлер открыто призывал своих сторонников не только к борьбе с социалистами, но и активно готовился к ниспровержению республиканского строя, рассказывала своим читателям харьковская «Звезда» [7, 27 дек., 30 дек.]. По мнению В. Сольского, корреспондента «Известий» в Берлине, эта открытая агрессивность Гитлера была продиктована успехами итальянских фашистов. Опираясь на публикацию в одной из буржуазных газет, Сольский знакомил читателей «Известий» не только с организацией фашистов, но и с их вождем – А. Гитлером, находящемся в Мюнхене в своей штаб-квартире. Рассказывая о Гитлере, он считал, что вся «программа» Гитлера сводится к антисемитизму. По мнению Гитлера, не только Германия, но и, конечно, Россия, «находятся во власти евреев», вся Европа и Соединенные Штаты являются не чем иным, как «еврейской колонией». Мало того – и германский монархизм, по мнению Гитлера, – «еврейский». Вильгельм II характеризуется Гитлером как «слабая личность, являвшаяся игрушкой в руках евреев», которые захватили важнейшие отрасли экономики и финансы. Германские же фашисты, по его заявлению, стремятся лишь к «социальной справедливости», они всегда готовы защищать интересы пролетариата, если это, конечно, не противоречит их «национальным стремлениям». «Этот Гитлер – фигура довольно интересная», – пишет он, отмечая, что Гитлер имеет лозунги для самых разных слоев населения, стремясь завоевать их симпатии. Для рабочих у фашистов имеется лозунг «борьба против крупного капитала», «за интересы пролетариата». Даже их партия имеет в своем названии слова «рабочая» и «социалистическая», пусть и национальная. Для мелкой буржуазии, торгашей, лавочников и т. д. выдвигаются антисемитские лозунги.

Но выдвигая демагогические лозунги, фашистское движение в Германии получает денежные средства именно от крупного, а не от мелкого капитала. Фашистское движение в Германии финансируется, прежде всего, членами «Баварского союза промышленников», в состав которого входят и евреи. Эта информация взята Сольским из публикаций в германской прессе. В частности, социал-демократическая «Мюнхенская Почта» сообщила также недавно, что некий еврей Гутенберг, главный директор фирмы Круппа, финансирует фашистское движение и передал лично Гитлеру 12 миллионов марок. Ни Гитлер, ни фашистские органы не оспаривали до сих пор правильности этого сообщения, указывал корреспондент.

Отмечая агрессивность действий фашистов в Германии, автор статьи не придавал им самостоятельного значения, подчеркивая, что «германский фашизм не является, как итальянский, самостоятельным движением. Фашистские организации в Германии – лишь “филиальное отделение” германской контрреволюции» [8, 28 дек.]. Вероятно, это должно было свидетельствовать о провинциальности вождя баварских фашистов – А. Гитлера, который всегда упоминался в ряду таких политических фигур Баварии, как Г. Кар, О. Книллинг, Э. Людендорф. Но газета «Известия» подчеркнула, что Гитлер – всего лишь «вождь национал-социалистов (баварских фашистов)» [9, 12 янв.]², тем самым отделив его от более именитых политиков.

Вместе с тем, в советской прессе уже в начале 1923 г. стала проявляться обеспокоенность тем, что «национал-социализм» из Баварии «просовывает свои щупальца по всей стране, подпольно организуя фашистские белые бан-

ды и укрепляя свое официальное положение через чернотенный командный состав рейхсвера, рекрутированного из кулацких сынков.

Под вывеской гимнастических обществ он легально раскидывает свою организационную сеть вплоть до Берлина» [20, 21 янв.]. Вероятно, Г. Сафаров, автор этой статьи, понимал, что становление баварского национал-социализма, как общегерманского явления приведет и к появлению общенациональной фигуры вождя, которой, по всей вероятности, должен стать А. Гитлер. Он начинает изображаться вполне самостоятельной фигурой (пусть и пока только в пределах Баварии), с которой приходится считаться местному правительству. В январе 1923 г. достаточно Гитлеру было дать заверение о недопущении путча, как националистические манифестации были разрешены, в то время как в остальной Германии сама партия была запрещена [33, р. 38]. Вместе с тем, баварское правительство находилось в страхе возможного выступления гитлеровских национал-социалистов, объявив о введении чрезвычайного положения по всей Баварии. И, несмотря на это, оно по-прежнему старалось соблюдать особую корректность по отношению к национал-социалистам, разрешив им собрать свой партийный съезд. Вновь вышел запрещенный было орган национал-социалистов «Фелькишер Беобахтер» [9, 30 янв.].

Вероятно, теперь (в марте 1923 г.) Гитлер имел полное право заявлять, как это он сделал на съезде националистов в Мюнхене: «Я побывал в северной Германии и везде теперь жду меня» [4, 11 марта; 9, 6 марта]⁴. Такое самомнение Гитлера имело под собой почву в стране, потерпевшей поражение в войне и униженной репарациями. Население было уже в 1923 г. готово «к восприятию идеи фюрера» писал Артур Меллер ван ден Брук. Тем более, что уже с 1921 г. в Герман Эссер и Дитрих Эккарт стали активно формировать миф о фюрере. В «Фелкишер Беобахтер» 4-го августа 1921 г. появился первый портрет Гитлера – «бескорыстного, самоотверженного, беззаветного и честного» человека [28, с. 234; 5, с. 50–51]. Неслучайно в это же время министр внутренних дел Пруссии Карл Северинг называл Гитлера одним из самых опасных людей в стране [23, с. 48; 34]. Кризисная обстановка была идеальной для Гитлера и национал-социалистов, чтобы использовать в своих целях широко распространенную ненависть немцев к оккупантам.

Однако на пути к общегерманскому лидерству Гитлера встречались разного рода препятствия и, прежде всего, борьба в рядах самих фашистов, в которой Гитлер находился на стороне Людендорфа [20, 27 марта; 9, 3 апр.], не признавая лидерства последнего. Но Гитлер нуждался в Людендорфе для привлечения рейхсвера, о чем он говорил подполковнику барону фон Берхему [5, с. 148]⁵. В переводе «Правды» «Капитуляция Германии и фашистский переворот в Баварии» К. Радек объяснял советскому читателю, что в среде немецких национал-социалистов наблюдается два противостоящих друг другу течения: «группа “Великогерманские фашисты”, возглавляемые Гитлером и Людендорфом, стремится объединить всю Германию под руководством фашистской диктатуры. Это прусские помещики, военщина, вильгельмовская бюрократия. Другая группа фашистов, опирающаяся на баварского мужика-кулака, стремится к созданию самостоятельной Баварии, объединенной с Австрией, чтобы иметь перевес в Пруссии. Вождем этой группы является Гейн.

Между обоими течениями фашизма идет борьба» [14, 29 сент.; 15, 29 сент.].

Ситуация, сложившаяся в Баварии в начале 1923 г.,

буржуазными газетами была обозначена, как «настоящая гражданская война», которая позволила Гитлеру говорить о том, что «Настало время, когда разговаривать можно только кулаками» [22, 14 апр.]. 19-го апреля «Известия» сообщили, что баварские национал-социалисты, по мнению которых настоящее правительство Баварии недостаточно реакционно, намерены свергнуть правительство Книллинга. Предлогом для этого стало дело баварского журналиста Эккарта, приказ об аресте которого уже отдан лейпцигским верховным трибуналом. В ответ национал-социалистами под руководством Людендорфа и Гитлера, были устроены крупные демонстрации протеста против ареста и предания суду Эккарта.

Лейпцигский трибунал привлек к судебной ответственности также и Гитлера. Однако последний заявил, что не намерен подчиняться приказам «лейпцигской ЧК» [9, 19 апр.], предоставив охрану Эккарта отрядам своих ударных войск, которые были намерены оказать открытое сопротивление всяким попыткам арестовать его. Обладая реальной военной организацией, имея мощную поддержку рейхсвера и многочисленных сторонников в полиции, приверженцы Гитлера игнорировали закон о защите республики, понимая, что их фронда останется безнаказанной [9, 27 апр.].

Позиции Гитлера усиливались тем, что сторонники национал-социалистов имелись не только в баварском ландтаге, но и в правительстве. Министр внутренних дел Ф. Швайер заявил, что гитлеровское движение – в корне здоровое, патриотическое движение, и призывал национальные союзы прекратить борьбу против баварского национального правительства. Он решительно отверг требование роспуска национал-социалистической партии. В заключение Швайер сослался на настоящее положение страны, которое делает юридически невозможным для баварского правительства роспуск боевых отрядов [9, 27 апр.], которые открыто упражнялись в стрельбе и, парад которых принимал Гитлер [15, 29 апр.]. Общим местом в публикациях о германском фашизме стало подчеркивание тесных связей между рейхсвером и национал-социалистами, ударные отряды которых обучают офицеры рейхсвера и указание на то, что буржуазные партии без исключения поддерживают фашистов, чтобы провести программу Стиннеса против пролетариата [4, 17 июля]. Все это говорит о том, что баварские власти явно благоволили фашистам, не только позволяя им открыто говорить и действовать на территории Баварии, но и не подчиняться общегерманским органам власти [24, 25 мая].

В августе 1923 г. в Зальцбурге открылся 13-й конгресс национал-социалистов Германии, Австрии и Чехословакии, где присутствовали несколько лидеров германских фашистов, среди которых особенно отмечался лидер баварских фашистов Гитлер [20, 17 авг.], который в ожидании годовщины битвы под Седаном – 2-го сентября отдал приказ, согласно которому все организации должны не позже 20-го августа послать свои списки «шефу штаба». Характерно также заявление Гитлера австрийским фашистам, в котором он высказывался против участия в парламентских выборах, так как «Германия находится накануне крупных потрясений и возможно, что национальная (читай – фашистская) диктатура сметет с пути парламентаризм» [20, 25 авг.].

В этой связи странным является заявление «Известий» о развале германского фашизма, не способного противостоять рабочему движению. Среди причин такого положения германского фашизма газета отмечала и отсутствие единого лидера уровня Муссолини в Италии, называя

Людендорфа, Гитлера, Эрхарда и т.д. [9, 21 авг.]. На самом деле в Германии не было, пока, фигуры, способной объединить самые разные политические силы. На праздновании «фашистского дня» в Нюрнберге в числе почетных гостей находились генералы Эрих Людендорф, Карл Хефер и Людвиг Меркер, адмирал Карл Шеер, великий герцог Кобургский, принц Леопольд баварский, принц Оскар, Адольф Гитлер, Ксиландер и Георг Эшерих. Гитлер произнес речь, в которой заметил, что Германии для спасения необходима националистическая революция [9, 6 сент.; 20, 6 сент.; 13, 7 сент.; 14, 7 сент.]. На заседании мюнхенской организации Гитлер в речи на тему: «От Вирта до Гильфердинга», заявил, что Германия больше не государство, а – просто колония, идущая по пути к полному развалу [9, 9 сент.; 20, 9 сент.]. Столь смелые заявления Гитлера были не случайны и свидетельствовали об осознании силы, стоящей за ним, и слабости правительства. Сентябрьские номера советских газет, основанные на информации иностранной печати и радио, сообщали о готовящемся в Баварии перевороте, целью которого должно стать восстановление монархии. Не последняя роль в этом отводилась гитлеровским организациям, а сам Гитлер назывался монархистом.

О росте значения в фашистском движении в Германии фигуры Гитлера свидетельствует публикация в газете «Известия» берлинского корреспондента В. Сольского, который писал, что «Вождя германских фашистов Адольфа Гитлера называют “скверным сколком с Муссолини”. До Муссолини Гитлеру, старающемуся во всем ему подражать, действительно, очень далеко. Но и Гитлер имеет подражателей». Таковым, по его мнению, является лидер берлинской «германо-социальной» партии Рихард Кунце [9, 13 сент.]. Именно Гитлер обратился к отечественным боевым союзам с призывом к объединению, но, как писала «Правда», к нему присоединились лишь отдельные активистские организации; сторонники же Людендорфа совершенно не отреагировали на воззвание [20, 21 сент.; 24, 22 сент.]. Несмотря на это, баварские коммунисты ответили призывом ко всем трудящимся организовать единый фронт против Гитлера, требуя немедленного созыва конгресса фабзавкомов и организации пролетарских дружин [14, 23 сент.]. Явно, немецкие коммунисты уловили опасность, исходящую именно от вождя баварских национал-социалистов, каковым он себя уже чувствовал, несмотря на его слова о том, что он был всего лишь «барабанщиком» [23, с. 50]. Однако, что это не так и амбиции Гитлера простирались значительно дальше, говорит факт того, что осенью 1923 г. Гитлер переосмыслил свой образ и свое место в национал-социалистическом движении. Именно в это время появляются тысячи почтовых открыток с изображением Гитлера и печатается его биография, якобы написанная Виктором фон Кёрбером, под названием «Адольф Гитлер. Его жизнь и его речи». Здесь он изображается уже не как «барабанщик», а как «архитектор», который «строит могучий собор Германии» [2]. Примечательно, что в это же время и в советской прессе появляются первые портретные изображения баварского фюрера. Армейская газета «Красная армия» познакомила читателей с портретом «вождей контрреволюции» – Гитлера («вождя и вдохновителя фашистского движения Баварии») и капитана Эрхардта, «организатора контрреволюционного выступления Каппа в 1920 году» [13, 24 сент.].

Количество публикаций с упоминанием Гитлера резко возросло в конце сентября в связи с совершенным в Баварии переворотом в ночь на 28-е сентября. Баварское правительство передало власть «главному национальному

комиссару» Густаву фон Кару, которого советские газеты назвали «черносотенцем» и ближайшим другом бывшего наследника престола Рупрехта. Сообщалось также и о походе фашистов и монархистов под руководством Гитлера на Берлин под императорскими флагами. Однако это сообщение было опровергнуто Каром.

Несмотря на то, что Кар стал диктатором Баварии, главная заслуга в совершенном перевороте, по мнению газет, принадлежала фашистским организациям, объединенным в «Германскую Боевую Лигу» во главе, которой «стал знаменитый вождь фашистов Гитлер». Столь значительная роль фашистов в перевороте позволила одному из помощников Гитлера князю Вреде приступить к организации добровольческого кавалерийского корпуса, открыть запись в добровольческий автомобильный корпус [20, 28 сент.; 13, 28 сент.; 24, 29 сент.]. В воззвании к фашистам Гитлер заявил, что он взял на себя политическое руководство боевыми фашистскими организациями и призывает всех членов, состоящих на военной службе, вступить в десятидневный срок в руководимую им организацию [11, 29 сент.; 14, 29 сент.].

Последующие публикации в газетах, основанные на информации иностранной печати, передают заявление баварского правительства, что фигура Кара стала альтернативой Гитлеру и Людендорфу, кандидатуры которых были отклонены на роль диктатора на собрании представителей военных баварских организаций. Этот исход переворота удовлетворил и берлинское правительство [9, 28 сент.; 20, 28 сент.; 30 сент.]. Эту же мысль проводил в своей статье в «Правде» К. Радек [20, 30 сент.].

Придя к власти, Кар стал дистанцироваться от национал-социалистов, ограничивая их деятельность, запрещая собрания. Левобуржуазные газеты стали писать, что Гитлер понес тяжелый моральный урон. Однако, «Фоссише Цейтунг» и «Франкфуртер Цейтунг» предостерегали от излишнего оптимизма. Они указывали, что между Каром и Гитлером нет крупных принципиальных разногласий, и что спор между ними идет лишь о выборе момента для осуществления фашистских замыслов [9, 29 сент.]. Эту мысль поддержал орган Штреземана «Цейт», отмечая дружелюбный характер к Гитлеру первых шагов Кара. Так, Гитлеру разрешено было выступать на предстоящих 29-го и 30-го сентября в Мюнхене и Байрейте собраниях фашистских организаций [9, 30 сент.]. «Тверская правда» даже называла Кара другом «вождя баварских фашистов ген[ерала] (? – М.Б.) Гитлера» [25, 30 сент.]. Об отсутствии разногласий между Каром и Гитлером писала и французская печать [13, 30 сент.].

Вместе с тем, в газетах продолжались публикации о разногласиях между группировками Кара и Гитлера-Людендорфа, могущие привести к вооруженному столкновению. Кар – сторонник отделения Баварии от Германии, Гитлер и Людендорф – выражают общенациональные интересы. Гитлер усиленно готовится к дальнейшим действиям, сосредоточивая в своих руках все рычаги власти над фашистскими организациями [13, 29 сент.]. Он проявляет недовольство нерешительной политикой Кара и требует немедленного похода на Берлин и провозглашения Рупрехта королем Баварии [14, 30 сент.]. Можно сказать, что разногласия между двумя группировками оказались не столь существенными: Кар, защищая баварских фашистов, шел на конфликт с общеимперским правительством. В конце сентября министром обороны Веймарской республики Отто Гесслером было объявлено о закрытии органа Гитлера – газеты «Фелькишер Беобахтер». Причиной запрещения стала статья, помещенная в газете, дискредитирующая

главнокомандующего рейхсвером генерала Ганса Секта. Кар не признал распоряжений Гесслера и ограничился лишь тем, что вызвал к себе главного редактора газеты и указал на необходимость более умеренного тона [9, 1 окт.]. Следующий номер национал-социалистической газеты вышел с большим портретом Гитлера. Газета по-прежнему нападала и на правительство Книллинга, и на Кара, но, в несколько более сдержанных выражениях. Кампанию же против общеимперского правительства Штреземана газета Гитлера продолжала в самых резких выражениях, правда, заявляя, «что Кара нельзя безоговорочно признать вождем, ибо он, вопреки собственному желанию сделался орудием тех элементов, к которым он сам относится отрицательно» [9, 2 окт.]. Публикация портрета Гитлера с неблагоприятной характеристикой Кара, вероятно, должна была показать читателю, кто является настоящим вождем свободной Германии.

Та же «Фелькишер Беобахтер» напечатала статью под заголовком «Заявление Кара», в которой указывала, что Кар в ближайшем будущем хочет допустить провозглашение в Баварии монархии [9, 2 окт.]. 1-го октября в присутствии кронпринца Рупрехта, Кара, Книллинга и главнокомандующего генерала Отто фон Лоссова в Мюнхене состоялся торжественный смотр войскам и полиции. Толпа устроила Рупрехту шумную овацию. Все здания в городе были украшены национальными баварскими и гогенцолерновскими флагами [20, 3 окт.]. Можно согласиться с выводами «Известий», что «Единственная разница между Каром и Гитлером заключается в том, что Гитлер выступает за объявление уже сейчас монархии во всей Германии, причем его кандидатом на всегерманский престол является Гогенцоллерн. В то время как Кар намерен предварительно “навести порядок” в Баварии, Гитлер и Людендорф полагают, что реакционные, фашистские и монархические организации уже сейчас должны начать поход против Берлина и “навести порядок” одновременно во всей Германии. <...> Тактические разногласия между Каром и Гитлером настолько не велики, что, несомненно, будут устранены, и монархическо-фашистские отряды Кара и Гитлера будут бороться рука об руку против общего врага. Этим общим врагом является германская республика и германский пролетариат» [9, 3 окт.]. «Правда» добавляла, что не только Кар, но и Штреземан никак не борются с Гитлером, возлагая на него всю надежду в борьбе с рабочим классом Германии [20, 4 окт.]. По сообщению «Форвертс», 2-го октября на праздновании «Национального Дня» в Байрейте с большой речью выступил Гитлер, который заявил: «Мы идем навстречу тяжелым временам. Катастрофа, которая произойдет в Германии, будет гораздо значительнее по своим последствиям, чем революция в России. Германский вопрос не может быть разрешен теми мерами, которые применяет Пуанкаре. Необходимо, чтобы германский народ сам выполнил свой долг». В этом же номере «Известия» в разделе «Современная Германия» поместили портретное изображение Гитлера, где он в кожаном пальто и с тросточкой стоит, вероятно, среди ветеранов мировой войны. Подпись гласит: «Вождь баварских фашистов, организатор белогвардейских сотен и редактор фашистской газеты “Фелькишер Беобахтер”» [9, 4 окт.; 20, 4 окт.]⁶. Изображение Гитлера среди ветеранов войны не было случайным, оно указывало не только на принадлежность его к когорте фронтовиков, но еще являлось призывом к ветеранам вступать в ударный батальон, о создании которого Гитлер объявил в «Фольшикер Беобахтер» [24, 4 окт.]. Более того, по сообщению газет, в Мюнхене наблюдался массовый переход членов баварских правых организаций

в организованный Гитлером «Германский боевой союз» [20, 5 окт.; 14, 6 окт.]. Все это стало свидетельством роста влияния Гитлера и его боевых организаций, что начали осознавать правые силы Баварии. Наметилось и сближение позиций сторонников Кара и единомышленников Гитлера. Начальник гитлеровской боевой организации «Имперский флаг» капитан Гейс опубликовал статью, в которой заявил, что Кар может рассчитывать на абсолютную поддержку названной организации при проведении в жизнь своих мероприятий, как против пролетарских организаций, так и против общегерманского правительства. Поддержку Кару обещал Людендорф в речи, произнесенной в Шлиерзее. По заключению «Известий» целью такой консолидации фашистов является борьба против пролетариата [9, 7 окт.; 20, 7 окт.; 13, 9 окт.; 24, 10 окт.]. Эта мысль станет преобладающей в советской прессе и будет постоянно подкрепляться информационными сообщениями и аналитическими публикациями, перейдя в советскую историографию. В советской печати формировался взгляд, который огласил корреспондент в Берлине В. Сольский, отмечавший, что несмотря на то, что «Гитлер, Людендорф, Карр, всегерманский диктатор Гесслер, известнейший реакционер, назначенный на это пост Эбертом, реакционные генералы, назначенные правительством Штреземана военными диктаторами в отдельных провинциях Германии, сам, Штреземан, наконец, равно как и Эберт – все это одна шайка. Разногласия между ними невелики». Но «Ни военная диктатура, ни монархия, ни союз от Гитлера до Эберта включительно – ничего не поможет. Конечным результатом начавшейся в Германии гражданской войны может и будет победа революционных рабочих, идущих в бой под знаменем коммунистической партии» [24, 17 окт.].

Однако, заявление о поддержке «Имперским флагом» Кара, являлось делом сторонников Кара в этой организации, что явно не нравилось Гитлеру, который согласился его руководить только после исключения из нее сторонников баварского диктатора [13, 19 окт.]. Несмотря на отдельные шероховатости в отношениях Кара и Гитлера, общие цели толкали их на сближение. В конце октября в знак примирения всех фашистов, в Мюнхене состоялся большой парад гитлеровских ударных батальонов, до сих пор запрещенных Каром. Парад принимал Гитлер [9, 31 окт.; 20, 9 окт.; 13, 31 окт.]. Ему было что показать. Некий А.Т. поместил статью, посвященную «ударным отрядам» Гитлера, в которой говорил, что «Отряды Гитлера – настоящая фашистская армия. Гитлер имеет пехоту, кавалерию, артиллерию, отряды мотоциклистов и т. д.», общая численность которой (она находится почти целиком в Баварии) насчитывает не менее 100 тысяч человек. По словам Гитлера, «его армия организована исключительно для борьбы против “ноябрьских преступников” и “жидо-марксистов”. Он открыто говорит, что “ударные отряды” созданы на предмет гражданской войны» [9, 17 окт.]⁷.

Газеты сообщали, что между Гинденбургом, Каром, Гитлером и Людендорфом отмечается полное единодушие по вопросу об общегерманском диктаторстве Кара [14, 31 окт.; 21, 1 нояб.]. В частности Гитлер открыто заявил в Мюнхене, что националисты дают Штреземану трехдневный срок для добровольного ухода, иначе второго ноября они двинутся походом на Берлин и сметут Штреземана [14, 1 нояб.], поставив на его место директорию из трех лиц: двух крупнейших помещиков и директора стиннесовских предприятий. После парада Гитлер выехал на границу и принял командование над двумя дивизиями для похода на Берлин [13, 1 нояб.].

Не более терпим, был Гитлер и в отношении Саксонии

и Тюрингии, предлагая расстрелять саксонское правительство [9, 1 нояб.], тем самым возложив на себя роль вождя контрреволюции. В произнесенной в Нюрнберге речи, он снова остановился на вопросе о диктатуре, указав, что в настоящий момент возможна только диктатура «советской звезды» или же «фашистской свастики». В энергичных выражениях Гитлер призывал фашистов приступить к созданию нового государства, указав на совершенную бесцельность поддержки отживших форм государства, будь то республика или монархия [20, 25 окт.; 14, 26 нояб.].

Выступая в Мюнхене на торжественном собрании единомышленников с речью о ближайших задачах баварского фашизма, Гитлер заявил: «Мы являемся ярыми противниками парламентаризма, который не способен ни к чему кроме компромиссов. Тот факт, что у нас существует парламентаризм, позволяет Штреземану оставаться рейхсканцлером несмотря на то, что Рейн и Рур оторваны от Германии и что сама Германия уже погибла. Если положение не изменится, то через пять месяцев германский народ созреет для “негритянской диктатуры”: он будет приветствовать всякого кто даст ему хлеб.

На Баварию выпадает великая историческая роль взять на себя инициативу возрождения Германии. Результаты диктатуры Кара пока ничтожны. Диктатура в одной Баварии, в конце концов, приведет к капитуляции перед Берлином. Я не сойду с пути, на который однажды встал. Для меня германский вопрос будет разрешен лишь тогда, когда гогенцолерновские и фашистские знамена будут развеиваться над берлинским замком. Ведь и испанский диктатор не остался в Каталонии, а отправился в Мадрид. И мы отправимся в Берлин. Мы все чувствуем, что пробил час, и мы исполним наш долг» [9, 3 нояб.; 20, 3 нояб.; 13, 4 нояб.; 15, 4 нояб.]. Эта речь была поддержана другими выступающими. Лозунг «Вперед, на Берлин!» стал знаменем подготовки баварских фашистов к захвату власти. Лево-демократическая «Монтаг Морген» по поводу готовящегося наступления фашистов писала: «Наступает 12-й час, баварские, померанские, мекленбургские, восточно-пруссские и селезские фашисты готовятся к походу на Берлин». Ожидание похода было настолько велико, что был определен день выступления 7-го или 9-го ноября [9, 6 нояб.], а газета Гитлера «Хейматланд» требовала перенести столицу Германии из Берлина в Мюнхен – центр фашизма. Уверенность в успехе дела была столь велика, что между фашистами Гитлера и националистами произошёл раскол по вопросу о тактике после захвата власти [15, 2 нояб.].

В начале ноября угроза захвата власти в Берлине стала

воплощаться в конкретные действия. 31-го октября баварский посланник в Берлине фон Прегор вручил Штреземану ответ Баварии, которая отклонила все требования Берлина и заявил, что в ближайшие дни предоставит свои требования [9, 2 нояб.]. 4-го ноября Баварский посол явился к рейхсканцлеру Штреземану и вручил ему ультиматум, подписанный фон Каром. В ультиматуме баварский диктатор требовал от рейхсканцлера немедленного создания диктатуры над всей Германией по примеру баварской. В противном случае он, Кар, угрожал объединить совместно с Гитлером все крайние правые националистические элементы и выступить для захвата Берлина [3, 5 нояб.]. Однако «Форвертс» и агентство Вольфа опровергли сообщение, что ультиматум отправлен баварским правительством, но указали, что фашистские боевые союзы угрожают походом на Берлин, о чем баварский представитель в Берлине Прегор официально уведомил имперское правительство. В связи с этим Штреземан совещался с президентом Эбертом и министром обороны Гесслером о принятии необходимых мер. Правительству оставалось только гадать, когда же выступят фашисты 7-го ноября или же, выступление будет отложено на 9-е [9, 6 нояб.].

Выводы

Внимание к Гитлеру в советской прессе было связано с активизацией национал-социалистов Германии под влиянием прихода к власти Муссолини в Италии осенью 1922 г. Однако, пока, он изображается фигурой регионального масштаба. Советская пресса, рассказывая о Гитлере, отказывала ему в способности предложить немецкому народу какую-либо программу, сводя его взгляды к оголтелому антисемитизму, ненависти к рабочему классу и парламентаризму. Вместе с тем пресса отмечала, что у Гитлера имеются лозунги для самых разных слоев населения – рабочему свое, обывателю – свое. Выдвигая лозунги «борьбы с крупным капиталом», Гитлер финансируется этим же капиталом, что становится достоянием немецкой прессы и не отрицалось ни Гитлером, ни его окружением.

Уже вначале 1923 г. в советской печати стала звучать обеспокоенность ростом влияния фашистов не только в Баварии, а на всей территории Веймарской республики и превращением Гитлера в фигуру национального масштаба. В августе 1923 г. Гитлер пытался установить связи с Муссолини, посылая к нему своего представителя. В конце сентября после объявления об окончании пассивного сопротивления, Гитлер сознательно стремился к обострению ситуации, угрожая «походом на Берлин».

Примечания

1. На влияние итальянских событий указывал и IV конгресс Коминтерна, и это подтверждал впоследствии и сам А. Гитлер [1, с. 60–61].
2. В западной прессе за Гитлером закрепилось – «недалекий богемец», «баварец Муссолини», хотя некоторые наблюдатели сочли сравнение с Муссолини несправедливым по отношению к итальянцу [3].
3. Впервые Гитлер побывал в Берлине в начале лета 1921 г., где связался с северогерманскими правыми. У него возникла мысль о распространении национал-социализма за пределы Баварии [5, с. 53].
4. Д. Лукач отмечал, что до 1923 года Гитлер демонстрировал «собачью преданность и почтение к своим офицерам и своей стране» [36, Рр. 59–60]. Однако, наиболее устойчивым мнением является признание того, что Гитлер использовал Людендорфа, как он использовал и баварское правительство в интересах своей партии [34].
5. Еще раз портретное изображение А. Гитлера появилось на страницах «Известий» в виде карикатуры Б. Ефимова, где на концах фашистской свастики были изображены наравне с Гитлером – Сект, Людендорф и Кар с револьверами в руках. Подпись под рисунком гласила: «Фашистское знамя в исправленном и дополненном виде» [9, 15 нояб.]. Изображение Гитлера появилось и в провинциальной печати. Так, газета «Красный Север» за 20 октября 1923 г. в рубрике «Кто душит германских рабочих» поместила небольшой рисованный портрет А. Гитлера с подписью – «вождь баварских фашистов, общегерманского патриотического толка в противоположность Кару, теперешнему баварскому диктатору, который принадлежит к сепаратистскому толку, добывающемуся отделением Баварии от Германии».
6. Эта статья была пересказана «Красной армией» [13, 21 окт.].

Библиографический список

1. Бланк А.С. Из истории раннего фашизма в Германии. Организация. Идеология. Методы. М., 1978. 208 с.
2. Вебер Т. Становление Гитлера. Сотворение нациста. – URL: <https://coollib.net/b/542167-tomas-veber-stanovlenie-gitlera>

- sotvorenienatsista/readp (дата обращения: 29.12.2023).
3. Вечерние известия. Экстренный выпуск. Прибавление к «Вістям ВУЦИК». 1923.
 4. Всероссийская кочегарка. Орган Донец. Губкома, Губисполкома, Губотдела ВСГ и УГКП. 1923.
 5. *Гейден К.* Фюрер. Путь Гитлера к власти: [перевод с немецкого Ф. Капелюша и А. Риша]. М., 2023. 464 с.
 6. *Гринберг Л.И.* Ранняя история фашизма. Борьба за власть. М., 2004. 384 с.
 7. Звезда. Орган Екатеринославского Губисполкома, Губкома КП (б) У, Губсовпрофа, Дорпрофсожа и Райкома металлистов. 1922.
 8. Известия Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов Рабочих, Крестьянских, Казачьих и Красноарм. Депутатов и Моск. Совета Раб. и Красноарм. Депутатов. 1922.
 9. Известия. Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов Рабочих, Крестьянских, Казачьих и Красноарм. Депутатов и Моск. Совета Раб. и Красноарм. Депутатов. 1923.
 10. *Кершоу Ян.* Гитлер. Ростов н/Д., 1997. 320 с.
 11. Коммуна. Орган Самарского Губкома РКП (б), Самарского Губисполкома и Губпрофсовета. 1923.
 12. *Космач В.А.* Адольф Гитлер и ранний фашизм в Германии (1889–1924 гг.) История. Суждения. Мнения. Оценки: монография. Псков, 2016. 416 с.
 13. Красная армия. Ежедневная газета. Орган Политического управления Украинского военного Округа. 1923.
 14. Красный путь. Орган Окрисполкома, Окркома КП(б) У и Окрпрофбюро. Елизаветград. 1923.
 15. Красный Север. Ежедневная газета Вологодских: Губкома РКП, Губисполкома и Губпрофсовета. 1923.
 16. *Мазер В.* Адольф Гитлер: легенда, миф, реальность. Ростов н/Д., 1998. 608 с.
 17. *Манн М.* Фашисты. СПб., 2023. 592 с.
 18. *Нольте Э.* Фашизм в его эпохе. Новосибирск, 2001. 568 с.
 19. Правда. Орган Центрального Комитета и Московского Комитета РКП (б). 1922.
 20. Правда. Орган Центрального Комитета и Московского Комитета РКП (б). 1923.
 21. Пролетарий. Всеукраинская рабочая газета. 1923.
 22. Рабочая Украина. Приложение к газете «Коммунист». 1923.
 23. *Руге В.* Как Гитлер пришел к власти. Германский фашизм и монополии. М., 1983. 322 с.
 24. Советская Сибирь. Ежедневная газета Сиббюро ЦК РКП и Сибревкома. 1923.
 25. Тверская Правда. Издатель – Губком, Губисполком и Губпрофсовет. 1923.
 26. *Толанд Дж.* Адольф Гитлер. В 2 кн. / Пер. с англ. М., 1993. 720 с.
 27. *Тулузакова М.И.* Создание образа Гитлера в СМИ США. Пивной путч // Вестник Пермского университета. История. 2020. Выпуск 2 (49). С. 122–130.
 28. *Фест И.* Гитлер. Биография. Путь наверх. / Пер. с нем. А.А. Федорова, Н.С. Летневой, А.М. Андропова. М., 2009. 648 с.
 29. *Фрай Н.* Государство фюрера: Национал-социалисты у власти: Германия, 1933–1945. М., 2009. 253 с.
 30. *Bahne S.* «Sozialfaschismus» in Deutschland: Zur Geschichte Eines Politischen Begriffs // International Review of Social History. 1965. №10. Pp. 211–241.
 31. *Blunt K.* Yesterday's News: Media Framing of Hitler's Early Years, 1923–1924 // The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications, Vol. 6, №. 1. Spring 2015. Pp. 92–104.
 32. *Fischer C.* The Rise of the Nazis, new edn. Manchester and New York, 2002. 224 p.
 33. *Hauner M.* Hitler. A Chronology of his Life and Time. 2nd rev. ed. London, Palgrave Macmillan, 2008. 243 p.
 34. *Henson A.* Before the Seizure of Power: American and British Press Coverage of National Socialism, 1922 to 1933. –URL: https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1109&context=all_theses (дата обращения: 28.12.2023).
 35. *Klein G.* The American Press and the Rise of Hitler, 1923–1933. London: London School of Economics and Political Science, 1997. 351 p.
 36. *Lukacs J.* The Hitler of History. New York: A. A. Knopf, 1997. 279 p.
 37. *Nicholls A.J.* Weimar and the Rise of Hitler, new edn. New York 2000. 151 p.

Reference

1. *Blank A.S.* From the history of early fascism in Germany. Organization. Ideology. Methods. Moscow, 1978. 208 p.
2. *Veber T.* The formation of Hitler. The Creation of the Nazi. – URL: <https://coollib.net/b/542167-tomas-veber-stanovlenie-gitlera-sotvorenienatsista/readp> (date of application: 29.12.2023).
3. Evening news. An emergency issues. Addition to the «Vist VUTSIK». 1923.
4. The All-Russian stokehouse. The organ of the Donets. Gubkoma, Gubernatorial Executive Committee, the Department of the VSG and UGKP. 1923.
5. *Gejden K.* The Fuhrer. Hitler's path to power: [translated from German by F. Kapelyusha and A. Risch]. Moscow, 2023. 464 p.
6. *Grincberg L.I.* The early history of fascism. The struggle for power. Moscow, 2004. 384 p.
7. The star. The organ of the Yekaterinoslav Gubernatorial Executive Committee, Gubkom KP (b) U, Gubsovprof, Dorprofsozha and the District Committee of metalworkers. 1922.
8. News. The All-Russian Central Executive Committee of the Soviets of Workers, Peasants, Cossacks and Red Army. Deputies and the Moscow City Council. The Council of Slaves and Red Army. Deputies. 1922.
9. News. The All-Russian Central Executive Committee of the Soviets of Workers, Peasants, Cossacks and Red Army. Deputies and the Moscow City Council. The Council of Slaves and Red Army. Deputies. 1923.
10. *Kershov Yan.* Hitler. Rostov n/D., 1997. 320 p.
11. Commune. The organ of the Samara Gubkom of the RCP (b), Samara Gub Executive Committee and Gubprofsovet. 1923.
12. *Kosmach V.A.* Adolf Hitler and Early Fascism in Germany (1889–1924) History. Judgments. Opinions. Grades: monograph. Pskov, 2016. 416 p.
13. Red Army. Daily newspaper. The political management body of the Ukrainian Military District. 1923.
14. The Red Way. The body of the Executive Committee, the Executive Committee of the KP(b) At and Okrprofburo. Elizavetgrad. 1923.
15. The Red North. Vologda daily newspaper: Gubkom of the Russian Communist Party, Gubernatorial Executive Committee and Gubprofsovet. 1923.

16. *Mazer V.* Adolf Hitler: legend, myth, reality. In Russ. Rostov n/D., 1998. 608 p.
 17. *Mann M.* Fascists. SPb., 2023. 592 p.
 18. *Nolte E.* Fascism in its era. Novosibirsk, 2001. 568 p.
 19. The truth. Organ of the Central Committee and the Moscow Committee of the RCP (b). 1922.
 20. The truth. Organ of the Central Committee and the Moscow Committee of the RCP (b). 1923.
 21. Proletarian. All-Ukrainian workers' newspaper. 1923.
 22. Working Ukraine. Appendix to the newspaper «Communist». 1923.
 23. Ruge V. How Hitler came to power. German Fascism and monopolies. Moscow, 1983. 322 p.
 24. Soviet Siberia. The daily newspaper of the Sibburo of the Central Committee of the RCP and the Sibrevkom. 1923.
 25. Tverskaya Pravda. Publisher – Gubkom, Gub Executive Committee and Gubprofsovet. 1923.
 26. *Toland Dzh.* Adolf Hitler. In 2 books. / Translated from English. In Russ. Moscow, 1993. 720 p.
 27. *Tuluzakova M.I.* Creating an image of Hitler in the US media. The Beer Hall Putsch] // Bulletin of the Perm University. History. 2020. Vol. 2 (49). Pp. 122–130.
 28. *Fest I.* Hitler. Biography. The way up. Moscow, 2009. 648 p.
 29. *Fraj N.* The Fuhrer's State: The National Socialists in power: Germany, 1933-1945. Moscow, 2009. 253 p.
 30. *Bahne S.* «Sozialfaschismus» in Deutschland: Zur Geschichte Eines Politischen Begriffs // International Review of Social History. 1965. №10. Pp. 211–241.
 31. *Blunt K.* Yesterday's News: Media Framing of Hitler's Early Years, 1923-1924 // The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications, Vol. 6, № 1. Spring 2015. Pp. 92–104.
 32. *Fischer C.* The Rise of the Nazis, new edn. Manchester and New York, 2002. 224 p.
 33. *Hauner M.* Hitler. A Chronology of his Life and Time. 2nd rev. ed. London, Palgrave Macmillan, 2008. 243 p.
 34. *Henson A.* Before the Seizure of Power: American and British Press Coverage of National Socialism, 1922 to 1933. –URL: https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1109&context=all_theses (date of application: 28.12.2023).
 35. *Klein G.* The American Press and the Rise of Hitler, 1923–1933. London: London School of Economics and Political Science, 1997. 351 p.
 36. *Lukacs, J.* The Hitler of History. New York: A. A. Knopf, 1997. 279 p.
 37. *Nicholls A.J.* Weimar and the Rise of Hitler, new edn. New York 2000. 151 p.
-
-

ВОЛКОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор исторических наук, профессор кафедры философии, социологии и истории, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

E-mail: volkovaincontact@mail.ru

МАЛЬЦЕВ ГРИГОРИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ

аспирант кафедры философии, социологии и истории, Воронежский государственный технический университет, г. Воронеж, Россия

E-mail: ggmaltsev@mail.ru

VOLKOVA EKATERINA ALEKSANDROVNA

Doctor of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and History, Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia

E-mail: volkovaincontact@mail.ru

MALTSEV GRIGORY GRIGORIEVICH

Postgraduate Student of the Department of Philosophy, Sociology and History, Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia

E-mail: ggmaltsev@mail.ru

РУКОВОДСТВО ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ В «ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД» (МАРТ – ИЮЛЬ 1953 г.)

LEADERSHIP OF THE VORONEZH REGION IN THE «TRANSITION PERIOD» (MARCH – JULY 1953)

В статье дается обзор публичной активности политических лидеров Воронежской области в переломный момент отечественной истории, связанный с кончиной И.В. Сталина. Хронологически статья охватывает период март – июль 1953 г., время, когда в политической практике и идеологии произошел ряд изменений: отказ от части сталинского наследия, приход к власти так называемого «коллективного руководства». На примере поведения в публичном пространстве высших воронежских руководителей можно судить об общих тенденциях и особенностях политических процессов, протекающих в регионах страны в то время.

Ключевые слова: политические лидеры, общество, элита, история КПСС, дискурс, авторитаризм.

The article provides an overview of the public activity of political leaders of the Voronezh Region at a turning point in Russian history associated with the death of I.V. Stalin. Chronologically, the article covers the period March – July 1953, a time when a number of changes occurred in political practice and ideology: the rejection of part of Stalin's legacy, the coming to power of the so-called «collective leadership». Using the example of the behavior of the top Voronezh leaders in the public space, one can judge the general trends and features of the political processes taking place in the regions of the country at that time.

Keywords: political leaders, society, elite, history of the CPSU, discourse, authoritarianism.

Введение

Первые месяцы после смерти Сталина – переломный период российской истории. Уже в период болезни и смерти вождя в начале марта 1953 руководство СССР было озабочено принятием важных решений, предопределившим развитие страны на несколько лет вперед. Никакой программ «передачи власти» и «развития страны» не существовало, московские и региональные руководители по инерции пользовались имеющимися практиками и идеологическим багажом позднего сталинизма, пытаясь проводить самые неотложные и пока еще робкие изменения во внутренней политике и в партийной жизни.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что взаимосвязь между процессами, протекающими в московских центрах власти и в регионах, канализование, понимание и претворение в жизнь установок и лозунгов остаются постоянной темой для исследования историков. Важным аспектом также остаются формы взаимодействия между властью и обществом, построение коммуникаций между «вождями» и «массами».

Цель исследования – проанализировать реакцию партийных лидеров областного уровня на происходящие изменения, выделяя особенности участия региональных руководителей в публичной политической жизни.

Новизна данного исследования заключается в том, что авторы делают попытку показать взгляд на происходившие в первой половине 1953 года с события с точки зрения региональной руководящей прослойки. Данному периоду

отечественной истории посвящено значительное количество работ разной направленности, однако, анализу подвергаются события, происходящие в московских центрах власти. Авторы этой статьи на архивных материалах и публикациях в прессе того периода, показывают публичную реакцию на события с точки зрения представителей власти достаточно крупного региона – Воронежской области.

Методом исследования авторы выбрали сравнительно-исторический метод, то есть анализ и сопоставление архивных документов Воронежского обкома КПСС и публикаций политических лидеров региона в местной партийной прессе с известными и изученными аналогичными документами ЦК КПСС и публичными выступлениями членом московского «коллективного руководства».

Изложение основного материала

Взаимосвязь между процессами, протекающими в московских центрах власти и в регионах, понимание и претворение в жизнь установок и лозунгов остаются актуальной темой для исследования. Первая половина 1953 г. является объектом наиболее внимательного изучения, так как в послесталинский период переход власти сопровождался трудным поиском новых путей развития советского общества. Уже в период болезни и смерти вождя в начале марта руководство СССР было озабочено «принятием важных решений, предопределившим развитие страны на несколько лет вперед» [23, с. 20]. Реакция региональных руководителей на эти, порой противоречащие друг другу

изменения, дает большой простор для построения выводов о взаимодействии власти и общества в центре и на местах.

Для данного исследования следует определить, кого мы считаем региональными руководителями и что означает для нас понятие участия публичной активности. В целях ограничения круга исследования мы рассматриваем в качестве высших руководителей Воронежской области членов и кандидатов в члены Бюро Областного комитета Коммунистической партии Советского Союза. В этот коллегиальный орган избирались (по факту назначались, так как избрание требовало утверждения в ЦК партии) руководители партийных организаций (секретари обкома, начальники самых значимых отделов, секретарь Воронежского горкома партии), советских и общественных органов (председатели Облсполкома и Облсовпрофа, главный редактор газеты «Коммуна», руководитель управления МВД, командующий Воронежским военным округом).

В данном промежутке времени действовало Бюро областного комитета партии, избранное на пленуме областного комитета партии, который проходил сразу же после завершения VII Областной партийной конференции (сентябрь 1952 г.) [21, с. 1]. Среди десяти членов и трех кандидатов в члены Бюро следует выделить первого секретаря обкома К.П. Жукова, и второго секретаря обкома С.Д. Хитрова, которые будут иметь особое значение для нашей работы, (на II пленуме Обкома в октябре 1952 года был избран секретариат в составе К.П. Жукова, С.Д. Хитрова и И.С. Смирнова).

Константин Павлович Жуков родился в 1906 года в местечке Городище Киевской губернии. Будучи ровесником Л.И. Брежнева, он сделал достаточно стандартную карьеру для сталинских выдвиженцев. Интересно, что в 1952 году в анкете первый секретарь указывал свою национальность как «украинец» [1, с. 5]. После окончания в 1926 году Луганского сельскохозяйственного института работал на Украине по специальности. Несмотря на то, что в партию Жуков вступил в 1936 году, достаточно поздно, он в 1939 году становится заведующим сельскохозяйственным отделом, в затем секретарем Сталинского обкома КП(б)У. В годы Великой Отечественной войны Константин Павлович стал одним из руководителей партизанского движения на территории УССР. В ходе реформы аппарата ЦК ВКП(б), проводимой в послевоенном 1946 году К.П.Жуков, как и многие перспективные партийные руководители, переводится на работу в Центральный комитет партии на должность инспектора управления кадров, руководителем которого являлся секретарь ЦК А.А.Кузнецов. После прохождения через горнило Центрального Комитета Жуков становится с 1947 года секретарем, а с 1949 года Первым секретарем Воронежского областного комитета ВКП(б) [21, с. 79].

Конечно, фигура К.П. Жукова была известна Н.С.Хрущеву, в свое время руководившего большевиками Украины, но вряд ли Никита Сергеевич покровительствовал Жукову – в период установления власти Хрущева, карьера Жукова сошла на нет. В октябре 1952 года, на XIX съезде партии он среди партийных чиновников третьего эшелона выступает в прениях на одиннадцатом заседании с речью при обсуждении доклада об изменениях в Уставе партии, однако в конце съезда избирается полноправным членом ЦК КПСС. Участвовал Жуков и в знаменитом совместном заседании ЦК КПСС, Совета Министров Союза ССР, Президиума Верховного Совета СССР, определившего 5 марта 1953 года расстановку политических сил в постсталинском руководстве.

Второй секретарь областного комитета Хитров Степан

Дмитриевич напротив был местным уроженцем, родившимся в 1910 году в селе Верхний Карачан Новохопёрского уезда. Хитров окончил Тамбовский строительный техникум (1933), школу младшего начальствующего состава РККА (1935), но высшее образование получил только в 1955 году, получив диплом Всесоюзного заочного политехнического институт по специальности «инженер-строитель». В партию Степан Дмитриевич вступил в 1932 году еще будучи учащимся техникума. Недолго проработав по специальности в Узбекистане и после срочной службы в армии Хитров с 1935 года стал техником-строителем в Воронеже, в с 1936 года начал редактировать многотиражную газету «Строитель». С 1938 Степан Дмитриевич начинает партийную карьеру, и, молниеносно пройдя несколько должностей, вырастает в 1940 году до серьезного поста первого секретаря Ленинского (Ворошиловского) районного комитета партии города Воронежа. Проработав некоторое время первым секретарем в Аннинском райкоме и горкоме г.Воронеж, с 1943 года Хитров служит в обкоме партии. В отличии от Жукова он сделал в дальнейшем блестящую карьеру, заняв с 1960 года пост Первого секретаря Воронежского обкома партии, а с 1967 по 1982 года работал в Москве министром сельского строительства СССР [21, с. 168].

Как видно из биографий областных партийных лидеров, они имели богатый практический опыт хозяйственной и партийной работы, имели прикладные специальности и образование, но были далеки от идеологических проблем, являясь типичными технократами. Это не могло не сказаться на стиле работы всего партийного комитета. Что касается понимания нами публичной активности, то авторы имеют ввиду участие представителей регионального политического руководства в общественных мероприятиях, таких, как партийные конференции, пленумы обкома, совещания, а также выступления в прессе.

Начиная анализ деятельности воронежских политических лидеров, сразу обращаем внимание на отличие поведения регионального руководства от высших партийных иерархов – членов, кандидатов в члены Политбюро (Президиума) и секретарей ЦК ВКП(б). Работа «на земле» и решение конкретных проблем диктовали постоянное участие партийных и советских руководителей в публичной общественной сфере.

Если пленумы ЦК ВКП(б) в послевоенное время не собирались годами, а члены его Политбюро во главе с И.В. Сталиным хранили спартанское молчание [22, с. 120], то пленумы областного комитета партии проводились с завидной регулярностью, а доклады, речи и статьи воронежских руководителей часто становились достоянием населения области. Так, областной комитет партии шестого созыва собирался на свои пленумы четырнадцать раз, а только за вторую половину 1952 года в областной газете «Коммуна» было опубликовано три речи и статьи Жукова, статья Смирнова и четыре речи и статьи Тюнина, члена Бюро обкома и первого секретаря горкома ВКП (б). Для сравнения за весь период 1945 – февраль 1953 года речи и статьи таких виднейших членов Политбюро, как Маленков и Берия публиковались соответственно пять и четыре раза.

В наступившем 1953 году ситуация не поменялась. 13 января в газете «Коммуна» выходит статья Смирнова «Повысить идейный уровень и организаторскую роль районных газет», 15 января и 10 февраля там же публикуется статьи Жукова «О пленумах районных комитетов», «Подготовка к весеннему севу и задачи партийных организаций», далее 12 февраля «Коммуна» знакомит читателей с докладом первого секретаря обкома «О мерах по улуч-

шению снабжения населения городов Воронежа и Липецка картофелем, овощами и молоком». 18 февраля областной печатный орган в изложении дает доклад Хитрова «Итоги работы промышленных и строительных организаций за 1952 год и зади по выполнению плана 1953 года». 21 февраля тоже в изложении представлен доклад Жукова К.П. на областном совещании председателей колхозов с анализом выполнения плана 1952 года в сельском хозяйстве, а 27 февраля Хитров публикует обширную статью «Повышать ответственность парторганизаций предприятий за выполнение государственных планов».

То есть за первые два месяца 1953 года было опубликовано 7 материалов, статей и речей, секретарей обкома партии. В то же время, после окончания XIX партийного съезда и организационного Пленума ЦК (выступления на Пленуме не публиковались и его стенограмма, как известно, отсутствует) никто из членов Президиума ЦК КПСС в прессе не выступал. Исключениями стали традиционное торжественно-траурное заседание, посвященное годовщине смерти В.И. Ленина, на котором с докладом выступил новоиспеченный секретарь ЦК КПСС Н.А. Михайлов и похороны Л.З. Мехлиса, где надгробную речь произнес Н.М. Шверник.

Такой резкий контраст по отношению к центральной власти дает почву для рассуждений о разных реальностях, в которых пребывали высшие партийные слои и местные руководители. Собственно, волнующие секретарей обкома партии вопросы видны уже из заголовков статей и докладов – это вопросы сева, уборки, зимовки скота, выполнения государственных планов.

5 марта 1953 г. уходит из жизни И.В. Сталин, эта дата становится переломным моментом в отечественной истории. В отсутствие первого секретаря обкома К.П. Жукова, который участвовал в организационных и траурных мероприятиях в Москве, в день похорон 9 марта в городе Воронеже на общегородском митинге выступает второй секретарь областного комитета С.Д. Хитров [20, с. 2] (Коммуна, от 10 марта 1953 г. №59 (6681)). Практически первыми важными политическими мероприятием после смерти вождя стали IV и V пленумы областного комитета КПСС, который проходили в Воронеже соответственно 20–21 марта и 27 мая 1953 года, содержание докладов и прений ярко показывает, с каким багажом вступила область и ее партийное начальство в постсталинскую эпоху. Особым сенсационным событием стал объединенный пленум обкома и горкома КПСС, проходивший 13 июля 1953 г. и посвященный разъяснению партийным массам ситуации, связанной со снятием и арестом Л.П. Берия.

При описании проходящего важного мероприятия, а в иерархии важнейших событий партийной жизни пленумы обкома уступали по важности только областным партийным конференциям, следует отметить несколько важных деталей, связанные с публичной активностью руководителей.

Во-первых, на пленумах обкома партии присутствовало большое количество приглашенных, что делало происходящее в зале заседаний достоянием широких кругов партийной номенклатуры низшего звена. Например, на IV пленуме областного комитета партии помимо 64 членов и 23 кандидатов в члены областного комитета партии и 16 членов ревизионной комиссии присутствовали 44 первых секретаря райкомов партии, 31 работник обкома и 75 приглашенных работников партийных, советских и хозяйственных органов, то том числе корреспонденты газет «Коммуна», «Правда», «Известия», «Комсомольская правда», «Молодой коммунар». [2, с. 1–4]. На V пленуме (27

мая 1953 г.) кроме 70 членов и 24 кандидатов в члены обкома, 16 членов ревкомиссии дополнительно присутствовало 124 человека [3, с. 1–3]. Но особенно массовым стал объединенный пленум обкома и горкома КПСС. На это мероприятие было приглашено свыше 500 человек, не являющихся участниками этих выборных органов. [4, с. 1–6]. Следует отметить, что ЦК КПСС внимательно наблюдал за происходящим. На всех пленумах в обязательном порядке присутствовал инспектор, а иногда два инспектора Центрального Комитета.

Во-вторых, уровень гласности вокруг заседания пленума был достаточно широким, что неудивительно в связи с большим количеством участников. Областная газета «Коммуна» публиковала когда полностью, а в основном в изложении основные доклады, упуская только самые острые и спорные моменты. Также в прессе до населения доводились принятые постановления и резолюции, а также тезисы выступавших в прениях. Конечно, упускались стычки и взаимные упреки, чтобы не подрывать авторитет руководителей области.

В зале заседаний областного комитета партии царилась весьма вольная атмосфера рекомендуемой сверху «критики и самокритики», которая выражалась не только в критических замечаниях докладчиков – руководителях обкома, но и во взаимных обвинениях выступающих. Многие участники высоких собраний вскрывали факты поразительной бесхозяйственности и дезорганизации. Правда, подобные эскапады дозировано попадали на страницы областной прессы. Например, на V пленуме обкома партии, который собрался для рассмотрения катастрофических итогов зимовки скота, выступивший в прениях тов. Никишов так описал ситуацию: «В колхозе им. Крупской в марте месяце оказалось, что кормов нет, а общее количество скота было 1000 голов.... Некоторые колхозники стали предлагать, чтобы раздали этот скот колхозникам и раздали 100 голов. Но я спрашиваю, а откуда колхозники взяли корм?... Ведь у колхозников коров не меньше, чем в колхозе? А очень просто. Транспорт давали ночью, председатель колхоза пьянствовал и кто сумел набрал корма на 2 года» [5, с. 23–24].

В-третьих, выставляя взаимные претензии, выступающие не чурались даже критиковать обком партии. Правда, эта критика могла иметь нежелательные последствия для выступающего. Так, на пленуме 27 мая первый секретарь Жуков К.П. дал отповедь первому секретарю одного из райкомов: «Тов. Махонин совершенно справедливо критиковал облисполком и обком партии и с ним, конечно, нужно согласиться. Но только лишь по отдельным его замечаниям я не могу согласиться. У т. Махонина почему-то имеется такое настроение, что без конца следует рассчитывать на помощь извне от государства. А не пора ли, тов. Махонин, в районе выращивать высокие урожаи и изживать иждивенческие настроения?» [6, с. 104]. Далее Жуков посветил еще несколько абзацев своей речи незадачливому критику, как бы давая понять присутствующим границы дозволенного.

Четвертой особенностью, на которую обращаешь внимание при изучении партийных документов, было несоответствие партийных установок высших партийных органов ситуации на местах. Например, после XIX съезда опять встал вопрос об освобождении партийных органов от конкретной хозяйственной работы. Как считает историк Б.Ф. Султанбеков: «... Сталин хотел существенно повысить роль и значение государственных органов, в том числе выборных, оставив за партийными комитетами всех уровней – от ЦК и до райкомов – только руководство идео-

логической работой и значительно ограничить их влияние на подбор и расстановку кадров» [25, с. 12].

Но данная установка противоречила всей сложившейся годами практики. Руководители обкома явно неуютно себя чувствовали, давая райкомам конкретные задания и, одновременно говоря о нежелательности голого администрирования. Это настолько бросалось в глаза, что т. Чалых, первый секретарь Лево-Россошанского райкома партии не выдержал: «Правильно тов. Хитров критиковал райкомы партии за то, что все еще не отказались от порочных методов руководства советами и хозяйственными организациями... Но нам кажется, что от этой болезни не отрезся и обком партии. Он ориентирует нас взять в свои руки семена, корма, животноводство, ремонт тракторов – одним словом все взять в свои руки. Вот мы, будучи дисциплинированными работниками, берем все это в свои руки...» [24, с. 170]. Впрочем, политическая работа с кадрами также воспринималась своеобразно – бюро райкомов партии утверждало, например, трактористов.

Еще более тягостное впечатление производят рекомендации и указания по повышению урожайности и продуктивности животноводства, сохранению скота во время зимовки. В основном предлагались паллиативные меры, которые не могли вывести сельское хозяйство области из затяжного кризиса. В отсутствие какой-то прогрессивной программы и смены подходов, минимальных государственных инвестициях, при полном переносе задач по развитию аграрного сектора на колхозников и работников совхозов и МТС докладчикам приходилось ограничиваться лозунгами и лапидарными советами.

Призывы с самой высокой трибуны области уделять больше внимания вывозу навоза и золы на поля или же не упускать борьбу с сусликами выглядят плачевно. В то же время колхозы области должны были посылать в Кировскую область с запасами еды и не своим транспорте бригады по заготовке леса для ремонта коровников и птичников, отвлекая тружеников от работы на полях.

В-пятых, политическая элита должна была следовать правилам и нормам публичного поведения, принятом на общесоюзном уровне и репрезентовать себя в качестве региональных лидеров в соответствии с жесткими установками, постоянно корректируя свой стиль.

Например, К.П. Жуков, выступая в марте на IV пленуме с докладом «О ходе изучения материалов и решений XIX съезда партии и работы И.В. Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР», не только сообщал о «глубокой печали безвозвратной утраты» после смерти вождя, но и обильно перемежал свою речь цитатами из выступлений Г.М. Маленкова. Фактически в своем докладе первый секретарь обкома должен был пропагандировать те установки, которые в ближайшие месяцы подверглись глубокой ревизии сверху. Уже в мае на следующем пленуме ни о глубокой скорби, ни о «величайшем идейном наследстве» и «гениальном произведении» генералиссимуса первый секретарь уже не говорил. Сталин был упомянут лишь в связке «партия Ленина-Сталина», а Маленкова заменило обезличенные «Партия и Правительство». Это и не удивительно, так как советские руководители после смерти вождя взяли курс на сворачивание политики культа личности [24, с. 518] и перехода к коллективному руководству. Об этих изменениях уже прямым текстом пришлось говорить на совместном пленуме обкома и горкома партии в июле 1953 и каяться, так как «имело место отступление от марксистско-ленинского понимания роли личности в истории» [85, с. 13].

В целом, в первой половине 1953 года основные во-

просы, по которым партийные вожак участвовали в публичных мероприятиях, касались либо развития народного хозяйства, либо идеологии. Даже в докладе по поводу «разоблачения» Берии, первый секретарь больше говорил о выполнении плана промышленностью области и сельском хозяйстве.

Хозяйственные вопросы поднимались областными руководителями в публичном дискурсе в следующих публикациях: 21 марта газета «Коммуна» знакомит читателя с выступлением на совещании передовиков сельского хозяйства члена бюро обкома председателя исполкома Областного совета депутатов трудящихся В.Н. Корнеева «О мероприятиях по повышению урожайности сельскохозяйственных культур и дальнейшему развитию общественного животноводства» [9]. На IV пленуме обкома с обширным докладом «О мерах повышения урожайности сельскохозяйственных культур в колхозах и совхозах области» выступил второй секретарь С.Д. Хитров, а на V пленуме слово было предоставлено вновь первому секретарю К.П. Жукову с докладом «О мерах по выполнению плана развития животноводства, накоплению кормов, строительству и ремонту животноводческих помещений в колхозах и совхозах области». Оба доклада касались прикладных хозяйственных вопросов, носили критический характер, тем более, что V пленум обкома был собран после публикации в газете «Правда» 11 мая 1953 года передовой статьи «Общественному животноводству – прочную кормовую базу», где говорилось о персональной ответственности первого секретаря Воронежского обкома Жукова и Председателя облисполкома Корнеева за печальное положение дел в животноводстве. Эти речи публиковались в газете «Коммуна» в изложении на первой полосе в материалах, освещающих проходившие пленумы обкома [10, 11].

Еще более оперативно отреагировал на критику газеты «Правда» и Корнеев, выступив со статьей «Строительство животноводческих помещений – важнейшая государственная задача» [12].

28 мая открылась II сессия Областного Совета депутатов трудящихся, где председатель исполкома выступил по повестке дня с докладом по уходу за посевами и подготовке к уборке урожая [13].

Вопросы идеологии и партийной работы также занимали внимания партийных лидеров.

Упомянутый нами доклад К.П. Жукова «О ходе изучения материалов и решений XIX съезда партии и работы И.В. Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР» не только вышел в изложении вышел в репортаже о пленуме обкома, но на его основе первый секретарь написал пространную статью «Идеологическую работу на уровень новых, возросших задач» [14]. «Провести экзамены в школах и вузах на высоком идейном уровне», с этой статьей выступил на страницах областной газеты секретарь обкома И. Смирнов [15]. В конце июня проходит областное совещание секретарей колхозных партийных организаций, где установочный доклад «О мерах подъема партийно-политической работы в колхозных партийных организациях области» делает первый секретарь К.П. Жуков. Доклад публикуется в «Коммуне» [16] и в сокращенном виде занимает целую полосу.

Однако, в выступлениях руководителей области стали появляться и новые темы, вызванные происходящими в стране изменениями. Например, предисполкома Корнеев выступил в «Коммуне» 4 апреля со статьей «За дальнейшее улучшение и развитие советской торговли» [17], а 17 мая в публикации «Для блага советского человека», председатель Облисполкома провозгласил: «Человек в нашей

стране – самый ценный капитал [18]. В своей статье глава советской власти цитирует речь Маленкова на партийном съезде: «Благо советского человек, процветание советского народа является для нашей партии высшим законом». Интересно, что в выступлении Жукова на V пленуме обкома прозвучали слова о росте материального благосостояния колхозного крестьянства. Конечно, эти выступления отражали веяния, которые в дальнейшем будут отражены в «Новом курсе» Маленкова [24, с. 19].

Но самой большой новостью для партийного актива и населения области стали итоги июльского пленума ЦК КПСС, который не только разоблачил «преступные действия Берия», но и дал ряд новых идеологических установок. 13 июля при состоялся упомянутый выше совместный пленум воронежских обкома и горкома партии, где был заслушан доклад К.П. Жукова [19, с. 3]. В прениях выступили другие представители политической элиты – кандидат в члены бюро обкома партии председатель облсовпрофа А.А. Васильев, член бюро обкома первый секретарь Воронежского горкома партии А.А. Королев, первые секретари Липецкого и Борисоглебского городских комитетов КПСС.

Как видно из содержания статьи высшие партийные и советские руководители постоянно участвовали в массовых и общественных мероприятиях, в то время, как московское партийное руководство продолжало хранить молчание. В период март–июль 1953 г. в прессе были опубликованы только речи Г.М. Маленкова, Л.П. Берия и В.М. Молотова на похоронах И.В. Сталина, их же краткие выступления Н.С. Хрущева, Л.П. Берия и Г.М. Маленкова на сессии Верховного Совета СССР, заявление В.М. Молотова по вопросу внешней политики и небольшая речь Н.А. Булганина

на первомайском параде. В то время, как жизнь областного актива продолжала бурлить, проводились пленумы, совещания и активы, центральные органы власти старались не проводить открытых мероприятий, продолжая практику периода позднего Сталина. Однако, партия и страна стояла на новом пороге истории и время диктовало значительное расширение участия руководства в публичной жизни общества, возвращая практику 20–30-х годов.

Выводы

- партийные и советские руководители Воронежской области. в отличии от руководства партии и страны являлись постоянными участниками общественной жизни;
- площадками для выступлений являлись партийные конференции, пленумы, различные хозяйственные совещания с обязательным участием руководства;
- нормой считалось постоянные публикации статей региональной политической элиты на страницах печати;
- проводимые мероприятия, в том числе пленумы обкома, предполагали значительное количество приглашенных участников, откровенную постановку и проблематики, получение обратной связи в рамках «критики и самокритики»;
- все мероприятия достаточно объективно освещались областной прессой;
- однако, при активности политических лидеров и относительно широкой гласности выдвигаемые идеи и указания не выходили за рамки установок партийного центра, не предполагали самостоятельного поиска выхода из хозяйственных проблем и идеологического застоя.

Библиографический список

1. Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области. Ф.3 Оп. 27. Д.9.
2. ГАОПИ ВО. Ф.3. Оп.28. Д.1.
3. ГАОПИ ВО. Ф.3. Оп. 28. Д.7.
4. ГАОПИ ВО. Ф.3. Оп.28. Д. 4.
5. ГАОПИ ВО. Ф.3. Оп. 28. Д. 7.
6. ГАОПИ ВО. Ф.3. Оп. 28. Д. 11.
7. ГАОПИ ВО. Ф.3. Оп.28. Д. 3.
8. ГАОПИ ВО. Ф.3. Оп.28. Д.13.
9. Коммуна № 227 от 24.09.1952 г.
10. Коммуна № 69 от 21 марта 1953 г.
11. Коммуна № 72 от 25 марта 1953 г.
12. Коммуна № 126 от 30 мая 1953 г.
13. Коммуна № 120 от 23 мая 1953 г.
14. Коммуна № 129 от 3 июня 1953 г.
15. Коммуна № 84 от 9 апреля 1953 г.
16. Коммуна №96 от 21 апреля 1953 г.
17. Коммуна №147 от 24 июня 1953 г.
18. Коммуна № 80 от 4 апреля 1953 г.
19. Коммуна № 116 от 17 мая 1953 г.
20. Коммуна № 164 от 14 июля 1953 г.
21. Коммуна №59 от 10 марта 1953 г.
22. Мальцев Г.Г., Волкова Е.А. К вопросу о политических лидерах СССР и публичном дискурсе (1930–1950-е гг) // Аспирантские тетради. Сборник научных статей. Выпуск 7 – Воронеж: редакционно-издательский отдел РАНХиГС. 2023 г. 200 с.
23. Пихоя Р.Г. Москва. Кремль. Власть. Сорок лет после войны, 1945–1985 / Рудольф Пихоя. Москва : АСТ [и др.], 2007. С. 220.
24. Слинко А.А. Кто руководил Воронежской областью 1934–2004 гг. // Воронежский государственный университет. Воронеж: Водолей. 2005. 240 с.
25. Сорокин А.К. «Практический работник» Георгий Маленков. М.: РОССПЭН. 2021. С. 518.
26. Султанбеков Б.Ф. Семен Игнатьев. Свет и тени биографии сталинского министра. Казань: Татарское республиканское издательство ХЭТЕР. 2002. С. 12.

References

1. State Archive of Socio-political History of the Voronezh region. F.3 Op. 27. D.9.
 2. GAOPI VO. F.3. Op.28. D.1.
 3. GAOPI VO. F.3. Op. 28. D.7.
 4. GAOPI VO. F.3. Op.28. D. 4.
 5. GAOPI VO. F.3. Op. 28. D. 7.
 6. GAOPI VO. F.3. Op. 28. D. 11.
 7. GAOPI VO. F. 3. Op.28. D. 3.
 8. GAOPI VO. F.3. Op.28. 13.
 9. Commune No. 227 dated 09/24/1952.
 10. Commune No. 69 dated March 21, 1953.
 11. Commune No. 72 dated March 25, 1953
 12. Commune No. 126 dated May 30, 1953.
 13. Commune No. 120 dated May 23, 1953.
 14. Commune No. 129 of June 3, 1953.
 15. Commune No. 84 of April 9, 1953.
 16. Commune No. 96 of April 21, 1953.
 17. Commune No. 147 of June 24, 1953.
 18. Commune No. 80 of April 4, 1953.
 19. Commune No. 116 dated May 17, 1953.
 20. Commune No. 164 of July 14, 1953.
 21. Commune No. 59 of March 10, 1953.
 22. *Maltsev G.G., Volkova E.A.* On the question of political leaders of the USSR and public discourse (1930s–1950s) // Postgraduate notebooks. Collection of scientific articles. Issue 7 – Voronezh: Editorial and publishing department of RANEPА. 2023 200 p.
 23. *Pihoya R.G.* Moscow. Kremlin. Power. Forty years after the war, 1945-1985 / Rudolf Pihoya. Moscow : AST [et al.], 2007. Pp. 220.
 24. *Slinko A.A.* Who led the Voronezh Region in 1934–2004. // Voronezh State University. Voronezh: Aquarius. 2005. 240 p.
 25. *Sorokin A.K.* «Practical worker» Georgy Malenkov. M.: ROSSPEN. 2021. Pp. 518.
 26. *Sultanbekov B.F.* Semyon Ignatiev. The light and shadows of the biography of Stalin’s minister. Kazan: Tatar Republican publishing house HATER. 2002. Pp. 12.
-

УДК 94(410)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-50-57

ГЕЛЛА ТАМАРА НИКОЛАЕВНА

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

GELLA TAMARA NIKOLAEVNA

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

**АБИССИНСКАЯ КАМПАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ 1867–1868 ГОДОВ:
К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ И МОТИВАЦИИ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРОТИВ ЭФИОПИИ**

**THE ABYSSINIAN CAMPAIGN OF GREAT BRITAIN IN 1867–1868:
ON THE QUESTION OF THE CAUSES AND MOTIVATION OF MILITARY ACTION AGAINST ETHIOPIA**

Статья посвящена одной из страниц имперской политики Великобритании середины XIX века – англо-эфиопской войне 1867–1868 гг., известной еще как Абиссинская кампания Англии. В отечественной и зарубежной исследовательской литературе она не получила широкого рассмотрения, хотя сама по себе эта война уникальна по причинам возникновения, проведению и результатам. Можно сразу отметить, что эта военная кампания не носила завоевательный характер, она была чисто карательной. В данной статье особое внимание уделено анализу причин англо-эфиопского конфликта, специфике мотивации применения военной силы против монарха Теодроса II, значению лозунгов о национальной чести в риторике политических и общественных деятелей в решении внешнеполитических проблем, и в целом уточнению места и роли этой военной кампании в зарождающейся политике «нового империализма» Великобритании.

Ключевые слова: Эфиопия, Теодрос II, Великобритания, война, парламент, Индия.

The article is devoted to one of the pages of the imperial policy of Great Britain in the middle of the XIX century – the Anglo-Ethiopian war of 1867–1868, also known as the Abyssinian campaign of England. It has not been widely considered in the domestic and foreign research literature, although this war itself is unique in its causes, conduct and results. It can be noted at once that this military campaign was not of a conquering nature, it was purely punitive. This article focuses on the analysis of the causes of the Anglo-Ethiopian conflict, the specifics of the motivation for the use of military force against Monarch Theodros II, the importance of slogans about national honor in the rhetoric of political and public figures in solving foreign policy problems, and in general clarifying the place and role of this military campaign in the emerging policy of the “new imperialism” of Great Britain.

Keywords: Ethiopia, Theodros II, Great Britain, war, parliament, India.

Введение

Великобритания в середине XIX века вела довольно активную имперскую и колониальную политику. Африканский континент становится привлекательным регионом для европейских стран, в том числе и Англии. Восточной Африке политические и деловые круги британского общества уделяют более пристальное, чем ранее, внимание. Пути колониального проникновения в Африку были разнообразными: от миссионерского и научно-исследовательского подвижничества до официальных договорных и военных методов. С Абиссинией (Эфиопия – Т.Г.) англичане установили консульские отношения еще в конце 40-х гг. XIX в. Но история их двухсторонних взаимоотношений носила довольно сложный характер. Примеру тому может служить англо-абиссинская война 1868 г.

Абиссинская экспедиция незаслуженно оставалась в тени. Как отмечает Фр. Харкорт, «ни британские, ни имперские историки не обратили на нее внимания, и она была спасена от полного забвения только потому, что представляла интерес как военная диковинка» [13, р. 99]. В англоязычной исследовательской литературе англо-эфиопская война нашла освещение в ряде работ, среди которых можно назвать публикацию уже выше названного автора – Фр. Харкорт, посвященную анализу ее причин и

целям сквозь призму имперских взглядов британского консервативного политика Б. Дизраэли. По мнению автора, Англия начала первую военные действия против Эфиопии, и мотивы, побудившие ее к этому, следует искать в целях, которые она преследовала. Война должна была стать «национальным «делом», которое свяжет классы общей патриотической целью; война сняла бы внутреннее напряжение, направив его вовне, где война дала бы правящим классам шанс сыграть свою историческую роль лидеров» [13, р. 98]. Вопросы о причинах войны рассмотрены в статье ирландского историка Н. Роджерс [15], в которой обосновывается тезис о неизбежности применения военной силы против абиссинского короля Теодроса II, с одной стороны, поскольку он нарушил международный принцип неприкосновенности дипломатических представителей (речь идет о британских подданных королевы Виктории), а с другой стороны, некоторые представители британского Форин Офиса стремились активизировать имперский курс Лондона, и война с Эфиопией была удобным вариантом решения этой проблемы. «Империалистическая война 1867–1888 гг. велась не с целью аннексии, а для того, чтобы с честью извлечь Британию от разрушенных остатков неудачной политики» (мирные методы торговли и сотрудничества между Англией и Эфиопией – Т.Г.), приходит к

выводу автор [15, p. 149].

Тема «Абиссинская кампания 1868 г.» не очень популярна и в нашем англоведении, хотя эта англо-абиссинская война действительно была довольно уникальной по ряду характеристик: как по причинам и мотивации военных действий Британии против этой африканской страны, так и по ее организации и проведению, и даже по результатам. Вопросы англо-эфиопской войны нашли освещение в работах отечественных историков М.В. Райт [5] и С.Б. Цыпкина [6]. В их исследованиях эфиопский монарх Теодрос II характеризуется как реформатор, стремящийся к модернизации своей страны. Но при этом отмечается, что его политика и поведение в отношении Англии во многом спровоцировала конфликт. История Абиссинской кампании представлена на страницах «Истории Эфиопии в новое и новейшее время» [4]. Более детальную трактовку предыстории самой войны можно найти в публикации молодого исследователя К.Г. Абера [1], посвященной англо-эфиопским отношениям в середине XIX в. На основе официальных документов дипломатического характера автор прослеживает процесс возникновения и развития англо-абиссинского конфликта и его завершения.

Несмотря на хорошо представленную в исследовательской литературе фактологическую сторону англо-эфиопской войны, сюжеты о ее причинах и, самое главное, мотивация организации британским правительством военной экспедиции требует еще более углубленного изучения. Таким образом, *целью* данной статьи является рассмотрение различных подходов отечественных и зарубежных историков к вопросам о причинах и виновниках развязывания войны, а также уточнение риторических акцентов в мотивировке неизбежности военных действий против Эфиопии. *Новизна исследования* определяется комплексной постановкой проблемы причин Абиссинской кампании 1867–1868 гг., уточнением роли лозунгов о национальной чести как политического инструмента в решении внешнеполитических проблем. Статья написана на основе привлечения различных по характеру и содержанию *источников*. К их числу можно отнести документы Форин Офиса [8], мемуарную литературу, материалы парламентских дебатов и британской прессы. *Методологической основой* стали принципы объективности и историзма, а также исторические методы: историко-системный, историко-сравнительный и контент-анализ.

Основное изложение материала

Немного о сути самой Абиссинской военной кампании. В рассматриваемый период правителем Абиссинии был христианский король Теодрос II, настоящее имя которого Касса. Его основной целью было объединение страны и укрепление власти монарха, что ему первоначально и удалось сделать, встав во главе войска. Внутренняя политика, направленная на реформирование страны, тесно увязывалась с ответом на внешний вызов, состоящего из двух элементов: египетского и европейского. По мнению советских авторов «Истории Эфиопии», его внешнеполитическая концепция сводилась к следующему: использовать по мере возможностей технические достижения Европы для модернизации страны, а также привлечение европейских держав, в первую очередь Англии, к борьбе с турками, контролировавшими побережье Красного моря [4, с. 36].

В 1862 г., в целях защиты от претензий Османской империи на эфиопские территории он отправляет в Англию через британского консула капитана Чарльза Дункана Камерона письмо к английской королеве с просьбой о поддержке его против Турции. Письмо вместе с диплома-

тической почтой было доставлено в Министерство иностранных дел 12 февраля 1862 г. Министр иностранных дел Великобритании лорд Рассел проявил определенные колебания относительно просьбы абиссинского короля. Во многом это было связано с тем, что после Крымской войны британские геополитические интересы начинают сосредотачиваться на Турции, а оказание помощи не столь уж важной для Англии далекой африканской стране могло бы ухудшить отношения с Османской империей. Лорд Рассел отправляет всю абиссинскую почту вместе с письмом Теодроса в Индийский департамент, где оно «успешно» затерялось. Таким образом, просьба короля осталась без ответа англичан. Такое пренебрежительное отношение к его просьбе вызвало у Теодроса чувство обиды и недоверия к англичанам.

Когда Ч.Д. Камерон после долгого отсутствия вернулся в Эфиопию без ответа от королевы Виктории, Теодрос взял его и других 17 европейцев, находившихся в стране, в заложники. Позже Теодрос также заключил в тюрьму и другого британского дипломата Ормузда Рассама, который был послан Англией с письмом королевы Виктории для ведения переговоров о мирном освобождении заложников [8, N 39, p. 46]. Король перевел всех европейских пленников в свою горную крепость Магдала, но при этом продолжил переговоры с британцами. В течение трех с половиной лет (1864–1867) английское правительство пыталось решить вопрос о заложниках, не вступая в войну. Теодрос был непреклонен: он просил и ожидал, что Британия будет поставлять ему оружие и инженеров. В Англии же под влиянием известий о бедственном положении плененных европейцев общественное мнение было настроено против Теодроса II.

К началу 1867 г. в самой Эфиопии положение Теодроса II осложнилось, против него выступили его противники – правители других территорий, численность его армии резко сократилась. М.В. Райт в своих исследованиях об англо-эфиопской войне отмечает, что «если в начале 60-х гг. в армии насчитывалось 150 тыс. солдат, а в марте 1866 г. – 80 тыс., то в январе 1867 г. – лишь 15 тыс.» [5, с. 95]. Верными в стране королю оставались только две провинции.

О сложном положении, в котором оказался эфиопский монарх, становится известно в Лондоне. Английское правительство встало перед выбором: либо продолжать переговоры, либо прибегнуть к военной силе. Самое главное было то, что в обострении конфликта были виноваты обе стороны. Оценки историков причин конфликта между Англией и Эфиопией в 60-х гг. XIX в. при наличии общих подходов все же подчас различаются своими нюансами. Как пишет Н. Роджерс: «<...> Решение начать военные действия против недоступного Теодора, у которого, очевидно, было бы достаточно возможностей убить европейцев, задолго до того, как до него доберутся красные мундиры, нелегко объяснить» [15, p. 136]. И это действительно так. В целом в большинстве своем исследователи сходятся в признании того, что формальным поводом к конфликту послужил факт потери письма Теодроса II к королеве Виктории. Если рассматривать позицию Лондона, то в обострении отношений с Теодросом виноваты во многом были сами англичане. Об этом писали, например, британские журналисты в разгар самой войны [20, p. 170]. Так, в январском номере журнала «British Quarterly Review» за 1868 г. отмечалось, что: «Теодор был совершенно искренен в своих отношениях с нами (англичанами – Т.Г.), и если бы они были откровенно взаимными, его подозрения никогда не были бы вызваны, его прочная и важная дружба была бы обеспе-

чена, и наши враги (Франция и Россия – Т.Г.) не имели бы повода для радости, который они имеют сейчас» [7, р. 189]. Интерес вызывает выдвинутая автором этой публикации версия о том, что сложные отношения с Абиссинией являются «результатом многолетних интриг соперников, целью которых было преобладание в этой стране английского влияния и протестантизма, с одной стороны, и французского влияния и римского католицизма – с другой». Таким образом, выходило, что Франция, преследуя свои интересы установления контроля над Красным морем и образуя французские поселения на абиссинском побережье, как необходимые для противодействия власти Великобритании в Адене и Индии, а также благодаря тайным интригам, способствовала «возникшему недоразумению» между англичанами и абиссинцами [7, р. 181].

О неприглядной роли британской дипломатии в развязывании англо-абиссинского конфликта отмечают многие зарубежные и отечественные исследователи. Н. Роджерс утверждает, что вина фактически лежала на лорде Расселе и сотрудниках Министерства иностранных дел, не проявивших должного внимания к эфиопскому правителю и его просьбам, на капитане Камероне, чье не очень корректное поведение в Эфиопии вызывало недовольство Теодроса [7, р. 181]. Имеется в виду то, что капитан после отправки письма Теодроса королеве Виктории в Лондон посетил территории на крайнем северо-востоке Эфиопии, находившиеся под контролем Египта. И хотя, как уверяют участники абиссинской кампании майор Т.Дж. Холланд и капитан Г. Хозлер, этот визит «на египетскую территорию был продиктован исключительно “желанием обеспечить защиту угнетенным христианам и собрать информацию о работорговле в Судане”» [14, р. 11], он был воспринят Теодросом как недружественный шаг и вызвал у него подозрения к англичанам. Абиссинский кризис является результатом грубых ошибок Министерства иностранных дел, заключает Н. Роджерс [15, р. 138]. Отечественный историк С.Б. Цыплин также отмечал, что в Лондоне не могли не понимать, что в значительной мере вина за обострение конфликта с эфиопским монархом лежит на британской дипломатии [6, с. 94].

Но нельзя снимать вину и самого Теодроса II. Отношение к нему современников и историков крайне неоднозначное. С одной стороны, можно встретить его положительные характеристики. Например, в российской «Истории Эфиопии нового и новейшего времени» он характеризуется как «выдающийся политический деятель и один из самых образованных людей страны» [4, с. 36]. Часто о нем говорили как о «не обычном человеке». В частности, сэр Генри Сэймур, депутат от либеральной партии, во время дебатов в палате общин 26 июля 1867 г. заметил, что Теодроса за «оригинальный характер и бесстрашное мужество» можно было бы сравнить даже с Петром Великим. По его мнению, «он действовал с явным намерением ускорить время, когда, говоря его собственным языком (т.е. самого Теодроса – Т.Г.), вол, тянущий плуг, будет иметь большую ценность, чем самый дорогой конь, несущий воина». Теодрос провел ряд важных реформ. Это человек «энергичный и грозный противник, который исчерпал бы все ресурсы своей страны до предела, прежде чем отступить от намеченной цели, – заключает этот политик» [9, col. 232–233]. Правда, не все были единодушны с Г. Сэймуром. Так, в январском номере “The Westminster Review” за 1868 г. была опубликована посвященная абиссинскому вопросу большая статья, автор которой называет Теодроса II «страстным и амбициозным варваром», который планировал установить порядок в своих владениях,

но его действия были «слишком резки, слишком противоречили народным предрассудкам», поэтому мало имели шансов на успех, «а у Теодора не хватало ни терпения, ни усердия, чтобы упорствовать в своей высокой роли Петра Великого» [20, р. 186]. Российский историк С.Б. Цыплин, анализируя поведение Теодроса относительно заключенных пленных и его отказ удовлетворить требование англичан об их освобождении, пришел к выводу, что многое в его действиях не подлежит объяснению. «Порой создается впечатление, – пишет историк, – что захватившая его идея делала его глухим и слепым в делах как внутренней, так и внешней политики. Методы достижения поставленных им перед собой целей порой вели к противоположным результатам». Поэтому, полагает С.Б.Цыплин, во многом конфликт с Англией был порожден действиями самого Теодроса [6, с. 94].

Уже с получением в 1864 г. известия об аресте капитана Камерона было очевидно, что политические круги, будь то либералы или консерваторы, «не рассматривали даже возможность бросить английский консула на произвол судьбы» [1, с. 47]. Однако вопрос об освобождении Камерона и других заложников стоял очень остро: решать его мирным путем, т.е. путем переговоров, или же все организовать военную экспедицию. Поскольку весной 1867 г. становилось ясно, что переговорный процесс заходит в тупик, вопрос о военном вмешательстве встал на повестке дня.

С конца июня 1867 г. у власти находится кабинет консерваторов во главе с лордом Дерби, а Форин Офис возглавил лорд Стэнли. У британской элиты была надежна на то, что восстание против короля будет способствовать освобождению пленников, потребность в военных действиях отпадет. Однако 13 августа в британском МИДе становится известно о том, что король Теодрос II проигнорировал письмо королевы, переданное ему в свое время Рассамом. И таким образом вопрос о мирном разрешении проблемы отпал сам собой. 26 июля 1867 г. английское правительство приняло официальное решение о посылке своих войск в Эфиопию. Предполагалось, что сама военная кампания будет крайне сложной по реализации. Специфика ее организации заключалась в том, что войска, отправляемые в Абиссинию, не находились под непосредственным контролем правительственных департаментов Англии, а были переданы в подчинение Индийскому правительству [12, col. 484]. По мнению Высшего правительственного совета, численность военного корпуса, задействованного в операции, «должна была простираться до 12.000 человек, из которых 2.000 предназначались для занятия места высадки и проходов во внутренность страны (Абиссинии – Т.Г.), 5.000 человек для прикрытия сообщений и, наконец, остальные 5.000 человек оставались свободными для непосредственных действий» против Теодроса. На основании этого соображения, в августе 1867 года было решено составить абиссинский корпус из 4.000 английских и 8.000 индийских войск; главнокомандующим был назначен командующий войсками бомбейского президентства сэр Роберт Нейпир, а помощником его генерал-майор Чарльз Стейвли [2, с. 38]. Генерал Роберт Нейпир был командующим бомбейской армией. Фактически военная кампания начинается 21 декабря отправкой войск из Бомбея. Армия насчитывала 13 000 британских и индийских солдат при поддержке вспомогательных сил численностью почти в 40 000 единиц. В дополнение к 44 слонам, перевозившим тяжелое вооружение, британцы были оснащены новейшим вооружением. Военных сопровождал многочисленный контингент прикрепленных журналистов, нескольких ев-

ропейских наблюдателей, военных атташе, переводчиков, художников и фотографов [16, p.149]. В целом военная кампания закончилась удачно. Теодрос II потерпел поражение, его крепость Магдала была взята. Он покончил жизнь самоубийством, заложники были освобождены. И самое главное, британские войска не задержались, а напротив, покинули Абиссинию.

В статье основной акцент сделан не на специфике логистики транспортировки, питания и вооружения экспедиционного корпуса, сложности продвижения войск к крепости Магдала. Речь идет не о самом ходе военных действий и о взятии крепости. Главное внимание в ней уделено мотивации и аргументации принятия консервативным кабинетом лорда Дерби решения о военной экспедиции и дискуссиям политических и общественных кругов по этому вопросу. Главная дискуссионная площадка – это британский парламент и пресса.

В результате изученного материала можно сразу отметить, что в основе всех аргументов «за» и «против» военной экспедиции лежал тезис о национальной чести англичан.

Немного о риторике национальной чести. Если рассматривать вопрос о национальной чести, то можно утверждать, что она выступает одновременно в двух ипостасях: как система убеждений и как риторическое оружие. Если бы в нее не верили, то вряд ли бы с такой последовательностью к ней обращались и использовали, не зависимо от того, в каком качестве она выступала – для оправдания политики или для ее критики. Также необходимо учитывать и то, что национальная честь – своеобразный политический инструмент, который может в разных случаях принимать как жесткие, так и мягкие формы. Если государству наносилось оскорбление и была задета национальная честь, то предполагались ответные меры. Применительно к странам с высоким уровнем развития и международным статусом, ответные меры могли быть мягкими, но это не допускалось по отношению стран Азии и Африки.

Понятие «национальной чести» непосредственно было связано с другим понятием – «престижем». Престиж страны мог быть достигнут ее активностью во внешней политике. Престиж неизменно ассоциировался с колониальными владениями Великобритании, и его значение заметно возрастало по мере того, как росли имперские владения и обязательства Великобритании. Оплотом британской национальной чести и престижа всегда был военно-морской флот.

Важнейшим составляющим компонентом предназначения национальной чести была защита британских граждан за границей. Это становится постоянной темой, когда поднимаются вопросы об оскорблении. Национальная честь и престиж Великобритании как великой страны могли быть восстановлены только тогда, когда интересы и права ее граждан будут защищены, а британские пленники освобождены. «Эта тесная связь между статусом Великобритании и судьбами ее граждан, возможно, стала определяющей темой оскорблений», – замечает З. Твамли [19, p. 317]. Кстати, такое понимание и восприятие национальной чести распространялось и на лица, находящиеся под защитой Британии.

Именно с таких позиций подходили британские политики, общественные деятели и журналисты к вопросам о взаимоотношениях Англии с Эфиопией. Вопрос о национальной чести и долге англичан в вопросе взаимоотношений с Теодросом II сопровождался ссылками на могущество Великобритании, ее роль в мире как великой державы, а «грубые политика и поведение» эфиопского

монарха не соотносились с нормами международного права. Во многих выступлениях членов нижней и верхней палат британского парламента высказывалась мысль о том, что арест британских подданных, находившихся под защитой Ее Величества, не оставлял ни каких других мер, как отправка военной экспедиции в Эфиопию [Более подробно см.: 3]. Так, в палате общин сэр Генри Сэймур во время дебатов 26 июля 1867 с пафосом отмечал, что Англия с большой заботой и вниманием отнеслась к положению пленных европейцев, но то, что она так долго решала вопрос об их освобождении, было позором для нее. Ей было нанесено «тяжкое оскорбление». Он констатировал, что во всех правительствах, цивилизованных и даже нецивилизованных стран, личность человека, занимающего пост посла, считалась священной. Однако Абиссиния, по видимому, была единственным государством, которое нарушило обычаи всех стран [9, col. 232, 235, 236]. Интерес представляет и выступление сэра Генри Роулинсона, военного, дипломата, умеренного либерала, который заявил, что Англия оказалась в «болезненном», «унизительном», «нев्यносимом» положении в своих отношениях с королем Абиссинии Теодросом. Приводя ряд причин «за» и «против» экспедиции, оратор все же в итоге призывает к военному вмешательству в решении абиссинского вопроса. Он заявляет: «<...> по справедливости к нашим офицерам, которых мы обязаны защищать, по справедливости к самим себе, во имя гуманности, цивилизации и национальной чести, у нас нет другого выхода, кроме как послать войска в Абиссинию, и притом без лишнего дня промедления. Бывают времена, <...> когда излишнее благоразумие равносильно предательству национальной чести<...>» [9, col. 244].

26 ноября 1867 г. в палате общин состоялась очень острая дискуссия по сути уже объявленной военной экспедиции в Абиссинию. Вопросы о чести и долге звучали с еще большей силой. Со стороны представителей правящего консервативного кабинета сама экспедиция презентовалась как вынужденная, и хотя министры «с великодушием и терпением» стремились решить ее путем переговоров, но они были «обязаны» защитить британских подданных, поэтому они «с неохотой» «вынуждены» были прибегнуть к оружию. Канцлер казначейства, глава кабинета граф Дерби заявил, «что наступил период, когда интересам страны было абсолютно необходимо прибегнуть к оружию, чтобы защитить честь престола и добиться справедливости, без которой обладание властью, <...> не имеет никакого очарования» [10, col. 189, 190]. Можно много приводить подобных примеров обращения депутатов к понятиям чести и долга.

Но что, на наш взгляд, представляется важным, это то, что вопрос о национальной чести и долга у британских депутатов тесно увязывался с проблемами британского правления в Индии. Во-первых, в военных действиях непосредственно должны были принимать участия военные части из Индии. Во-вторых, и это, наверное, более значимое – сама подоплека участия индийских военных сил в африканской кампании. Обращаюсь к речи того же сэра Г. Роулинсона, специалиста по Востоку, который считал, что положение Англии на Востоке зависит именно от престижа. «Совершенно ошибочно полагать, что мы владеем Индией с помощью меча», – заявил он. И далее: «Основным нашим талисманом владения, так сказать, позволяющим 100 000 англичан держать в подчинении 150 000 000 туземцев, является вера в наше неприступное могущество, в наши неисчерпаемые ресурсы; и любое обстоятельство, подрывающее эту веру, <...> наносит тяжелый удар по на-

шему политическому положению». По его мнению, восстание сипаев в конце 50-х гг. во многом связано с потерей «престижа», который англичане потеряли из-за проявления слабости в Афганской войне [9, col. 241–242].

Вопрос о значении для населения Индии абиссинских событий поднимался и в выступлении м-ра Остина Генри Лейярда, путешественника, археолога, либерального политика. Факт пленения английских подданных стал известен на всем Востоке, констатирует он. «Где бы ни собирались индийцы, становилось известным, что авторитет британского правительства презирался вождем варваров, до которого мы могли добраться с помощью военной экспедиции», – сетовал он. И в силу этого – для поднятия британского престижа была необходима военная экспедиция [9, col. 249].

И наконец, хотелось бы еще сослаться на одно высказывание относительно значения абиссинского вопроса для Индии. На парламентских слушаниях 26 ноября 1867 г. выступал министр иностранных дел лорд Стэнли. Вопрос касался альтернативы: отправка военной экспедиции или оставить пленных на произвол судьбы. Министр заявил, что если бы это касалось европейских дел, то, хотя при наличии определенного количества насмешек и упреков дипломатическое положение Англии и было бы затронуто, но на имперских делах это не отразилось. Но не применительно к Индии. «Владение Индией, – утверждает он, – это, несомненно, большая слава, но это также и большая ответственность, а при некоторых обстоятельствах и большая опасность». Положение Англии в этой стране опирается на престиж. И власть в ней удерживается в значительной степени осознанием того, что какой бы мягкой и справедливой она ни была, «в последней инстанции она подкреплена силой, которой невозможно противостоять». И, следовательно, Англия не может допустить, чтобы «эта идея была развеяна», а англичане не могут «принять оскорбление от любого нецивилизованного племени и просто сказать, что нам очень жаль, но наказать его не в нашей власти» [10, col. 212].

Таким образом, вопрос о необходимости и неизбежности применения военной силы аргументированно был представлен британской общественности. Моральная подоплека этой операции еще долго обыгрывалась в политическом дискурсе британских политиков и общественностью. Еще в ходе ее проведения весной 1868 г. четко были определены ее цели, о которых заявил Б. Дизраэли: «... мы вошли в Абиссинию не для того, чтобы разорять невинных, а в духе справедливости, гуманности, религии и цивилизации, и сейчас мы собираемся покинуть эту страну таким образом, чтобы доказать всему миру чистоту наших целей» [11, col. 1338]. Красиво звучит!

В британской исследовательской литературе вопрос о причинах и мотивации применения военной силы против Эфиопии стал предметом дискуссии. Можно привести два подхода к его решению. Первый был представлен в статье Ф. Харкорт «Империализм Дизраэли, 1866–1868: вопрос выбора времени» (1980), в которой тесно увязывались внутрисполитические проблемы, вызванные разработкой и принятием новой парламентской реформы (1867), с необходимостью активизации внешней политики на международной арене. После Крымской войны у Англии возникли сложности с США, проблемы в период решения шлезвиг-гольцинского вопроса, не забыты были и индийское восстание 1857 г. По мнению автора, Б.Дизраэли увидел в использовании «абиссинских трудностей» возможность укрепить «имидж Британии» для продвижения своих «новых имперских и иностранных дел». При этом

он учитывал, что «<...> демонстрация британской мощи за рубежом имела особую привлекательность для рабочего класса, стремившегося ассимилироваться в «нацию»» [13, p. 98, 99]. Таким образом, призывы к защите национальной чести и необходимости освобождения заложников, широко обсуждаемые самим Б. Дизраэли и его сторонниками в вес-ной и летом 1867 г., прозвучали как раз в нужный момент. Война позволила классам, для которых «честь и престиж» были важны, снять напряжение и сплотиться. Война послужила определяющей «причиной» к объединению нации и отвлечения внимания масс от внутренних проблем. Общественный резонанс положил конец сомнениям правительства: оно распорядилось подготовить в Бомбее экспедицию [13, p. 101]. Согласно Ф. Харкорт, англичане в этой войне преследовали несколько целей: как выше было сказано, поднять престиж страны, особенно в Индии; способствовать единению различных классов в единое общество (поворот Б. Дизраэли в сторону рабочего класса); Англия хотела, «чтобы ее считали способной вести современную войну, если возникнет такая необходимость», и война как раз способствовала бы восстановлению ее «былой славы как боеготовой державы». Как пишет автор, моральные и гуманитарные мотивы были дополнены на практическом уровне тем, что она обеспечила бы условия для испытания новой винтовки Снайдера в бою. «Абиссиния соответствовала всем этим и многим другим условиям», – следует заключение историка [13, p. 101–102]. Ф. Харкорт приходит к очень важному выводу: абиссинская экспедиция была триумфальной и то, что это было сделано в Африке, имело особое значение для устранения препятствий в отношении продвижения вглубь тропической зоны. Приобретенные благодаря этому опыт и уверенность сделали следующую кампанию во внутренних районах страны, войну в Ашанти в 1873–1874 годах, еще более яркой демонстрацией силы. «Государство продвигало национальные интересы посредством имперского превосходства за рубежом, и все классы чувствовали себя частью этого процесса, потому что все были частью нации» [13, p. 104]. Англо-абиссинская война дала правительству возможность проводить национальную политику, способную устранить классовое разделение и привлечь новых избирателей в ряды консерваторов, и одновременно показать всему миру, что обладание Индией делает Британию великой военной державой. Это был первый шаг к «новому империализму».

Второй вариант трактовки причин английской войны против Эфиопии представлен в статье Н. Роджерс. Суть рассуждений автора заключается в рассмотрении истории становления англо-эфиопских контактов. Акцент сделан на политике лорда Пальмерстона, стремившегося за счет отношений с Эфиопией укрепить британское влияние на берегах Красного моря чтобы противостоять франко-египетской экспансии. К 60-м годам усиливаются протурецкие, а, следовательно, и проегипетские, настроения среди как либеральных, так и консервативных политиков. Пальмерстонский курс на укрепление британских позиций на Красноморском побережье Африки за счет развития мирных, консульских отношений, многих уже не устраивает. Н. Роджерс прослеживает внутренние интриги в Министерстве иностранных дел, характеризует личность лорда Рассела как главы Форин Офиса и как либерального премьер-министра, а также министра иностранных дел консервативного кабинета лорда Стэнли, уделяет внимание второстепенным игрокам на британской политической арене – Эдмонду Хаммонду, постоянному заместителю министра, Остину Генри Лейярду, заместителю парламентского секретаря, и Джеймсу Мюррею, по-

мощнику заместителя госсекретаря. Критически относясь к политике Пальмерстона в отношении Эфиопии, автор считает, что полностью ставить в вину британскому МИД возникновение конфликта с Теодросом не стоит, а необходимо «гораздо более информативно рассматривать его как симптом растущего разочарования Британии в экспансивной и чрезмерно оптимистичной политике, проводимой поколением ранее» [15, p. 135]. Более того, автор, соглашаясь с тем, что война с Абиссинией справедливо оценивается как аспект имперской истории Великобритании, все же считает, что экспедиция 1867 г. не является подходящим орудием, с помощью которого можно признать зарождение «нового империализма», поскольку есть свидетельства о том, что «принятие Второго закона о реформе и применение силы против Теодора была скорее случайным совпадением, чем логическим следствием, и решение о начале кампании было результатом работы департамента, а не по инициативе кабинета министров Б. Дизраэли [15, p. 137]. Теодрос II отрицал неприкосновенность представителя королевы Виктории, принцип, на котором основывалось мировое господство Великобритании. Именно этот принцип, по общему мнению правительственных кругов, необходимо было отстаивать. Что и сделала Великобритания.

Министр иностранных дел в консервативном кабинет лорд Стэнли, как пишет Н.Роджерс, весной и летом 1867 г. чувствовал, что давление на него растет. В 1864 и 1865 годах лорд Рассел не нашел никого, кто захотел бы посоветовать ему, как применить силу против Теодроса, теперь Стэнли считал невозможным, чтобы ему советовали иначе. Как вне, так и внутри Форин Офиса неофициальные, так и официальные эксперты – все настаивали на своем собственном видении применения силы. Теодрос II бросил вызов Англии. Стэнли и кабинет министров в конце концов признали, что не могут его игнорировать. Вопрос о войне был решен. Н. Роджерс заключает, что «кризис в Абиссинии спровоцировал кризис в Уайтхолле: Теодор был истинным начинщиком войны» [15, p. 149].

Важный вопрос, который в 1867-1868 гг. широко осуждаемый в обществе, касался стоимости самой военной операции. По разным данным – численность войск насчитывала 13000 или 15000 солдат, 40 тыс. сопровождающих – лошади, мулы, волы, 40 слонов, вспомогательный персонал и т.д. Сумма, которая была выделена на покрытие расходов на проведение абиссинской операции, равнялась 2 млн. ф. стерлингов. То, что операция будет дорогостоящей, многим политикам и военным было понятно. Но где взять эти 2 млн ф. стерлингов, причем правительство не собиралось выходить из ресурсов финансового 1867 года. Ответ – новые налоги [10, col. 339]. Это тема стала предметом дискуссий. Звучали голоса протеста против увеличения налогов на граждан страны. Так, депутат м-р Уайт утверждал, что «<...> Страна не готова к большему налогообложению, но ожидает большей экономии. Почтенные члены, казалось, совершенно забыли о масштабах наших нынешних расходов. Сейчас мы покрываем военные расходы в мирное время». При этом он все же призывал представителей Казначейства изыскать эти 2 000 000 ф. ст. на войну [19, col. 351–352]. Несмотря на дискуссии, многие депутаты, даже от либеральной партии, поддержали финансовый курс торийского кабинета. В частности, У.Гладстон, лидер партии, призвал в парламенте удовлетворить требование о «немедленном расширении налогообложения на расходы этой войны» [10, col. 349].

Однако вопросы о финансовом обеспечении операции довольно остро дискуссировались в обществе. Этому во многом способствовала пресса. Так, в статье

«The Spectator» за 31 августа 1867 г. отмечалось, что никто не сомневается в «морально правильном вторжении в Абиссинию», что пленным должна быть предоставлена британская защиты, и что приготовления к осуществлению Абиссинской кампании обходятся очень дорого, но общество «чувствительно к издержкам» и чиновники должны все сделать «дешево» [17, Aug., p. 965]. В ноябрьском номере этого же журнала финансовый вопрос рассматривался уже с другой стороны. Во-первых, очень четко звучала мысль о том, что «расходы должны быть покрыты либо за счет увеличения налогообложения на один год, либо, <...>, за счет прогнозирования профицита на три или четыре года вперед». Причем, поскольку «вся нация заинтересована в поддержании своей чести и безопасности своих посланников», то «вся нация должна внести свой вклад в покрытие неизбежных расходов». Имелся в виду рабочий класс, «новый электорат», который с правами (в результате избирательной реформы 1867 г. – Т.Г.) получил и определенные обязанности перед государством, и «<...> что они (рабочие – Т.Г.) не могут пойти на войну, не понеся, по крайней мере, некоторых жертв, которых требует война», – отмечалось в статье [17, Nov., p. 1215].

Во-вторых, другим вопросом, ставшим предметом обсуждения, был вопрос о финансовых затратах Индии в организации Абиссинской кампании. Проблема заключалась в том, что стоит ли платить индийским военным за их участие в ней или нет. «Дейли Ньюс», например, утверждала, что «было бы несправедливо заставлять Индию платить за «содержание» экспедиционных войск». Однако «The Spectator» четко заняла противоположную позицию, находя это требование «несправедливым» и убеждая своих читателей, что индийское правительство должно платить своим войскам, «пока они находятся в Абиссинии, как бы им платили, если они все еще находились в Индии», но только необходимо было определить «долю, подлежащую выплате Индийским казначейством» [17, Nov., p. 1224].

Вопрос о финансовых затратах на экспедицию еще не раз поднимался как в печати, так и в парламенте, и даже стал предметом специального разбирательства в 1869 г.

Выводы

Абиссинскую кампанию можно рассматривать как пример реализации политики «жесткой силы» Великобритании. При обсуждении 2 июля 1868 г. в палате лордов результатов экспедиции подчеркивалось, что сэр Роберт Нейпир высадился 3 января в Зулле и ровно через 100 дней закончил войну. Состав армии был разным по религиозной и национальной принадлежности: «магометанские и христианские войска; были христианские сипаи, были бенгальцы и индусы». В армии было задействовано 23 600 животных, а также сорок два слона. «Кораблей различных видов насчитывалось 231, а их тоннаж составлял в общей сложности 209 600 тонн» [12, col. 475]. На всем протяжении пути от побережья до крепости Магалды войска испытывали огромные трудности. Войска должны были совершить марш протяженностью в 400 миль в неизвестную, преимущественно горную, страну. Крайне сложная для продвижения пересеченная, скалистая местность, отсутствие дорог, нехватка воды, падеж гужевого скота и многое другое – все это сопровождало продвижение войск к крепости. В апрельском номере журнала «The Spectator» в 1868 г., в разгар самой кампании, журналисты охарактеризовали ее как экспедицию, которая «представляет цивилизацию в состоянии войны». «Если бы люди только открыли глаза, они бы увидели, что вся экспедиция – это романтика, которая в стране с менее насыщенной историей, чем у нас,

и жизнью, менее насыщенной деталями, вызвала бы прилив энтузиазма. С каких это пор Европа отправляла научно организованную армию в неизвестный горный регион в тропиках и подталкивала ее вперед через цепь Альп, среди сцен настолько ужасающей грандиозности, что опытные писатели избегают описаний, поскольку это выше их сил, на триста миль вглубь страны, чтобы наказать темного короля, о котором мы знаем только, что он, вероятно, сумасшедший, возможно, гений, определенно чудовище, рядом с которым Домициан или Иван Грозный казались бы цивилизованными и гуманными?». И далее следует следующее: «Мы признаемся, что для нас эта армия Брюсов, наполовину исследователей, наполовину солдат, марширующая в Абиссинию с энфилдами (винтовками – Т.Г.) и слонами, белуджами, бенгальцами и горцами, погонщиками верблюдов и фотографами, горбатыми волами и локомотивами, ведрами из козжих шкур и переносными артезианскими колодцами, с саперами в авангарде и инженером в качестве главнокомандующего, в индийских портах не осталось кораблей для перевозки транспорта, в Египте не осталось мулов для перевозки грузов, а в рядах армии говорят на четырех языках, и она движется вперед, не торопясь, не волнуясь, отправляясь в края, от которых отступали даже преемники Магомета, утраченные их дикой безлюдностью, чтобы спасти ниневитянина, нескольких немцев и одного-двух англичан, потому что их безопасность связана с национальной честью, – это непреодолимо увлекательно» [18, Арг., р. 456].

Все это впоследствии, после завершения операции, было высоко оценено британскими политиками, военными и общественностью. Генерал-лейтенанту сэру Роберту Нейпиру выражалась благодарность «за образцовое мастерство, с которым он планировал экспедицию, и выдающуюся энергию, мужество и настойчивость, с которыми он руководил <...> ею в Абиссинии, в результате которой войска Ее Величества разгромили армию короля Теодора и честь страны была восстановлена спасением из плена посланника Ее Величества и других британских подданных, а также взятием и разрушением мощной крепости

Магдала», – звучала резолюция палаты лордов [12, col. 476].

Однако, как бы то ни было, но кампания носила карательный характер. И в этом хоре дифирамб звучали упреки в адрес генерала Нейпира и его офицеров. В частности, их упрекали в том, что даже когда во время осады крепости Магдалы Теодрос освободил пленных, что и являлось целью кампании, английские войска продолжали ее штурм, который завершился ее взятием, расправой над абиссинцами и смертью монарха. В защиту британского командования сразу же нашли оправдания, которые сводились, во-первых, к тому, что в случае, если бы сэр Р. Нейпир не разгромил крепость, «если бы он не разбил полностью гнездо разбойников, признавших власть Теодроса», то последний, как «варварский правитель», либо напал, либо преследовал отступающие английские войска и они подверглись бы серьезной опасности [12, col. 476, 484]. Во-вторых, во время продвижения к Магдале их поддерживали местные вожди, которые также как и англичане ненавидели царя. Если бы Нейпир поступил иначе, то это бы привело к разрыву отношений с ними.

В целом, можно отметить, что эти немногие примеры риторики о национальной чести англичан и престиже страны широко использовались британскими политиками для обоснования необходимости проведения военной экспедиции в Абиссинию, и, кстати, находили широкие отклики в британском общественном мнении. Но престиж престижем, а покидавшие Абиссинию англичане не забыли прихватить с собой многочисленные исторические ценности и религиозные святыни, которые до сих пор находятся в британских коллекциях.

Абиссинская кампания 1867–1868 гг. завершила определенный этап в англо-эфиопских отношениях. Памятником этим событиям стала сложенная эфиопами песня в честь их лидера Теодроса II, которая заканчивается словами: «Смотрите, это была смерть мужчины, который не знал слабости; это была смерть льва; он считал постыдным умереть от руки «чужой» [Цит. по: 5, с. 47].

Библиографический список

1. *Абера К.Г.* Англо-эфиопские отношения: от учреждения первого консульства до войны между двумя странами (1848–1868) // Известия вузов. Северо-Кавказский Регион. Общественные науки. 2023. № 2. С. 44–50.
2. Военный сборник. 1870. Т.74. № 7.
3. *Гелла Т.Н.* Абиссинская кампания 1868 г. и британский парламент /Власть и общество: вопросы взаимодействия в прошлом и настоящем : материалы Восемнадцатой Всероссийской научной конференции. 2 февраля 2024 г. Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2024. 471 с. С. 278–283.
4. История Эфиопии в новое и новейшее время. М.: Наука: Главная редакция восточной литературы, 1989. 405 с.
5. *Райт М.В.* Теодрос II и англо-эфиопская война 1867–1868 гг./ Эфиопские исследования. История, Культура. М.: Наука. 1981. 312 с.
6. *Цыпкин С.Б.* Эфиопия в антиколониальных войнах. М.: Наука. 1988. 310 с.
7. *British Quarterly Review.* 1868. Vol.47.
8. Foreign Office. Correspondence Respecting the British Captives in Abyssinia. November 1865 to March 1867.
9. *Hansards Parliament Debates.* 3 S. 1867. Vol. 189.
10. *Hansards Parliament Debates.* 3 S. 1867. Vol. 190.
11. *Hansards Parliament Debates.* 3 S. 1868. Vol. 191.
12. *Hansards Parliament Debates.* 3 S. 1868. Vol. 193.
13. *Harcourt Fr.* Disraeli's Imperialism, 1866-1868: A Question of Timing //The Historical Journal Vol. 23, No. 1 (Mar., 1980), Pp. 87–109.
14. *Holland, Tr. J.; Hozier, H. M.* Record of the Expedition to Abyssinia, Compiled by Order of the Secretary of State for War. London: H.M. Stationary Office. 1870. 600 p.
15. *Rodgers N.* The Abyssinian Expedition of 1867–1868: Disraeli's Imperialism or James Murray's War?// The Historical Journal, Vol. 27, No. 1 (Mar., 1984), Pp. 129–149.
16. The Siege of Magdala: The British Empire Against the Emperor of Ethiopia by Volker Matthies. Review by: Tekeste Negash// Africa Spectrum. 2013. N.1. Pp. 148–150. – URL: <https://www.jstor.org/stable/43941330> (обращение – 15.01.24)
17. The Spectator. 1967. Vol. 40.
18. The Spectator. 1968. Vol. 41.

19. *Twamley Z.* 'A Fine Subject to Expatiate Upon.' British Foreign Policy and the Rhetoric of National Honour, 1830-1880. School of Histories and Humanities, Trinity College Dublin. Dublin. 2024. 384 p.
20. The Westminster Review. 1868. Vol.89.

References

1. *Abera K.G.* Anglo-Ethiopian Relations: From the Establishment of the First Consulate to the War Between the Two Countries (1848–1868)// *Izvestiya Vuzov. The North Caucasus Region. Social Sciences.* 2023. No. 2. Pp. 44–50.
 2. Military collection. 1870. Vol.74. No. 7.
 3. *Gella T.N.* The Abyssinian campaign of 1868 and the British Parliament /Power and Society: Issues of Interaction in the Past and Present : Proceedings of the Eighteenth All-Russian Scientific Conference. February 2, 2024 Voronezh : VSU Publishing House, 2024. 471 p.
 4. The History of Ethiopia in Modern and Contemporary History. Moscow: Nauka: The Main Editorial Office of Oriental literature, 1989. 405 p.
 5. *Wright M.V.* Theodoros II and the Anglo-Ethiopian War of 1867–1868/ *Ethiopian Studies. History, Culture.* Moscow: Nauka. 1981. 312 p.
 6. *Tsyarkin S.B.* Ethiopia in the Anti-colonial Wars. M.: Nauka. 1988. 310 p.
 7. British Quarterly Review. 1868. Vol. 47.
 8. Foreign Office. Correspondence Respecting the British Captives in Abyssinia. November 1865 to March 1867.
 9. Hansards Parliament Debates. 3 S. 1867. Vol. 189.
 10. Hansards Parliament Debates. 3 S. 1867. Vol. 190.
 11. Hansards Parliament Debates. 3 S. 1868. Vol. 191.
 12. Hansards Parliament Debates. 3 S. 1868. Vol. 193.
 13. Harcourt Fr. Disraeli's Imperialism, 1866-1868: A Question of Timing //The Historical Journal Vol. 23, No. 1 (Mar., 1980), Pp. 87–109.
 14. *Holland Tr.J.; Hozier H.M.* Record of the Expedition to Abyssinia, Compiled by Order of the Secretary of State for War. London: H.M. Stationary Office. 1870. 600 p.
 15. *Rodgers N.* The Abyssinian Expedition of 1867–1868: Disraeli's Imperialism or James Murray's War?// The Historical Journal, Vol. 27, No. 1 (Mar., 1984). Pp. 129–149.
 16. The Siege of Magdala: The British Empire Against the Emperor of Ethiopia by Volker Matthies. Review by: Tekeste Negash// *Africa Spectrum.* 2013. N.1. Pp. 148–150. URL: <https://www.jstor.org/stable/43941330> (обращение - 15.01.24)
 17. The Spectator. 1967. Vol. 40.
 18. The Spectator. 1968. Vol. 41.
 19. *Twamley Z.* 'A Fine Subject to Expatiate Upon.' British Foreign Policy and the Rhetoric of National Honour, 1830-1880. School of Histories and Humanities, Trinity College Dublin. Dublin. 2024. 384 p.
 20. The Westminster Review. 1868. Vol.89.
-

ГРИШИНА АННА СЕРГЕЕВНА

кандидат исторических наук, соискатель кафедры истории России, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия
E-mail: vspihist@rambler.ru

GRISHINA ANNA SERGEEVNA

Ph. D. (History), Applicant of the Department of History of Russia, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia
E-mail: vspihist@rambler.ru

**ОТ ГРАНИЦЫ К ГРАНИЦЕ: БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ ВОЙСК 3-ГО УКРАИНСКОГО ФРОНТА
В ХОДЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ РУМЫНИИ (АВГУСТ – СЕНТЯБРЬ 1944 г.)**

**FROM BORDER TO BORDER: COMBAT OPERATIONS OF THE 3RD UKRAINIAN FRONT DURING
THE LIBERATION OF ROMANIA (AUGUST – SEPTEMBER 1944)**

В статье на основе анализа архивных источников, в том числе впервые вводимых в научный оборот, произведена историческая реконструкция боевых действий войск 3-го Украинского фронта в период с 20 августа по 2 сентября 1944 г., в результате которых была освобождена восточная часть Румынии. В ходе стремительного наступления соединения 46-й и 57-й армий прорвали оборону противника, вышли на границу СССР с Румынией, а уже через неделю стояли на границе Румынии с Болгарией. Важную роль в этом сыграли подвижные части и подразделения, объединенные в армейские, корпусные и дивизионные передовые отряды, чьи молниеносные рейды не дали противнику возможности закрепиться на тыловых рубежах, даже прикрытых такими мощными естественными препятствиями, как реки Прут, Серет и Дунай. Один из этих отрядов стал первой тактической группой советских войск, вступившей в первую освобождаемую европейскую столицу город Бухарест. Дальнейшие действия частей и соединений 3-го Украинского фронта были столь же стремительными, что позволило советским войскам достичь румынско-болгарской границы на несколько дней раньше срока, установленного Ставкой Верховного Главнокомандования.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, освобождение Румынии, 3-й Украинский фронт, боевые действия.

The article, based on an analysis of archival sources, including those introduced into scientific circulation for the first time, provides a historical reconstruction of the combat operations of the 3rd Ukrainian Front from August 20 to September 2, 1944, which resulted in the liberation of the eastern part of Romania. During the rapid offensive, the units of the 46th and 57th armies broke through the enemy's defenses, reached the USSR border with Romania, and a week later were standing on the Romanian border with Bulgaria. An important role in this was played by mobile units and subdivisions, united into army, corps and divisional forward detachments, whose lightning raids did not give the enemy the opportunity to consolidate their positions on the rear lines, even covered by such powerful natural obstacles as the Prut, Seret and Danube rivers. One of these detachments became the first tactical group of Soviet troops to enter the first liberated European capital, the city of Bucharest. The subsequent actions of the units and formations of the 3rd Ukrainian Front were just as swift, which allowed the Soviet troops to reach the Romanian-Bulgarian border several days ahead of the deadline set by the Supreme Command Headquarters.

Keywords: The Great Patriotic War, liberation of Romania, 3rd Ukrainian Front, military operations.

Введение

Румыния стала первой страной Восточной Европы, освобожденной Красной армией от нацистов. Основная часть румынской территории была освобождена войсками 2-го Украинского фронта, действовавшими в пределах довоенных границ Румынии с 28 марта по 25 октября 1944 г. Однако следует заметить, что освобождение восточных районов Румынии, а именно Восточной Валахии и Северной Добруджи, произошедшее в конце августа – начала сентября 1944 г., явилось заслугой войск 3-го Украинского фронта. Связную последовательность боевых действий последних в пределах указанных хронологических и территориальных границ мы и попытаемся реконструировать в данной статье.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью противостоять участившимся попыткам фальсификации истории Великой Отечественной войны. Освобождение Европы Красной армией от фашизма началось с Румынии, при этом большая часть территории страны была освобождена в ходе Яско-Кишиневской и Бухарестско-Арадской операций августа-сентября 1944 г. Первая тради-

ционно рассматривается как стратегическая, так как в ней участвовали войска двух фронтов – 2-го и 3-го Украинских. Вторая столь же традиционно рассматривается как фронтовая – а именно, 2-го УФ. Но 3-й УФ в последние дни августа – первые дни сентября 1944 г. тоже вел боевые действия, в ходе которых была почти молниеносно освобождена восточная часть Румынии. Но эти действия в историографии не попадают в территориально-хронологические рамки как Яско-Кишиневской, так и Бухарестско-Арадской наступательных операций и потому фактически не рассматриваются как причинно-следственно связанная последовательность событий. Думается, это следует исправить с помощью анализа архивных документов, что является целью данной работы и придает ей научную новизну. В основу исследования положены принципы объективности, историзма и системности; в работе задействован комплекс общенаучных и специально-исторических методов: аналитический, критический, проблемно-хронологический, ретроспективный.

Изложение основного материала

Согласно директиве Ставки ВГК № 220170 от 2.8.1944 г. командующим войсками 2-го (генерал армии

Р.Я. Малиновский) и 3-го (генерал армии Ф.И. Толбухин) Украинских фронтов на подготовку Ясско-Кишиневской наступательной операции, целью последней было «разгромить группировку противника в районе Яссы, Кишинев, Бендеры и овладеть рубежом Бакэу, Леово, Тарутино, Молдавка, имея в виду в дальнейшем наступать на Фокшаны, Галац и Измаил», при этом 3-му УФ ставилась задача разгромить кишиневскую группировку противника и в дальнейшем развивать наступление на дунайские порты Рени и Измаил [9, с. 124]. Территориальная граница операции для войск Толбухина, таким образом, совпадала с советско-румынской границей по Дунаю без ее пересечения, т.е. выхода за пределы УССР и вступления в Румынию. Именно таким образом и разворачивались события в ходе Ясско-Кишиневской стратегической наступательной операции 20-29.8.1944 г., но затем они получили продолжение, о котором следует рассказать.

20 августа войска 2-го и 3-го УФ перешли в наступление, прорвали оборону группы армий «Южная Украина» и к 24 августа, отрезав 6-ю немецкую армию от 3-й румынской, соединились в районе Леово на р. Прут и приступили к уничтожению окруженных группировок [2, с. 19–21; 7, с. 138–139; 10, с. 88; 11, л. 47, 51]. В этом была задействована и правофланговая (разгранлиния между 3-м и 2-м УФ проходила от Леово на Тудор-Владимирэску и далее на Хоря, Видра и Джурджу) 46-я армия 3-го УФ под командованием генерал-лейтенанта И.Т. Шлемина. Правофланговые соединения действовали против разбитых частей немецких 29-го и 30-го ак и румынского 3-го ак, спешно отходивших на юго-запад, пытаясь боем арьергардов из состава 13-й тд, 304-й и 306-й пд, 153-й рпд на фронте Тартаул, Кагул сдерживать советские войска и обеспечить отход своих сил (сюда также стекались остатки разбитых немецких и румынских дивизий, действовавших ранее на Яском направлении против войск 2-го УФ – 10-й мд, 370-й, 376-й, 79-й пд немцев, 3-й, 7-й, 14-й пд, 2-й гсд, 5-й кд румын) за р. Прут. Левофланговые соединения уничтожали окруженную Аккерманскую группировку противника (2-я, 15-я, 21-я, 110-я пд и 1-я кд румын, 9-я пд немцев), чьи части предпринимали отчаянные попытки вырваться из кольца. Такие попытки совершили части 2-й, 15-й, 9-й пд, добились частичного успеха, но вскоре были вновь окружены и частью уничтожены, частью сложили оружие, после чего их примеру последовали и остальные. Всего за 24.8.1944 г. части 46-й армии захватили в плен 16,5 тыс. немецких солдат и офицеров, а также много трофеев [13, л. 162–163; 14, л. 200–202; 16, л. 35–37; 17, л. 63–64].

Между тем накануне вечером генерал-лейтенант Шлемин дал командирам корпусов приказ, согласно которому правофланговый 31-й гв. ск должен был в течение 24 августа выйти на р. Прут и занять плацдарм на правом, т.е. румынском берегу в районах Рогожень, Кагул-Оанча, при этом переправы следовало захватить силами передовых отрядов на рассвете 24.8.1944 г. 37-й ск должен был ликвидировать противника в районе восточнее Татар-Бунар, Сарата, а передовым отрядом захватить Болград, имея в виду форсировать Прут и овладеть Галац. 34-му ск следовало ликвидировать противника восточнее Сарата и иметь в виду занятие Измаила; за корпусом должна была продвигаться левофланговая оперативная группа генерал-лейтенанта А.Н. Бахтина, часть сил которой предназначалась для зачистки северного берега р. Дунай вплоть до Измаила. Важную роль в продолжении наступления, превращавшегося в операцию преследования, должны были сыграть корпусные и дивизионные передовые отряды на автотранспорте и находившиеся в подчинении командар-

ма-46 бронетанковые и механизированные части. Это были: 366-й гв. тяжелый артиллерийский самоходный артполк (21 ИСУ-152), 1201-й самоходный артполк (материальная часть была получена из резерва 3-го УФ – 21 танк Т-34 из капремонта), 3-й гв. мотоциклетный полк (9 танков Т-34, 10 бронетранспортеров МЗ-1, 12 броневездеходов, 51 мотоцикл с коляской, 15 мотоциклов без коляски, 12 76-мм орудий, 12 82-минометов), 252-й отдельный моторизованный батальон особого назначения (100 автомобилей-амфибий, 10 мотоциклов, 89 82-мм минометов, 9 крупнокалиберных пулеметов ДШК, 18 реактивных ружей), а также 5-я гв. мотострелковая бригада. (Последняя в 5.00 24.8.1944 г. подверглась атакам прорывавшихся румынских 2-й и 15-й пд, 1-й кд при поддержке танков; противнику удалось включиться в боевые порядки, но мотострелковые подразделения совершили обходной маневр, окружили и разгромили противника. Было уничтожено до 4500 вражеских солдат и офицеров, 45 орудий, более 100 пулеметов, 6 паровозов, 2 жд. эшелона, 6 обозов с боеприпасами и продовольствием, захвачено свыше 8000 пленных, знамена и документы двух пехотных полков, 500 лошадей, 300 подвод и др. трофеи) [15, л. 31–33; 16, л. 34–35; 19, л. 270–271].

Выполняя поставленную боевую задачу, части 31-го гв. ск, сбивая арьергарды противника, уничтожая его живую силу и технику, к исходу 24.8.1944 г. продвинулись на глубину до 40 км и вели бои на подступах к р. Прут – линии государственной границы СССР с Румынией – на фронте Тартаул, Кагальник. Стрелковые соединения 31-го ск в районе Кагул в течение пяти часов вели огневой бой с неприятельскими арьергардами. В ночь на 25 августа передовые отряды 4-й и 34-й гв. сд приступили к форсированию р. Прут. Противник занимал выгодные позиции на высотах по правому берегу, однако растянутость фронта и нехватка сил не дали ему возможности удержать рубеж. Передовой отряд 4-й гв. сд в районе Кыржа, используя подручные средства, переправился через реку и захватил исправный мост, который был немедленно использован основными силами дивизии; последовавшая контратака противника была отбита. Вслед за 4-й гв. сд начали переправляться части 40-й гв. сд. Части 34-й гв. сд форсировали Прут в районе Оанча, используя дамбу и преодолевая сильное огневое сопротивление врага, чья контратака была отбита с помощью огневой поддержки 366-го гв. тсап. В течение 25.8.1944 г. частями 31-го гв. ск были захвачены плацдармы в районах Кыржа, Ведений, Оанча. Противник неоднократно контратаковал пехотой при поддержке 3-4 танков и 3-4 бронетранспортеров, но не имел успеха. Таким образом, соединения корпуса первыми из войск 3-го УФ достигли государственной границы СССР и пересекли ее, вступив на территорию Румынии [11, л. 56–57; 16, л. 38–39; 17, л. 63–64, 151–152; 22, л. 258].

37-й ск, которому были подчинены 5-я гв. мсбр и 53-й омцп, по выходу на рубеж р. Когильник с боями продвигался на юго-запад. Передовой подвижный отряд был выброшен к реке и занял оборону на рубеже Сатул-Ной, Татар-Бунар, отрезав путь отхода противнику. Передовая группа преследования 3-го гв. мотоциклетного полка с 252-м батальоном амфибий, используя успех 5-й гв. мсбр, вырвалась вперед и захватила Головань; новой задачей было овладеть Галац и удерживать его по подходу частей 34-го ск. 5-я гв. мсбр с приданными 1201-м тп, 25-м лап, 437-м иптап, 101-м мп и 53-м омцп получила задачу захватить Измаил. В течение дня 3-й гв. мцп с 252-м батальоном амфибий ворвались в Болград, а оттуда двумя колоннами по разным дорогам двинулись по направлению на Галац и к утру 26.8.1944 г. овладели Джурджулешть и Рени. 5-я гв.

мсбр с частями усиления, выступив в 5:00 25.8.1944 г. из Татар-Бунар, уже в 10:00 ворвалась в г. Измаил и к 13:00 освободила его; в течение дня бригадой было уничтожено 1750 солдат и офицеров противника, более 550 повозок с грузами, взято в плен 9800 чел., из них 372 офицера, захвачено 900 лошадей, 450 повозок, 4 паровоза, 17 барж. Бригада заняла круговую оборону в Измаиле и одновременно на занятом плацдарме 6 на 6 км на правом берегу Дуная, удерживая его до подхода стрелковых соединений. Кроме этого плацдарма на румынской территории, войска 46-й армии (31-й гв. ск) к исходу 26 августа расширили плацдарм на правом берегу р. Прут до 70 км по фронту и до 15–18 км в глубину. Противник потерял до 2 тыс. солдат и офицеров убитыми и 370 чел. пленными, потери 31-го гв. ск (без 4-й гв. сд) составили 9 чел. убитыми и 24 чел. ранеными. При этом было взято в качестве трофеев 400 автомашин, 100 мотоциклов, 500 лошадей, 500 повозок, 25 орудий 203 мм, 75 орудий меньшего калибра, 500 винтовок. Освобождение Румынии от германского нацизма (после произошедшего 23.8.1944 г. в Бухаресте переворота и объявления новым правительством 25 августа войны Германии из противника СССР и союзника Гитлера Румыния в одночасье стала противником Германии и союзником СССР), таким образом, шло полным ходом; как отмечалось в журнале боевых действий 31-го гв. ск, «на всем пути движения наших частей население радостно встречает наши части, проводит митинги» [7, с. 154; 11, л. 60–61; 12, л. 33–34; 13, л. 164; 15, л. 33–34; 16, л. 38–40; 17, л. 64, 152; 19, л. 276].

На 27.8.1944 г. командующим 46-й армией были поставлены задачи: 31-й гв. ск – продолжать развивать наступление в южном направлении и к исходу дня выйти на фронт Индепендица, Троян, передовыми частями форсировать р. Серет и захватить плацдарм на правом берегу; 37-й ск – в ночь на 27.8.1944 г. переправиться через р. Прут в районе Кагул и наступать в южном направлении, передовыми отрядами действовать на Галац, Браилов; 34-й ск – в ночь с 27 на 28 августа форсировать Дунай на фронте Картал, Сагу Ноу и в дальнейшем наступать в направлении Чукдрова; группа генерал-лейтенанта Бахтина (5-я мотострелковая бригада, 255-я бригада морской пехоты, 1-й гв. УР, 53-й омцп, 1201-й тп, 101-й мп, 437-й иптап) – форсировать Дунай и к исходу 27.8.1944 г. овладеть Тульча [16, л. 41–42].

Противник, отступая на Галац, взорвал мост через р. Прут; подступы к городу были заминированы, гарнизон составлял около 1 тыс. солдат и офицеров. Командир 3-го гв. мцп, действовавшего совместно с 252-м омбон, организовал тактическую группу в составе автоматной роты, роты мотоциклистов, минометного взвода, взвода станковых пулеметов, которая преследовала противника до района в 3 км восточнее моста, где была остановлена артиллерийско-минометным и пулеметным огнем. В 15:00 26 августа амфибии 252-го омбон форсировали Прут, в то время как главные силы наводили переправу. В ночь на 27 августа 3-й гв. мцп обошел Галац через плавни с тыла и утром следующего дня во взаимодействии с подразделениями, наносившими фронтальный удар, овладел мощным пограничным оборонительным пунктом, крупным речным портом на Дунае и узлом железнодорожных путей городом Галац. К исходу дня передовые части 31-го гв. ск, овладев 41 населенным пунктом (противник при этом потерял до 150 солдат и офицеров убитыми и столько же пленными; было уничтожено до 70 автомашин, захвачено 3 склада, 3 эшелона и 26 орудий), вышли к р. Серет. Одновременно 34-й ск частью сил форсировал Дунай и захватил Исапча, группа Бахтина силами 255-й бригады морской пехоты

при поддержке речного десанта Черноморского флота заняла на южном берегу Дуная г. Тульча [11, л. 64; 12, л. 33–34; 13, л. 165; 15, л. 34–35; 16, л. 42–43; 17, л. 65, 152; 19, л. 276–277].

На основании боевого распоряжения штаба 3-го УФ № 00460/оп от 27.8.1944 г. 34-й ск в составе 353-й, 394-й, 259-й сд, 83-й мбр и 53-го омцп передавался (к 8.00 29 августа 1944 г.) в состав 57-й армии под командованием генерал-лейтенанта Н.А. Гагена. В течение 28 августа корпус основными силами переправился через Дунай и успешно продвигался в южном направлении, выйдя передовыми частями на р. Яломица; так же переправилась и продолжала продвижение в южном направлении группа генерал-лейтенанта Бахтина. 37-й ск частями 59-й гв. сд переправился через р. Серет. 31-й гв. ск силами передового отряда корпуса (части 34-й гв. сд) вместе с 3-м гв. мцп и 252-м омбон овладел еще одним крупным речным портом, узлом водных, шоссейных и железнодорожных путей, важным опорным пунктом обороны противника г. Браилов, где были захвачены большие трофеи. Вместе с захваченными в Галаце последние выглядели так: 20 паровозов, 600 вагонов, свыше 100 складов, 300 автомашин, 8 артиллерийских батарей, до 1500 пулеметов и винтовок; уничтожено при этом было 6 танков, 20 бронетранспортеров, до 700 солдат и офицеров противника, взято в плен 280 чел.; собственные потери 31-го гв. ск за 27–28 августа составили 18 чел. убитыми и 153 чел. ранеными [7, с. 154; 11, л. 66–67; 12, л. 37; 16, л. 44; 17, л. 65, 153; 20, л. 25–36; 22, л. 259].

29 августа ПО 31-го гв. ск в составе 3-го гв. мцп, 252-го омбон и приданного артполка получил от командующего 46-й армией задачу двигаться на Бухарест; за ним продвигались основные силы корпуса. Сделав стремительный бросок, преодолев незначительное сопротивление отдельных групп противника, захватив по пути до 100 орудий и освободив в лагерях до 40 тыс. военнопленных, передовой отряд к 14:00 вошел в Бухарест – первую европейскую столицу, освобожденную Красной армией; более того, это были первые подразделения Красной армии, вступившие в Бухарест, и с огромным энтузиазмом встреченные местным населением. Отряд сосредоточился в районе 3 км северо-западнее Бухареста в ожидании подхода основных сил, однако их не дождался, так как последовал новый приказ о повороте на юг к Дунаю [5, с. 417; 6, с. 239; 12, л. 36; 17, л. 153; 19, л. 277; 22, л. 259].

Дело в том, что в 1.50 29.8.1944 г. Ставкой была издана директива № 220192 командующему войсками 3-го УФ о дальнейшем развитии наступления, новой целью которого становился выход в срок до 6.9.1944 г. на румыно-болгарскую границу 1940 г. Речь шла об овладении Северной Добруджей (Южная Добруджа в 1913 г. была аннексирована Румынией, но по Крайовскому договору 7 сентября 1940 г. была возвращена Болгарии; в силу этого данная граница именовалась «новой»). Таким образом, после пересечения советско-румынской границы войска 3-го УФ должны были выйти на другую – румынско-болгарскую; задействовались в этом войска 46-й и 57-й армий (относительно последней речь идет о 34-м ск 46-й армии, переданном с приданными частями 29.08.1944 г. в состав 57-й армии) [9, с. 134–135].

30 августа 1944 г. войска 46-й армии ускоренными темпами продолжали преследовать противника, отступавшего, избегая боевого соприкосновения, в южном направлении, продвинувшись за день до 45 км и заняв до 145 населенных пунктов. По данным Генерального Штаба Красной армии, немецкие войска накапливались на болгарско-румынской границе, возможно, для активных действий против совет-

ских войск с территории Болгарии. В соответствии с этим, командующий 3-м УФ отдал приказ выдвинуть ПО 31-го гв. ск из района Бухареста в район Джурджу и не позднее 21:00 20.08.1944 г. захватить переправы через Дунай. Командующий 46-й армией, в свою очередь, приказал вывести моторизованные отряды из Бухареста и занять ими Джурджу, но начать операцию в 6:00 31.08.1944 г. Данная корректировка объяснялась тем, что был сформирован второй ПО из подразделений 4-й гв. сд, который совершил 60-километровый бросок на юг и 30.08.1944 г. занял речной порт на Дунае город Джурджу. В 6:00 31 августа армейская подвижная группа в составе 3-го гв. мцп, 252-го омбон, 84-го ап и подвижного мотоотряда 31-го гв. ск выдвинулась на Будешти, а 1.09.1944 г. вышла к г. Кэлэраши; также был занят находящийся между Кэлэраши и Джурджу г. Олтеница (все на Дунае) [11, л. 71–76; 12, л. 36; 16, л. 48–49; 19, л. 277; 22, л. 259].

К исходу 2 сентября 1944 г. части 31-го гв. ск вышли к Дунаю и со следующего дня непосредственного соприкосновения с противником уже не имели. (В течение 1–2 сентября отдельные группы немцев пытались прорваться в северо-западном направлении, но безуспешно. Прижатые к Дунаю на участке Джурджу – Кэлэраши остатки разбитых частей противника были частично уничтожены, частично взяты в плен. Отдельным небольшим группам немцев удалось уйти на территорию Болгарии). Аналогично вышли к Дунаю и части 37-го ск. Таким образом, боевое распоряжение № 00479/оп штаба 3-го УФ от 31.08.1944 г., требовавшего «46 армии не позднее 20:00 3.09.44 главными силами 31 гв. и 37 ск выйти на Румыно-Болгарскую границу на фронте армии Джурджу, Олтеница, Кэлэраши», было исполнено досрочно [12, л. 39; 16, л. 50; 17, л. 65; 18, л. 70–71].

Так же стремительно развивалось наступление 57-й армии генерал-лейтенанта Н.А. Гагена. До 26 августа ее соединения были заняты уничтожением окруженного противника в районе Сарата-Галбена; только за 26.08.1944 г. было уничтожено до 6500 солдат и офицеров из состава 15-й, 3-й, 161-й, 257-й и 294-й немецких пехотных дивизий, взято в плен до 4000 чел., уничтожено и захвачено большое количество техники, боеприпасов, складов с военным имуществом. На следующий день войска армии прочесывали и зачищали лесные массивы, овраги, населенные пункты в районах Гура-Галбена и Сарата-Галбена. Было взято в плен 70 чел., подобрано с поля боя 200 раненых солдат противника, захвачено 5 танков, 53 автомашины, 3 бронемшины, 6 мотоциклов, 62 орудия, 17 минометов, 80 пулеметов, 8 тягачей, 400 повозок, 410 лошадей; свои потери за день составили 2 чел. убитыми и 15 чел. ранеными. Соединения приводили в порядок личный состав и материальную часть,

готовились к маршу. Вечером 68-й ск начал движение на юг в направлении Комрат, а опергруппа штаба направилась в район Карагач для приема в состав армии 34-го ск, 5-й гв. мсбр и других частей, передаваемых 46-й армией. 28.08.1944 г. 34-й ск с 83-й морской бригадой переправились через Дунай в районе Картал, Исакача и продолжили движение в южном направлении, не имея соприкосновения с противником. На следующий день, когда части 34-го ск и 5-й гв. мсбр продолжали двигаться на юг, в штаб 57-й армии поступила директива командующего 3-м УФ, где были поставлены задачи: ближайшая – к исходу 31.08.1944 г. овладеть рубежом Чернавода, Констанца, дальнейшая – к исходу 1.09.1944 г. выйти на румынско-болгарскую границу на участке Остров Кранова, Хаджелар. Директива была издана в 15:30, а уже к 17:45 того же дня части 5-й гв. мсбр овладели городом, железнодорожным узлом и портом Констанца (в овладении Констанцей также принял участие морской десант Черноморского флота). 30.08.1944 г. 5-я гв. мсбр продолжила продвижение в южном направлении, а за ней шли стрелковые корпуса. 31 сентября 68-й и 64-й ск переправлялись через Дунай, тогда как 34-й ск получил задачу овладеть рубежом Чернавода, Миджидия, имея передовые отряды на румынско-болгарской границе, а на следующий день выйти на нее главными силами. Задача была выполнена: 31 августа 5-я гв. мсбр вышла на границу Румынии и Болгарии на участке Какромер, Мангалия, а к исходу 1 сентября на румынско-болгарской границе сосредоточились соединения 34-го ск с 255-й морской бригадой [1, с. 146–147; 8, с. 151–153; 11, л. 71–76; 15, л. 35–36; 20, л. 35–38; 21, л. 4].

Выводы

Подводя итоги, необходимо сказать, что директива Ставки от 29.08.1944 г. об освобождении Северной Добруджи с выходом на границу Румынии и Болгарии по Крайовскому договору 1940 г. была выполнена с опережением намеченных сроков: войска 46-й и 57-й армий 3-го Украинского фронта вышли на румынско-болгарскую границу не 5–6, а 1–2 сентября 1944 г. [3, с. 295; 4, с. 114]. Если учесть, что соединения 46-й армии с боем пересекли государственную границу СССР с Румынией 25 августа, то на путь от Прута до Дуная, т.е. от советско-румынской до румынско-болгарской границы, потребовалась ровно одна неделя. Разгромленные немцы бежали, советские войска их преследовали, уничтожая сопротивляющихся и беря в плен складывающих оружие врагов. Так войска 3-го Украинского фронта приступили к освобождению Восточной Европы от нацизма; начало было положено, и оно было блестящим.

Библиографический список

1. *Воронин К.И.* На черноморских фарватерах. М.: Воениздат, 1989. 175 с.
2. *Гостони П.* Кровавый Дунай. Боевые действия в Юго-Восточной Европе. 1944–1945. М.: Центрполиграф, 2013. 413 с.
3. История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945 г. (в 6 томах). Т. 4. М.: Воениздат, 1962. 739 с.
4. История второй мировой войны 1939–1945 гг. (в 12 томах). Т. 9. М.: Воениздат, 1978. 568 с.
5. История Румынии. 1918–1970. М.: Наука, 1971. 668 с.
6. *Лебедев Н.И.* Румыния в годы Второй мировой войны. М.: ИМО, 1961. 320 с.
7. *Минасян М.М.* Освобождение народов Юго-Восточной Европы. М.: Воениздат, 1967. 504 с.
8. Освобождение Юго-Восточной и Центральной Европы войсками 2-го и 3-го Украинских фронтов. 1944–1945. М.: Наука, 1970. 676 с.
9. Русский архив: Великая Отечественная. Ставка ВКГ: Документы и материалы 1944–1945. Т. 16 (5–4). М.: ТЕРРА, 1999. 368 с.
10. *Фриснер Г.* Проигранные сражения. М.: Воениздат, 1966. 240 с.
11. Центральный архив Министерства обороны РФ (ЦАМО). Ф. 243. Оп. 2900. Д. 857.
12. ЦАМО. Ф 894. Оп. 1. Д. 52.

13. ЦАМО. Ф. 243. Оп. 2900. Д. 1102.
14. ЦАМО. Ф. 243. Оп. 2900. Д. 772.
15. ЦАМО. Ф. 3344. Оп. 1. Д. 25.
16. ЦАМО. Ф. 401. Оп. 9511. Д. 431.
17. ЦАМО. Ф. 401. Оп. 9511. Д. 456.
18. ЦАМО. Ф. 401. Оп. 9535. Д. 46.
19. ЦАМО. Ф. 401. Оп. 9559. Д. 33.
20. ЦАМО. Ф. 413. Оп. 10372. Д. 383.
21. ЦАМО. Ф. 413. Оп. 10372. Д. 392.
22. ЦАМО. Ф. 894. Оп. 1. Д. 39.

References

1. *Voronin K.I.* On the Black Sea fairways. Moscow: Voenizdat, 1989. 175 p.
 2. *Gostony P.* Bloody Danube. Combat operations in South-Eastern Europe. 1944–1945. Moscow: Centerpoligraf, 2013. 413 p.
 3. History of the Great Patriotic War of the Soviet Union. 1941–1945 (in 6 volumes). Vol. 4. Moscow: Voenizdat, 1962. 739 p.
 4. History of the Second World War 1939–1945 (in 12 volumes). Vol. 9. Moscow: Voenizdat, 1978. 568 p.
 5. History of Romania. 1918–1970. Moscow: Nauka, 1971. 668 p.
 6. *Lebedev N.I.* Romania during the Second World War. Moscow: IMO, 1961. 320 p.
 7. *Minasyan M.M.* Liberation of the Peoples of South-Eastern Europe. Moscow: Voenizdat, 1967. 504 p.
 8. Liberation of South-Eastern and Central Europe by the troops of the 2nd and 3rd Ukrainian Fronts. 1944–1945. Moscow: Nauka, 1970. 676 p.
 9. Russian archive: The Great Patriotic War. Headquarters of the VKG: Documents and materials 1944–1945. Vol. 16 (5–4). Moscow: TERRA, 1999. 368 p.
 10. *Friesner G.* Lost Battles. Moscow: Voenizdat, 1966. 240 p.
 11. Central Archives of the Ministry of Defense of the Russian Federation (TsAMO). F. 243. Op. 2900. D. 857.
 12. TsAMO. F. 894. Op. 1. D. 52.
 13. TsAMO. F. 243. Op. 2900. D. 1102.
 14. TsAMO. F. 243. Op. 2900. D. 772.
 15. TsAMO. F. 3344. Op. 1. D. 25.
 16. TsAMO. F. 401. Op. 9511. D. 431.
 17. TsAMO. F. 401. Op. 9511. D. 456.
 18. TsAMO. F. 401. Op. 9535. D. 46.
 19. TsAMO. F. 401. Op. 9559. D. 33.
 20. TsAMO. F. 413. Op. 10372. D. 383.
 21. TsAMO. F. 413. Op. 10372. D. 392.
 22. TsAMO. F. 894. Op. 1. D. 39.
-

ДЕНИСОВ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин, теории и истории государства и права, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: tigip@inbox.ru

DENISOV SERGEY IVANOVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Criminal Law Disciplines, Theory and History of State and Law, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: tigip@inbox.ru

**ЧРЕЗВЫЧАЙНЫЕ СУДЕБНЫЕ ОРГАНЫ В БАВАРИИ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД
СУЩЕСТВОВАНИЯ ВЕЙМАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (1918–1924гг.)**

**EMERGENCY JUDICIAL BODIES IN BAVARIA IN THE INITIAL PERIOD
OF THE WEIMAR REPUBLIC (1918–1924)**

В статье рассматривается процесс формирования чрезвычайного законодательства Германии в первые годы Веймарской республики в отдельных германских землях на примере Баварии.

На основе анализа нормативных актов, научных исследований, публицистики того периода автор выделяет основные факторы, оказавшие влияние на характер и специфику формирования и функционирования данного суда, даёт характеристику правоприменительной деятельности баварских народных судов в рассматриваемый период. Отдельное внимание обращает на взаимоотношение центра и земельного правительства по вопросам формирования и деятельности суда, реакции общественного мнения на правоприменительную практику.

Ключевые слова: История права, История Германии, Веймарская республика, Бавария, чрезвычайное законодательство, чрезвычайная юстиция, баварский народный суд, народные заседатели

The article considers the process of formation of emergency legislation of Germany in the first years of the Weimar Republic in some German states on the example of Bavaria.

On the basis of the analysis of normative acts, scientific researches, publicity of that period the author singles out the main factors that influenced the character and specificity of formation and functioning of this court, gives the characteristic of law enforcement activity of Bavarian people's courts in the considered period. Special attention is paid to the relationship between the center and the state government on the formation and operation of the court, the reaction of public opinion to law enforcement practice.

Keywords: History of Law, History of Germany, Weimar Republic, Bavaria, emergency legislation, emergency justice, Bavarian people's court, people's assessors.

Введение

С ноября 1918 года по май 1924 года в Баварии существовали так называемые “народные суды” как инструменты специального правосудия для ускоренного вынесения приговоров по некоторым уголовным преступлениям. От обычных уголовных судов они отличались упрощенной процедурой, т.е. без обычных формальностей уголовного процесса, и отсутствием всех средств правовой защиты против их решений. Учрежденные революционным правительством Эйснера, принятые и адаптированные к изменившейся политической ситуации правительством Гофмана, они служили возглавляемым баварской народной партией кабинетам министров от Карра до Книллинга в качестве судебного средства для навязывания своей концепции “ячейки порядка Баварии”. Эти судебные органы представляют интерес как инструмент политической юстиции. Последним громким делом, рассмотренным народным судом, был процесс о государственной измене Гитлера и Людендорфа после неудавшейся попытки путча 9.11.1923 г.

Следует отметить, что на фатальные последствия для жизнеспособности веймарской демократии, политической и “политизированной” судебной системы, которая была явно антиреспубликанской по своей направленности

и действовала с односторонней суровостью против левых политических сил, в своих исследованиях обращали внимание ряд немецких авторов [2, 15].

Вместе с тем изучение исторического опыта становления новых органов власти в веймарской Германии не утратила своей значимости. Представляет интерес изучение становления органов правосудия на территории южной Германии, будущего оплота нацистского движения. Именно здесь, на баварской земле нацизм чувствовал себя наиболее безнаказанно. Именно здесь орган чрезвычайного правосудия - Народный суд просуществовал до мая 1924 г, в то время как в ряде немецких земель подобные органы были уже упразднены в начале 20-х годов прошлого века.

Таким образом целью исследования является комплексный анализ юридического оформления и деятельности органов чрезвычайного правосудия, баварских народных судов, функционировавших в первые годы после установления республики в Германии.

Новизна исследования определяется комплексной постановкой проблемы анализа выше указанных институтов чрезвычайной юстиции Германии в период становления республики.

Методологическая основа работы определяется прин-

ципами объективности и научности. Среди специальных *методов исследования* применялись: историко-правовой метод, направленный на изучение истории чрезвычайного правового регулирования в зарубежных странах, формально-юридический, который предусматривает анализ источников права, определяющих механизм чрезвычайного правового регулирования.

Изложение основного материала

Декретом правительства Эйснера в ноябре 1918 г. были учреждены народные суды. Они рассматривали дела об ответственности за преступления, предусмотренные нормами глав 6, 7, 27 Уголовного кодекса Германии [23, p. 229]. Как сообщалось в прессе, «На основании декрета от 19 ноября 1918 года по согласованию с Министерством военных дел для окружных судов Мюнхена I учреждается народный суд с местами в Мюнхене, Нюрнберге и Фюрте. Народные суды должны действовать немедленно» [24]. Несмотря на то, что в декрете от 19 ноября 1918 года сфера деятельности народных судов формально ограничивалась уголовным судопроизводством, всё более очевидной становилась его необходимость особенно в качестве инструмента стабилизации политического и социального статус-кво. Городские магистраты и подчиненные им государственные учреждения не только выступали за создание народных судов как профилактической или исправительной меры против «нарушений общественного порядка» и проявлений политических волнений среди населения, но и за то, чтобы суды использовались для поддержания политической и социальной стабильности.

В их подсудность не входил такой состав как сопротивление государственной власти. Для этого 31 декабря 1918 года был учрежден «Национальный суд». Однако это был не судебный орган, а следственная комиссия временного Национального совета в составе двенадцати человек, решения которой передавались в обычные уголовные суды для вынесения приговора [13, p. 14].

Зимой 1918/19 г. народные суды были созданы в каждом региональном судебном округе Баварии на правом берегу Рейна. Эти народные суды сделались главным орудием преследования республиканцев и защиты членов тайных союзов от их врагов. Дальнейшая регламентация их деятельности была осуществлена в 1919 г. путем принятия различных актов, изменивших круг подсудности противоправных деяний. Так 9 января 1919 года Совет министров под впечатлением от большой демонстрации безработных в Мюнхене 7 января, переросшей в столкновения с правительством, решил отказаться от требования, содержавшегося в ноябрьском декрете, и распространил юрисдикцию народных судов на целый ряд подлинно политических преступлений [19, p. 81].

Преступление „сопротивление государственной власти“ стало наказуемым только в результате внесения поправки к Декрету о народных судах от 24 января 1919 года [17, p. 23].

Как отмечалось автором в своих прежних публикациях, процесс создания чрезвычайных судебных органов в первые месяцы существования республики был характерен для ряда германских земель [3]. Так например, «3 марта в Берлине началась всеобщая забастовка, через два дня переросшая в ожесточенные уличные бои. В тот же день прусское правительство под руководством социал-демократов ввело осадное положение в полицейском округе Берлина, городском районе Шпандау и в округах Телтов и Нидербарним. В каждом из указанных районов вводится чрезвычайное судопроизводство» [3, с. 40]. Однако с отме-

ной чрезвычайного положения прекращали свою деятельность и суды. В Баварии ситуация складывалась по-иному. Правительство Хофмана, в апреле 1919, в целях борьбы с Баварской советской республикой, вводит на всей территории Баварии военное положение, опираясь на ст. 5 закона о военном положении в Баварии от 5.11.1912 г. [9, s. 1161]. и нормы соглашения договор Северо-Германского союза с Баварией. Следует отметить что в договоре о присоединении от 23 ноября 1870 года между Баварией и Северогерманским союзом бывшее государство, в качестве особого “резервного права” оставило за собой особые полномочия. Согласно § 5 раздела III Союзного договора между Баварией и Северогерманским союзом от 23 ноября 1870 года [26], и § 7 Имперского закона о введении северогерманских федеральных законов в Баварии от 22 апреля 1871 года [8, s. 89], в случае внутренних беспорядков, руководство Баварии имело полномочия объявить военное положение на всей территории или её части и в связи с этим смогло учредить, в соответствии с положениями, ранее действовавшими в Баварии, специальные суды для рассмотрения некоторых более серьезных преступлений против общественного порядка.

Помимо судов общей юрисдикции, теперь существовали две различные формы чрезвычайных судов – военные суды согласно декрету от 25 апреля 1919 года, основанные на военном положении, и народные суды правительства Эйснера. Помимо того, что это бессистемное разнообразие уже воспринималось как принципиальный недостаток, именно нестабильная правовая база судов, созданных весной 1919 г., оперирующих преступлением государственной измены, прежде всего, побудила руководство Баварии принять в июне 1919 года новые и всеобъемлющие меры по стандартизации законодательства о судах. С неизбежным снятием военного положения в Баварии в обозримом будущем, основы существующих временных чрезвычайных судов будут ликвидированы. Одним из результатов этих усилий стал законопроект о создании народных судов в случаях внутренних беспорядков, который, был разработан кабинетом Гофмана и предложен на рассмотрение местному ландтагу. «Закон о введении народных судов при внутренних беспорядках» был принят 12 июля 1919 года.

Некоторые особенности закона о баварском народном суде были обусловлены контекстом его создания и политическими отношениями к нему в последующий период.

Статья 1 закона гласила, «Если преступления против государственного строя, противоправительственные заговоры, восстания или распространение преступлений против жизни и собственности будут угрожать общественной безопасности, спокойствию и порядку или нарушат их настолько, что поддержание или восстановление их может быть достигнуто только путем применения чрезвычайных мероприятий, – то постановлением совета министров могут быть введены народные суды» [10].

В отличие от ноябрьских постановлений, теперь политические преступления и, наоборот, охрана существующего политического строя были первоочередными задачами для создания народных судов. Ужесточение по сравнению с ноябрьскими постановлениями проявилось в том, что даже подстрекательство к совершению политического преступления стало уголовным преступлением (статья 3).

В постановлениях о применении «Закона о народных судах» характер преступления подчёркивается ещё сильнее: наказание до одного года тюремного заключения за простое подстрекательство к совершению уголовного преступления против «обязанностей подчинения или нарушение любого другого служебного долга» [10].

В целом создание народных судов было возможно только в условиях чрезвычайного положения. Важно отметить, что военное положение в Баварии было отменено декретом только 15 октября 1921 года.

Несмотря на то, что закон определенно ограничивает действие народных судов только периодом волнений, они продолжали функционировать и в самые спокойные времена во всех крупных городах Баварии к востоку от Рейна. Таким образом, существование их противоречило тому самому закону, на котором они основаны. Кроме того, оно противоречило основным принципам германской конституции, в которой вводится запрет исключительных судов, в соответствии со ст. 105.

Компетенция народных судов распространяется почти на все политические преступления. Это противоречит уголовному процессуальному кодексу и положению о судостроительстве, ибо оба эти закона устанавливают для государственных преступлений подсудность имперскому суду.

Однако из текста правового акта следует, что это специальный суд, созданный на неопределенный срок. В его компетенцию входят «тяжкие и преступления, связанные с тяжкими преступлениями совершенные в пределах его юрисдикции, государственная измена, преступления против государственной власти, нарушения общественного порядка, убийства, непредумышленные убийства, изнасилования, поджоги, нарушения законодательства о взрывчатых веществах, некоторые другие преступления общественно опасного характера, а также грабежи, вымогательства, квалифицированные хищения и в связи с этими правонарушениями хищения и некоторые другие виды пособничества и подстрекательства» (статья 4) [10].

Далее следует уделить отдельное внимание рассмотрению порядка комплектования состава суда.

По своему составу Народный суд можно охарактеризовать как коллегиальный суд особого типа (статья 6). Как правило, он состоял из двух юристов и трех непрофессиональных судей (присяжных заседателей), каждый из которых обладает индивидуальным правом голоса. Юристы, старший из которых действует как председатель суда, назначаются соответствующим «Президентом Высшего регионального суда». Присяжные заседатели выбираются из числа лиц, перечисленных в «списке для непрофессиональных заседателей». Выборы проводятся указанным президентом вместе с четырьмя членами окружного совета. Прокуроры назначаются соответствующим Главным государственным прокурором (статья 7). То есть Народные суды являлись судом шеффенов.

В связи с этим следует сделать некоторые уточнения. Суд шеффенов отличается от русского суда присяжных тем, что в нем присяжные заседатели (шеффены) участвуют, вместе с профессиональными судьями, в определении наказания согласно статьям закона, тогда как обыкновенные присяжные заседатели решают только вопрос о виновности или невиновности, а не формальные вопросы права.

Высшие областные суды назначали двух профессиональных судей для своих областей, «которые должны были обладать особым опытом в отправлении уголовного права» и из которых старший судья должен был председательствовать в народном суде. Три заседателя также должны были назначаться председателями высших областных судов и четырьмя членами соответствующих районных советов «из лиц, включенных в исправленный первоначальный список для народных заседателей»; однако «исправленный первоначальный список» на практике означал, что этот инструмент может быть использован для отбора мировых судей, которые под различными предлогами непригодности

по любому ряду произвольных, прежде всего «моральных» причин исключали тех, кто был политически дисквалифицирован как «бесчестные товарищи» [10].

Важно отметить, что вопрос о порядке формирования и роли суда с участием народных заседателей вызывал споры и на республиканском уровне.

Первой, решающей предпосылкой для современников была реформа действующей процедуры отбора народных заседателей. Этот отбор был сделан в ходе сложного многоэтапного процесса. Народные заседатели назначались на основании первоначального списка, составленного мэром-лиц, избираемых так называемым комитетом доверия, состоящим из магистрата, административного чиновника и семи профсоюзных управляющих. Этот комитет избирался местными советами. Для жюри Комитет доверия подготовил список кандидатов, из которого только районный суд выбрал присяжных. Его критики сетовали на то, что подобная система привела к значительному перекосу в пользу более состоятельных жителей, в то время как представители мало имущих групп населения получили меньше мест. По мнению современников, это обстоятельство потом отрицательно сказалось на приговорах обвиняемым из этих социальных групп. Позднее об этом высказывались сами депутаты. На заседании рейхстага 25 января 1921 г. депутат СДПГ Густав Радбрух перечислил ряд случаев, когда либо убийцы рабочих были оправданы, либо рабочие были приговорены к суровым наказаниям. «Что общего между этими процессами? Ни один работник не сидел на скамье присяжных. Таким образом, реформа процедуры отбора должна позволить привлекать народных заседателей, которые действительно представляют народ» [25, р. 2130].

Также была надежда, что участие в суде граждан из всех слоев общества изменит менталитет профессиональных судей, который по-прежнему сильно привязан к их социальному статусу. Проект конституционного закона суда от 28 ноября 1919 года представленный при имперском министре юстиции ДДП Евгении Шиффере уже предусматривал введение пропорционального выбора для обоих этапов процесса отбора.

Применительно к рассмотрению деятельности и порядка формирования баварского народного суда следует отметить, что здесь эта демократическая черта есть только средство гарантировать для каждого отдельного случая желательный состав присяжных. Ибо при составлении списков заседателей и выборе присяжных судебная бюрократия под темили другим предлогом постоянно устраняет всех нежелательных в политическом или социальном отношении лиц. В протоколе заседания правительства Гофмана от 24 июня 1919 г. министр Фрайберг обращает внимание на то, что по предложению министерства юстиции сельское население фактически исключено из участия в народных судах [7, р. 82].

При рассмотрении процессуальных особенностей деятельности народного суда необходимо обратить внимание на ряд аспектов.

В качестве общего правила организации процедуры ст. 9 гласит, что следует стремиться к максимально возможной оперативности. Поэтому данный процесс не связан формальностями обычной процедуры. Большое влияние оказывал принцип целесообразности. Медленность обычного уголовного процесса, конечно, в значительной степени обусловлена тем, что предварительное расследование, проводимое судьей, занимало много времени. Прокурор должен сам проводить предварительное расследование (статья 10). Для этого он имеет право по своему усмотрению применять к обвиняемому меры принуждения. Например, прокурор

имеет неограниченное право на задержание. Обвинение в процессе поддерживается государственной прокуратурой устно, и отсутствие письменного обвинительного акта ставит защиту в самое затруднительное положение.

Статья 11 предусматривает, что лицо, содержащееся под стражей, должно быть допрошено судьей не позднее следующего дня после его заключения под стражу [10].

Исключительный характер народных судов яснее всего выражается в том, что приговоры их не подлежат обжалованию в судебном порядке. Возобновление рассмотрения по уже рассмотренным делам тоже не допускается. Большая спешность, с которой работали народные суды, и отсутствие обычных правовых гарантий значительно увеличивали опасность судебных ошибок.

Публичность также является правилом, однако она может быть исключена, когда суд признает соблюдение общественного порядка или этого требует мораль (ст. 14). На самом деле, возможность присутствия общественности сильно ограничена. Доступ в помещения суда, усиленно охраняемые военными и жандармерией, разрешается только при предъявлении специального разрешения, выданного председателем суда или другим лицом вышестоящего суда в районе.

Особый характер процедуры наиболее ярко выражен в положениях о принятии решений и о средствах правовой защиты. Как и в обычном производстве, подозреваемый имеет безусловное право на помощь адвоката. Хотя последний, как правило, не может присутствовать на слушаниях в ходе предварительного следствия, он имеет право на неограниченное устное и письменное общение со своим доверителем и на получение документов по делу, если это не поставит под угрозу исход расследования (статьи 15-16). Для вынесения приговора, осуждения или оправдания требуется большинство в четыре голоса. «В том случае, если суд не находит ни убеждения обвиняемого в совершении преступления, ни его невиновности полностью установленной – имеет место передача в компетентный общий суд» (статья 19) [10]. Эти строгие положения о соглашении для достижения судебного решения, конечно, обусловлены правилом в ст. 20, что никакие средства правовой защиты, обычные или экстраординарные, не могут быть использованы против судебного решения, вынесенного Народным судом. Решение становится юридически обязательным с оглашением приговора и приводится в исполнение немедленно. Исключение предусмотрено для смертного приговора, который не может быть приведен в исполнение до тех пор, пока Государственный совет не примет решение не осуществлять свое конституционное право на помилование.

Таковы основные положения закона 12 июля 1919 г. Дальнейшие события определили роль и место народных судов во внутриполитической жизни Баварии.

В начале 20-х годов народные суды служили правоконсервативному правительству, состоящему из представителей Баварской народной партии, в качестве политического инструмента для обеспечения соблюдения концепции так называемой «Баварской ячейки порядка». Правительство рейха приняло политическое решение, в Баварии не упразднять исключительные суды. «В результате переговоров между Берлином и Мюнхеном был подписан «Берлинский протокол», в котором рейх пошел еще дальше навстречу пожеланиям Баварии. В свою очередь, Бавария взяла на себя обязательство до 6 октября 1921 г. отменить чрезвычайное положение, действовавшее на её территории. 28 сентября 1921 г. рейхспрезидент принял второй декрет о защите республики, который обещал защиту не

только «представителям республиканско-демократической формы государства», но и, отвечая требованиям Баварии, любым «персонам, занимающимся общественной деятельностью» [4, с. 32].

Решением 1922 года Имперский суд также признал юрисдикцию баварских народных судов в делах о государственной измене в соответствии с Веймарской конституцией [14]. Имперский министр юстиции Густав Радбрух (СДПГ) заверил министерство иностранных дел Баварии в конфиденциальной беседе в ноябре 1921 года, что существует соглашение о том, что баварские народные суды останутся нетронутыми до тех пор, пока не будет реформирован Закон о имперской юстиции (1879 г.). Объявленная реформа произошла только в 1924 году посредством так называемого «Закона Эммингера» от 4 января 1924 года, суды, за исключением I Мюнхенского Народного суда, были упразднены 1 апреля 1924 года. Мюнхенский Народный суд был упразднен только 15 мая 1924 года [18, р. 98]. Так называемый процесс Гитлера-Людендорфа был последним делом, которое рассматривалось в I Народном суде Мюнхена с 26 февраля 1924 года по 1 апреля 1924 года.

Как отмечалось выше деятельность этих судов вызвала резкую критику в общественных кругах Германии. В 1921 году профессор математики Эмиль Юлиус Гумбель опубликовал памфлет под названием «Два года убийств», в котором были воспроизведены многочисленные неправомерные приговоры по политическим убийствам. Густав Радбрух, в то время социал-демократический депутат Рейхстага, передал книгу рейхсминистру юстиции Ойгену Шифферу с просьбой расследовать эти дела и предоставить Рейхстагу информацию о результатах расследования. Управления юстиции Пруссии, Баварии и Мекленбурга представили подробные отчеты по инициативе рейхсминистра юстиции, но хотя Радбрух за это время дважды становился министром юстиции (осенью 1921 и 1923 годов), меморандум, составленный министерством юстиции на основе этих отчетов, не был опубликован [11].

Судебные отчеты и сообщения прессы на тему «участия непрофессионалов» являются очень полезным источником для получения представления о реальной практике. Курт Тухольский неоднократно выступал с критикой по случаю так называемого процесса над Харденом в 1922 г. который закончился мягким приговором, несмотря на признание обвиняемого [21].

Процесс, на который присяжные и так не имели большого влияния, по едкому замечанию публициста, «прошел совершенно мимо них». Во время обязательного инструктажа председательствующего (перед выходом в совещательную комнату) присяжные «были бы в меньшей степени способны следить за юридическими доводами, даже не имея на руках стенограммы обсуждаемых народных судом правовых вопросов». Вывод Тухольского: это всего лишь «уродливая карикатура». С его точки зрения, не могло быть и речи о подлинном участии народных заседателей, еще меньше контроля народа над профессиональными судьями; скорее наоборот [22].

В целом по Баварии народные суды вынесли в общей сложности более 31000 приговоров [1, р. 28]. О некоторых результатах деятельности этих судов в первые месяцы существования уже упоминалось автором в предыдущих публикациях [3, с. 43].

В данной статье уделим внимание рассмотрению отдельных громких судебных процессов последнего периода деятельности Баварских народных судов. Это процессы против секретаря Эйснера Фехенбаха и против путчистов

Гитлера и Людендорфа.

Ярким делом, ставшим хрестоматийным для политической позиции и тактики Гюртнера, а также для и юрисдикции баварской судебной системы того времени, является дело Феликса Фехенбаха [16, р. 87 ff].

Бывший личный советник министра-президента Баварии Курта Эйснера, был осужден 20 октября 1922 года. Народный суд Мюнхена признал его виновным в государственной измене. «Суть обвинений, выдвинутых против него состояло в том, что он что он в 1919 г., опубликовал телеграмму баварского посла фон Риттера, касавшуюся вопроса о репарациях. По мнению судей, это нанесло урон интересам Германии в мирных переговорах» [5, с. 48]. Приговор – одиннадцать лет тюремного заключения. 17 ноября 1922 г. Гюртнер заявил в ландтаге: «Не потому, что невиновный человек был пострадад от несправедливого приговора. Нет! Вредитель всего народа получил свое справедливое наказание» [25, р. 124].

Несколько месяцев спустя, когда подкомитету рейхстага пришлось разбираться с приговором по делу Фехенбаха он проинструировал баварского посланника в Берлине, что это дело приобрело «особое значение» благодаря личности Фехенбаха и его деятельности до, во время и после революции в Баварии.

Более ясно и чётко продемонстрировать, что именно политические убеждения сыграли важную роль при вынесении приговора, невозможно. В результате массивного давления, которое оказывали парламенты и общественность, баварские судебные власти были вынуждены согласиться на возбуждение дела о помиловании. Это решение было принято под влиянием хода процесса над Гитлером.

До известного процесса по делу Гитлера – Людендорфа у будущего руководителя нацистской Германии уже были конфликты опыт общения с баварским правосудием. На протяжении двух предшествующих лет этот деятель дважды вступил в конфликт с законом. 1 мая 1923 года Гитлер и несколько лидеров «Отечественных объединений» в Мюнхене собрались с оружием на Обервизенфельде для насильственного противостояния традиционной майской демонстрации профсоюзов. Поскольку правительство фон Книллинга не согласилось с ультимативным требованием радикальных национальных «Отечественных объединений» о запрете социалистического празднования 1 мая, разрешенного баварским министром внутренних дел доктором Швейером (БВП), они угрожали взорвать мероприятие. В ответ на это правительство привлекло наряды местной полиции и силы рейхсвера и огородило Обервизенфельд усиленным полицейским кольцом, в то время как рейхсвер был оставлен в резерве. В итоге значительных жертв удалось избежать. Из-за вооруженного шествия на Обервизенфельде министр внутренних дел Швейер обратился к юстиции с просьбой о уголовном преследовании Гитлера и других лидеров за нарушение статьи 127 Уголовного кодекса (образование вооруженных отрядов) и направил результаты полицейского расследования в прокуратуру. Расследование было завершено уже в начале августа 1923 года. Последние действия прокуратуры датировались 1 августа, но оно не привело к предъявлению обвинения, не в последнюю очередь из-за доклада Гитлера. Он отказался от любых показаний при вызове на допрос 8 мая 1923 года мотивируя это тем, что он «имеет столько материала для доказательств перед прокурором, что он не хочет бесполезно представлять его полиции» [12]. Вместо этого Гитлер направил прокуратуре, ведущей против него расследование, датированный серединой мая 1923 года ме-

морандум, в котором подробно описал секретное сотрудничество рейхсвера с «Отечественными объединениями», нарушающее положения Версальского договора, но поддерживаемое правительством Баварии при их подготовке и вооружении «черным оружием, и угрожал безжалостно выносить эти события на публику в случае судебного процесса для своей защиты. Речь шла в том числе и о секретном плане мобилизации» [12]. Для будущего рейхскандлера освобождение от уголовного преследования по событиям 1 мая 1923 года имело большое значение. Ведь 12 января 1922 года его уже был приговорен к трем месяцам тюремного заключения мюнхенским народным судом за нарушение общественного порядка (§125 УК), так как в предыдущем августе он дал распоряжение своим сторонникам разогнать собрание Баварского союза в Мюнхене, в результате чего был ранен лидер союза Отто Баллерштедт. Однако Гитлер отбыл только один месяц наказания, а на оставшийся срок ему был предоставлен испытательный срок до 1 марта 1926 года. В ноябре 1923 г. им было совершено очередное преступление.

На первый взгляд, практика народных судов по делу Гитлера-Людендорфа в связи с оправданием Людендорфа и назначением установленного законом минимального наказания другим подсудимым – в частности Адольфу Гитлеру – может показаться имеют определенную преемственность с судебными разбирательствами против причастных к делу Мюнхенской Советской Республики [18, с. 99]. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются явные различия: Ведение переговоров председательствующим судьей Георгом Нейтхардтом характеризовалось особой доброжелательностью [14].

Сообщается, что Нейтхардт часто задавал вопросы таким образом, что обвиняемым было почти возможно сделать оправдательные заявления [14]. Обвиняемым, прежде всего Адольфу Гитлеру, также была предоставлена возможность использовать судебное разбирательство в качестве публичной сцены и злоупотреблять им в своих пропагандистских целях. Однако доверие к верховенству закона, возможно, больше всего было подорвано самим приговором. Мотивы приговора определила «политическая принадлежность подсудимых» которым суд не только доказал, что они не действовали недостойно, что является предпосылкой для назначения более мягкого по сравнению с тюремным заключением наказания, но и определил, что их «действием руководились чисто патриотический дух и благороднейшая самоотверженная воля» [14].

Хотя прокуратура запросила восемь лет тюремного заключения за государственную измену по делу подсудимого Гитлера, он был приговорен только к установленному законом минимальному наказанию в виде пяти лет тюремного заключения и штрафа в 200 золотых марок [14].

Народный суд прямо воздержался от принудительной высылки Гитлера как иностранца в соответствии с пунктом 2 статьи 9 Закона о защите республики. Также не было принято во внимание, что Гитлеру не должен был быть предоставлен новый испытательный срок, поскольку он уже был признан виновным в нарушении мира в 1922 году и всё ещё находился под испытательным сроком по этому делу.

Поэтому неудивительно, что процесс Гитлера-Людендорфа подвергся резкой критике как в юридических кругах, так и в прессе того периода. Для современников судебный процесс над Гитлером-Людендорфом в Мюнхенском народном суде также мог поколебать доверие к судебной власти и засвидетельствовать патологическое состояние Юстиции, связанное со «слепотой на правый глаз».

Выводы

Подводя итог рассмотрению темы данной статьи можно сделать ряд выводов. Образованный в первые дни революции народный суд Баварии изначально был призван оказывать содействие в поддержании общественного порядка и привлекать к ответственности лиц, совершивших сугубо уголовные преступления. Дальнейший ход событий повлиял на расширения круга подсудности преступлений и превращение его в орган чрезвычайного правосудия. Процесс образования подобных судов был характерен для многих областей республики в первые месяцы после падения монархии. Вместе с тем, в ходе рассмотрения установлено, что в Баварии образование и деятельность Народного суда имело ряд особенностей. Юридической основой деятельности суда стали как законодательство периода монархии, так и законы республиканского правительства. В частности нормы межгосударственных договоров 1870/71 гг. в вопросе введения чрезвычайного положения и особых судов, а также статьи закона о военном положении 1912 г. Важное место в правовом регулировании Баварского народного суда заняли положения закона 12 июля 1919 г.

В отличие от чрезвычайных судов, образованных в пе-

риод действия осадного положения и прекративших своё существование после восстановления порядка, этот суд продолжил свою деятельность до мая 1924 г.

Анализ законодательства и практики этих судов свидетельствует о политизации этого института. Более жёсткое наказание применялось к представителям левых взглядов, к лицам рабочих профессий. В то время как монархисты и представители правых организаций получали более мягкие наказания, Гитлер использовал зал судебных заседаний для пропагандистских акций. Стремясь избежать заслуженного наказания он прибегал к прямому шантажу.

Создание таких судов с их игнорированием обычной юридической системы, включая отсутствие любых прав на апелляцию по принимаемым вердиктам, и неявным предоставлением правосудия в руки «народа», а не закона породило угрожающий прецедент. В годы нацистской диктатуры он возродился в новом облике. Немецкая народная палата стала одним из символов произвола и жестокости, символом нацистского террора.

В целом на формирование и развитие чрезвычайного законодательства германского государства, а также его правоприменительную практику в первые годы республики оказывали влияние слабость центральной власти, частые конфликты центра с отдельными землями.

Библиографический список

1. Bayerisches gesetz- und verordnungsblatt. München. Schick, 1924. 270 s.
2. Blasius Dirk, Geschichte der politischen Kriminalität in Deutschland (1800–1980). Eine Studie zu Justiz und Staatsverbrechen (Neue Historische Bibliothek). Frankfurt/Main 1983. 160 p.
3. Денисов С.И. Становление чрезвычайного законодательства Германии от падения монархии до принятия Веймарской Конституции / С. И. Денисов // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 1(31). С. 38–44.
4. Денисов С.И. Эволюция чрезвычайного законодательства Германии от июля 1919 до июля 1922гг / С. И. Денисов // Вестник Брянского государственного университета. 2018. № 2(36). С. 29–36. – DOI 10.22281/2413-9912-2018-02-02-29-36.
5. Денисов С.И. Народная судебная палата как высший чрезвычайный орган в нацистской Германии / С. И. Денисов // Вестник Брянского государственного университета. 2020. № 4(46). С. 47–55. DOI 10.22281/2413-9912-2020-04-04-47-55.
6. Entwurf eines Gerichtsverfassungsgesetzes vom 28.11.1919 // Quellen zur Reform des Straf- und Strafprozessrechts /hrsg. von Werner Schubert – Berlin. 1995.709 p.
7. Ehberger, Wolfgang / Bischel, Matthias (Bearb.), Das Kabinett Hoffmann II, Teil 1. 31. Mai – 1. September 1919 (Die Protokolle des Bayerischen Ministerrats 1919–1945), München 2017. 453 p.
8. Gesetz, betreffend die Einführung Norddeutscher Bundesgesetze in Bayern.//Deutsches Reichsgesetzblatt Band 1871. Nr. 17. Pp. 87–90
9. Bayerisches Gesetz über den Kriegszustand vom 5.11.1912// Gesetz- und Verordnungs Blatt für das Königreich Bayern, 1912. Pp. 1161–1165
10. Gesetz vom 12. Juli 1919 über die Einsetzung von Volksgerichten bei inneren Unruhen? // Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Bayern, 1919. Nr. 43.
11. Gumbel E. J. Zwei Jahre Mord. Berlin-Fichtenau: Verlag der neuen Gesellschaft. 1921. <https://www.mdr.de/geschichte/weitere-epochen/weimarer-republik/rechte-gewalt-morde-mathematiker-emil-gumbel-statistik-100.html>(дата обращения 13.05.2024)
12. Gruchmann Lothar Hitlers denkschrift an die bayerische Justiz vom 16. Mai 1923//URL: https://www.ifz-muenchen.de/heftarchiv/1991_2_4_gruchmann.pdf. (дата обращения: 13.05.2024).
13. Halle, Felix. Deutsche Sondergerichtsbarkeit, 1918–1921. Berlin: Franke Verlag, 1922. 99 p.
14. Hans-Joachim Hecker, Hitler-Ludendorff-Prozess, 1924, // Historisches Lexikon Bayerns, URL: https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Hitler-Ludendorff-Prozess,_1924(датаобращения: 13.05.2024).
15. Jasper Gotthard. Justiz und Politik in der Weimarer Republik // Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 1982. H.2. Pp. 167–205.
16. Kaul F.K. Justiz wird zum Verbrechen, Der Pitaval der Weimarer Republik, Berlin 1953, 446s.
17. Novellierung der Volksgerichtsverordnung am 24. 1.1919//. GVB1. für den Volksstaat Bayern Nr. 6 vom 29.1.1919.
18. Preisner, M Die Rechtsprechungstätigkeit der bayerischen Volksgerichte (1918–1924) // Koch/Kubiciel/Löhnig (Hrsg.), Strafrecht zwischen Novemberrevolution und Weimarer Republik, Tübingen 2020, Pp. 87–101.
19. Schade Franz, Kurt Eisner und die bayerische Sozialdemokratie. Hannover 1961 199 p.
20. Gustav Radbruch// Verhandlungen des Reichstags. Stenografische Berichte, Bd. 347, 56. Sitzung, 25.1.1921, S. 2130URL: https://www.reichstagsprotokolle.de/Blatt2_w1_bsb00000031_00000.html (дата обращения: 13.05.2024).
21. Tucholsky K. Prozeß Harden, // Die Weltbühne, 21.12.1922, URL: <http://www.textlog.de/tucholsky-prozessharden.html> датаобращения: 13.05.2024).
22. Tucholsky K. Die Zwölf auf der Bank, // Welt am Montag, 18.12.1922, URL: <http://www.textlog.de/tucholsky-zwoelf-auf-bank.html> (датаобращения: 13.05.2024).
23. Verordnung über die Errichtung von Volksgerichten v. 19.11.1918 //Justizministerialblatt für den Volksstaat Bayern XVI vom 30. 11.1918, Pp.229 f.
24. Volksgerichte in Bayern – Augsburg auf den Barrikaden // URL: <http://Augsburg1919.hans-beimler-zentrum.de> (датаобращения: 13.05.2024).

25. Verhandlungen des Bayerischen Landtags, sten. Berichte, Bd. 7: Stenographische Berichte zu den öffentlichen Sitzungen 1922/1923. Nr. 144-179, Pp. 124. URL: https://geschichte.digitale-sammlungen.de/landtag1919/seite/bsb00008683_00165(дата обращения: 13.06.2024).

26. Vertrag, betreffend den Beitritt Bayerns zur Verfassung des Deutschen Bundes, nebst Schlußprotokoll Fundstelle//Deutsches Reichsgesetzblatt Band 1871, Nr. 5, Pp. 9–26 URL: https://de.wikisource.org/wiki/Vertrag,_betreffend_den_Beitritt_Bayerns_zur_Verfassung_des_Deutschen_Bundes,_nebst_Schlu%C3%9Fprotokoll(датаобращения: 13.05.2024).

References

1. Bayerisches gesetz- und verordnungsblatt. München. Schick, 1924.
2. Blasius Dirk, Geschichte der politischen Kriminalität in Deutschland (1800–1980). Eine Studie zu Justiz und Staatsverbrechen (Neue Historische Bibliothek). Frankfurt/Main 1983. 160 p.
3. Denisov S.I. The formation of emergency legislation in Germany from the fall of the monarchy to the adoption of the Weimar Constitution / S. I. Denisov // Bulletin of Bryansk State University. 2017. № 1(31). Pp. 38–44.
4. Denisov S.I. Evolution of emergency legislation in Germany from July 1919 to July 1922 / S. I. Denisov // Bulletin of Bryansk State University. 2018. № 2(36). С. 29–36. – DOI 10.22281/2413-9912-2018-02-02-29-36.
5. Denisov S. I. The People’s Court Chamber as the highest extraordinary body in Nazi Germany / S. I. Denisov // Bulletin of Bryansk State University. 2020. № 4(46). С. 47–55. – DOI 10.22281/2413-9912-2020-04-04-47-55.
6. Entwurf eines Gerichtsverfassungsgesetzes vom 28.11.1919 //Quellen zur Reform des Straf- und Strafprozessrechts /hrsg. von Werner Schubert – Berlin. 1995. 709 p.
7. Ehberger, Wolfgang / Bischel, Matthias (Bearb.), Das Kabinett Hoffmann II, Teil 1. 31. Mai – 1. September 1919 (Die Protokolle des Bayerischen Ministerrats 1919-1945), München 2017. 453 p.
8. Gesetz, betreffend die Einführung Norddeutscher Bundesgesetze in Bayern//Deutsches Reichsgesetzblatt Band 1871, Nr. 17, Pp. 87–90.
9. Bayerisches Gesetz über den Kriegszustand vom 5.11.1912// Gesetz- und VerordnungsBlatt für das Königreich Bayern,1912. Pp. 1161–1165.
10. Gesetz vom 12. Juli 1919 über die Einsetzung von Volksgerichten bei inneren Unruhen“ // Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Bayern, 1919 Nr- 43.
11. Gumbel E.J. Zwei Jahre Mord.Berlin-Fichtenau: Verlag der neuen Gesellschaft. 1921. <https://www.mdr.de/geschichte/weitere-epochen/weimarer-republik/rechte-gewalt-morde-mathematiker-emil-gumbel-statistik-100.html>(data obrashcheniya: 13.05.2024).
12. Gruchmann Lothar Hitlers denkschrift an die bayerische Justiz vom 16. Mai 1923//URL: https://www.ifz-muenchen.de/heftarchiv/1991_2_4_gruchmann.pdf. (dataobrashcheniya: 13.05.2024).
13. Halle, Felix. Deutsche Sondergerichtsbarkeit, 1918–1921. Berlin: Franke Verlag, 1922. 99 p.
14. Hans-Joachim Hecker, Hitler-Ludendorff-Prozess, 1924, // Historisches Lexikon Bayerns, URL: https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Hitler-Ludendorff-Prozess,_1924(data obrashcheniya: 13.05.2024).
15. Jasper Gotthard. Justiz und Politik in der Weimarer Republik // Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte1982. N.2. Pp. 167–205.
16. Kaul F.K. Justiz wird zum Verbrechen, Der Pitaval der Weimarer Republik, Berlin 1953, 446 p.
17. Novellierung der Volksgerichtsverordnung am 24. 1.1919//. GVB1. für den Volksstaat Bayern Nr. 6 vom 29.1.1919.
18. Preisner, M Die Rechtsprechungstätigkeit der bayerischen Volksgerichte (1918-1924) // Koch/Kubiciel/Löhnig (Hrsg.), Strafrecht zwischen Novemberrevolution und Weimarer Republik, Tübingen 2020, Pp. 87–101.
19. Schade Franz, Kurt Eisner und die bayerische Sozialdemokratie. Hannover 1961 199 p.
20. Gustav Radbruch// Verhandlungen des Reichstags. Stenografische Berichte, Bd. 347, 56. Sitzung, 25.1.1921, S. 2130 URL: https://www.reichstagsprotokolle.de/Blatt2_w1_bsb00000031_00000.html (dataobrashcheniya: 13.05.2024).
21. Tucholsky K. Prozeß Harden, // Die Weltbühne, 21.12.1922, URL: <http://www.textlog.de/tucholsky-prozessharden.html> dataobrashcheniya: 13.05.2024).
22. Tucholsky K. Die Zwölf auf der Bank, // Welt am Montag, 18.12.1922, URL: <http://www.textlog.de/tucholsky-zwoelf-auf-bank.html> (dataobrashcheniya: 13.05.2024).
23. Verordnung über die Errichtung von Volksgerichten v. 19.11.1918 //Justizministerialblatt für den Volksstaat Bayern XVI vom 30. 11.1918, Pp. 229 f.
24. Volksgerichte in Bayern – Augsburg auf den Barrikaden // URL: <http://Augsburg1919.hans-beimler-zentrum.de> (dataobrashcheniya: 13.05.2024).
25. Verhandlungen des Bayerischen Landtags, sten. Berichte, Bd. 7: Stenographische Berichte zu den öffentlichen Sitzungen 1922/1923. Nr. 144-179, S. 124. URL: https://geschichte.digitale-sammlungen.de/landtag1919/seite/bsb00008683_00165(data obrashcheniya: 13.06.2024).
26. Vertrag, betreffend den Beitritt Bayerns zur Verfassung des Deutschen Bundes, nebst Schlußprotokoll Fundstelle//Deutsches Reichsgesetzblatt Band 1871, Nr. 5, S. 9–26 URL: https://de.wikisource.org/wiki/Vertrag,_betreffend_den_Beitritt_Bayerns_zur_Verfassung_des_Deutschen_Bundes,_nebst_Schlu%C3%9Fprotokoll(data obrashcheniya: 13.05.2024).

ДОЛАКОВА МАККА ИСРАПИЛОВНА

доктор исторических наук, доцент, кафедра всемирного культурного наследия, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия
E-mail: makka7@mail.ru

DOLAKOVA MAKKA ISRAPILOVNA

PhD in History, Department of World Cultural Heritage, Kazan Federal University, Kazan, Russia
E-mail: makka7@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА ФИНАНСОВЫХ РЕФОРМ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

**ACTIVITIES OF THE SOCIETY FOR FINANCIAL REFORM IN THE RUSSIAN EMPIRE
AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с деятельностью общества финансовых реформ, дается анализ субъектного состава Общества, его структуры, раскрываются основные направления деятельности общества, приводится содержательный анализ XIII заседания собрания Общества, дается оценка общественной значимости деятельности Общества.

Ключевые слова: финансы, реформы, бюджет, питейная монополия, торговый договор, сельскохозяйственная промышленность, реформа податной системы, местные финансы, коммунальный кредит.

The article discusses issues related to the activities of the society for financial reforms, provides an analysis of the subject composition of the Company, its structure, reveals the main directions of the company's activities, provides a substantive analysis of the XIII meeting of the Society's meeting, and provides an assessment of the social significance of the Company's activities.

Keywords: finance, reforms, budget, drinking monopoly, trade agreement, agricultural industry, tax system reform, local finance, communal credit.

Введение

Актуальность. Период второй половины XIX – начала XX века характеризовался в Российской империи серьезной трансформацией финансовой сферы жизнедеятельности общества и неудивительно, что в этот период гражданские инициативы и участие в обсуждении финансовых преобразований становятся все более выраженными. Целью данного исследования является выявление основных направлений деятельности Общества финансовых реформ, формирование на основе анализа ряда докладов и дискуссий, состоявшихся на заседаниях Общества, представления о характере деятельности Общества, его субъектном составе и политических настроениях. При написании статьи использованы как общие методы исторического исследования, преобладающими среди которых являлись анализ и обобщение, а также нарративный и системный метод в части применения принципа изоморфизма в исследовании. Новизна исследования заключается в комплексном анализе деятельности Общества финансовых реформ, а также во введении в научный оборот ряда архивных документов, связанных с обсуждением некоторых аспектов финансовой политики. Так, например, в ГАРФе в фонде 601 хранится документ, озаглавленный «Инициативы к развитию государственного могущества составленные и направленные императору в январе 1900 года «сеньором семейства Млоцких, Яковом Францевичем Млоцким, владельцем имения Блешно, расположенного в Радомской губернии направленные императору Верноподанным Я. Млоцким» [1]. Предложения автора представляют собой свидетельство искреннего убеждения в том, что инициативы реформирования финансовых отношений могут иметь нравственное значение. Они касаются следующих направлений – 1. Проект введения экономическим образом шоссейных дорог, с указанием вытекающей из этого громадной пользы.

2. Проект кредита Государственного банка с целью повышения действительного благосостояния 3. Проект (в общих чертах) учреждения Банка под покровительством Божьей матери [2, с. 38].

Совершенно иной характер носила деятельность Общества финансовых реформ, которое было внесено в реестр обществ Санкт-Петербурга 7 апреля 1909 года. Общество было создано с целью изучения финансов России и других стран. Само появление такой гражданской инициативы свидетельствует о неподдельном интересе к трансформации финансовой системы империи. Деятельность общества носила аналитико-просветительский характер, в Уставе Общества было указано, что цель Общества – изучение финансов России и других стран [3, с. 1]. Для достижения этой цели Общество организовывало публичные лекции, беседы и так называемые «объяснительные чтения», печатало брошюры, книги за счет Общества, производила аналитические опросы и исследования, и даже назначало конкурсы по разработке финансовых вопросов с награждением авторов лучших работ медалями и премиями Общества. Годовое общее собрание выбирало Совет Общества, который и осуществлял всю текущую деятельность. Членом данного Общества мог быть любой желающий, но сами участники общества делились на три категории – почетные, пожизненные и действительные. Пожизненными членами становились те участники, которые вносили единовременный взнос в размере 50 руб. Для действительных членов ежегодный взнос в общество составлял 5 руб. Почетные же члены, определяемые в качестве таковых общим собранием за особые заслуги перед обществом, от уплаты ежегодных взносов освобождались. Общие собрания общества созывались для обсуждения докладов и при присутствии не менее 20 членов общества считались состоявшимися. Все общие собрания созывались Советом

путем публикации в органах печати с указанием вопросов, которые планируется обсуждать на собрании. Совет общества состоял из 10 членов, избираемых общим собранием на 3 года. К ним также избирались 5 кандидатов на тот же срок. Уже сам совет из своей среды избирал председателя, товарищей председателя, казначея и секретаря [3, с. 7].

В декабре 1910 г. состоялось первое собрание Общества «Финансовых реформ». Создание общества было обусловлено с одной стороны расширением представительства общественных сил в государственной жизни, а с другой актуальнейшими проблемами финансово-экономического оздоровления страны. Именно в целях содействия государственной политике финансовых реформ и было создано Общество финансовых реформ, являвшееся первой общественной организацией Государственной Думы. Миссия общества состояла в «в разработке и в возможном распространении в России финансовых сведений по вопросам о государственных, земских и городских доходах и расходах, их организации и контроле, а также о вопросах кредита» [7]. Было заявлено, что деятельность общества стоит вне связи с политическими партиями, и общество будет стремиться к беспристрастному освещению всех сторон государственного хозяйства, но как и следовало ожидать в деятельности общества чаще прослеживался оппозиционный характер. Общая концепция деятельности общества выражалась в следующих положениях:

1. Бережливость в расходовании средств.
2. Обращение народных денег на расходы культурного характера, способствующего развитию производительных сил страны.
3. Реформирование системы обложения так, чтобы платежи были в соответствии с состоятельностью плательщиков.
4. Расширение бюджетных и контрольных прав Государственной Думы.
5. Упорядочение местных финансов.

Первым председателем общества финансовых реформ стал М.М. Ковалевский. Общество финансовых реформ стало первой общественной организацией в России, созданной для помощи законодательным учреждениям. Полагалось, что сложнейшие вопросы финансовой политики требуют предварительного овладения, анализа, обращения к мировому опыту решения подобных вопросов и общество помогало решению этих вопросов.

Печатный орган Общества «Известия общества финансовых реформ» публиковал доклады, звучащие на заседаниях обществ и отражал возникающие по ним прения. Например, 10 декабря 1913 года состоялось 13-е собрание Общества финансовых реформ, на котором был заслушан доклад Андрея Ивановича Шингареева, известного своими либеральными убеждениями специалиста в области государственного хозяйства и бюджета. Доклад был посвящен актуальнейшему вопросу, который был отражен в его наименовании – «Будущий русско-германский торговый договор». Автор сразу оговаривается, что для обстоятельного разбора темы не было соответствующих подготовительных материалов, указал на отсутствие хорошо разработанной, правильной статистики товарообмена с Германией, отмечая при этом «наша таможенная статистика может считаться образцовой и в высокой степени детально разработанной» в отличие от статистики товарооборота. Германия регистрировала товары иначе чем в российской статистике товарообмена и соответственно реальных показателей, позволяющих проанализировать торговую взаимозависимость стран сравнительный анализ дать не мог [4, с. 2].

Докладчик останавливается на исторической эволю-

ции российско-германских торговых отношений, отмечая, что они существенно изменились за последние два десятилетия. Российско-германский торговый договор 1894 года, который состоялся как известно после резкого напряжения экономических отношений двух государств, был благоприятным для России. Как отмечает, А.И. Шингареев, возможно это связано с тем, что Германия более России пострадала в результате этого таможенного противостояния и соответственно отказалась от многих требований. Не зря в самой Германии договор 1894 года сельские группы оценили «не памятник славы, а надгробный камень, на котором следовало бы написать: «Здесь похоронено немецкое сельское хозяйство». Таможенный договор 1904 года по мнению автора диаметрально противоположный – если в 1894 году «мы были внешне сильны или казались таковыми, внутри у нас было сравнительно благополучно, то в 1904 году мы ослаблены начавшимися волнениями, внешне мы завязаны на войне с Японией» [5, с. 3]. Автор приводит весьма убедительный пример того, что договор 1904 года был менее благоприятен для России и в целом, при его заключении российская сторона претерпела ограничение своих интересов в разных аспектах международной торговли. В частности, отстаивая низкие пошлины на сырой лес, по мнению автора, представители российской стороны не предполагали, что низкая ставка чрезвычайно выгодна для лесоперерабатывающей промышленности Германии, которая лучше развивается, имея дешевые материалы [4, с. 6]. Докладчик с горечью отмечал, что Германия, будучи главным торговым партнером России, все более и более эмансипируется от нее, заключает торговые сделки с Южной Америкой, хлебная ее зависимость ослабевает. В таком контексте автором был поставлен острый вопрос – «по какой линии должен быть новый договор, должен ли он быть покровителем нашего сельского хозяйства или фабрично-заводской промышленности, явится ли он отражением аграрных взглядов или взглядов протекционистских, взглядов фабрично-заводской промышленности [4, с. 8].

По мнению автора в будущем торговом договоре не должны быть существенно нарушены ни интересы сельского хозяйства, ни фабрично-заводской промышленности, как это имело место в 1904 году. Сочетание тех и других интересов отвечает интересам государства, считает докладчик. Однако призывает предвидеть сопротивление Германии, и готовиться к возможной новой таможенной войне. Автор ставит ряд важных вопросов, таких как расширение торговых отношений с другими государствами, что также укрепило бы позиции России в торговых сношениях с Германией, расширение торгового мореплавания, так как в этих условиях Россия могла бы отказываться от услуг немецкого торгового флота, а также расширение коммерческой русской агентуры за границей с целью изучения иностранных рынков, издание справочной литературы с описанием тарифов, условий в иностранных государствах для внутренних участников торговых отношений. И еще один вопрос, который поднимает докладчик, рассматривая его как серьезное препятствие для благоприятного развития товарных отношений – это вопрос о торговом посредничестве, которое является важным фактором организации торговли. «К глубокому несчастью нашей экономической жизни, в этом деле сказывается влияние, я бы сказал, нашего безумного национализма, который и здесь много напортил. В то время как наши коммивояжеры стесняются до последней степени, так как они по преимуществу принадлежат к евреям, германские наводняют Россию, пользуются у нас льготами, а мы не в состоянии с ними бороться,

так как наше коммивояжерство парализуется у нас изнутри [4, с. 9]. Интересно, что докладчик охватывает своим анализом разные аспекты темы, как более глобальные так и достаточно детальные, например, он ставит вопрос о транзите германских товаров через Россию, указывая, что «мы перевозим почти даром на своей спине в виде посылок почтовых, образцы германских товаров, которые направляются в Персию» [4, с. 11]. Конечно, учитывая, что Россия имела свою стратегическую заинтересованность в этом торговом партнере, рост германского влияния там не мог ее не беспокоить. Интересным является замечание докладчика о том, что таможенные пошлины являются не только покровительственными, но и фискальными, что вредно отражается на промышленности и призыв изучить вопрос о фискальной составляющей таможенных пошлин. Например, при высоких пошлинах на бумагопрядильные машины, общеизвестно, что производить их внутри Российской империи не будут, их не производит ни Германия, ни США, они производятся только в Англии, поэтому эти пошлины имеют исключительно фискальный характер, а не руководствуются защитой интересов российской промышленности. Докладчик полагает, что внутренняя политика является врагом экономического успеха и приходит к выводу, что «причиной тяжелого и неудачного договора 1904 года были не только политические внешние затруднения, но и отсутствие организованного общественного мнения. Ради успеха будущего договора, для беспрепятственного развития всей народно-хозяйственной жизни, считает докладчик, должна быть изменена современная политика, сокращающая внешнюю мощь и подрывающая внутреннее развитие и свободное использование духовных и материальных сил страны» [4, с. 13]. Весьма показательными для деятельности Общества были прения, которые вызвал доклад. При общей положительной оценке доклада, член Общества, Петр Александрович Сабуров, акцентировал внимание на важности активности торгового баланса для такой страны как Россия, которая обременена внешними займами, а также показал противоречивость тезиса о защите «интересов всей нашей промышленности». В 1911 году была закуплена крупнейшая партия машин на 150 млн. р., они были необходимы для заводов и сельскохозяйственной промышленности, но с другой стороны машиностроительная отрасль Российской империи нуждалась в покровительственных пошлинах, так как «еще далеко то будущее, когда мы в состоянии будем конкурировать с заграничными машинами» [4, с. 16].

Самофалов В.П., участник Всероссийской Сельскохозяйственной Палаты выразил свое возражение относительно положения доклада о том, что сельское хозяйство совершенно не организовано в плане выражения своих интересов. По мнению В.П. Самофалова, говорить о том, что совсем не организовано нельзя, поскольку есть и сельскохозяйственные организации и земства активно работают в области сельского хозяйства. Также участник прений замечает, что ждал от доклада указаний по существу относительно выработки договора, а в докладе были затронуты лишь «тактические приемы» [4, с. 21]. Н.А. Резцов поднимает вопрос о вывозе российского леса, указывая, что баланс по вывозу леса растет. Если бы были более значительные пошлины на вывоз целлюлоидного леса, то по бумажному производству могло бы развиваться в России, так как это сделала Финляндия, обложив целлюлоидный лес вывозными пошлинами. Резцов полагает, что вопрос этот является одним из главных, требующих урегулирования в новом договоре. Участник дискуссии, В.В. Леоньев определил в качестве приоритета по подготовке нового таможенного договора

выработку таможенного тарифа, который соответствовал бы требованиям российской промышленности в смысле относительной высоты пошлин на те или иные продукты. Это, по его мнению, стало бы почвой для переговоров по новому таможенному договору. В.М. Покровский остановился на вопросе о разногласии между данными русской и германской статистики. Он отметил, что в «Обзоре внешней торговли России» это разногласие пытаются устранить искусственным приемом, введение особого раздела Обзора «России и ее конкуренты на мировом рынке» и выразил надежду, что в контексте подготовки к выработке нового таможенного договора с Германией актуализируется и приведение статистики к международному уровню [4, с. 28].

Активным участником данной дискуссии стал и К.С. Лейтель, который в прениях затронул вопрос о необходимости эмансипации России от Германии. Вопрос этот в целом был далеко не нов, о необходимости расширения вывоза в другие страны и ослаблении торговой зависимости от Германии писали давно и Лейтель считает, что именно это является насущной задачей российской экономической политики. Тезис докладчика о слабости общественных организаций в России также нашел понимание у Лейтеля, он приводит свой опыт посещения нескольких центров, в которых проходят подготовительные работы к новому торговому договору с Германией, с целью выяснить, как проходит эта работа на местах и приходит к заключению о инертности общественных организаций по обсуждению условий договора. В частности, отмечает он, Харьковский областной комитет по пересмотру русско-германского договора, насчитывал около 70 делегатов земств, сельскохозяйственных обществ, объединив 7 губерний в своем составе. Однако на заседании присутствовало только 10 человек, то есть можно говорить о недостаточном участии заинтересованных групп населения в этом процессе. Консолидация общественного мнения, более активное участие в обсуждении условий договора, являются залогом успеха будущего договора, полагает Лейтель [4, с. 28].

В.Г. Варзарь останавливается на тезисе докладчика, чьи интересы сельского хозяйства или промышленности должны превалировать при заключении нового договора и высказывается в поддержку промышленности. Интересы промышленности для будущего договора будут иметь значение, считает В.Г. Варзарь, если не превалирующее, то не меньшее чем сельское хозяйство. Таможенное покровительство промышленности необходимо для ее роста. Выражая несогласие с тезисом об оправданности высоких таможенных пошлин на ввоз машин, участник дискуссии приводит а что 20 лет облагаются высокими пошлинами прядильные, бумажные и иные специальные машины, но это однако не привело к производству этих машин непосредственно в Российской империи. Крайний протекционизм вреден считает В.Г. Варзарь и призывает освободить «промышленность от этих крайностей протекционизма, приводящих промышленность не к расцвету, а к самоубийству».

Б.А. Никольский выразил несогласие с тезисом Варзаря о том, что интересы фабрично-заводской промышленности должны учитываться в договоре не меньше, чем интересы сельского хозяйства. «Если мы не хотим строить нашей промышленности на песке, мы всемерно должны заботиться о развитии сельского хозяйства и стоящей в тесной зависимости от него покупательной способности внутреннего рынка, единственного для сбыта произведений русской фабрично-заводской промышленности. Что бы ни говорили про растущую индустриализацию – надолго еще

Россия будет зависеть от Г. Урожая» [4, с. 36]. При столкновении интересов приоритет должен быть отдан сельскому хозяйству.

В заключение заседания докладчик Алексей Иванович Шингарев выступил с комментарием по состоявшимся прениям и ответил на возражения. Член совета Общества М.П. Федоров отметил, что вопросы о русско-германском договоре столь животрепещи, что необходимо приступить к организации общественного мнения и совет общества финансовых реформ поставил на обсуждение эти вопросы и просит всех тех лиц, которые желали бы сделать доклады, предоставить их Обществу, что должно помочь организации общественного мнения.

Данный пример позволяет составить общее впечатление о работе на заседаниях общества финансовых реформ. Диапазон рассматриваемых проблем на заседаниях был весьма широк. В декабре 1913 г. А.В. Еропкин делает доклад «Государственная роспись в связи с положением сельского хозяйства» на двенадцатом собрании Общества – «Возбуждая основной, кардинальный вопрос нашей экономической жизни, а именно: чем живет Россия? – мы знаем, что ответ на него имеется в любом учебнике географии: Россия – страна сельскохозяйственная, вывозит хлеб, лес, кожи и т.д. И что всего тревожнее – это изумительный оптимизм наших руководящих кругов по этому больному вопросу о положении нашей сельскохозяйственной промышленности» [5, с. 6]. Докладчик весьма категоричен в выводе – «...без русского земледелия ни промышленность, ни казна существовать не могут. Вот та экономическая платформа, та программа, с которой мы обязаны выступить при пересмотре торговых договоров» [5, с. 9]. Однако такая позиция вызывает споры, в частности Е.А. Могилевский заявил о том, что жалобы сельских хозяев на то, что им мало покровительствуют, что якобы больше покровительствуют промышленности и торговле, напоминают – если бы рыба жаловалась, что ей мало дают воды. Положение как раз обратное. Нет той отрасли в законодательстве и в политике правительства, где на каждом шагу не проглядывало усиленное покровительство сельскому хозяйству» [5, с. 20]. На десятом собрании Общества был заслушан доклад М.И. Фридмана «Кредит для городов и земств», который был вызван предстоящим рассмотрением в Государственной Думе законопроекта о кредите для городов и земств. Важность этого вопроса докладчик подчеркивает примером западноевропейских городов – «То благоустройство, которым так гордятся общины Западной Европы, и до которого нам бесконечно далеко, в значительной степени создано с помощью кредита. К сожалению, условия, на которых получают кредит местные союзы в России, крайне тяжелы», автор приводит обширные примеры из опыта европейских стран. И в докладе и в прениях по данному острому вопросу финансовой политики звучали два основных лейкмотива: 1. Необходимость расширения оборотов учреждаемой Кассы коммунального кредита и 2. Непосредственная его связь с общей реформой местных финансов [5, с. 63].

Необходимо отметить, что рассматриваемые на заседаниях общества вопросы имели не только практическое значение, но докладчики часто затрагивали теоретические аспекты темы. 11 декабря 1910 года на первом заседании Общества прозвучал доклад члена Государственной Думы Н.Н. Котлера «К вопросу о введении в России подоходного налога» [6]. Вопрос введения подоходного налога в виду его особой важности обсуждался и на следующем заседании, состоявшемся 18 декабря 1910 года, прения по докла-

ду были острыми и по существу высказанных замечаний и по форме их выражения. Профессор А.А. Исаев – «будут возражать на дальнейшее прогрессивное повышение окладов и тем доводом, что оно может отвлечь капиталы из русских предприятий и направить их в другие страны. Наш туземный капитал далеко недостаточен для ведения промышленных и торговых дел в размерах, которые они получили за последние годы. В русское народное хозяйство вложены миллиарды иностранных капиталов. При высоких окладах подоходного налога, грозит по-видимому, та опасность, что иностранные капиталы не будут направляться в Россию. Представляется не совсем невероятным, что и русские капиталы, уstraшенный высоким налогом, будут искать помещения за границей» [6, с. 25]. На третьем заседании Общества, состоявшемся 29 января 1911 года член Государственного Совета Н.П. Петров сделал сообщение о современном финансовом положении русских железных дорог. На четвертом заседании с докладом «Государственный контроль т Законодательные учреждения» выразил желание выступить С.В.Иванов. Наименования докладов позволяют судить о рассматриваемых проблемах на заседаниях Общества: член Государственной Думы уже упомянутый А.И. Шингарев докладывал Обществу «Об улучшении финансов местных органов самоуправления»; доклад А.А. Васильева «Финансовая сторона вопроса в борьбе с пьянством в прениях Государственного совета»; В.В. Твердохлебов «Борьба с пьянством и реформа нашей податной системы»; М.И. Фридман «Современное финансовое положение России»; П.П. Мигулин «Чайная монополия»; С.Д. Меркулов «К вопросу о спичечной монополии»; А.С. Добровольский «О необходимости организовать банк для финансирования лечебных местностей»; И.В. Титов «Промышленный кредит и Промышленный Банк» и др. Вопросы состояния муниципальных финансов ввиду особой важности рассматривались на нескольких заседаниях Общества. Член Государственной Думы, проф. М.М. Алексеенко задал тон этим обсуждениям, поставив на первом заседании вопрос о необходимости децентрализации финансов Российской империи (данный аспект деятельности Общества подробно исследован А. Мамаевым) [7].

Доклад А.А. Васильева «Финансовая сторона вопроса в борьбе с пьянством в прениях Государственного совета» был сделан на пятнадцатом собрании Общества финансовых реформ и был связан с обсуждением законопроекта в Государственном Совете. В вопросе о борьбе с пьянством финансовая сторона играет первенствующую роль, заявля-ет докладчик [8].

Выводы

Обсуждение финансовых вопросов являлось значительным вкладом в формирование гражданского общества в России и деятельность Общества финансовых реформ показывает, что общественность Российской империи была готова к обсуждению важнейших вопросов финансовой политики. Проведенный анализ докладов, прозвучавших на заседаниях Общества показывает, что в работе Общества принимали участие видные государственные деятели, представители университетских кругов. Члены Общества зачастую являлись активными участниками управления государственным хозяйством страны и та аналитическая работа, которая проводилась на заседаниях общества, помогала уточнять и рассматривать в различных ракурсах многие проблемы имеющие практическое значение.

Библиографический список

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ).Ф.601.Оп.1. Д.1029
2. *Долакова М.И.* Финансовая политика российской империи во второй половине XIX – начале XX века через призму гражданских инициатив // Ученые записки Орловского государственного университета № 4, 2022. С. 63–67.
3. Устав Общества финансовых реформ. Санкт-Петербург : Тип. Т-ва п. ф. «Электро-Тип. Н. Я. Стойковой» 1909. 8 с.
4. Известия Общества финансовых реформ № 8 – апрель 1914 г.
5. Известия Общества финансовых реформ № 7 – декабрь 1913г.
6. Известия Общества финансовых реформ № 2 – февраль 1911г.
7. *Мамаев А.* Дискуссия о муниципальных налогах в начале XX в.: возможная, но не реализованная финансовая реформа в имперской России // Вопросы теоретической экономики № 1 2020. С. 119–135.
8. Известия Общества финансовых реформ №10 1915. 80с.

References

1. State Archives of the Russian Federation (GARF).F.601.Op.1. D.1029
 2. *Dolakova M.I.* Financial policy of the Russian Empire in the second half of the 19th – early 20th centuries through the prism of civil initiatives // Scientific notes of the Orel State University, No. 4. 2022. Pp. 63–67.
 3. Charter of the Society for Financial Reforms. St. Petersburg: Type. T-vap.f. “Electro-Type. N. Ya. Stoikova” 1909. 8 p.
 4. News of the Society for Financial Reforms No. 8 – April 1914
 5. News of the Society for Financial Reforms No. 7 – December 1913.
 6. News of the Society for Financial Reforms No. 2 – February 1911.
 7. *Мамаев А.* Discussion about municipal taxes at the beginning of the 20th century: possible, but not implemented financial reform in imperial Russia // Questions of theoretical economics No. 1 2020. Pp. 119–135.
 8. News of the Society for Financial Reforms No. 10 1915, 80 p.
-

ИКОННИКОВ СЕРГЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

доктор исторических наук, заведующий кафедрой истории, философии и социально-политических дисциплин, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I», г. Воронеж, Россия
E-mail: ikonnikovsergey88@mail.ru

IKONNIKOV SERGEY ANATOLYEVICH

Doctor of Historical Sciences, Head of the Department of History, Philosophy and Socio-Political Disciplines, Voronezh State Agrarian University Named After Emperor Peter the Great, Voronezh, Russia
E-mail: ikonnikovsergey88@mail.ru

«ЛУЧШЕГО ВИДА ДАЖЕ И ТРУДНО ПОДЫСКАТЬ»: ОПИСАНИЕ ГОРОДА ЕЛЬЦА В ПУТЕВЫХ ДНЕВНИКАХ МИТРОПОЛИТА СЕВЕРОАМЕРИКАНСКОГО ЛЕОНТИЯ (ТУРКЕВИЧА)

«THE BEST VIEW IS EVEN DIFFICULT TO FIND»: DESCRIPTION OF YELETS IN THE TRAVEL DIARIES OF LEONTY (TURKEVICH) METROPOLITAN OF NORTH AMERICA

В статье анализируется описание Ельца Орловской губернии, сделанное протоиереем Леонидом Туркевичем (впоследствии митрополит Североамериканский Леонтий). Клирик побывал в городе в 1917 г. на фоне масштабных событий в политической и церковной жизни страны. Содержащиеся в дневниках сведения характеризуют драматические эпизоды истории России, отражают повседневную жизнь, переживания и судьбы людей в период революционных потрясений. Заметки священнослужителя рассказывают о ранее неизвестных фактах из религиозной и общественной жизни города Ельца, представляя несомненный интерес для историков и краеведов.

Ключевые слова: Российская империя, Православная Российская Церковь, Елец, протоиерей Леонид Туркевич, духовенство.

The article analyzes the description of Yelets in the Oryol province, made by Archpriest Leonid Turkevich (later Metropolitan of North America). The priest visited the city in 1917 against the backdrop of large-scale events in political and church life of the country. The diaries characterize the dramatic pages of the Russian history during the revolution, reflecting the daily life, experiences and concerns of ordinary people. The clergyman's notes contain previously unknown facts about the religious and social life of Yelets and are of interest to historians.

Keywords: Russian Empire, Russian Orthodox Church, Yelets, Archpriest Leonid Turkevich, clergy.

Введение

На фоне драматических потрясений 1917 г. в жизни Православной Российской Церкви разворачивалось важнейшее событие исторического масштаба. Впервые за 250 лет ее развития состоялось открытие Поместного Собора (последний Собор в истории отечественной церкви состоялся в 1667 г.) [5, с. 6], призванного консолидировать силы духовенства и мирян, выстроить новый формат взаимоотношений церкви и государства в стремительно изменяющихся политических условиях. Организация Собора планировалась и готовилась задолго до 1917 г., однако собрать воедино всю полноту русского православия удалось именно в год революционных событий в стране.

По замыслу организаторов в деятельности предстоящего Собора следовало принять участие не только широкому кругу духовенства, мирян, преподавателей семинарий и академий, но и представителям самых отдаленных церковных миссий, что символизировало бы всемирный, своего рода всеправославный, характер проводимого мероприятия. Планировалось провести по-настоящему глобальный форум, объединявший не только все традиционно православные регионы, но и недавно обращенные.

К числу последних относилась созданная в 1870 г. Алеутская и Аляскинская епархия (в 1900 г. переименована в Алеутскую и Североамериканскую) [4]. В качестве делегата от нее избрали молодого талантливый миссионера протоиерея Леонида Туркевича. Клирик преодолел огромный путь из Соединенных Штатов Америки, где

он проходил свое пастырское служение, в Москву для того, чтобы принять участие в работе Всероссийского Поместного Собора. Ему было суждено стать очевидцем многих важных событий нашей истории в ее переломный период. В ходе долгого и трудного путешествия в Россию священник вел путевые заметки и дневниковые записи, в которых описывал увиденное, делился впечатлениями от встреч с разного рода людьми (как духовного, так и светского звания).

В 2024 г. трудами отечественных историков А.И. Мраморнова, священника Евгения Агеева, уникальные дневниковые записи протоиерея Леонида Туркевича, впоследствии митрополита Североамериканского Леонтия, появились в открытой печати. Долгое время материалы хранились в личном архиве архипастыря. В 1998 г. их передали в Библиотеку Конгресса США, где оригиналы документов хранятся по сей день.

Изучение наследия видного церковного иерарха имеет несомненную *актуальность*, позволяя пролить свет как на ранее неизвестные страницы истории Православной Церкви в России, так и существенно обогатить фактологическим материалом местное краеведение.

Цель настоящей публикации заключается в обобщении и анализе содержащихся в опубликованных дневниках митрополита сведений, касающихся города Ельца Орловской губернии, в котором будущему архиерею удалось погостить в течение нескольких дней.

Дневники владыки Леонтия (Туркевича) опубликова-

ны совсем недавно и ранее не были доступны широкому кругу специалистов, чем объясняется очевидная *новизна исследования*.

В основу публикации положены принципы объективности и историзма, определившие используемые в ходе работы *методы исследования*, а именно: историко-сравнительный, историко-генетический контент-анализа.

Изложение основного материала

Митрополит Леонтий (в миру Леонид Иеронимович Туркевич) родился 8 августа 1876 г. в городе Кременце Волынской губернии в священнической семье. Его отец Иероним Иосифович Туркевич служил настоятелем Свято-Николаевского собора. Как и большинство выходцев из духовных семей Леонид получил типичное богословское образование, окончил Кременецкое духовное училище, а затем и Волынскую духовную семинарию. В 1895 г. юноша поступил в Киевскую духовную академию, где он зарекомендовал себя как один из наиболее успевающих студентов. В 1900 г. Леонид завершил обучение со степенью кандидата богословия. По окончании академии несколько лет Туркевич трудился на академических должностях, в частности в течение двух лет исполнял обязанности инспектора Екатеринославского духовного училища, затем три года являлся преподавателем Обоянского училища в Курской епархии [1, с. 105].

В 1905 г. Леонид вернулся к себе на родину, где состоялась его свадьба. Избранницей стала дочь священнослужителя Анна Олимпиевна Червинская. В том же году произошли его дьяконская и священническая хиротонии. Таинство рукоположения совершил видный церковный иерарх начала XX века архиепископ Антоний (Храповицкий). На родине молодому клирику было суждено нести послушание менее года.

В 1906 г. по инициативе святителя Тихона (Беллавина) иерею Туркевичу предложили отправиться в США для продолжения пастырского служения в рамках деятельности православной епархии-миссии [11, с. 330]. Пастырь дал свое согласие. Отцу Леониду поручили реализацию очень важной задачи – возглавить создаваемую духовную семинарию в городе Миннеаполисе, штат Миннесота. В течение шести лет он трудился в должности ректора духовной школы, а также служил священником в церкви Святой Марии. В 1912 г. духовная школа была перемещена в город Тенафлай, штат Нью-Джерси, куда переехал и отец Леонид. В 1914 г. он стал издателем «Русско-американского православного вестника», что позволило ему заявить о себе как о видном публицисте и православном богослове Америки. Священник зарекомендовал себя как ревностный пастырь и прекрасный семьянин (в США у Туркевича родилось пятеро детей, четверо сыновей и одна дочь).

Вскоре он был отмечен священноначалием и назначен на должность настоятеля Свято-Николаевского собора в Нью-Йорке, став ближайшим советником архиерея и членом духовной консистории.

Естественно, что молодого, талантливого пастыря выбрали в качестве делегата от Американской епархии-миссии на предстоящий Поместный Собор. Ему поручили выступить с докладом о состоянии православной миссии и развитии духовного образования в США. Тема, с которой протоиерею Туркевичу предстояло выступить в Москве, являлась одной из наиболее актуальных в контексте активно обсуждаемой в церковных кругах проблемы давно назревшей реформы приходской жизни в нашей стране [2].

В Россию отец Леонид отправился в июне 1917 г. Через Канаду на пароходе он доплыл до Скандинавии, затем че-

рез Архангельск добрался до Москвы, где проводились заседания Всероссийского Собора. В период пребывания в России ему удалось не только принять участие в заседаниях высшего церковного органа, но совершить своего рода путешествие по стране, в том числе посетить родину Вольнь, Киев, а также ряд других городов, в частности Елец и Задонск.

Протоиерей Туркевич оказался в России в период масштабных потрясений, Первой мировой войны, революции. Пастырь стремился отразить на страницах своего путевого дневника наиболее интересные, как ему казалось, моменты, образы, события. Пребывание в России представителя Американской епархии продлилось целый год. Оно далось клирику очень тяжело. В дневниках он неоднократно указывал на то, что очень беспокоится о бедственном состоянии своей семьи и мечтает поскорее ее увидеть.

После октябрьского переворота стали очевидными надвигающаяся сложность отъезда и небезопасность дальнейшего нахождения в охваченной революционными беспорядками стране. Однако уехать оказалось не так просто. В записи от 3 ноября 1917 г. протоиерей отмечал: «Нахожусь в сильном томлении. Как ехать? Куда ехать? Какие документы брать?.. Горько, безутешно... Колеблет решение ехать сразу в Америку, возможность застрять по пути вследствие забастовки железных дорог. А сидеть здесь – идти навстречу самым крайним выходкам, насилиям, беспорядкам и даже осаде: а то и плену со стороны немцев. Последние чувуются как бы в воздухе» [10, с. 132].

В феврале 1918 г. Туркевич навсегда покинул Москву. Он надеялся как можно скорее уехать в Америку, однако это оказалось нелегко. Из-за начавшихся боевых столкновений внутри страны происходили постоянные перебои с железнодорожным сообщением. Путь через Архангельск, по которому он приехал на родину, стал недоступным. Уезжать пришлось по самому трудному и долгому пути – через Дальний Восток и Японию.

По возвращении в США он продолжил свое пастырское служение, став видным деятелем православной миссии. Церковь в Америке в 1920-е годы переживала тяжелые времена, духовенство раскололось по вопросу о дальнейшем взаимоотношении с патриархом Московским, который находился под давлением большевистской власти. Протоиерей Туркевич считал необходимым объявить автономии Американской епархии. В апреле 1924 г. по его инициативе в Детройте (штат Мичиган) состоялась работа IV Всеамериканского Собора, принявшего решение об объявлении автономии Северо-Американской митрополии [7, с. 46].

В 1925 г. в жизни отца Леонида произошло горе – умерла его супруга. Теперь ему одному пришлось взять на себя воспитание пятерых детей, младшему из которых было всего семь лет. Священноначалие сразу же предложило карьеру, однако клирик отказался, желая поставить своих детей на ноги. Он сделал все, чтобы обеспечить их и дать прекрасное образование. Монашество отец Леонид принял лишь в 1933 г. При пострижении ему дали имя Леонтий. В то же году состоялась его архиерейская хиротония. Рукоположение совершил митрополит Платон (Рождественский). Архиерей Леонид принял титул епископа Чикагского и Миннеаполисского.

В 1950 г. владыку Леонтия избрали архиепископом Нью-Йоркским, митрополитом всея Америки и Канады [8]. Американскую митрополию архипастырь возглавлял вплоть до своей кончины в 1965 г., проявив себя ревностным пастырем и умелым церковным администратором.

Поездка протоиерея Леонида в Москву на заседания Всероссийского Поместного Собора проходила через город Елец, куда его пригласил местный протоиерей Николай Брянцев. Отец Николай являлся известным деятелем церковного просвещения, известным в городе проповедником и, как и священник Леонид, членом Собора. Между клириками, очевидно, завязалась дружба. Протоиерей Николай пригласил отца Леонида в Елец, так как последний мог рассказать интересовавшимся приходским вопросом верующим об опыте организации приходской жизни в США, поделиться интересными фактами, связанными с работой заграничной духовной семинарии. Указанные темы вызвали неподдельный интерес, ведь пореформенный период стал временем самых широких дискуссий по приходскому вопросу [3].

7 октября 1917 г. в частной женской гимназии В.П. Парамоновой произошла первая встреча отца Леонида с горожанами. В Ельце стояла прохладная осенняя погода. Клирик отметил в своих дневниках, что было довольно прохладно, светила луна и «блистали, искрятся, звездочки». «В гимназии Парамоновой было темно, но оказалось, что зал собраний выходит окнами во двор внутрь. Он был полон народа, но пришлось еще посидеть в классе, поджидая многих, которые участвовали в местных комитетах объединенных родителей и педагогов по гимназиям», – писал отец Леонид [10, с. 35].

Выступление клирика с рассказом о состоянии приходской жизни в Америке началось вечером в 20 часов 15 минут. Докладчик разбил свою речь на две части, коснувшись в начале повествования истории православной миссии, перейдя затем к анализу приходской деятельности в Штатах. Пастырь привел не только положительные примеры, но и поведал о сложностях миссионерской работы в США, в частности о конфликтах православных и католических духовных лиц, неблагодарном отношении священноначалия к ревностным служителям алтаря, а также о характерных чертах экономического положения приходов за океаном.

Последний вопрос являлся для России наиболее интересным и злободневным, так как тема материального обеспечения белого духовенства стала одной из наиболее дискуссионных в начале XX века [6, с. 20]. Протоиерей Туркевич в беседе с жителями Ельца настаивал на том, что опыт организации финансового обеспечения клириков и храмов в США стоило рассматривать как безусловно положительный. В Америке прихожане облагались своеобразным налогом в пользу храма, который они посещали. В случае необходимости совершить чинопоследование, верующие обращались к священнику, и он был обязан отреагировать на просьбу своих прихожан. Подобная практика позволяла избежать конфликтов между пастырями-требоисправителями и прихожанами-заказчиками треб. Подобные конфликты в большом количестве как раз наблюдались в российской практике.

Повествование заграничного гостя вызвало неподдельный интерес аудитории. По собственному признанию клирика, «дремлющими» в зале он заметил лишь двоих человек, все остальные, а среди слушателей были прихожане, учителя местных школ, солдаты и просто любопытные горожане, демонстрировали живой интерес к мероприятию.

После завершения встречи слушатели выразили благодарность лектору, чем его очень обрадовали. После мероприятия протоиерей Николай Брянцев провел для Туркевича своеобразную экскурсию по городу и окрестностям. Немногословные впечатления нашли отражение на страницах дневника: «Проехали весь город до Аргамача с ним.

Много церквей, Русско-Азиатский банк, общество кредита сельскохозяйственных машин и тому подобные учреждения вместе с элеватором у вокзала Сызранской дороги показывают, что город – торговый центр сильный. Мостовая – скорее немостовая. Дома не столь изящны, но прочны. Заборов много очень» [10, с. 37].

Однако со временем Елец, судя по всему, все больше и больше очаровывал Туркевича, что также отражается на страницах его заметок.

9 октября 1917 г. в день памяти апостола Иакова Алфеева он по приглашению отца Николая Брянцева отслужил в городе полунощнику, утреню, а затем и литургию. По завершении службы он произнес проповедь о необходимости взаимной любви между христианами. После обедни гость вместе с протоиереем Николаем отправились в дом к его помощнику, которого тоже звали Николаем, где провели время в душевной беседе и «позабавились чаем». Затем гостю предложили отправиться в местную богадельню, где на лечении содержались вернувшиеся с фронта раненые солдаты. С одним из них отцу Леониду удалось побеседовать и даже подбодрить находившегося в не самом веселом расположении духа солдата.

Богадельня, которую посетил клирик, имела большую веранду с видом на город. Местные виды, судя по всему, очень понравились американскому гостю. В дневнике встречаются следующие зарисовки: «Вид с веранды на город великолепен. Лучшего дачного курортного вида даже и трудно подыскать. Мне блеснула мысль, что из местности с таким далеким кругозором и с такой обстановкою, красивою даже без моря и без леса, должны выходить люди особенно счастливо настроенные» [10, с. 38].

Здесь же протоиерей Леонид познакомился с особым «типом» не то юродивого, не то обычного лентяя. Человек около 35 лет по имени Анатолий поселился в богадельне, назвав себя беженцем из Гродненской губернии. Находясь на иждивении богомольцев, он тем не менее отказывался работать. При этом мужчина удивлял окружающих умением красиво играть на скрипке и грамотно вести дискуссию. Со временем Анатолий замыкался в себе и делался совершенно не вменяемым, пугая персонал богадельни. Личность беженца, судя по всему, впечатлила Туркевича, отметившего особую любовь в России к странникам.

Побывал американский путешественник и в знаменитой в Ельце частной женской гимназии Елизаветы Михайловны Лысенко, оставив описание учебного заведения на страницах своего путевого дневника. Посещение гимназии также было организовано отцом Николаем Брянцевым, преподававшим в ней уроки Закона Божьего. Елизавета Михайловна попросила протоиерея Леонида выступить перед девицами. В зале собралось около 150 слушателей, в основном воспитанницы, члены преподавательской корпорации, интересующиеся горожане. Тему выбрали актуальную и малоизвестную для аудитории – особенности женского духовно-нравственного образования в США. Лектор рассказал о постановке богословского женского образования, участии женщин в приходской жизни в Америке, о работе общественной организации Woman Christian Association, говорил о «предпочтении, какое всюду предоставляется женщинам в Америке (в трамваях, и общественных местах и проч.), но за какое и они должны отвечать своей любезностью, поднимая общую бодрость и живость в народе» [10, с. 40].

Впечатление, судя по всему, беседа оставила самое положительное. Особенную благодарность высказала священнику Леониду Елизавета Михайловна. Ее клирик охарактеризовал весьма высоко, как человека, который на

протяжении 12 лет руководила учебным заведением и прекрасно знала свое дело. Более того, личность владелицы гимназии вызвал у отца Леонида определенные ассоциации. В частности, Лысенко напомнила ему начальницу публичной школы в Миннеаполисе Miss Allen, обладавшую аккуратностью в причёске и одежде, приветливостью, находчивостью и коммуникабельностью [там же].

В ходе пребывания в Ельце отцу Леониду удалось также посетить вдову местного купца Михаила Желудкова, убитого во время беспорядков в городе 3–4 июля 1917 г. Восстание вспыхнуло после расстрела демонстрации рабочих в Петрограде. На Сенной площади Ельца рабочие и горожане организовали массовые митинги, в городе начались серьезные беспорядки [9, с. 185–186]. Жертвой разразившихся волнений стал в числе прочих именитый купец. Дочь трагически погибшего Желудкова являлась женой сына протоиерея Николая Брянцева. Последнему и принадлежала инициатива посетить супругу покойного. Американский пастырь не отказал во встрече, о чем, как он сам пишет, нисколько не пожалел. Убранство купеческого дома, находившегося на против елецкого храма Александра Невского и Михаила Тверского, приглянулось отцу Леониду: «Обстановка изящная, виден вкус к мебели, к растениям, к картинам. Видна хозяйственность и любовь к чистоте и порядку» [10, с. 40].

Туркевичу рассказали историю трагической гибели купца, которую он и пересказал на страницах своего дневника. По своим убеждениям покойный купец являлся «передовым» человеком, прогрессивно мыслящим интеллигентом. Свое дело он вел образцово, в прежние времена владея кондитерским и колбасным магазинами. Несмотря на прекращение торговли и распродажу основных активов, в городе ходили слухи, что он продолжал владеть значительными капиталами.

В ходе «большевистских волнений» 3–4 июля в дом к Желудковым ворвались бандиты, схватили хозяина семейства и насильно отвели в местный комиссариат, где требовали рассказать им о якобы находящихся у него 1000 пудов муки. Бывший торговец ответил, что у него нет никакой муки, предложив им самим осмотреть весь его дом. Такой поворот событий явно не устроил злоумышленников. Они начали кричать на купца, издеваться и избивать несчастного. «Разутым его влекли по улицам, причем толпа – кто желал – били его по голове и по всему телу. Женщины даже кусали его. Ноги от побоев, пинков, падений не только посинели, позеленели. Он был убит к ночи, а управляющий доведен до бесчувствия», – так описывал страдания купца протоиерей Леонид [10, с. 41].

Несмотря на описанную в дневнике Туркевича тревожную обстановку, город Елец, безусловно, ему очень понравился. Однако времени на то, чтобы посмотреть все достопримечательности, не хватило. Он с сожалением пишет о том, что ему не удалось посетить ни одного монастыря. Величественный городской собор «чуть ли не четвертый по величине и красоте во всей России» изнутри увидеть он так и не смог, хотя неоднократно проезжал мимо него, любуясь благолепием наружного убранства.

Отдельное внимание при посещении Ельца отец Леонид уделил описанию Аргамачкого общества трезвости, с деятельностью которого он познакомился по рассказам и фотографиям протоиерея Николая Брянцева. Последний работал в обществе более 12 лет и внес в его

развитие заметный вклад. Место, где в свое время жили пьяницы и воры, стало центром просветительской работы с населением. Деятельность общества оказалась настолько успешной, что желающие получить помощь приезжали сюда сотнями и даже тысячами со всех концов обширной империи. Отец Николай проповедовал, призывал людей вступить на путь трезвого образа, жизни. Стараниями елецкого пастыря общество приобрело свой земельный участок, построило четыре дома под приюты для тяжелобольных и беженцев. Была заметна особая ревность, с которой священник Брянцев работал над развитием трезвиннического движения. Весьма удивила американского гостя медаль, подаренная отцу Николаю от Союза итальянских просветителей в Болонье. «Красота самой медали навела нас на мысль: отчего мы так отстали, что не можем того же делать сами, а считаем за честь и должны считать за честь получать все это из-за границы... Приятно было во всяком случае, среди Руси, в предполагаемой глуши, натолкнуться на такой факт общепризнанной общественной полезности деятельности человека-пастыря» [10, с. 41].

В целом, Елец, очевидно, оставил на протоиерея Леонида неизгладимое впечатление. Клирик даже посвятил городу одно из своих стихотворений, записанных на страницах путевого дневника:

«Ночное сиянье далеких небес,
Пустынный проезд меж домами,
Над темной ложиной нависнувший лес,
И синий туман над холмами; –
Я вижу вас снова, приветствую вас,
В таинственной полночи час.
Но вижу не звезды, а – людские очи,
И тесный проход меж скамей;
Улыбки, восторги и думы пророчи,
Сидящих пред мною людей.
И кажется мне, говорю я, как прежде,
О вере, любви и надежде» [10, с. 381].

Выводы

Дневники митрополита Североамериканского Леонтия, в миру протоиерея Леонида Туркевича, являются уникальным историческим источником. Автору удалось стать очевидцем важнейших исторических событий, развернувшихся в России в 1917 г. На страницах путевых заметок архипастыря предстают описанные им образы, люди, примечательные факты. Довольно пространное место в источнике занимает характеристика русской глубинки, особенно привлекавшей внимание американского путешественника. Елец – древний русский город – произвел на члена Поместного Собора неизгладимое впечатление. В дневнике автор восторгается необъятной природой края, архитектурой уездного города, искренним любопытством и интересом к церковной жизни его населения. Сделанные отцом Леонидом записи показывают, что, несмотря на продолжительное пребывание за границей, тяга к родному краю никогда не оставляла клирика, возбуждая интерес к истории России и ее географии. Именно этим возможно объяснить столь жадное стремление зафиксировать на страницах заметок даже самые незначительные детали. Глубокое образование, скрупулезность, авторская манера письма делают дневники митрополита Леонтия по-настоящему ценным историческим документом ушедшей эпохи.

Библиографический список

1. *Агеев Е. А., свящ.* Митрополит Леонтий (Туркевич) и его деятельность по организации русской церковной эмиграции в Северной Америке // Церковный историк. 2022. № 3 (9). С. 103–114.
2. *Беглов А.Л.* Кризис «государственной церковности» в фокусе приходского вопроса. 1860-е–1917 гг. // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2019. № 1–2. С. 58–89.
3. *Беглов А.Л.* Православный приход на закате Российской империи: состояние, дискуссии, реформы. М.: Индрик, 2021. 1047 с.
4. *Григорьев Д., прот., Бувеский А.С.* Алеутская и Североамериканская епархия // Православная энциклопедия. М., 2001. Т. II. С. 7–30.
5. *Дестивель И., свящ.* Поместный собор Российской Православной Церкви 1917–1918 годов и принцип соборности. М.: Издательство Крутицкого подворья, 2008. 312 с.
6. *Иконников С.А.* Роль свечных доходов в материальном обеспечении приходского духовенства Центрального Черноземья второй половины XIX – начала XX века // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 1 (82). С. 20–24.
7. *Кострюков А.А.* Русская Зарубежная Церковь в 1925–1938 гг.: Юрисдикционные конфликты и отношения с московской церковной властью. М.: ПСТГУ, 2011. 624 с.
8. *Кострюков А.А.* Русская Зарубежная Церковь в 1939–1964 гг.: административное устройство и отношения с Церковью в Отечестве. М.: ПСТГУ, 2018. 487 с.
9. *Сороковых И.Н.* Революционные события в Ельце начала XX века глазами очевидцев // В эпоху перемен: бунт, восстание и революция в XVII – начале XX вв. в российской провинции. Материалы всероссийской научной конференции. Елец: Елецкий государственный университет, 2017. С. 178–188.
10. Туркевич Леонид, протоиерей (митрополит Леонтий). Дневники и записные книжки периода Поместного Собора 1917–1918 гг. / Под. Ред. А.И. Мраморнова. М.; Старая Потловка Пенз. обл.: Спасское дело, 2024. 588 с.
11. *Melton J. Gordon.* Religious leaders of America: a biographical guide to founders and leaders of religious bodies, churches, and spiritual groups in North America. 1999. 724 p.

References

1. *Ageev E.A., priest.* Metropolitan Leonty (Turkevich) and his activities in organizing Russian church emigration in North America // Church historian. 2022. № 3 (9). Pp. 103–114.
2. *Beglov A.L.* The crisis of “state churchiness” is in the focus of the parish issue. 1860s-1917 // State, religion, church in Russia and abroad. 2019. № 1–2. Pp. 58–89.
3. *Beglov A.L.* Orthodox parish at sunset of the Russian Empire: state, discussions, reforms. Moscow: Indrik, 2021. 1047 p.
4. *Grigoriev D., archpriest, Buevsky A.S.* Aleutian and North American diocese // Orthodox Encyclopedia. Moscow, 2001. Vol. II. Pp. 7–30.
5. *Destivel I., priest.* Local Council of the Russian Orthodox Church 1917-1918 and the principle of collegiality. Moscow: Krutitsky Compound Publishing House, 2008. 312 p.
6. *Ikonnikov S.A.* The role of candle income in the material support of the parish clergy of the Central Black Earth Region of the second half of the 19th – early 20th centuries // Scientific notes of the Oryol State University. 2019. № 1 (82). Pp. 20–24.
7. *Kostryukov A.A.* Russian Church Abroad in 1925–1938: Jurisdictional conflicts and relations with the Moscow church authorities. Moscow: PSTGU, 2011. 624 p.
8. *Kostryukov A.A.* Russian Church Abroad in 1939–1964: administrative structure and relations with the Church in the Fatherland. Moscow: PSTGU, 2018. 487 p.
9. *Sorokovyh I.N.* Revolutionary events in Yelets at the beginning of the 20th century through the eyes of eyewitnesses // In an era of change: rebellion, uprising and revolution in the 17th – early 20th centuries in the Russian province. Materials of the All-Russian Scientific Conference. Yelets: Yelets State University, 2017. Pp. 178–188.
10. Turkevich Leonid, archpriest (Metropolitan Leonty). Diaries and notebooks of the period of the Local Council 1917–1918. Moscow; Old Potlovka, Penza region: Spasskoe delo, 2024. 588 p.
11. *Melton J. Gordon.* Religious leaders of America: a biographical guide to founders and leaders of religious bodies, churches, and spiritual groups in North America. 1999. 724 p.

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, Orel, Russia
E-mail: kazaolga@yandex.ru

ОБЩЕСТВЕННАЯ ДИСКУССИЯ О КОНЦЕПЦИИ МЕМОРИАЛЬНОГО МУЗЕЯ ТЕРРОРИЗМА В ПАРИЖЕ

PUBLIC DISCUSSION ABOUT THE CONCEPT OF THE MEMORIAL MUSEUM OF TERRORISM IN PARIS

Статья посвящена общественной реакции на инициативу президента Франции Э. Макрона создания Мемориального музея терроризма. Наиболее часто и остро публикой ставятся вопросы этичности музея в свете травматичного опыта жертв и эффективности музеефикации темы в борьбе с современным терроризмом.

Ключевые слова: Франция, Мемориальный музей терроризма, общественное мнение, музейная концепция.

The article is devoted to the public reaction to the initiative of French President E. Macron to create a Memorial Museum of Terrorism. The most frequently and acutely raised questions are the ethics of the museum in light of the traumatic experience of the victims and the effectiveness of the museumification of the topic in the fight against modern terrorism.

Keywords: France, Memorial Museum of Terrorism, public opinion, museum concept.

Введение

В современном мире терроризм является одной из главных угроз развитию человечества и популярным методом борьбы экстремистских группировок различного толка. Перед лицом террористической опасности общество мобилизует ресурсы для профилактики и противостояния ей, а также увековечивания памяти о трагическом историческом опыте. В начале XXI века музеефикация истории терроризма становится мировым трендом.

Актуальность темы обусловлена злободневностью и глобальностью феномена международного терроризма. Его музеефикация, как правило, связана с отдельными террористическими актами, и рассматривается как работа с коллективной исторической травмой и современная форма политики памяти [1]. Целью исследования является изучение состояния и динамики французского общественного мнения о концепции будущего Мемориального музея терроризма, рассматриваемого как наследие президента Э. Макрона в контексте его культурной политики. Новизна исследования определяется его объектом – пока только организуемым учреждением культуры – Мемориальным музеем терроризма, открытие которого запланировано на 2027 г., и предметом – общественной дискуссией вокруг его концепции, позволяющей изучить современные алгоритмы взаимодействия властей, кураторов проекта и публики для выявления и корректировки проблем трактовки темы в целях достижения общественного консенсуса и мобилизации населения перед угрозой террористических атак.

Методология исследования носит междисциплинарный характер, так как изучение темы предполагает рассмотрение взаимодействия между различными заинтересованными сторонами, включая политиков, группы интересов, профессиональное сообщество и широкую общественность, а также выявление социальных, политических и культурных факторов, которые влияют на процесс разработки и реализации концепции нового музея. Генетический и хронологический методы изучения

исторической памяти и летописи терроризма во Франции сочетаются с кейс-стади и экспертным методом музеологического исследования программных документов, раскрывающих концепцию музея, и выявления факторов, способствующих успеху или неудаче ее реализации. В работе применяются также методы социологического исследования общественного мнения, отраженного в СМИ и сетевых информационных ресурсах Интернета.

Изложение основного материала

Франция удерживает печальное лидерство среди европейских стран по количеству террористических актов и их жертв. Более 300 убитых и тысячи раненых формируют коллективную травму и историческую память французов о трагических страницах новейшей истории. В целом, жители 45 коммун пострадали от террористов. Наиболее резонансными стали атаки исламистов на редакцию сатирического журнала «Шарли Эбдо» (2015) и на зрителей кинотеатра Батаклан (2015), а также смертника-водителя грузовика в Ницце (2016). В сентябре 2018 г. президент Э. Макрон в докладе «Бороться с терроризмом» объявил окоммеморации печального опыта в форме Дня памяти жертв терроризма (11 марта) и мемориализации современного феномена в «Музее сообществ, противостоящих терроризму». Его инициатива преследовала как политические цели мобилизации нации, так и ставшее традицией основание президентом республики музея (Центр современного искусства Ж. Помпиду, Музей на набережной Бранли Ж. Ширака) [2].

Ожидается, что музей будет открыт в пригороде Парижа Сюрнев 2027 г. Его цель – рассказать, как Франция и другие страны, пострадавшие от терроризма, реагировали на нападения, с особым акцентом на стойкость их населения. Принципиальным отличием нового учреждения будет осмысление феномена современного терроризма, а не музеефикация конкретного террористического акта, по примеру мемориала 11 сентября в Нью-Йорке. В нем будут проходить выставки, конференции и кинопоказы о терак-

тах по всему миру. Он имеет статус музея Франции национального значения и задуман как мультифункциональное общественное пространство. Комитет по подготовительным работам по организации нового учреждения культуры возглавил известный историк, специалист по Второй Мировой войне и исторической памяти Анри Руссо (Henry Rouso), Наблюдательный совет – генеральный прокурор Франсуа Молен (François Molins), расследовавший теракты 2015 г.

Президентская культурная инициатива вызвала общественную дискуссию вокруг двух тем: угрозы героизации террористов и деактуализации террористической опасности, ее «обезвреживании» в музейном пространстве. Один из самых резких отзывов оставила кolumnист Анна Шуберт, указав на риск банализации насилия (вплоть до продажи сувениров в виде брелоков-поясов смертников, открыток с шок-контентом, обезглавленных кукол жертв) и отвлечение внимания публики от более злободневных тем нелегальной миграции и не ассимилирующихся арабских диаспор как источников терроризма. «Давайте поспорим, что экстремисты разграбят этот мемориальный музей, как только он откроется!» – восклицала она [22].

Однако А. Руссо твердо высказался за предоставление слова террористам в музейном пространстве для понимания современного глобального феномена. Его поддержал соавтор музейной концепции, социолог Жером Трюк (Gérôme Truc), считая опасения общественности по поводу прославления преступников «отвлекающим маневром», так как планируется акцентировать внимание на правосудии над террористами, изображении их в зале суда в наручниках и за решеткой [8]. Данное утверждение выглядит спорным, так как судимые террористы также могут вызывать симпатии как мученики за веру.

Экспертная дискуссия развернулась вокруг принципов организации экспозиции, в которой анархисты, националисты, правые радикалы и религиозные экстремисты могут попасть на один стенд по методам атак (бомбы, расстрелы, поджоги и пр.) или типу ранений жертв (огнестрельные раны, увечья, пытки и пр.), рядом окажутся единичные выходки городских сумасшедших и серии терактов фанатиков-джихадистов [10]. Вопросы специалистов вызывают и комплектование фондов, и провенанс экспонатов, и этические проблемы демонстрации личных вещей погибших, и возрастной ценз для посетителей музея.

Рабочая группа проекта осознает указанные трудности и взаимодействует с населением и профессиональным сообществом в медиа- и публичном пространстве (участие в академических семинарах, «круглых столах», общественных слушаниях). В частности, ее спикер Анри Руссо предлагает шире использовать современные аудиовизуальные источники, экспонировать документы закрытых судебных процессов и полицейских отчетов, артефакты со стихийных мемориалов на местах трагедий, а также личные вещи жертв, демонстрирующие «символику страдания» [14]. Он вполне осознает спорную этичность и драматизм проектируемой экспозиции и надеется не перейти грань между вполне ожидаемыми негативными эмоциями и бесцеремонным вуайеризмом [6].

Анри Руссо предпочитает не акцентировать внимание на темах насилия террористов и горе отдельных жертв, а рассматривать музей как «форму сопротивления посредством культуры, знаний, интеллекта и передачи опыта». Данная риторика является парафразом речи президента Э. Макрона в Национальный день памяти жертв терроризма 11 марта 2021 г., в которой он назвал посещение музея актом сопротивления. В отличие от 2018 года, в 2021 г. в

рамках и интересах его избирательной кампании музейная инициатива Макрона получила широкий информационный резонанс в отечественных и зарубежных СМИ.

Французские интеллектуалы обвинили его в желании подавить коллективное сознание, вытеснить из него негативную тему («заперев оружие террористов в стеклянных витринах»), в неспособности видеть исторические корни проблемы и специфику террористических движений (например, корсиканские террористы не имеют ничего общего с исламскими). Орган левых, газета «Юманитэ» назвала идею Макрона «абсолютной глупостью», ссылаясь на протесты родственников жертв терактов [5]. Трибуна правых, газета «Фигаро» солидарна с левыми, считая неправильным выделять из ряда жертв (стихийных бедствий, техногенных катастроф, преступлений и пр.) именно пострадавших от рук террористов и их героизировать, тогда как они случайно попали в ситуацию теракта, ни с кем не боролись. По мнению журналиста «Фигаро», музеи увековечивают прошлое, но терроризм – это и настоящее, и надолго будущее, поэтому его музеефикация дает населению неправильный, иллюзорный сигнал самоуспокоения и абстрагирования от проблемы [18]. В комментариях к статьям выражено общественное мнение и основной его тон – критический (некоторые отклики не прошли модерацию): «Трижды нет! Всю энергию – на борьбу, а не на плач...» [13].

Совместное выступление кураторов музея А. Руссо и Ф. Молена на «Франс-радио» привлекло внимание публики, отраженное на форуме передачи [6]. С одной стороны, профилактика терроризма показала французам более эффективной и насущной, чем его увековечивание. С другой стороны, Франция, имеющая самый высокий в Европе процент исламского населения, беспокоилась о виктимизации и дискриминации местных мусульман, а также героизации французских террористов в глазах зарубежных мусульман (например, Ближнего Востока или Афганистана). На фоне последних интервью Анри Руссо эти опасения не кажутся напрасными. В интервью газете «Фигаро» (2024) он подчеркнул, что одним из приоритетов музея будет новейшая история джихадистских терактов на религиозной почве [3]. Наконец, исходя из национального исторического опыта (эпоха террора Великой Французской революции, статус террористов у героев Сопротивления режиму Виши и пр.), гражданам было непонятно само определение «терроризма».

Ассоциации жертв террористических актов также высказались о проекте музея. На данный момент функционирует 12 общественных объединений жертв, как национального масштаба, так и конкретных терактов. Долгое время они добивались организации «мест памяти» – мемориалов на местах террористических актов, одобрили стихийную народную акцию памяти с хештегом «Одно окно – одна свеча» (#1fenetre1bougie). Жертвам терактов и общественным активистам ближе идея камерных «мест памяти», по примеру Мемориала 22/03 в Брюсселе в стилистике ландшафтного дизайна.

Алексис Лебрен (Alexis Lebrun) от имени Ассоциации жертв теракта 13 ноября 2015 г. приветствовал идею, но посчитал ее более необходимой пострадавшим в давних терактах, тогда как невольные участники современных терактов психологически не готовы вновь пережить травматичные события [16]. Поэтому он предлагал не торопиться с открытием музея. Жертва теракта в кино-театре «Батаклан», Кристоф Ноден (Christophe Naudin), описавший свой опыт в книге «Дневник выжившего», высказался против размещения изображений террористов и террористических актов в публичном пространстве:

«Я предпочитаю не смотреть на их фотографии. Я знаю, что многие жертвы не смогли бы с этим справиться». Ассоциация «Мемориал ангелов» требовала разместить музей в Ницце, пострадавшей от теракта 14 июля 2016 г. [9]. После утверждения его парижского адреса лидер ассоциации Анна Мюри (AnneMuris) заявила, что чувствует себя ограбленной.

Сами пострадавшие и члены семей погибших выступают против героизации жертв терактов, оказавшихся случайными участниками и стремившихся лишь выжить. Эти возражения начались еще с присуждения Национальной медали признания жертвам террористических атак в 2016 г. В ответ на критику организаторы подчеркивают уважение к их памяти и силе духа, инклюзивность будущего музея, то есть готовность оказать психологическую помощь и эмоциональную поддержку жертвам терактов в специально организованных для них музейных пространствах и сервисах.

Неопределенными и дискуссионными остаются хронологические рамки экспозиции Мемориального музея терроризма. В первоначальном варианте 2018 г. нижней границей указан конец XIX в., то есть время анархистских терактов, включая убийство президента С. Карно. Как историк, А. Руссо предлагает более широкую ретроспективу темы, а конкретный отсчет экспозиции начинает с покушения на Наполеона в 1800 г. Уже при объявлении о создании музея Э. Макрону задали вопрос об увековечивании памяти гражданских лиц, пострадавших от рук террористов в войне за независимость Алжира (1954–1962), и не получили определенного ответа [23]. В условиях активного пост-колониального движения авторы проекта стремятся избежать темы алжирского терроризма, а также не ставят на одну доску сакральные для республики фигуры деятелей Великой французской революции и современных исламистов. Поэтому на данный момент хронологические рамки ограничены половиной века, начиная с анти-израильского нападения К. Шакала на парижскую аптеку в 1974 г. По мнению Руссо, именно в этот период произошли качественные изменения феномена терроризма, такие как взрывы самолетов, выход боевиков за пределы зон локальных военных конфликтов, «слепые» акты, то есть направленные на случайные жертвы [14]. В таком случае, основным объектом музеефикации ожидаемо становится исламский терроризм, что вызывает протест либеральной профессуры и музейных работников, прежде всего, Института арабского мира в Париже.

Для специалистов остается дискуссионным вопрос об экспонировании карикатур сатирического журнала «Шарли Эбдо» [15]. В 2015 г. он опубликовал оскорбившие чувства верующих шаржи на пророка Мухаммеда и спровоцировал террористическую атаку, унесшую 12 жизней. По всей стране и в мире развернулось движение поддержки под хештегом «ЯШарли». Закон о свободе творчества, архитектуры и наследия № 2016-925 от 7 июля 2016 г. позволил учреждениям культуры поощрять свободу культурных практик и художественного самовыражения, демонстрировать их результаты как можно более широкой публике, реализовывать образовательные проекты, направленные на развитие свободы творчества (ст. 3) [12]. Как заявила министр культуры Флер Пеллерен: «Мы должны убедить, что искусство может продолжать беспокоить (déranger)» [7]. Сегодня выпуск провокационного журнала продолжается под охраной полиции, а сам он стал символом и неотъемлемой частью новейшей истории терроризма.

С самого зарождения идеи музея был поднят вопрос об упомянутых антиисламских карикатурах. Жюри молодеж-

ного конкурса его первой виртуальной выставки отобрало две работы с реферансом к «Шарли Эбдо»: изображением обложки с пророком Мухаммедом и карикатуры с муллой. Однако Анри Руссо лично наложил вето на их экспонирование ради «ответственности» (laresponsabilité), уважения чувств верующих. Сам журнал «Шарли Эбдо» отреагировал на его решение стать «Никакого шума в Музее терроризма», указав, что, рисуя повсюду голубей мира, невозможно ни раскрыть тему терроризма, ни противостоять ему [19].

На данный момент у музея имеется слабо официальный сайт (<https://musee-memorial-terrorisme.fr/>), виртуальные выставки (дебютная называется «Бороться с терроризмом: экспозиция работ лицезистов и учащихся колледжей» (2022)) и бренд. Последний разработан студией Graphéin. По мнению его создателей, визуальный ряд СМИ по теме терроризма слишком агрессивный и депрессивный, поэтому в трех кирпичях – от беспомощно лежащего к твердо стоящему – они воплотили динамическую идею национального сопротивления и восстановления после терактов [17]. В настоящий момент А. Руссо продолжает деятельность по продвижению музея в общественной и профессиональной среде. В январе – феврале 2024 г. состоялись публичные слушания в префектуре Верхней Сены, которая рада оживлению культурной жизни региона и реставрации исторического здания бывшей школы для детей-инвалидов, отведенной для экспозиций музея [20].

На сайте музея заявлены три его тематических блока: летопись терроризма с 1970-х гг., личные истории жертв террористов, а также общественная реакция на террористическую угрозу [11]. Музей пытается вписаться в традиционный тип французского музея, открывая артистические ателье, организуя курсы повышения квалификации и активно сотрудничая с учебными заведениями. Большое значение организаторы придают проекту коллабораций с художниками «Противостояние терроризму через культуру», как своеобразной арт-терапии коллективной травмы [4]. Сейчас, на виртуальном этапе существования музея, его коллекция пополняется цифровыми экспозициями, галереями конкурсных работ, архивом свидетельств жертв терактов, доступными на официальном сайте.

Выводы

На этапе организации Мемориального музея терроризма в Париже не наблюдается устойчивого внимания публики к его идее и концепции. Французская общественность выражает скорее дежурное согласие с важностью музеефикации темы терроризма. Выступления президента Э. Макрона о музее стимулируют кратковременный и, как правило, критический интерес к новому учреждению культуры. Его упрекают в популизме, конъюнктурности, спекуляции на человеческой трагедии, личной выгоде. Так как создание музея прочно ассоциируется с правительственной инициативой, то организаторов подозревают в замалчивании реальной проблемы – причин исламского терроризма. Успех на выборах правых партий, прежде всего, Национального объединения М. Ле Пен, свидетельствует о чрезвычайной актуальности анти-иммигрантской повестки и ведет к дальнейшей политизации музеефикации темы.

С другой стороны, заметны закрытость, дозированность информации об общественной реакции на создание музея и дефицит аналитических работ по теме в отраслевой печати. Например, в открытом доступе отсутствуют видео-трансляция и отчеты об университетском семинаре «Терроризм и догмы» (2023) в Высшей нормальной школе

(Париж) с участием Анри Руссо и общественных слушаниях в коммуне будущего музея (2024). Там, где форумы мероприятий были открыты, мы видим активную и очень критическую реакцию населения.

Тем не менее, кураторы проекта чувствуют обратную связь и понимают суть претензий. В 2022 г. А. Руссо начал свой отчет о музее президенту Франции с фразы «Какая странная идея!» В 150-страничном рапорте он постарался ответить на дискутируемые вопросы. Главными приоритетами музея он указал работу с жертвами и музейную педагогику. Всего три страницы Руссо отвел комплектованию

фондов и двадцать три – хронологическим и географическим рамкам исторической части экспозиции. Согласно его видению, в музее будут представлены национальный, региональный (сепаратистский), правый, но преимущественно исламский терроризм с конца 1960-х годов во Франции, арабских (Ливия, Палестина, Алжир, Сирия) и мусульманских (Иран) странах [21]. Таким образом, можно ожидать, что открытие Мемориального музея терроризма в 2027 году вызовет большой общественный резонанс и острую дискуссию в профессиональной среде.

Библиографический список

1. *Божченко О. А.* Музей в формировании исторической памяти : дис. ... кандидата культурологии. СПб., 2012. 237 с.
2. *Казаква О.Ю.* Современная музейная политика Франции: программы, практики, тренды. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2024. 126 с.
3. *Chichizola J.* Un musée du terrorisme pour «faire émerger une cohérence historique dans un univers marqué par le chaos» // Le Figaro. 22.05.2024. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/un-musee-du-terrorisme-pour-faire-emerger-une-coherence-historique-dans-un-univers-marque-par-le-chaos-20240522>
4. Collections / Musée-Mémorial du terrorisme. <https://musee-memorial-terrorisme.fr/en/collections-0>
5. *Constant C.C.* Verlhac: «Ce musée mémoriel des victimes est une bêtise absolue» // L'Humanité. 24.09.2018. <https://www.humanite.fr/societe/tignous/chloe-verlhac-ce-musee-memoriel-des-victimes-est-une-betise-absolue>
6. Débat de l'actu: Musée-mémorial du terrorisme // Radiofrance. 25.02.2021. <https://mediateur.radiofrance.com/chaines/france-inter/debat-de-lactu-musee-memorial-du-terrorisme-2/>
7. *Fabre C.* Les députés inscrivent la «liberté de la création artistique» dans la loi // Le Monde. 30.09.2015. https://www.lemonde.fr/arts/article/2015/09/29/les-deputes-inscrivent-la-liberte-de-la-creation-artistique-dans-la-loi_4776846_1655012.html
8. *Fournier G.* A Painful Project for France: A Museum on the Ravages of Terrorism // The New York Times. 30.03.2021. <https://www.nytimes.com/2021/03/30/world/europe/france-terrorism-museum.html>
9. Il n'y aura finalement pas de musée-mémorial du terrorisme à Nice // Nice-Matin. 03.03.2021. <https://www.nicematin.com/faits-de-societe/il-ny-aura-finalement-pas-de-musee-memorial-du-terrorisme-a-nice-652096>
10. *Kerlouan Ph.* Un Musée du terrorisme, c'est bien. Lutter contre le terrorisme, c'est mieux! // Boulevard Voltaire. 11.12.2019. <https://www.bvoltaire.fr/un-musee-du-terrorisme-cest-bien-lutter-contre-le-terrorisme-cest-mieux/>
11. Le parcours muséographique / Musée-Mémorial du terrorisme. <https://musee-memorial-terrorisme.fr/le-parcours-museographique>
12. LOI n° 2016-925 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032854341>
13. *Lorrain F.-G.* Le terrorisme doit-il faire l'objet d'un musée? // Le point. 13.06.2021. https://www.lepoint.fr/edits-du-point/le-terrorisme-doit-il-faire-l-objet-d-un-musee-13-06-2021-2430753_32.php#11
14. Mémorial des victimes du terrorisme: «L'idée est de faire un musée empathique et inclusif», assure Henry Roussou // Europe1. 11.03.2021. <https://www.europe1.fr/emissions/interview-de-5h40/memorial-des-victimes-du-terrorisme-lidee-est-de-faire-un-musee-empathique-et-inclusif-assure-henry-roussou-4030610>
15. Musée-mémorial du terrorisme : exposer ou non les caricatures de «Charlie Hebdo» // Atlantico.fr. 17.10.2022. <https://atlantico.fr/article/pepite/musee-memorial-du-terrorisme-exposer-ou-non-les-caricatures-de-charlie-hebdo>
16. Musée-mémorial pour les victimes du terrorisme: il faut «prendre son temps pour faire quelque chose de bien» // France Radio. 20.09.2018. https://www.francetvinfo.fr/faits-divers/terrorisme/attaques-du-13-novembre-a-paris/victimes-des-attentats-a-paris/musee-memorial-pour-les-victimes-du-terrorisme-il-faut-prendre-son-temps-pour-faire-quelque-chose-de-bien_2948771.html
17. Museum-Memorial of Terrorism – Visual identity. <https://www.graphine.com/en/portfolio/museum-memorial-of-terrorism-visual-identity>
18. *Ottavi L.* Victimes du terrorisme: «La mémoire n'est pas une affaire de musée!» // Le Figaro. 02.04.2019. <https://www.lefigaro.fr/vox/politique/2018/09/26/31001-20180926ARTFIG00107-victimes-du-terrorisme-la-memoire-n-est-pas-une-affaire-de-musee.php>
19. Pas de vagues au Musée du terrorisme // Charlie Hebdo. 27.10.2022. <https://charliehebdo.fr/2022/10/societe/pas-de-vagues-au-musee-du-terrorisme/>
20. Réunion publique de présentation du Musée-mémorial du terrorisme // Suresnes. 05.02.2024. <https://www.suresnes.fr/album/reunion-publique-de-presentation-du-musee-memorial-du-terrorisme/>
21. *Roussou H.* Projet scientifique et culturel du Musée-mémorial du terrorisme / Musée-Mémorial du terrorisme. https://musee-memorial-terrorisme.fr/sites/memorial/files/documents/MMT-projet-scientifique-et-culturel-vf-web_0.pdf
22. *Schubert A.* Macron va créer un musée-mémorial pour les victimes du terrorisme! // Riposte Laique. 21.09.2018. <https://ripostelaique.com/mascarade-macron-va-creer-un-musee-memorial-pour-les-victimes-du-terrorisme.html>
23. *Terrel A.* Ce que l'on sait du futur musée-mémorial du terrorisme voulu par Macron // Europe1. 11.03.2021. <https://www.europe1.fr/politique/localisation-themes-abordes-que-sait-on-du-musee-memorial-du-terrorisme-voulu-par-macron-4030732>

References

1. *Bozhchenko O.A.* Museum in the formation of historical memory : dissertation of the candidate of cultural studies. St. Petersburg, 2012. 237 p.
2. *Kazakova O.Y.* Modern museum policy of France: programs, practices, trends. Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2024. 126 p.
3. *Chichizola J.* Un musée du terrorisme pour «faire émerger une cohérence historique dans un univers marqué par le chaos» // Le Figaro. 22.05.2024. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/un-musee-du-terrorisme-pour-faire-emerger-une-coherence-historique-dans-un-univers-marque-par-le-chaos-20240522>
4. Collections / Musée-Mémorial du terrorisme. <https://musee-memorial-terrorisme.fr/en/collections-0>

5. *Constant C.C.* Verlhac: «Ce musée mémoriel des victimes est une bêtise absolue» // *L'Humanité*. 24.09.2018. <https://www.humanite.fr/societe/tignous/chloe-verlhac-ce-musee-memoriel-des-victimes-est-une-betise-absolue>
6. Débat de l'actu: Musée-mémorial du terrorisme // *Radiofrance*. 25.02.2021. <https://mediateur.radiofrance.com/chaines/france-inter/debat-de-lactu-musee-memoriel-du-terrorisme-2/>
7. *Fabre C.* Les députés inscrivent la «liberté de la création artistique» dans la loi // *Le Monde*. 30.09.2015. https://www.lemonde.fr/arts/article/2015/09/29/les-deputes-inscrivent-la-liberte-de-la-creation-artistique-dans-la-loi_4776846_1655012.html
8. *Fournier G.* A Painful Project for France: A Museum on the Ravages of Terrorism // *The New York Times*. 30.03.2021. <https://www.nytimes.com/2021/03/30/world/europe/france-terrorism-museum.html>
9. Il n'y aura finalement pas de musée-mémorial du terrorisme à Nice // *Nice-Matin*. 03.03.2021. <https://www.nicematin.com/faits-de-societe/il-ny-aura-finalement-pas-de-musee-memoriel-du-terrorisme-a-nice-652096>
10. *Kerlouan Ph.* Un Musée du terrorisme, c'est bien. Lutter contre le terrorisme, c'est mieux! // *Boulevard Voltaire*. 11.12.2019. <https://www.bvoltaire.fr/un-musee-du-terrorisme-cest-bien-lutter-contre-le-terrorisme-cest-mieux/>
11. Le parcours muséographique / Musée-Mémorial du terrorisme. <https://musee-memoriel-terrorisme.fr/le-parcours-museographique>
12. LOI n° 2016-925 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032854341>
13. *Lorrain F.-G.* Le terrorisme doit-il faire l'objet d'un musée? // *Le point*. 13.06.2021. https://www.lepoint.fr/editos-du-point/le-terrorisme-doit-il-faire-l-objet-d-un-musee-13-06-2021-2430753_32.php#11
14. Mémorial des victimes du terrorisme: «L'idée est de faire un musée empathique et inclusif», assure Henry Rouso // *Europe1*. 11.03.2021. <https://www.europe1.fr/emissions/linterview-de-5h40/memorial-des-victimes-du-terrorisme-lidee-est-de-faire-un-musee-empathique-et-inclusif-assure-henry-rousso-4030610>
15. Musée-mémorial du terrorisme : exposer ou non les caricatures de «Charlie Hebdo» // *Atlantico.fr*. 17.10.2022. <https://atlantico.fr/article/pepite/musee-memoriel-du-terrorisme-exposer-ou-non-les-caricatures-de-charlie-hebdo>
16. Musée-mémorial pour les victimes du terrorisme: il faut «prendre son temps pour faire quelque chose de bien» // *France Radio*. 20.09.2018. https://www.francetvinfo.fr/faits-divers/terrorisme/attaques-du-13-novembre-a-paris/victimes-des-attentats-a-paris/musee-memoriel-pour-les-victimes-du-terrorisme-il-faut-prendre-son-temps-pour-faire-quelque-chose-de-bien_2948771.html
17. Museum-Memorial of Terrorism – Visual identity. <https://www.grapheine.com/en/portfolio/museum-memorial-of-terrorism-visual-identity>
18. *Ottavi L.* Victimes du terrorisme: «La mémoire n'est pas une affaire de musée!» // *Le Figaro*. 02.04.2019. <https://www.lefigaro.fr/vox/politique/2018/09/26/31001-20180926ARTFIG00107-victimes-du-terrorisme-la-memoire-n-est-pas-une-affaire-de-musee.php>
19. Pas de vagues au Musée du terrorisme // *Charlie Hebdo*. 27.10.2022. <https://charliehebdo.fr/2022/10/societe/pas-de-vagues-au-musee-du-terrorisme/>
20. Réunion publique de présentation du Musée-mémorial du terrorisme // *Suresnes*. 05.02.2024. <https://www.suresnes.fr/album/reunion-publique-de-presentations-du-musee-memoriel-du-terrorisme/>
21. *Rouso H.* Projet scientifique et culturel du Musée-mémorial du terrorisme / Musée-Mémorial du terrorisme. https://musee-memoriel-terrorisme.fr/sites/memorial/files/documents/MMT-projet-scientifique-et-culturel-vf-web_0.pdf
22. *Schubert A.* Macron va créer un musée-mémorial pour les victimes du terrorisme! // *Riposte Laique*. 21.09.2018. <https://ripostelaique.com/mascarade-macron-va-creer-un-musee-memoriel-pour-les-victimes-du-terrorisme.html>
23. *Terrel A.* Ce que l'on sait du futur musée-mémorial du terrorisme voulu par Macron // *Europe1*. 11.03.2021. <https://www.europe1.fr/politique/localisation-themes-abordes-que-sait-on-du-musee-memoriel-du-terrorisme-voulu-par-macron-4030732>

КОВАЛЕВ АРТЕМ ВЛАДИМИРОВИЧ

кандидат исторических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Калужский филиал), г. Калуга, Россия
E-mail: artem-v-kovalev@yandex.ru

KOVALEV ARTEM VLADIMIROVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Kaluga branch), Kaluga, Russia
E-mail: artem-v-kovalev@yandex.ru

**КОМИТЕТ ВЕЛИКОЙ КНЯГИНИ ЕЛИЗАВЕТЫ ФЕДОРОВНЫ И ТРУДОУСТРОЙСТВО
УЧАСТНИКОВ РУССКО-ЯПОНСКОЙ ВОЙНЫ 1904–1905 ГГ. В ПРОВИНЦИАЛЬНУЮ ПОЛИЦИЮ
(НА МАТЕРИАЛЕ КАЛУЖСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

**THE COMMITTEE OF GRAND DUCHESS ELIZAVETA FEDOROVNA AND THE EMPLOYMENT
OF PARTICIPANTS IN THE RUSSIAN-JAPANESE WAR 1904–1905 IN THE PROVINCIAL POLICE
(BASED ON THE MATERIALS OF THE KALUGA PROVINCE)**

В статье рассматриваются особенности организации в провинции местной структуры Комитета великой княгини Елизаветы Федоровны в 1906 г. и итоги трудоустройства бывших участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в полицию Калужской губернии в первом послевоенном году. Показаны трудности в создании местной структуры комитета в губернии, связанные с нежеланием значительной части полицейского начальства принимать на себя обязанности уполномоченных. Рассмотрено отношение местного полицейского руководства к инициативе комитета и проанализированы мотивы такого отношения: сложное положение в губернии, затруднительность поиска места работы для незнакомых людей при уменьшении доверия к полиции, сомнение в успехе дела. Дана оценка результатов трудоустройства участников войны в провинциальной полиции к лету 1906 г. Сделан вывод о том, что, при несомненной полезности подобной инициативы, реализация ее в первом послевоенном году происходила с большими трудностями.

Ключевые слова: Калужская губерния, Комитет великой княгини Елизаветы Федоровны, полиция, Российская империя, Русско-японская война 1904–1905 гг., трудоустройство участников войны.

The article examines the peculiarities of the organization of the local structure of the Committee of Grand Duchess Elizaveta Fedorovna in the province in 1906 and the results of the employment of former participants of the Russian-Japanese War of 1904–1905 in the Kaluga province police in the first post-war year. The difficulties in creating a local committee structure in the province are shown, due to the reluctance of a significant part of the police authorities to assume the duties of commissioners. The attitude of the local police leadership to the committee's initiative is considered and the motives of this attitude are analyzed: the difficult situation in the province, the difficulty of finding a job for strangers with a decrease in trust in the police, doubt about the success of the case. An assessment of the results of the employment of war participants in the provincial police by the summer of 1906 is given. It is concluded that, despite the undoubted usefulness of that initiative, its implementation in the first post-war year was difficult.

Keywords: Kaluga province, Committee of Grand Duchess Elizaveta Fedorovna, police, Russian Empire, Russian-Japanese War of 1904–1905, employment of war participants.

Введение

Возможность участия вооруженных сил России в военном конфликте в наше время остается, к сожалению, вполне реальной. В связи с этим общество и государство неизбежно оказываются перед непростой проблемой адаптации бывших военнослужащих к мирной жизни после окончания военных действий. По этой причине является актуальным изучение опыта послевоенной адаптации, в частности, трудоустройства, участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. – первой войны, потрясшей, наряду с Первой русской революцией 1905–1907 гг., основы Российской империи.

Целью данного текста является изучение особенностей организации в провинции местной структуры Комитета великой княгини Елизаветы Федоровны в 1906 г. и итогов трудоустройства бывших участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в полицию Калужской губернии в первый по-

слевоенный год. Объектом исследования является деятельность Комитета Елизаветы Федоровны по трудоустройству участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в провинции. Предметом изучения выступают проблемы организации трудоустройства участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в полицию Калужской губернии.

Хронологические рамки включают в себя период примерно от завершения Русско-японской войны в 1905 г. до лета 1906 г., когда произошло учреждение на местах представительства реорганизованного Комитета Елизаветы Федоровны и был получен первый опыт функционирования комитета в губернии в сфере трудоустройства бывших военных; кроме того, со времен завершения войны прошел примерно год, что можно считать условным «символическим» рубежом для подведения некоторых итогов. Основные географические рамки – Калужская губерния, отчасти также затрагивается Московская губерния.

Задачи исследования:

– рассмотреть реалии и особенности организации деятельности Комитета великой княгини Елизаветы Федоровны по трудоустройству участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в стране и в Калужской губернии.

– проследить отношение местных властей, в частности, руководства калужской полиции к деятельности комитета Елизаветы Федоровны и проблемам трудоустройства участников Русско-японской войны 1904–1905 гг.

– оценить основные результаты трудоустройства участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в провинциальной полиции к лету 1906 г. на примере Калужской губернии.

Методологическую основу исследования составили принципы историзма и научной объективности. Базу методов исследования, помимо общенаучных методов, таких, как анализ и синтез, составляют нарративный метод, сравнительно-исторический метод и т. д. В работе применен микроисторический анализ, предполагающий переход от широких событий «большой истории» к их частным, местным проявлениям, позволяющий увидеть конкретные реалии, проявившиеся в деятельности Комитета великой княгини Елизаветы Федоровны по трудоустройству бывших участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в провинции.

Основную источниковую базу исследования составляют документы из Канцелярии калужского губернатора (Ф. 32). В первую очередь, задействованы рапорты полицейских чиновников Калуги и губернии, составленные летом 1906 г. В этих документах отражено отношение полицейских начальников к деятельности комитета, рассмотрены особенности и итоги трудоустройства бывших солдат в полицию.

Научная новизна исследования заключается в том, что до настоящего времени не было подробного изучения деятельности Комитета великой княгини Елизаветы Федоровны в сфере трудоустройства бывших участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в провинции, в частности, впервые изучается организация данной деятельности комитета в Калужской губернии. Некоторые документы Канцелярии калужского губернатора, конкретно – рапорты полицмейстера и его помощника, посвященные указанной проблематике, ранее не публиковались и не изучались, они впервые вводятся в научный оборот.

Изложение основного материала

Русско-японская война 1904–1905 гг. оставила после себя не только горечь неудачи, тысячи вдов и сирот, но и немало бывших участников войны, выбитых из колеи привычного существования, не имеющих возможности вписаться в мирную жизнь в связи с отсутствием у них какой-либо работы. Само по себе наличие подобной группы людей содержало опасность для общества и государства. Помочь этим людям найти свое место в жизни было важно и с гуманистической точки зрения, и с точки зрения смягчения действия социально дестабилизирующего фактора, тем более, что в России полыхала Первая русская революция 1905–1907 гг.

Одним из важнейших центров организации помощи участникам минувшей войны, в том числе, в поиске места работы, стал находившийся в Москве Комитет великой княгини Елизаветы Федоровны. Комитет активно функционировал в период конфликта в связи с нуждами военного времени, однако после его завершения направления деятельности комитета изменились.

Важно понимать, что действовать в сфере помощи по трудоустройству бывших военных на завершающей стадии самого конфликта или сразу же по его окончании в 1905 г. было для Комитета Елизаветы Федоровны затруднительно как по объективным, так и по субъективным причинам. Объективные обстоятельства проистекали из того, что в конце 1905 – начале 1906 гг. страна переживала, пожалуй, высшую точку революции: беспорядки дезорганизовали нормальную деятельность комитета. Субъективные же обстоятельства заключались в том, что для великой княгини 1905 г. был не просто тяжелым, но катастрофическим, так как в этом году она потеряла своего супруга великого князя Сергея Александровича и была некоторое время фактически устранена от активной общественной жизни. Тем не менее, деятельность комитета продолжалась и получила новое развитие.

По данным современных исследований, еще в сентябре 1905 г. Особый Комитет великой княгини был реорганизован в новый, получив название «Комитет по оказанию помощи жертвам Русско-японской войны». Одним из важных направлений работы комитета стала помощь бывшим солдатам в поисках работы. Согласно оценке ученых, комитет должен был стать посредником между ведомствами, учреждениями, работодателями и лицами, которые нуждались в работе [8, с. 95, 97, 99].

В апреле 1906 г. Комитет Елизаветы Федоровны разослал из Москвы в различные губернии Российской империи, в том числе и в Калужскую, приглашение к сотрудничеству. Подчеркнем, что, в силу личного влияния великой княгини, это было такое приглашение, от которого не было принято отказываться.

В документе говорилось, что «Ввиду большого наплыва... запасных, вернувшихся с Дальнего Востока и ищущих занятий, Комитет Ее Императорского Высочества Великой Княгини Елисаветы Феодоровны принял дело приискания соответствующих им мест». Комитет просил у губернаторов, в нашем случае – калужского губернатора А.А. Офросимова – содействия «путем замещения вакантных должностей низших служащих в подведомственных Вам учреждениях означенными нижними чинами, так и путем публикаций в местных губернских ведомостях для сведения частных учреждений и лиц, пожелавших принять к себе на службу нижних чинов, принявших участие в Русско-Японской войне». Комитет уведомлял, что проезд соискателей «на место службы будет даваться бесплатный», то есть, видимо, будет оплачиваться за счет самого комитета.

В губернии направлялись и списки профессий (или желательных мест работы), обладатели которых встали на учет в комитете и были готовы поступить на службу. Благодаря архивным документам, у нас есть возможность ознакомиться с таким списком.

В таблице-ведомости, присланной из Москвы в апреле 1906 г., было названо 31 желаемое место работы (или род занятий), потенциальными соискателями которых числилось более 380 человек. Однако, этот список был неполон, к нему было сделано приложение, содержащее еще почти два десятка претендентов и еще несколько ожидаемых мест работы. Итого предполагалось около четырех сотен соискателей мест и более тридцати профессий или должностей.

Самыми популярными среди соискателей были места разного рода сторожей и швейцаров, которые в сумме составляли более сотни желающих (то есть, не менее 25 %). Таким образом, многие претенденты не мыслили себя в производительной сфере. Другой тенденцией, над которой

стоит задуматься, было то, что еще примерно полторы сотни соискателей вообще не назвали никакой определенной профессии (более 35 %). На наш взгляд, это может говорить о том, что многие бывшие участники войны или от безысходности были готовы на малоквалифицированный труд, или, в силу тех или иных личностных качеств, вообще были равнодушны к какой-либо работе.

Так как в последующем речь пойдет о трудоустройстве в учреждениях, имеющих отношение к властной сфере, в частности, к полиции, то отметим, что среди соискателей было и некоторое количество желающих получить места, связанные со службой в правоохранительной области. Явным образом такое желание высказало чуть более десятка соискателей [4, л. 84–87].

Провинциальные власти, насколько возможно, оказали поддержку комитету. В первую очередь, это была информационная поддержка. В частности, по распоряжению губернатора в местной газете «Калужские губернские ведомости» в разделе объявлений, на первой странице, почти слово в слово была приведена информация комитета вместе с ведомостью возможных соискателей мест [6, с. 1]. Одновременно делались попытки найти для подопечных комитета места службы в губернии, о чем будет рассказано позднее.

Кроме того, комитет традиционно ожидал от представителей власти в губернии действий по созданию местной структуры: в губернском городе и уездах должны были появиться уполномоченные комитета. В конце мая или начале июня 1906 г. калужский губернатор А.А. Офросимов обратился с предложением стать уполномоченными Комитета Елизаветы Федоровны к калужскому полицмейстеру Е.И. Трояновскому и всем уездным исправникам Калужской губернии.

К лету 1906 г. в Калужской губернии удалось создать местное представительство Комитета Елизаветы Федоровны, однако, на этот раз в роли уполномоченных выступили далеко не все, кому это первоначально предлагалось. В конечном счете, полицмейстеру Е.И. Трояновскому удалось «отбиться» от роли уполномоченного, а вот его помощнику А.Н. Протасову, несмотря на высказанные им также возражения, пришлось все же взять на себя этот труд. Относительно непросто произошло утверждение уполномоченных и в уездах. Часть уездных исправников также отказались от роли уполномоченных комитета и переложили этот груз на своих помощников.

Таким образом, из 12 должностных лиц, считая калужского полицмейстера и 11 уездных исправников, лишь 7 (то есть 58 %) приняли на себя роль уполномоченного комитета (боровский, лихвинский, малоярославецкой, мешовский, мосальский, перемышльский и тарусский исправники), а 5 (то есть 42 %) отказались от нее (полицейстер, а также калужский, жиздринский, козельский и мешовский исправники), передав своим помощникам [4, л. 265–279].

Эта «забастовка» местных руководителей полиции может показаться неожиданной и вызвать удивление. Здесь мы подходим к другому важному вопросу о том, как и почему именно таким образом отнеслись представители местной власти, в первую очередь, полиции, к новой инициативе Комитета Елизаветы Федоровны, связанной с трудоустройством участников войны.

Обыкновенно, когда от провинции ожидалась инициатива в поддержке какого-либо созданного в столицах комитета, это вызывало, по крайней мере внешне, полное понимание у местных чиновников. Так было, например, в Калужской губернии в начальный период Русско-японской

войны 1904–1905 гг. при организации местных структур Российского общества Красного Креста [2, л. 1, 3, 5, 7, 11, 14; 10, с. 81, 114, 122, 141] и Комитета по усилению военного флота на добровольные пожертвования [3, л. 1-4, 8, 12-13; 5, л. 4].

Однако теперь, в послевоенном 1906 г., положение изменилось. Согласно рапортам руководителей полиции Калужской губернии, они не хотели или не могли становиться уполномоченными комитета. Любопытно посмотреть, как сами руководители полиции мотивировали свое решение.

В качестве одного из аргументов полицейские указывали, во-первых, на катастрофическую загруженность обязанностями службы. Собственно, жесткий контроль сверху и бумажная отчетность, отнимавшие достаточно много внимания, были вполне характерны для провинциальной полиции и прежде, во второй половине XIX в. [1].

Но в начале XX в. ситуация стала гораздо труднее. Полицейские обращали внимание на сложное положение внутри страны, при котором они обременены многочисленными обязанностями (точно так же, как и губернское полицейское начальство, уездные исправники в один голос ссылались на «настоящее смутное время» или на «крайне тревожное время»). Это утверждение было недалеко от истины: в стране бушевала революция, из ряда вон выходящие события происходили не только в столицах, но и в провинции, в частности, в Калужской губернии.

Хотя Калужская губерния считалась в начале XX в. «тихой» и консервативной глубиной [7, с. 5–19], и была, главным образом, «крестьянской», однако, рабочее движение и здесь было достаточно заметно. Начавшись в 1905 г., оно продолжилось в 1906 г. стачками, митингами и иными волнениями на заводах и мастерских в Калуге, Людинове, на предприятиях в других частях губернии [9, с. 193, 196–204].

Но еще более, вероятно, власти могли быть обеспокоены крестьянским движением. Практически во всех уездах губернии с той или иной интенсивностью проявляли себя различные формы выражения крестьянского недовольства: потравы помещичьих угодий, захваты сена, хлеба, земли, порубки леса, поджоги и погромы имущества помещиков, сельскохозяйственные забастовки, даже митинги, неплатежи податей и сборов, столкновения с должностными лицами и нападения на полицию. Случаев сопротивления крестьян насчитывались, как в 1905, так и в 1906 г. многие десятки (а всего за оба года состоялось более полутора сотен случаев примерно в полутора сотнях мест). Особенно интенсивны были крестьянские выступления в летнее время. Не случайно в тот период Калужская губерния была объявлена на положении усиленной охраны [9, с. 209, 212–214, 217, 219, 220, 225–227].

Рассматривая «географию отказов» ряда должностных лиц губернии от роли уполномоченных Комитета Елизаветы Федоровны, мы видим, что она действительно в определенной степени совпадает с территориями, которые в 1905–1906 гг. были особенно подвержены выступлениям рабочих и крестьян: это сама Калуга, а также Калужский, Козельский, Жиздринский уезды и некоторые другие территории.

Еще одним мотивом для отказа от участия в структурах комитета являлись нежелание и невозможность, с точки зрения полицейских, рекомендовать лично не знакомых людей на какие-либо работы. Это обстоятельство происходило и от недостатка у должностных лиц времени для разбора кандидатов на места в условиях нестабильности обстановки в губернии (о чем уже было сказано выше) и,

возможно, также от снижения авторитета полиции среди законопослушной части населения в связи с непрекращающимися беспорядками. Слишком опасно было подбирать места службы для непроверенных людей: в результате неудачного выбора работодателя и население в целом могли бы окончательно разувериться в представителях полицейских властей. В своих рапортах полицейские «проговариваются» о следующем.

«...Рекомендовать лиц, совершенно неизвестных, настолько рискованно, что это неминуемо вызовет вполне справедливое неудовольствие против полиции, к которой и без того мало кто относится доброжелательно», – писал губернатору полицмейстер И.Е. Трояновский. Ему вторил и помощник полицмейстера А.Н. Протасов в своем рапорте: «...Взяв на себя рекомендацию постановки на места лиц, для меня совершенно незнакомых, я при неоправдании ими доверия нанимателей, лично сам от публики лишусь не только доверия, которым я пользовался в течение своей службы, но легко навлеку на себя кроме того и совершенно незаслуженные нарекания, которых такая масса сыплется в последнее время на чинов полиции, даже рискую, что найдутся лица, которые усмотрят в таких случаях умысел» [4, л. 258, 260].

Наконец, в качестве еще одного аргумента против своего участия в деятельности комитета, полицейские руководители указывают на то, что дело трудоустройства бывших солдат не достигает должных результатов, является, с их точки зрения, малополезной тратой сил.

На каком основании полицейские начальники могли сделать такой вывод? Мы приблизились к еще одному важному вопросу: каковы частные, наиболее ранние, ограниченные летом 1906 г., результаты деятельности по обеспечению мест работы в калужской полиции для участников войны?

Для начала отметим, что Комитет Елизаветы Федоровны получил от калужского полицмейстера информацию об условиях службы полицейским-городовым (в частности, 12 р. 50 к. жалования в месяц) и о количестве имеющихся вакансий. Весной 1906 г. калужский полицмейстер, принимая во внимание циркуляр губернатора от 29 апреля 1906 г. за № 3126 о желательности содействия комитету, согласился «выписать» из Москвы по рекомендации комитета 23 человека, в том числе 13 полицейских-городовых и 10 пожарных (в то время калужский полицмейстер заведовал и пожарной охраной).

Комитет, рассмотрев соответствующие заявления, поданные участниками войны, командировал в Калугу несколько групп соискателей места. Помимо бесплатного проезда, обеспеченного комитетом, будущие сотрудники получали от комитета кормовые деньги, две смены белья и полный комплект одежды. Пожарных комитет не прислал, но потенциальные полицейские прибывали в Калужскую губернию, согласно сообщению полицмейстера, со следующим результатом.

Первоначально, в мае 1906 г. для службы в полиции было послано из Москвы 13 человек. Затем в конце мая из Москвы направили еще 3 человек. В начале июня, судя по рапорту полицмейстера, от комитета выехал еще 1 человек. В общей сложности, было послано от комитета в Калужскую губернию 17 человек для службы в полиции.

В действительности, из первой партии в 13 человек до Калуги доехало 10, из последующих 3 – только 2. Всего из командированных 17 прибыло 13 человек. Причиной неприбытия некоторых соискателей должности к месту несения службы, по данным полицмейстера, опиравшегося в том числе на информацию от прибывших, является

недисциплинированность и подверженность пьянству. Кандидаты «запьянствовали еще в Москве, отстали и затем не явились».

Далее, из прибывших 13 человек 8 в течении одного-двух дней по прибытии отказались от поступления на службу. Мотивировкой отказа стала неудовлетворенность предлагаемыми условиями службы. Так, кандидаты утверждали, что рассчитывали на полное содержание, включая питание. Это заявление вызвало недоверие полицмейстера, так как все условия службы были заблаговременно переданы в комитет.

Наконец, из 5 принятых на службу за несколько недель ее покинули еще 3 и, в итоге, соответствующими требованиям и оставшимися на службе на лето 1906 г. числилось всего 2 полицейских. Относительно причин прекращения службы в рапорте полицмейстер и его помощник не писали напрямую, но судя по контексту, главным недостатком прибывших был низкий уровень мотивации, недисциплинированность и опять-таки подверженность пьянству. «Почти все прибывавшие пропивали свои вещи до сапог включительно и рекомендовать таких куда-либо положительно рискованно» [4, л. 262, 263].

Полицейстер откровенно высказался в своих рапортах губернатору о моральном и профессиональном уровне соискателей мест, как о людях, «большинство которых положительно не заслуживают этого [поиска для них места работы – авт.] своим образом жизни». Также, по мнению полицмейстера, «к помощи Комитета обращалось громадное большинство людей вполне павших, которые усмотрели возможность ничего не делать, а лишь разбегать и по несколько раз получать пособие». Своему начальнику вторил и помощник полицмейстера: «...к содействию Комитета обращаются тунеядцы и другие отбросы шайки хулиганов Хитрова рынка» [4, л. 259, 261, 262].

Исходя из вышеприведенных данных, напрашивается суждение о том, что к лету 1906 г. на стадии приема прошений о поиске мест в Комитет Елизаветы Федоровны в самой Москве не был организован должный отбор соискателей.

Итоги деятельности по трудоустройству в калужскую полицию к лету 1906 г. могут быть выражены в виде следующей таблицы.

Таблица

Трудоустройство в калужскую полицию кандидатов от Комитета великой княгини Елизаветы Федоровны весной-летом 1906 г.

Выписаны из Москвы по рекомендации комитета	Направлены из Москвы в Калугу	Из направленных прибыли в Калугу	Из прибывших отказались от места в ближайщие 1-2 дня	Из не отказавшихся покинули службу в ближайщие недели	Остались на службе к концу июня 1906 г.
23*	17	13	8	3	2

Примечание к таблице:

*считая и 10 пожарных

Итак, процент трудоустроенных в калужскую полицию, если исходить из числа всех выписанных из Москвы соискателей мест, составил 8,7 %, или, считая от числа действительно направленных в Калугу – 11,8 %. Так или иначе, доля трудоустроенных действительно оказалась невелика.

Выводы

Подводя итоги, можно сказать, что инициатива Комитета великой княгини Елизаветы Федоровны по трудоустройству бывших участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. была по своей идее правильной и своевременной. В то же время реализация этой инициативы натолкнулась на ряд трудностей.

Если на высшем уровне о каких-либо организационных проблемах, связанных с созданием комитета, неизвестно, то на местном уровне такие проблемы были. Губернские и уездные руководители полиции, которым калужский губернатор предложил образовать местную структуру комитета в качестве уполномоченных, в значительной доле (почти половина) постарались, вопреки обычной практике, уклониться и переложить этот груз на своих помощников. Отношение руководителей полиции к деятельности по трудоустройству бывших участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. было сдержанным, если не сказать, отрицательным.

Такое негативное отношение подкреплялось несколькими аргументами. В период сложных революционных со-

бытий в стране должностные лица, особенно полицейские, не должны отвлекаться от своих прямых обязанностей. Трудоустраивать малознакомых, непроверенных людей опасно для репутации должностных лиц, тем более для и так несколько пошатнувшейся репутации полицейских. Дело трудоустройства, по мысли полицейских, вообще давало очень небольшую выгоду и не стоило затраченных усилий.

Анализ результатов трудоустройства в калужской губернской полиции к лету 1906 г. позволяет в данном случае согласиться с полицейскими начальниками. Огромное большинство соискателей мест полицейских из Москвы, рекомендованных Комитетом Елизаветы Федоровны, не удержалось на предложенном месте. Причинами были низкий уровень мотивированности, недисциплинированность, часто встречалось пьянство.

Российским властям предстояло извлечь уроки из произошедшего. Какими бы ни были ошибки и недоработки в сфере трудоустройства бывших участников Русско-японской войны 1904–1905 гг. в том или ином конкретном случае, этот опыт является полезным и заслуживает того, чтобы учитываться в будущем.

Библиографический список

1. *Власов А.Е., Штепа А.В.* Форма контроля за деятельностью уездной полиции Калужской губернии в 1870-е гг. (по материалам Калужского уезда) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С. 25–29.
2. Государственный архив Калужской области (ГАКО). Ф. 32. Оп. 2. Д. 1095.
3. ГАКО. Ф. 32. Оп. 2. Д. 1144.
4. ГАКО. Ф. 32. Оп. 2. Д. 1277.
5. ГАКО. Ф. 467. Оп. 1. Д. 1.
6. Калужские губернские ведомости. 1906. № 74. 08.07.1906.
7. Калужский край в XX веке: исторические очерки / ред. В.Я. Филимонов, М.А. Казак, Д.Э. Миронов. Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2014. 416 с.
8. *Ковальская Е.Ю.* Благотворительные организации великой княгини Елизаветы Федоровны: руководство, структура, источники финансирования, жертвователи (1884–1918). Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 5.6.1 – Отечественная история. М.: ИРИ РАН, 2022. 457 с.
9. *Малинин Д.И.* Очерки из истории революции 1905–1906 гг. в Калужской губернии // Малинин Д.И. Неизданные рукописи. Калуга: Изд-во Золотая аллея, 2010. 504 с.
10. Памятная книжка и адрес-календарь Калужской губернии на 1904 год. Издание Губернского Статистического комитета под ред. И.П. Балабанова. Калуга: Типо-литография Губернского правления, 1903. 247 с.

References

1. *Vlasov A.E., Shtepa A.V.* The form of control over the activities of the Kaluga province district police in the 1870-s (based on the materials of Kaluga county) // Scientific notes of Orel State University. 2023 № 4 (101). Pp. 25–29.
2. State Archive of Kaluga Region (SAKR). Fund 32. List 2. Record 1095.
3. SAKR. Fund 32. List 2. Record 1144.
4. SAKR. Fund 32. List 2. Record 1277.
5. SAKR. Fund 467. List 1. Record 1.
6. Kaluga Provincial Journal. 1906. № 74. 07.08.1906.
7. Kaluga Region in the 20th century: historical essays. Ed. V.Ya. Filimonov, M.A. Kazak, D.E. Mironov. Kaluga: Kaluga State Institute of Education Modernization. 2014. 416 p.
8. *Kovalskaya E.Yu.* Charitable organizations of Grand Duchess Elizaveta Fedorovna: leadership, structure, sources of funding, donors (1884–1918): dissertation for the degree of candidate of historical sciences. 07.00.02. Moscow, IRH RAS, 2022. 457 p.
9. *Malinin D.I.* Essays on the history of the revolution of 1905–1906 in Kaluga province // Malinin D.I. Unpublished manuscripts. Kaluga: Zolotaya alleya Publishing House, 2010. 504 p.
10. Commemorative book and address-calendar of Kaluga province for 1904. Kaluga: Printing House of the Provincial Government, 1903. 247 p.

КУДЛАНОВ КОНСТАНТИН БОРИСОВИЧ

кандидат исторических наук, старший преподаватель
Курской академии государственной и муниципальной
службы, г. Курск, Россия
E-mail: kudlanov777@mail.ru

KUDLANOV KONSTANTIN BORISOVICH

PhD (History), Senior Lecturer at the Kursk Academy of State
and Municipal Service, Kursk, Russia
E-mail: kudlanov777@mail.ru

**ВОВЛЕЧЕННОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ В ВЕЛИКУЮ ОТЕЧЕСТВЕННУЮ ВОЙНУ
НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ РОДОСЛОВНОЙ**

**INVOLVEMENT OF THE POPULATION IN THE GREAT PATRIOTIC WAR
BY THE EXAMPLE OF ONE GENEALOGY**

В настоящей статье автор рассматривает проблему вовлеченности населения одной среднестатистической деревни Курской области в Великую Отечественную войну (далее – ВОВ). В качестве объекта исследования автор выбирает одного «дита войны», чьи две генеалогические цепочки (отцовская и материнская) проживающих в одном и том же селе, вполне подходят для достижения поставленной цели. Исследователь сопоставляет множество неопубликованных источников с готовой родословной и информацией из баз данных размещенных в сети интернет. При анализе полученной информации автор определяет, что из рода Кудлановых, насчитывающем на момент 1943 г. 33 человека в 6 домохозяйствах, было призвано 10 мужчин, из которых 3 – погибли. Со второго рода Бояринцевых, состоящего из 45 человек в 8 домохозяйствах, было призвано 12 мужчин, 8 из которых – погибли. Таким образом, исследователь приходит к выводу о том, что вовлеченность населения в ВОВ была колоссальна и в настоящее время нет семей, которые в разной степени не были бы вовлечены в неё. В осмыслении последнего умозаключения очень помогает генеалогия. Следовательно, увеличение уровня патриотического воспитания тесно связано с изучением собственной родословной.

Ключевые слова: родословная, Кудлановы, Бояринцевы, Великая Отечественная война.

In this article, the author examines the problem of the involvement of the population of one average village in the Kursk region in the Great Patriotic War. As the object of study, the author chooses one “child of war”, whose two genealogical chains (paternal and maternal) living in the same village are quite suitable for achieving the goal. The researcher compares many unpublished sources with ready-made genealogy and information from databases located on the Internet. When analyzing the information received, the author determines that from the Kudlanov family, which at the time of 1943 numbered 33 people in 6 households, 10 men were drafted, of which 3 died. From the second clan of Boyarintsevs, consisting of 45 people in 8 households, 12 men were called up, 8 of whom died. Thus, the researcher comes to the conclusion that the involvement of the population in the Second World War was enormous, and at present there are no families who were not involved in it to varying degrees. Genealogy helps a lot in understanding the last conclusion. Consequently, increasing the level of patriotic education is closely related to the study of one’s own ancestry.

Keywords: genealogy, Kudlanovs, Boyarintsevs, Great Patriotic War.

Введение

Актуальность. В декабре 2023 г. все студенты первого курса Академии госслужбы были задействованы в открытом уроке, посвящённом ВОВ. В ходе подготовки явно обнаружилось, что многие учащиеся не знали о своих предках, принимавших участие в ВОВ. На наш взгляд проблема крылась не в том, что они не воевали, а в том, что большинство учащихся элементарно не знают своей ближайшей родословной сер. XX века. Масштабы же ВОВ настолько колоссальны, что в РФ нет сейчас человека, у которого бы не было прямого предка или родственника, который являлся в той или иной степени жертвой этой кровопролитнейшей в истории человечества войны. Об этом же на Параде 9 мая 2022 г. президент РФ В.В. Путин сказал так: «В России нет семьи, которую бы не опалила Великая Отечественная война» [9].

Цель исследования состоит в выявлении вовлеченности населения Центрального-Черноземья в ВОВ на примере двух отдельных родов (Кудлановых и Бояринцевых), проживающих в с. Турка (Знаменское) Хомутовского р-на

Курской области.

Новизна. Для реализации поставленной цели автор использует как различные неопубликованные, так и апробированные источники. К первым нужно отнести Похозяйственные книги¹, опросное анкетирование потомков участников ВОВ, а также ряд сведений из фондов Государственного Архива Курской области (далее – ГАКО) и Центрального Архива Министерства Обороны (далее – ЦАМО). Ко вторым нужно отнести опубликованную Книгу Памяти, а также электронные банки документов «Память народа 1941–1945», «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», «Мемориал», «Poisk.ge» и т.д. Совокупность используемых автором источников вполне обуславливает новизну настоящего исследования. Новизну обуславливает и уникальность статьи, состоящая в исследовании ВОВ не через биографию или историю семьи, но через целый род. В целом взгляд на макропроцессы ВОВ через призму генеалогии открывает ряд возможностей по патриотическому воспитанию населения, а, следовательно, очень современно и перспективно.

Методы исследования. Исследование базируется на принципах макро- и микроисторического анализа. Макроистория показала эффективность при выявлении общих процессов мобилизации населения СССР на фронт и тыл ВОВ; сужая охват исследования, микроанализ позволил включить микрообъекты (определённые роды) в широкий историографический контекст мобилизации в СССР и возврат домой участвующих в боевых действиях.

Сравнительно-исторические методы мы использовали для составления генеалогических цепочек и установлении родства односельчан-однофамильцев между участниками ВОВ. Соединение общих и уникальных явлений позволило выявить связь между предшествующими и последующими ВОВ событиями для военнослужащих. Проблемно-хронологический метод был использован в порядке рассмотрения различных примеров как мобилизации деревенских жителей, так и их возврата к сельской жизни. Историко-типологический метод позволил установить уровень вовлеченности населения СССР в ВОВ.

Изложение основного материала

Для наглядного доказательства, написанного выше, в качестве объекта исследования был взят «дитя войны» Кудланов Василий Андреевич (1937–1985 гг.), чья родословная вполне может отразить широту вовлечённости народонаселения СССР в ВОВ. Итак, отец Василия Кудланов Андрей Иванович (1908 г.р.)² был призван в Красную армию в звании рядового в 1943 г. в Хомутовском РВК, Хомутовского р-на Курской области [5, с. 77]. Дома у А.И. Кудланова осталась 35-летняя жена Пелагея Митрофановна (1908 г.р.) с тремя малолетними детьми: Зинаидой (1931 г.р.), Анатолием (1935 г.р.) и упомянутым выше Василием (1937 г.р.) [14, л. 6]. Продолжая перечислением родственников Василия по отцовской линии, которые участвовали в ВОВ, отметим, что, согласно сайту «Память народа», их насчитывалось 7 человек [10]. Однако данные этого сайта являются не исчерпывающими.

По другим источникам, в частности, Похозяйственным книгам, два племянника Андрея Ивановича, Михаил Кириллович (1923 г.р.)³ и Андрей Васильевич (1915 г.р.) Кудлановы тоже служили в Рабоче-крестьянской Красной Армии (далее – РККА) и участвовали в ВОВ. Родные братья Андрея Павел⁴ и Тихон тоже там были, но вернулись живыми. Однако сын Тихона Сергей (1910 г.р.)⁵ – погиб. В Книге Памяти он вместе со своим дядей Андреем и ещё одним, но двоюродным братом Кудлановым Иваном Трифоновичем (1919 г.р.)⁶ в декабре 1943 г. «пропали без вести» [5, с. 77].

Другому двоюродному брату Андрея и родному Ивана Александру Трифоновичу (1904 г.) в этом плане повезло больше. Он возвратился домой, награждённый Орденом Отечественной войны II степени [12]. Вернулся хромым с ВОВ муж его сестры Лидии Трифоновны (1922 г.р.) – Дедков Иван Никитич. Муж же второй сестры Марии Трифоновны (1918 г.р.) погиб. Троюродные братья Андрея Кудлановы Владимир Романович (1896 г.р.)⁷ и Иван Петрович (1911 г.р.)⁸ вернулись с войны живыми. Другими словами, ВОВ для Кудлановых, проживающих в с. Турка (Знаменское) действительно явилась народной. Ни одну семью этой фамилии война не прошла мимо. В небольшом по численности роде, насчитывающим 33 человека в 6 домохозяйствах одного и того же населённого пункта, было призвано 10 мужчин, из которых 3 – погибли⁹.

Общепонятный масштаб виден из того, что подобная вовлечённость в ВОВ прослеживается из последующего анализа участия в войне свояков Андрея по его жене

Пелагее Митрофановне, в девичестве Бояринцевой [2, л. 8]. Родной брат последней Стефан (1901 г.р.), призванный в 1941 г. в РККА, не дошёл до конца войны, т.к. погиб 3 августа 1943 г. под д. Вороновой Ленинградского р-на, Ленинградской области¹⁰. Сын Стефана Иван (1927 г.р.), так же как и отец, не вернулся с войны. Дома у него осталась жена Мария Михайловна (1903 г.р.), с четырьмя малолетними детьми [14, л. 29]. Второй родной брат Пелагеи Митрофановны Бояринцев Яков (1905 г.р.)¹¹ погиб 15 июля 1943 г. в своей же Курской обл., Беленихинском р-не, Лесковского с/с, д. Лески. Муж Дарья (1912 г.р.), сестры Пелагеи Митрофановны, Тихон Фёдорович Быков (1909 г.р.) тоже был участником ВОВ и погиб при освобождении Польши [14, л. 60]¹².

Остальные ветки Бояринцевых не меньше были вовлечены в ВОВ. Иная судьба прослеживается у потомства двоюродного дяди Пелагеи Митрофановны Михаила Фёдоровича Бояринцева (1866 г.р.), который был церковным старостой в Знаменской церкви своего села. Трое его сыновей были участниками ВОВ, двое из которых вернулись домой живыми. Бояринцев Михаил Михайлович (1901 г.р.)¹³ после ранения выбыл из госпиталя 30 января 1945 года. Второй сын, Дмитрий Михайлович (1901 г.р.)¹⁴ вообще дослужился до полковника Главного Управления Кадров Народного Комиссариата Оборона (далее – ГУК НКО). Третьему сыну Господь благоприятствовал меньше. Сам Иван Михайлович (1896 г.р.)¹⁵ погиб в декабре 1941 года. Два его сына, Николай (1922 г.р.)¹⁶ и Иван (1926 г.р.)¹⁷ тоже, к сожалению, разделили участь отца. Первый погиб 25 августа 1942 г., а второй прошёл большую часть войны, удостоился ордена Отечественной войны II степени [13], однако погиб в январе 1945 года.

Троюродный дядя Пелагеи Митрофановны Иван Никитичевич Бояринцев после 1946 г. ставший священником, проводил своего сына Петра (1904 г.р.) на войну, который впоследствии благополучно вернулся домой [14, л. 26]. Более тяжёлая участь застала иную ветвь чetyрехъродных братьев Пелагеи Митрофановны. Бояринцев Алексей Георгиевич (1918 г.р.)¹⁸ погиб в августе 1943 года. Его родной брат старшина Бояринцев Николай Георгиевич (1925 г.р.)¹⁹ прошёл войну и возвратился. Однако его родной брат Михаил²⁰ погиб в декабре 1943 года. У него дома осталась 35-летняя жена с 5 малолетними детьми. Кстати, три его дочери Анна (1933 г.р.), Валентина (1937 г.р.) и Мария (1939 г.р.) были убиты 25 апреля 1944 года [15, л. 9].

Более дальние родственники Пелагеи Митрофановны по линии Бояринцевых проживали в деревнях Хомутовского р-на: Брысино, Переступлено и Сафроновка [6, с. 43; 7, с. 617]. Среди них также имелось немало участников ВОВ. Однако только на примере Бояринцевых из с. Турка (Знаменское тоже) уже достаточно ясно показано, что масштабы вовлечённости населения в ВОВ были колоссальными. В небольшом по численности роде, насчитывающим на момент 1943 г. 45 человек в 8 домохозяйствах одного и того же населённого пункта, было призвано 12 мужчин, 8 из которых – погибли²¹.

Если же для большей наглядности сузить охват исследования, то получится следующее. Колоссальные скорби от ВОВ и испытания, следовавшие за ними, легли на хрупкие плечи Пелагеи Митрофановны. К большому сожалению, для послевоенного времени в СССР являлась обыденностью картина 35-летней вдовы, с тремя малолетними детьми, у которой на войне, помимо мужа, с многими его родственниками, ещё погибли 2 родных брата и муж сестры.

Выводы

Подводя итог настоящей статьи, отметим что ВОВ на два исследуемых клана отразилась так. У Ивана Гордеевича Кудланова (1853 г.р.), у которого было 7 детей²², воевали трое сыновей и трое внуков, из которых погиб каждый третий. Другими словами, из 7 отпрысков Ивана 5 семей его детей непосредственно участвовали в ВОВ. Остальные два незадействованных ребенка, являлись незамужними дочерьми, не оставившими после себя потомства. Во второй семье Митрофана Михайловича Бояринцева (1858 г.р.), у которого было 7 детей²³, воевали два сына и два зятя. Соотношение погибших к выжившим было существенно выше: 3 из 4 так и не вернулись с полей сражений.

Итак, общее количество воевавших родных моего де-

душки, только установленных нами и исключительно по двум ближайшим веткам, насчитывает 22 мужчину, из которых 11 – погибли. Действительно: «Победа со слезами на глазах»²⁴. Выбирай любого и описывай его боевой путь. Главное – установи с ним родственную связь, а для этого нужна родословная. Значит, для тех, кто занимается генеалогией, никогда не будет недостатка в поиске героя ВОВ из своих родных. У таких людей есть большой выбор, с чьей фотографией идти на «Бессмертном полку»²⁵. Следовательно, назидательным призывом настоящей статьи для читателей является то, что нужно исследовать родословную, увековечивая память о своих предках! В известном отрезке Православном чине литии об этом говорится так: «...сотворим им вечную память...» или «...память их в род и род...» [11, с. 320–321].

Примечания

1. Документы первичного учёта населения, наличия земли, скота и другого имущества. Это (наряду с актовыми книгами ЗАГС) один из ключевых генеалогических источников в исследовании родословной периода XX века. Основной комплекс похозяйственных книг хранится в архивах органов местного самоуправления сельских поселений муниципальных районов исследуемой области [4, с. 15].
2. В той же Книге Памяти по каким-то причинам написано, что А.И. Кудланов из с. Сального Хомутовского р-на. Однако иные источники доказывают, что Кудлановы в Сальном не проживали, а все упомянутые в Книге... Кудлановы родом из с. Турка (Знаменское тоже) Хомутовского района [1, л. 333].
3. Был в Германии.
4. После войны 10 марта 1947 г. он переехал в Севастополь [16, л. 24].
5. На сайте «Память народа» его дело состоит из 3 документов. Красноармеец. Место службы: ____.1943 Хомутовский РВК, Курская обл., Хомутовский район.
6. На сайте «Память народа» его дело состоит из 2 документов. Место службы: ____.1943 Хомутовский РВК, Курская обл., Хомутовский район.
7. На сайте «Память народа» его дело состоит из 2 документов. Красноармеец. Место службы: Хомутовский РВК, Курская обл., Хомутовский р-н, 574 сп 121 сд.
8. На сайте «Память народа» его дело состоит из 3 документов: Красноармеец. Место службы: 42 полк, Хомутовский РВК, Курская обл., Хомутовский р-н, 605 сп. По каким-то причинам место рождения у него указано иное: Курская обл., Хомутовский р-н, Малеевский с/с, х. Богомолото.
9. Подсчитано по: [14, л. 5, 6, 7, 18, 20, 39].
10. Место службы: х35400 с 43.
11. На сайте «Память народа» его дело состоит из 4 документов. Красноармеец. Место службы: 375 сд, Хомутовский РВК, Курская обл., Хомутовский р-н.
12. Подробности об его участии в освобождении Польши выявлены из рассказов его потомков.
13. На сайте «Память народа» его дело состоит из 9 документов. Красноармеец. Место службы: 1138 сп 338 сд, Хомутовский РВК, Курская обл., Хомутовский р-н, 1138 сп 338 сд 3 БелФ. Выбыл из госпиталя, 30.01.1945, ЭГ 4106.
14. На сайте «Память народа» его дело состоит из 9 документов. Полковник, 07.11.1901 г.р. Место службы: ГУК НКО.
15. На сайте «Память народа» его дело состоит из 7 документов. Красноармеец, Место службы: 24.08.1941 Хомутовский РВК, Курская обл.
16. Согласно «Книге Памяти» он погиб 25 августа 1942 года [5, с. 77].
17. На сайте «Память народа» его дело состоит из 6 документов. Красноармеец. Место службы: ____.1943 Хомутовский РВК, Курская обл., Хомутовский р-н. На сайте «poisk.re» об И.И. Бояринцеве (1908 г.р.) представлена следующая информация.
18. На сайте «Память народа» его дело состоит из 4 документов. Красноармеец.
19. На сайте «Память народа» его дело состоит из 2 документов. Старшина. Родился 27.02.1925. Умер 24.09.1998.
20. На сайте «Память народа» его дело состоит из 4 документов. Красноармеец. Место службы: ____.1941 Хомутовский РВК, Курская обл., Хомутовский район.
21. Подсчитано по: [15, л. 4, 9, 23, 24, 25, 26, 28, 50].
22. Восьмая дочь умерла в младенчестве.
23. Восьмой ребенок умер в младенчестве.
24. Песня композитора Давида Тухманова на слова Владимира Харитоновича о Дне Победы [3, с. 54].
25. Общероссийское движение и название акций-шествий. Ежегодно его участники в День Победы проходят колонной по улицам городов с фотографиями своих родственников, в основном участников ВОВ, а также подпольщиков, бойцов Сопротивления, тружеников тыла, узников концлагерей, блокадников и детей войны.

Библиографический список

1. Государственный Архив Курской области (далее – ГАКО). Ф. 184. Оп. 2. Д. 181.
2. ГАКО. Ф. 217. Оп. 3. Д. 1188.
3. День Победы. Сборник песен о Советской Армии. [Для пения (соло, ансамбль, хор) с сопровождением фортепиано, баяна и для баяна с надписанным текстом]. М.: Музыка, 1978. 96 с.
4. Бодылева А. Всего два шага для прорыва в «глухой» ветке по XX веку // Альманах Генэкспо. М.: АНО Семейная традиция. С. 14–17.
5. Книга Памяти: Курская область. Т. 3. Курск: Курсинформпечать, 1994. 543 с.
6. Кудланов К.Б. Брачная подвижность отдельных однодворческих родов // Учёные записки Орловского государственного университета. 2022. Т. 97. № 4. С. 40–44.
7. Кудланов К.Б. Подвижность однодворческих родов Центрального Черноземья в XVII-XIX веках // *Viaintempore*. История. Политология. 2022. Т. 49. № 3. С. 605 – 618. DOI: 10.52575/2687-0967-2022-49-3-605-618.
8. Награда Ивана Бояринцева. URL: <https://poisk.re/awards/46744939>. Дата обращения: 9.05.2024.
9. Путин: В России нет семьи, которую бы не опалила Великая Отечественная война. URL: <https://life.ru/p/1492820?ysclid=lw3zqrhlshr629257562>. Дата обращения: 12 мая 2024 года.

10. Расширенный поиск сайта «Память народа 1941 – 1945». URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/?adv_search=y&last_name=%D0%9A%D1%83%D0%B4%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2&data_i_mesto_priziva=%D0%9A%D1%83%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C&group=all&types=pamyat_commander:nagrady_nagrad_doc:nagrady_uchet_kartoteka:nagrady_ubilein_kartoteka:pdv_kart_in:pdv_kart_in_inostranec:pamyat_voenkomat:potery_vpp:pamyat_zsp_parts:kld_ran:kld_bolezn:kld_polit:kld_upk:kld_vmf:kld_partizan:potery_doneseniya_o_poteryah:potery_gospitali:potery_utochenie_potery:potery_spiski_zahoroneniya:potery_voennoplen:potery_iskluchenie_iz_spiskov:potery_kartoteki:potery_rvk_extra:potery_isp_extra:same_doroga:same_rvk:same_guk:potery_knigi_pamyati&page=1&grouppersons=1. Дата обращения: 10 мая 2024 года.

11. Служебник: в 2-х ч. М.: Изд-во Московской патриархии Русской православной церкви, 2021. 463 с.

12. Центральный Архив Министерства Обороны (далее – ЦАМО). Юбилейная картотека награждений, шкаф 30, ящик 20, № 81.

13. ЦАМО. Ф. 33. Оп. 686046. Д. 377.

14. Хомутовский районный государственный архив (далее – ХРГА). Ф. 34. Оп. 3. Д. 8.

15. ХРГА. Ф. 34. Оп. 3. Д. 9.

16. ХРГА. Ф. 34. Оп. 3. Д. 20.

References

1. State Archives of the Kursk Region (hereinafter – GAKO). F. 184. Op. 2. D. 181.
2. GAKO. F. 217. Op. 3. D. 1188.
3. Victory Day. Collection of songs about the Soviet Army. [For singing (solo, ensemble, choir) with piano accompaniment, accordion and for accordion with inscribed text]. Moscow: Muzyka, 1978. 96 p.
4. *Bodyleva A.* Just two steps for a breakthrough in the “deaf” branch of the 20th century // *Genexpo Almanac*. Moscow: ANO Family Tradition. pp. 14–17.
5. Book of Memory: Kursk region. Т. 3. Kursk: Kursinformpechat, 1994. 543 p.
6. *Kudlanov K.B.* Marriage mobility of individual single-yard clans // *Scientific notes of the Oryol State University*. 2022. Vol. 97. No. 4. P. 40 – 44.
7. *Kudlanov K.B.* Mobility of single-yard clans of the Central Black Earth Region in the 17th-19th centuries // *Via in tempore*. Story. Political science. 2022. Vol. 49. No. 3. P. 605 – 618. DOI: 10.52575/2687-0967-2022-49-3-605-618.
8. Ivan Boyarentsev Award. URL: <https://poisk.re/awards/46744939>. Date of access: 05/09/2024.
9. Putin: There is no family in Russia that was not scorched by the Great Patriotic War. URL: <https://life.ru/p/1492820?ysclid=lw3rqrlhsr629257562>. Date accessed: May 12, 2024.
10. Advanced search of the site «Memory of the People 1941–1945». URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/?adv_search=y&last_name=%D0%9A%D1%83%D0%B4%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2&data_i_mesto_priziva=%D0%9A%D1%83%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C&group=all&types=pamyat_commander:nagrady_nagrad_doc:nagrady_uchet_kartoteka:nagrady_ubilein_kartoteka:pdv_kart_in:pdv_kart_in_inostranec:pamyat_voenkomat:potery_vpp:pamyat_zsp_parts:kld_ran:kld_bolezn:kld_polit:kld_upk:kld_vmf:kld_partizan:potery_doneseniya_o_poteryah:potery_gospitali:potery_utochenie_potery:potery_spiski_zahoroneniya:potery_voennoplen:potery_iskluchenie_iz_spiskov:potery_kartoteki:potery_rvk_extra:potery_isp_extra:same_doroga:same_rvk:same_guk:potery_knigi_pamyati&page=1&grouppersons=1. Date accessed: May 10, 2024.
11. Missal: in 2 parts. Moscow: Publishing house of the Moscow Patriarchate of the Russian Orthodox Church, 2021. 463 p.
12. Central Archive of the Ministry of Defense (hereinafter – TsAMO). Anniversary awards card file, cabinet 30, box 20, No. 81.
13. TsAMO. F. 33. Op. 686046. Д. 377.
14. Khomutovsky District State Archive (hereinafter – KHRGA). F. 34. Op. 3. D. 8.
15. HRGA. F. 34. Op. 3. D. 9.
16. HRGA. F. 34. Op. 3. D. 20.

КУЦЕВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, права и методики обучения, ФГБОУ «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия
E-mail: eakuceva@mail.ru

KUTSEVA ELENA ALEKSANDROVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of Departments of General History, Law and Teaching Methods; Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia
E-mail: eakuceva@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПРОСВЕЩЕНИЯ В КУЛЬТУРЕ ФРАНЦИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

**DEVELOPMENT OF ENLIGHTENMENT IDEAS IN THE CULTURE OF FRANCE
IN THE SECOND HALF OF THE 18TH CENTURY**

В статье рассматриваются механизмы распространения идей Просвещения во французской культуре второй половины XVIII в. На примере парижских салонов показывается повышение роли философов и литераторов в обществе, проникновение просветительских идей в интеллектуальную элиту. Дается характеристика салонов, как социокультурного пространства Парижа, показано их влияние на общество, выделяется постоянный круг посетителей, включая просветителей, присутствие которых в салонах становится обязательным явлением со второй половины XVIII в. Анализируются основные идеи, которые обсуждались в салонах того времени и получили популярность во французской культуре. Делается вывод, что салоны продвигали просветительские идеи во многих сферах, включая литературу, философию, искусство, а просветители, присутствуя в салонах, получая поддержку их владельцев, заимствовали от салонной культуры хороший тон, развили искусство беседы и обсуждения на разные темы.

Ключевые слова: Французское Просвещение, просветители, парижские салоны второй половины XVIII в., салонная культура, социокультурное пространство.

The article examines the mechanisms of the spread of Enlightenment ideas in French culture of the second half of the 18th century. Using the example of the Parisian salons, the increasing role of philosophers and writers in society and the penetration of educational ideas into the intellectual elite are shown. The salons are characterized as a sociocultural space in Paris, their influence on society is shown, the constant circle of visitors is highlighted, including educators, whose presence in salons has become mandatory since the second half of the 18th century. The main ideas that were discussed in the salons of that time and gained popularity in French culture are analyzed. It is concluded that the salons promoted educational ideas in many areas, including literature, philosophy, art, and the educators, being present in the salons and receiving the support of their owners, borrowed good manners from the salon culture and developed the art of conversation and discussion on various topics.

Keywords: French Enlightenment, enlighteners, Parisian salons of the second half of the 18th century, salon culture, sociocultural space.

Введение

Актуальность. Просвещение – это одно из важнейших явлений истории нового времени европейской культуры. В этот период идет активное развитие наук и искусств, выдвигаются новые концепции и теории. Для Франции Просвещение не являлось родиной, но именно французские просветители оказали влияние на дальнейшее развитие идей, структурировав и доработав прежние концепции. Идеи Просвещения во второй половине XVIII века распространяются в обществе, влияя на французскую культуру. Благодаря салонной культуре, традиционному общению высших кругов во Франции XVII–XVIII вв., идеи Просвещения получают широкое распространение в интеллектуальной элите. Изучение влияния идей Просвещения на французскую культуру позволит показать социокультурное взаимодействие разных групп французского общества, и в целом выделить особенности французской культуры и общества конца Старого порядка.

Задачи: показать как идеи Просвещения распространялись во французском обществе, выявить влияние парижских салонов на развитие идей Просвещения в разных отраслях знания и культуры Франции второй половины XVIII века, рассмотреть взаимовлияние салонной

культуры на просветителей и идеи Просвещения на салоны.

Новизна. Несмотря на то, что французскому Просвещению как глобальному явлению во французской и мировой культуре посвящено огромное количество работ, по-прежнему остаются отдельные аспекты и сюжеты, требующие дальнейшего изучения или пересмотра. В статье, с социокультурной позиции, предлагается рассмотреть недостаточно исследованный аспект – процесс взаимовлияния салонной культуры на просветителей и распространение просветительских идей через салоны на французское общество.

Методы исследования. Для решения задач исследования будут использованы методы анализа и сравнения, проблемно-хронологический, позволяющий выявить распространение идей Просвещения во Франции на примере парижских салонов, выделить их особенности.

Изложение основного материала

Французское Просвещение оказало огромное влияние на культуру не только Франции, но и всей Европы. Идеи воплощались в научных и литературных произведениях, в дебатах в салонах, в изобразительном искусстве, формировали общественное мнение. Просвещение ставило целью

преобразовать мир, улучшить старые формы, или вовсе их отменить, в основу положив новые достижения науки [26, с. 16].

В публичном выступлении в Сорбонне 11 декабря 1750 года, молодой студент богословия Тюрго говорил, что «пришло время» избежать «тьмы, которая охватила Европу». Призывая своих современников «открыть глаза и увидеть это!», он предсказал, что славные достижения Франции Людовика XV «распространятся на весь мир», поскольку человечество «постоянно станет лучше и счастливее!» [38, р. 177].

С.Ф. Блуменау считает, что, безусловно, идеи Просвещения сыграли большую роль в пересмотре многих концепций, но без развития общественного мнения, без интеллектуалов, без постоянного обсуждения и критики в салонах, академиях, различных обществах это влияние было заметно меньшим, в силу того, что большая часть общества была не образованной [1, с. 77–78].

Во Франции Просвещение испытало сильное влияние аристократической культуры, которая и создала салоны. Салон объединял разные группы французского общества – высшее дворянство, лиц свободных профессий – деятелей науки и культуры, представителей буржуазии и выполнял несколько функций: развлекательную, познавательную – распространять знания и создавать новые идеи, и коммуникативную – стимулировать обсуждение идей. Французский салон служил и способом проведения коллективного досуга, и ареной политической, литературно-художественной и другой интеллектуальной деятельности [32].

Салон способствовал распространению просветительских идей, был своего рода пространством письменной культуры. Салоны выполняли, по мнению ряда исследователей, роль распространителя дискурса Просвещения [11, с. 131]. Ю. Хабермас писал, что французские салоны XVIII в., в период между регентством и революцией, были центрами вначале литературной, а потом и политической критики, в процессе которой начинает формироваться равенство влияния между аристократией и буржуазными интеллектуалами [25, с. 84].

Салон занимает особое место в культуре Просвещения. В отличие от других институтов эта публичная сфера вращалась вокруг женщины. Независимо от того, насколько яркие мужчины посещали салон, его хозяйка оставалась центром внимания и задавала тон общения [42, р. 197]. Салоны Просвещения стали частными формами объединения людей, разделявших общие вкусы, ценности, идеи и мечты. В них собиралась не только высшая знать, но и литераторы, которые, по словам Дидро, изменили привычный образ мысли [18, с. 259–261].

Многие из общественных собраний, возникших еще в начале XVII века, имели своей главной целью обсуждение самых последних достижений в науке, философии и искусстве. Во Франции насущная потребность в интеллектуальном обмене легко сочеталась с культивированием социального комфорта салонов. Посещение ключевых фигур культуры на регулярных встречах (один или два раза в неделю) происходило под председательством женщин аристократического или буржуазного происхождения. Они создали чрезвычайно влиятельную сеть интеллектуалов и, таким образом, обеспечили развитие интеллектуального пространства, получившее название среди ряда историков как «литературная республика». Последняя представляла собой объединение, выходящее за рамки национальных и исторических границ, где женщины были в первую очередь хозяйками и внимательными слушателями аргументов, представленных мужчинами-философами, пи-

сателями и художниками. Эта неформальная республика развивалась как важная параллель правительствам эпохи Просвещения, выдвигая открытую критику существующему режиму [39, р. 373].

Также Ю. Хабермас отмечал, что практически все великие писатели XVIII в. представляли свои рассуждения сначала на обсуждение – в академиях и прежде всего в салонах. Таким образом, закрепились традиции, что салон давал публичное одобрение на опубликование произведений, и именно в салоне происходило первое слушание [25, с. 86].

Р. Дартон писал, что салон, несмотря на внесловный принцип, не являлся открытым для всех и оставался достаточно формализованным институтом. Просто так – без рекомендаций, хороших манер и приличного вида в него даже талантливому человеку было невозможно попасть [6].

По моде того времени хозяйки салонов пытались привлечь в свой круг общения не только известных дипломатов, политиков и литераторов, но в первую очередь философов. Философы и их размышления по различной тематике в салонных беседах становятся обязательным атрибутом парижского общества. Л.-С. Мерсье писал: «Сколько приговоров выносятся в течение ужина! Как смело высказываются суждения, касающиеся метафизики, морали, литературы и политики!» [17, с. 35]. Салоны сыграли значительную роль в развитии публичного мнения во французском обществе данного периода. А.В. Гордон считает, что в этот период литераторы взяли на себя функцию, которую в парламентской системе играли лидеры политических партий, – руководство общественным мнением [4, с. 248].

Салон мадам де Тансен был первым по времени философским обществом, где постоянными посетителями были – Монтескье, врач Астриук, Дюкло, Мармонтель, Фонтенель и другие. При помощи и поддержке мадам де Тансен «Дух законов» Ш.-Л. Монтескье был благосклонно встречен в парижском обществе [28, с. 409].

В парижском обществе начинают складываться партии, которые руководствовались рекомендациями салонов и их хозяек. Так в 1754 г. после трех неудачных попыток Д'Аламбера все же избирают в Академию благодаря содействию маркизы дю Деффан. Ее влияние оказалось сильнее, чем ходатайство мадам де Шольн, поддерживавшей другого кандидата [36, р. 31]. Монтескье писал мадам дю Деффан в письме «Я бы на месте академии сделал то, что скажут мадам де Мирпуа, Д'Аламбер и вы» [40, р. 671]. Избрание Д'Аламбера открыло «партии философов» постоянные места в Академии, философы в 1760-х гг. стали лидировать в интеллектуальной сфере [27, с. 171].

В салоне маркизы дю Деффан энциклопедисты получили почетное место. Любимцем хозяйки стал Д'Аламбер, он присутствовал на всех вечерах. Монтескье входил в близкий круг маркизы до самой своей смерти. Среди частых посетителей можно отметить Вольтера, президента Эно, Мармонтеля, Пон де Вейля, Лагарпа, тулузского архиепископа Ломени де Бриенна. Маркиза дю Деффан переписывалась со многими просветителями. Монтескье писал ей частые письма, когда вынужден был уехать в Бордо. Вольтер отправлял дю Деффан свои работы, посвящая стихотворения и оды: «Я имею честь отправить Вам, мадам, статьи малой Энциклопедии, я думаю, что смогу этим развлечь Вас для проведения досуга и изучения вещей с различных сторон» [41, р. 77]. Но в 60-е гг. после конфликта маркизы с Жюли Леспинас, которая исполняла функции лектрисы в доме дю Деффан и присутствовала на обсуждениях в салоне, Леспинас покидает дом Деффан и

открывает свой салон, куда перешла большая часть просветителей во главе с Д'Аламбером. Е.Е. Дмитриева пишет, что салон дю Деффан был чуть ли не единственным салоном, закрытым для энциклопедистов, куда приглашались аристократы и зарубежные дипломаты [10, с. 107], следует уточнить, что так было после 1760-х гг. Это подтверждается и заметками Хораса Уолпола, посетившего в том момент Францию, который стал постоянным гостем салона мадам дю Деффан. Его устраивал тон и обсуждения в салоне, где велись вольнодумные, но не острокритические беседы в отношении современности. Он даже упоминал в письмах, что не может понять, почему в Париже так часто критикуют религию [14, с. 435].

Другим известным салоном стали собрания Жюли Леспинас. В нем часто собирались Д'Аламбер, Мальзерб, Тюрго, Мармонтель, аббат Морелле [8]. В ее салоне поднимались самые острые вопросы общественной жизни Франции того времени, которые обсуждались совершенно свободно [24, с. 15-18].

Салон мадам Жоффрен был еще одним блистательным парижским обществом, его хозяйка помогала интеллектуалам в разных сферах, будь то наука, искусство, литература и философия. Ее собрания были регламентированы, для каждой группы выделялся свой день в неделю, так для общения с литераторами был выбран вторник, тут собирались Монтескье, Фонтенель, Вольтер, Д'Аламбер, Морелли, Гримм и другие энциклопедисты [31, с. 113–114]. Благодаря мадам Жоффрен Д'Аламбер стал известен среди парижской интеллектуальной элиты [43, р. 116]. В ее доме были приемы разного уровня и назначения: утренние визиты, официальные ужины или ужины для более узкого круга [36, р. 2]. Салон мадам Жоффрен посещали одни мужчины, так как, по мнению хозяйки, женское присутствие могло отвлекать от глубокого обсуждения на разные темы, исключение было сделано для Жюли де Леспинас, которая и могла поддержать разговор, и не отвлекала на себя мужское внимание [19, с. 85].

Просветители оказывали влияние на французское общество. Так идеи Ж.-Ж. Руссо стали популярны в высшем свете. Он критиковал современное общество за несправедливость и выдвигал концепцию равенства, тесно связанную с идеей возвращения к природе и естественному равенству в противовес искусственной цивилизации [13, с. 54]. Но его концепции оказались сложными для понимания рядовой общественности. За основу было взято только внешняя сторона учения [5]. Под влиянием идеи о возвращении к природе среди аристократов появляется мода на сельскую простоту, становится модным выезжать на природу, жить в загородных усадьбах. Среди парижского общества идеи Дидро, Вольтера и Руссо, образовывали некую смесь разных идей, а общим была критика существующего режима [15, с. 219; 28, с. 444].

В салоне барона Тири де Гольбаха звучала критика Церкви, религии и правительства. В его доме обсуждались статьи для «Энциклопедии», среди авторов которых был и сам Гольбах. Постоянными посетителями были шевалье де Шастеллюкс, маркиз Сен-Ламбер, Дидро, аббат Гальяни, Мельхиор Гримм, бывали и дамы финансового мира мадам Д'Эпинэ, Неккер, Ванлоо, Риккобони [16, с. 59–60]. Дидро писал о салоне Гольбаха, что здесь собираются честные и умелые люди и чтобы войти в этот круг, одного звания и таланта мало, нужно быть хорошим человеком. Здесь обсуждаются различные темы по истории, политике, финансам, изящной словесности и философии, при этом приветствуется различные точки зрения. Дидро отмечал: «что тут достаточно уважают себя, чтобы противоречить друг другу» [33, р. 379].

Если в салонах Леспинас и Гольбаха было свободное обсуждение разных тем, включая философию, религию, политику и их критику, то в салонах Тансен, Деффан и Жоффрен велась менее свободная беседа, хозяйки которых регламентировали темы и остроту общения, стараясь не допускать открытой критики королевской власти и религии, но приглашая на обсуждение актуальных тем по вопросам философии, литературы, искусства и политики.

Влияние парижских салонов было велико, они расширили новый образ мыслей на все сферы жизни, но одновременно и сделали его более поверхностным, когда обсуждение велось не детально, затрагивая многие темы вскользь. Свобода мысли сделалась вопросом моды, считалось признаком хорошего тона быть неверующим и свободно рассуждать о политических вещах, критикуя существующий порядок.

Во Франции XVIII века приобрели широкую популярность теории прогресса, бэконовская концепция развития обучения превратилась в гораздо более широкое видение, охватывающее улучшение цивилизации. [7, с. 235]. Д'Аламбер надеялся, что «Энциклопедия» Дидро «разъяснит истинные принципы вещей и отметит их взаимосвязи» и тем самым «способствует и прогрессу человеческого знания». В основе Просвещения лежали принципы рационализма и свободомыслия, вера в общественный прогресс [38, р. 183; 44, р.43].

В Энциклопедии Дидро и Д'Аламбера была выдвинута идея обобщения систематические дисциплины («scientia»), такие как грамматика, теология, логика, музыка, астрономия, механика, оптика и другие части натурфилософии, а также предметы, которые можно было бы ввести в научный оборот как анатомия, медицина, естествознание [45, р. 350].

В это время становится распространенным принцип европоцентризма. Французские писатели XVIII века, как Вольтер, Рейналь, Дидро в Энциклопедии рассматривали определение «Европы» как распространение светской цивилизации и светской истории. Для них работы по истории становятся оружием борьбы против Церкви [44, р. 63]. Издание Энциклопедии получило распространение в парижском свете, многие интеллектуалы во Франции и за границей выписывали ее тома, а статьи обсуждались интеллектуальной элитой.

Просвещение опиралось и на философию деизма. Деизм сыграл огромную роль в формировании современного общества. Благодаря ему разрабатывалось учение о государстве, ответственном перед суверенным народом, о природной праведности и доброте человека и неограниченных возможностях его разума, что помогло созданию теории прогресса, воспитанию разумного и деятельного члена общества [12, с. 390].

Идеи Просвещения вступали в конфликт с католической церковью. Французские просветители критиковали церковную цензуру, ограничивающую свободу слова по ряду вопросов. Идеи деизма у ряда мыслителей выражаются в антиклерикальные настроения. Выступления против суеверия, фанатизма присутствуют в работах Вольтера, Дидро, Гольбаха и других просветителей, они трансформируются в требование дехристианизации французского общества. Просветителями выдвигаются требования свободы мысли и религиозной терпимости, что нашло отражение в обсуждениях в салонах и получило поддержку среди французской элиты.

Вольтер не выступал против существования Бога и религии, как сторонник деизма, но поддерживал идею толерантности и свободы. Его взгляды были изложены в

«Трактате о терпимости» (1763). Он выдвигал идею реформирования религии, боролся против суеверия и фанатизма [35, р. 2]. В «Философском словаре» он выступил с критикой суеверия, которое породило тысячи преступлений: «это змея, обвивающая религию своими кольцами, надо раздавить ей голову, не поранив того, кого она отравляет». [2, с. 30].

Дидро в статьях Энциклопедии говорил о фанатизме и суевериях как истинном зле, которые должно быть окончательно уничтожены. С естественнонаучных позиций он рассматривал природу и общество, критикуя теологические доводы церкви. Но в статьях Энциклопедии, критикуя Церковь как институт, не оспаривали существования Бога: «Церковь, чтобы обосновать свою власть изображают богов свирепыми. Священники утверждались невежеством народов» [34, р. 419, 421]. Дидро писал, что люди склонны к суеверию, которое существовало во все времена, и оно всегда присоединяется к истинной религии. Просвещение, прогресс разума, по мнению Дидро, лучшее лекарство против этой болезни [9, с. 251]. Ряд исследователей называют Д. Дидро первым атеистом, последовательно раскрывающий идеи материализма [37, р. 7–8].

Гольбах в работах открыто критикует как церковь, так и религию, но из-за опасений вынужден печататься анонимно. В своем произведении «Система природы, или О законах мира физического и мира духовного» он утверждал, что в мире нет ничего сверхъестественного, что есть только природа как череда причин и следствий. Многие исследователи Гольбаха называют последовательным атеистом, который выстроил прочную систему материалистических объяснений об отсутствии Бога [29]. В «Карманном богословии» Гольбах выступает под именем аббата Бернье, лиценциата богословия. В этом произведении от лица священника на принципах сарказма критикуется духовенство и христианская религия. В статье терпимость он выступит против священников: «Терпимость – нечестивый и противный видам духовенства образ мыслей. Он может быть усвоен лишь недостаточно ревностными христианами, которые предают интересы церкви, полагая, что можно каждому предоставить свободу» [3]. Гольбах считал, что нетерпимость будет существовать до тех пор, пока существует Церковь.

Борьба с религиозными предрассудками усилилась в связи с делами семьи Каласов, Сирвенон и де Лабарра, этим воспользовались ряд просветителей, чтобы показать всю нетерпимость католицизма. Вольтер рассылал массу писем,

подключил круг Энциклопедистов в поддержку этого дела и всю передовую общественность [22, с. 295]. Вольтер в письме к Д'Аржанталю писал: «Фанатизм черни мог повлиять на предубежденных судей (в отношении дела Каласа)» [21, с. 520]. Дидро также приводит доводы в поддержку Каласа [23, с. 367]. Вольтер говорил о своем вмешательстве в судьбы этих семей, что он поступил так по призыву философа, задача которого служить людям. [20, с. 557]. Деятельность просветителей в борьбе против фанатизма и суеверия, их критика Церкви способствовало привлечению общественности к этим проблемам.

Идеи Просвещения нашли отражение и в искусстве, начинается формирование новых принципов в литературе, живописи, драматическом искусстве. Просвещение предполагало понятие «свет» антоним «тьма», идеи рационализма, нового общества проникают в литературу. В искусстве выдвигается идеи разумности, моральности, требование избавиться от предрассудков и старых принципов. Не только философия Просвещения, взгляды на историю, политику, мораль, но и художественные принципы просветителей создавали стройную систему, критикующую Старый порядок, выступающую за развитие новых идей в культуре и обществе [30, с. 284–285].

Выводы

Таким образом, идеи Просвещения благодаря их поддержке в салонах, получают широкое распространение во французской интеллектуальной элите. Формируется социокультурное пространство, основанное на новых принципах и убеждениях. Просветительские идеи оказали огромное влияние на культуру нового времени, повсеместно распространяя идеи прогресса и разума, был сформирован новый тип человеческих взаимоотношений, основанных на принципах равенства перед законами, свободомыслия и веротерпимости.

Парижские салоны второй половины XVIII в. стали проводниками развития просветительских идей во многих сферах, включая литературу, философию, искусство. Покровительство хозяек салонов помогает просветителям получить должности, статус и благоприятное отношение к их произведениям в высшем свете. Просветители становятся законодателями в интеллектуальной сфере. Но в свою очередь, и просветители, присутствуя в салонах, заимствовали от салонной культуры хорошие манеры, строгий регламент, развивали искусство беседы и обсуждения на разные темы.

Библиографический список

1. *Блуменау С.Ф.* Сословный строй, сеньориальный режим и представления о них в предреволюционном французском обществе // История. Общество. Политика. 2021 №3(19). С. 73–81.
2. *Вольтер.* Философский словарь // Вольтер Собрания сочинений в 3-х т. Т.2. М.: Литература, 1998. 656 с.
3. *Гольбах П.-А.* Терпимость // Карманное богословие. М.: Гаиз, 1937. URL: https://leotaxil.ru/t_p/all_book_pages/all_book_pages.html#glava20 (дата обращения 14.04.2024)
4. *Гордон А.В.* Историческая традиция Франции. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 368 с.
5. *Гутова С. Г.* Феномен культуры в философии французского Просвещения // Гутова С. Г. Культура. Наука. Образование: актуальные вопросы : монография / С. Г. Гутова, А. С. Куклина, И. Г. Куклина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. 188 с. URL: https://phsreda.com/ru/article/75440/discussion_platform (дата обращения: 15.04.2024)
6. *Дартон Р.* Высокое Просвещение и литературные низы в предреволюционной Франции // Новое литературное обозрение. 1999. №3. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/1999/3/vysokoe-prosveshhenie-i-literaturnye-nizy-v-predrevolyucionnoj-franczii.html> (дата обращения: 15.04.2024)
7. *Дартон Р.* Великое кошачье побоище и другие эпизоды из истории французской культуры. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 384 с.
8. *Деятова С.В., Купцов В.И.* Духовная атмосфера предреволюционной Франции (вторая половина XVIII в.) Социально-гуманитарные знания. 2011. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnaya-atmosfera-predrevolyucionnoy-frantsii-vtoraya-polovina-xviii-v/viewer> (дата обращения: 10.04.2024)
9. *Дидро Д.* Законодатель // Дидро Д. Собрание сочинений в 10 т. Т. 7. Статьи из «Энциклопедии. М.-Л.: Худ. Лит-ра, 1939. 416 с.

10. Дмитриева Е. Е. Французские салоны: от социального ритуала к литературной практике // Шаги/ Steps. Т. 8. № 2. 2022. С. 102–123.
11. Дьяков А.В. Феномен французского Просвещения как диалектическое единство образовательной дидактической практики и философской теории // Science for Education Today. 2020. №4. С. 125–137.
12. История Европы. Т. 4. Европа нового времени (XVII-XVIII века). М.: Наука, 1994. 509 с.
13. Кожневиков Н.Н., Данилова В.С. Эпоха Просвещения: от кризиса к возрождению // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: экономика. социология. культурология. 2018. 3 (11) С. 51–59.
14. Креленко Н.С. Английское и французское Просвещение: диалог в парижском салоне // Современное культурно-образовательное пространство гуманитарных и социальных наук: Материалы VIII Международной научной конференции (8 апреля 2020 г.) / под общ. ред. Ю.Ю. Андреевой и И.Э. Рахимбаевой. Саратов: «Саратовский источник», 2020. С. 429–437.
15. Лансон Г. История французской литературы / Перевод с фр. языка. Т. 2. М.: Товарищество Типографии А. И. Мамонтова, 1898. 638 с.
16. Луппол И.К. Дени Дидро. Очерки жизни и мировоззрения. М.: Изд-во АН СССР, 1960. 295 с.
17. Мерсье Л.-С. Картины Парижа. 2 тт. Т. 1. М.: Академия, 1935. 566 с.
18. Мир Просвещения. Исторический словарь / Под ред. В. Ферроне и Д. Роша. М.: Памятники истор. мысли, 2003. 668 с.
19. Носко К.Г. Образ хозяйки французского салона XVIII в. // Журнал исторических, политологических и международных исследований. 2015. № 2 (56). С. 82–87.
20. Письмо Вольтера Дамиловилю от 1 марта 1765 г. // Вольтер Собрания сочинений в 3-х т. Т.1. М.: Литература, 1998. 717 с.
21. Письмо Вольтера к Д'Аржанталю от 27 марта 1762 г. // Вольтер Собрания сочинений в 3-х т. Т.1. М.: Литература, 1998. 717 с.
22. Письмо Дидро к Софии Волан (Париж), 9 августа 1762 г. // Дидро Д. Собрание сочинений. Т. 8. М.-Л.: Академия, 1937. 534 с.
23. Письмо Дидро к Софии Волан (Париж, 30 сентября 1762 г. // Дидро Д. Собрание сочинений. Т. 8. М.: Академия, 1937. 534 с.
24. Суммер М. Парижские салоны XVIII столетия (по Summer M. Quelques salons de Paris au XVIII siècles. P. 1898) // Вестник иностранной литературы. СПб.: б.м., 1899. 28 с.
25. Хабермас Ю. Структурное изменение публичной сферы: Исследования относительно категории буржуазного общества. М.: Весь Мир, 2016. 344 с.
26. Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Диалектика просвещения. Философские фрагменты. М., СПб.: Медиум, Ювента, 1997. 312 с.
27. Шартье Р. Культурные истоки Французской революции. М.: Искусство, 2001. 256 с.
28. Шлоссер Ф.К. История XVIII столетия и XIX до падения Французской империи. Т. 1. СПб.: Издание книжного магазина Черкасова, 1868. 493 с.
29. Эпштейн А.Д. Между религиозными сомнениями и неверием: трансформация интеллектуального дискурса и политической риторики в эпоху заката монархии (опыт Франции) // Новое литературное обозрение. 2017. 2. № 144. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/144_nlo_2_2017/article/12440/ (дата обращения: 20.04.2024)
30. Якимович А. Новое время. Искусство и культура XVII-XVIII веков. СПб.: Азбука-классика, 2004. 440 с.
31. Bluch F. L'Ancien Régime. Institutions et société. P.: Edition de Fallaz, 1993. 222 p.
32. Brétéché M. Le salon : un modèle de sociabilité pour les élites européennes? URL: <https://ehne.fr/fr/encyclopedie/thematiques/de-1%E2%80%99humanisme-aux-lumi%C3%A8res> (дата обращения: 21.04.2024)
33. Diderot D. Œuvres complètes. éd. J. Assézat et M. Tourneux. T. X. Paris: Garnier, 1876. 520 p.
34. Eglise // Encyclopedie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et, métiers par une société de gens de lettre. T.5. Paris: Chez Firmin Didot, père et fils, Libraires, 1755. 1012 p.
35. Grell O.P., Porter R. Toleration in Enlightenment Europe. Cambridge: Cambridge University press, 2000. 270 p.
36. Hellegouarc'h J. L'Esprit de société: Cercles et "salons" parisiens au XVIIIe siècle. Paris: Garnier, 2000. 566 p.
37. Hyman G. A Short History of Atheism. London- New York : I.B. Tauris, 2010. 210 p.
38. Jackson C. Progress and optimism //The enlightenment world /Edited by Martin Fitzpatrick, Peter Jones, Christa Knellwolf and Iain McCalman. Abingdon, New York : Routledge, 2004. 714 p.
39. Jacob M.C. Polite worlds of enlightenment // The enlightenment world /Edited by Martin Fitzpatrick, Peter Jones, Christa Knellwolf and Iain McCalman. Abingdon, New York : Routledge, 2004. 714 p.
40. Lettre de Montesquieu a madam de marquise du Deffand. De Brede, le 12 aût 1752 // Montesquieu Ch.-L. De Oeuvres complètes de Montesquieu. Paris: Éd. L. de Bure, 1834. 777 p.
41. M. de Voltaire a madam la marquise du Deffand, 12 juillet 1770 // Correspondance complète de la marquise du Deffand avec ses amis: le président Hénault, Montesquieu, d'Alambert, Voltaire, Horace Walpole. 2 t. T.2. P.: H. Plon, Imprimeur-éditeur, 1865. 794 p.
42. Melton J. Van Horn. The Rise of the Public in Enlightenment Europe. Cambridge University Press, 2001. 287 p.
43. Ségur, marquis de Julie de Lespinasse. P.: l'Academie française, s.a. 569 p.
44. The Idea of Europe From Antiquity to the European Union / Edited by A. Pagden. Cambridge: University Woodrow Wilson Center et Cambridge University Press, 2002. 377 p.
45. Yeo R. Encyclopaedism and enlightenment // The enlightenment world /Edited by Martin Fitzpatrick, Peter Jones, Christa Knellwolf and Iain McCalman. Abingdon, New York: Routledge, 2004. 714 p.

References

1. Blumenau S.F. Class system, senior regime and ideas about them in pre-revolutionary French society // History. Society. Policy. 2021 No. 3(19). Pp. 73–81.
2. Voltaire. Philosophical Dictionary // Voltaire Collected Works in 3 volumes. T.2. М.: Literature, 1998. 656 p.
3. Golbach P.-A. Tolerance // Pocket Theology. М.: Gaiz, 1937. URL: https://leotaxil.ru/t_p/all_book_pages/all_book_pages.html#glava20 (date of access: 04/14/2024)
4. Gordon A.V. Historical tradition of France. М., St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, 2013. 368 p.
5. Gutova S.G. The phenomenon of culture in the philosophy of the French Enlightenment // Gutova S. G. Culture. The science. Education: current issues: monograph / S. G. Gutova, A. S. Kuklina, I. G. Kuklina [and others]. Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2020. 188 p. URL: https://phsreda.com/ru/article/75440/discussion_platform (access date: 04/15/2024)

6. *Darnton R.* High Enlightenment and the literary lower classes in pre-revolutionary France // *New Literary Review*. 1999. No. 3. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/1999/3/vysokoe-prosveshhenie-i-literaturnye-nizy-v-predrevolyucionnoj-franczii.html> (access date: 04/15/2024)
7. *Darnton R.* The Great Cat Massacre and other episodes from the history of French culture. M.: New Literary Review, 2002. 384 p.
8. *Devyatova S.V., Kuptsov V.I.* The spiritual atmosphere of pre-revolutionary France (second half of the 18th century). Social and humanitarian knowledge. 2011. No. 5. <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnaya-atmosfera-predrevolyutsionnoy-frantsii-vtoraya-polovina-xviii-v/viewer>
9. *Diderot D.* Legislator // *Diderot D. Collected works in 10 volumes. T. 7. Articles from the “Encyclopedia. M.-L.: Art. Litera, 1939.* 416 p.
10. *Dmitrieva E.E.* French salons: from social ritual to literary practice // *Steps/Steps. T. 8. No. 2. 2022.* Pp. 102–123.
11. *Dyakov A.V.* The phenomenon of the French Enlightenment: dialogue in the Paris Salon // *Modern cultural and educational space of the humanities and social sciences: Proceedings of the VIII International Scientific Conference (April 8, 2020) / edited by. ed. Yu. Yu. Andreeva and I.E. Rakhimbaeva. Saratov: “Saratov source”, 2020.* Pp. 429–437.
12. *History of Europe. T. 4. Europe of modern times (XVII-XVIII centuries). M.: Nauka, 1994.* 509 p.
13. *Kozhevnikov N.N., Danilova V.S.* The Age of Enlightenment: from crisis to revival // *Bulletin of the North-Eastern Federal University. M.K. Ammosova. Series: economics. sociology. cultural studies. 2018. 3 (11) Pp. 51–59.*
14. *Krelenko N.S.* English and French Enlightenment: dialogue in the Paris Salon // *Modern cultural and educational space of the humanities and social sciences: Proceedings of the VIII International Scientific Conference (April 8, 2020) / edited by. ed. Yu. Yu. Andreeva and I.E. Rakhimbaeva. Saratov: “Saratov source”, 2020.* Pp. 429–437.
15. *Lanson G.* History of French literature / Translation from French. language. T. 2. M.: Partnership Printing House of A. I. Mamontov, 1898. 638 p.
16. *Luppol I.K.* Denis Diderot. Essays on life and worldview. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1960. 295 p.
17. *Mercier L.-S.* Pictures of Paris. 2 vols. T. 1. M.: Academy, 1935. 566 p.
18. *World of Enlightenment. Historical Dictionary / Ed. V. Ferrone and D. Rocha. M.: Historical monuments. thoughts, 2003.* 668 p.
19. *Nosko K.G.* The image of the hostess of a French salon of the 18th century. // *Journal of historical, political science and international studies. 2015. No. 2 (56). Pp. 82–87.*
20. Letter from Voltaire to Damiloville dated March 1, 1765 // *Voltaire Collected Works in 3 volumes. T.1. M.: Literature, 1998.* 717 p.
21. Letter from Voltaire to D’Argental dated March 27, 1762 // *Voltaire Collected Works in 3 volumes. T.1. M.: Literature, 1998.* 717 p.
22. Letter from Diderot to Sophia Volan (Paris), August 9, 1762 // *Diderot D. Collected Works. T. 8. M.-L.: Academy, 1937.* 534 p.
23. Letter from Diderot to Sophie Volland (Paris, September 30, 1762 // *Diderot D. Collected Works. T. 8. M.: Academy, 1937.* 534 p.
24. Summer M. Parisian salons of the 18th century (according to Summer M. Quelques salons de Paris au XVIII siècles. P. 1898) // *Bulletin of foreign literature. St. Petersburg: b.m., 1899.* 28 p.
25. *Habermas Y.* Structural change in the public sphere: Studies on the category of bourgeois society. M.: Ves Mir, 2016. 344 p.
26. *Horkheimer M., Adorno T.V.* Dialectics of Enlightenment. Philosophical fragments. M., St. Petersburg: Medium, Yuventa, 1997. 312 p.
27. *Chartier R.* Cultural origins of the French Revolution. M.: Art, 2001. 256 p.
28. *Schlosser F.K.* History of the 18th century and 19th century before the fall of the French Empire. T 1. St. Petersburg: Publishing house of Cherkasov’s bookstore, 1868. 493 p.
29. *Epstein A.D.* Between religious doubts and unbelief: the transformation of intellectual discourse and political rhetoric in the era of the decline of the monarchy (the experience of France) // *New Literary Review. 2017. 2. No. 144.* URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/144_nlo_2_2017/article/12440/ (date of access: 04/20/2024)
30. *Yakimovich A.* New time. Art and culture of the 17th-18th centuries. St. Petersburg: ABC-classics, 2004. 440 p.
31. *Bluch F.* L’Ancien Régime. Institutions et société. P.: Edition de Fallaz, 1993. 222 p.
32. *Brétéché M.* Le salon: un modèle de sociabilité pour les élites européennes? URL: <https://ehne.fr/fr/encyclopedie/thematiques/de-l%E2%80%99humanisme-aux-lumi%C3%A8res> (access date: 04/21/2024)
33. *Diderot D.* Œuvres complètes. ed. J. Assézat et M. Tourneux. T. X. Paris: Garnier, 1876. 520 p.
34. *Eglise // Encyclopedie, ou dictionnaire raisonnée des sciences, des arts et étiers par une société de gens de lettre. T.5. Paris: Chez Firmin Didot, père et fils, Libraires, 1755.* 1012 p.
35. *Grell O.P., Porter R.* Toleration in Enlightenment Europe. Cambridge: Cambridge University press, 2000. 270 p.
36. *Hellegouarc’h J.* L’esprit de société: Cercles et “salons” parisiens au XVIIIe siècle. Paris: Garnier, 2000. 566 p.
37. *Hyman G.* A Short History of Atheism. London-New York: I.B. Tauris, 2010. 210 p.
38. *Jackson C.* Progress and optimism // *The enlightenment world / Edited by Martin Fitzpatrick, Peter Jones, Christa Knellwolf and Iain McCalman. Abingdon, New York: Routledge, 2004.* 714 p.
39. *Jacob M.C.* Polite worlds of enlightenment // *The enlightenment world / Edited by Martin Fitzpatrick, Peter Jones, Christa Knellwolf and Iain McCalman. Abingdon, New York: Routledge, 2004.* 714 p.
40. Lettre de Montesquieu a madam de marquise du Deffand. De Brede, le 12 aût 1752 // *Montesquieu Ch.-L. De Oeuvres complètes de Montesquieu. Paris: Ed. L. de Bure, 1834.* 777 p.
41. M. de Voltaire a madam la marquise du Deffand, 12 juillet 1770 // *Correspondance complète de la marquise du Deffand avec ses amis: le président Hénault, Montesquieu, d’Alambert, Voltaire, Horace Walpole. 2 t. T.2. P.: H. Plon, Imprimeur-éditeur, 1865.* 794 p.
42. *Melton J.* Van Horn. The Rise of the Public in Enlightenment Europe. Cambridge University Press, 2001. 287 p.
43. *Séguar, marquis de Julie de Lespinasse. P.: l’Academie française, s.a.* 569 p.
44. *The Idea of Europe From Antiquity to the European Union / Edited by A. Pagden. Cambridge: University Woodrow Wilson Center et Cambridge University Press, 2002.* 377 p.
45. *Yeo R.* Encyclopaedism and enlightenment // *The enlightenment world / Edited by Martin Fitzpatrick, Peter Jones, Christa Knellwolf and Iain McCalman. Abingdon, New York: Routledge, 2004.* 714 p.

МИНАКОВА ЭЛЕОНОРА АЛЕКСАНДРОВНА

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

MINAKOVA ELEONORA ALEXANDROVNA

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ХРОНОЛОГИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЛЕГА ВЕЩЕГО

SOME ASPECTS OF THE CHRONOLOGY OF OLEG THE PROPHETIC'S LIFE

В настоящей статье рассматриваются некоторые неясные аспекты жизнедеятельности великого князя русского Олега Вещего. Основное внимание уделено вопросу о захвате Олегом Вещим Тмутаракани, а также уточнению времени и месту его смерти. Выдвигается мнение, что в своем рассказе «о похоронах знатного руса» в Волжской Болгарии в 922 г. арабский путешественник Ибн-Фадлан описывает смерть Олега Вещего.

Ключевые слова: Олег Вещий, Тмуторокань, Ибн-Фадлан, Древняя Русь, Рюрик, Рорик Фрисландский.

This article examines some obscure aspects of the life of the Russian Grand Duke Oleg the Prophetic. The main attention is paid to the issue of Oleg the Prophetic's capture of Temutarakan, as well as clarifying the time and place of his death. The opinion is put forward that in his story «about the funeral of a noble Rus» in Volga Bulgaria in 922, the Arab traveler Ibn Fadlan describes the death of Oleg the Prophetic.

Keywords: Oleg the Prophetic, Tmutorokan, Ibn Fadlan, Ancient Rus, Rurik, Rorik of Friesland.

Введение

Актуальность. «Великий князь русский» (как его официально на дипломатическом уровне титуловали при жизни в русско-византийских документах) Олег Вещий уже неоднократно оказывался главным или одним из главных объектов, в том числе и моих, исследований, в частности на страницах «Ученых записок Орловского университета» в сравнительно недавних научных публикациях вместе с С.Т. Минаковым [2, 3]. В настоящей работе я продолжу эту работу. Актуальность таковой, думается, не нуждается в особом обосновании, ввиду того что личность Олега Вещего находится у истоков истории нашего народа, страны и государства. В данной статье я вновь обращаюсь к этой личности, полагая, и полагаясь, на творческое наследие и мнение моих предшественников, в том числе выдающихся наших соотечественников. Пожалуй, не без влияния Пушкина «великий князь русский» Олег Вещий фактически оказался главным начальным государственным деятелем, основателем российского государства в возрожденном с 1937 года курса истории России (точнее для того времени, истории СССР), отредактированном лично И.В. Сталиным [1, с. 12–13].

Целью данной статьи является уточнение хронологии некоторых спорных фактов жизнедеятельности Олега Вещего, в частности дату и обстоятельства его смерти, завершившей его государственную деятельность.

Методология работы с источниками и историографией исследуемой темы предполагала применение сравнительно-исторического, историко-психологического, историко-антропологического, культурно-исторического методов.

Научная новизна исследования определяется, прежде всего, определением даты и места завершения жизненного пути и исторической деятельности Олега Вещего, а также его роли в борьбе против Хазарского каганата и в распространении власти «великого князя русского» на террито-

рию Таманского полуострова.

Изложение основного материала

Впервые на страницах Повести временных лет Олег Вещий появляется в тексте сообщения о смерти князя Рюрика, датированной 879 годом. Эта дата является, можно сказать, «незыблемой» для автора Повести временных лет и всех последующих летописцев, совершенно очевидно, в силу своей абсолютной достоверности, которая объясняется тем, что эта дата смерти родоначальника всех последующих русских князей царей до конца XVI в., совпадает с датой смерти Рорика Фрисландского [4, с. 163–167], потомка датских королей из рода Скьяльдунгов, морского конунга, хорошо известного западноевропейским средневековым хронистам, и, полагая, автору Повести временных лет, что, замечу кстати, является одним из важных доводов в пользу их идентичности. А указание на 17-летнее правление Рюрика в Новгороде позволяет достаточно легко вычислить и «незыблемую» для летописцев «сакральную» дату «начала Руси» – 862 год – «призвания Рюрика и варягов» на Русь. В Повести временных лет утверждается, что Олег Вещий принадлежал к роду Рюрика, однако степень этого родства не указывается. Говорится лишь о том, что Олег Вещий «от рода ему (Рюрику) суща» [5, с. 14].

В «Сказании о князьях Владимирских» Олег назван племянником Рюрика [6, с. 226]. Впрочем, в «Сказании о призвании варягов» из родственников Рюрика отмечаются лишь два его брата – Синеус и Трувор, однако говорится, что через два года после прибытия на Русь, оба Рюриковых брата умерли бездетными, следовательно племянников у Рюрика по линии умерших братьев не было. Конечно, возможно, имелось в виду, что Олег был племянником по сестре. Однако ни о какой Рюриковой сестре в Повести временных лет упоминаний нет. Если же Рюрика Новгородского идентифицировать как Рорика Фрисландского, то и в таком случае Олег Вещий не мог

быть его племянником, поскольку достоверно известно, что у Рорика Фрисландского было два племянника Готфред и Родульф [4, с. 164, 167, 170; 7, с. 158]. Первый в 882 г. унаследовал владения Рорика в Фрисландии [4, с. 170], второй же умер в 873 г. [7, с. 158]. Продолжая рассуждения по поводу «незыблемости» даты смерти Рюрика Новгородского, следует заметить, что, начиная с Повести временных лет, все летописцы, как правило, переписывавшие фразу: «Умершу Рюрикови предасть княженъ свое Олгови от рода ему суща, въдав ему сын свой на руце, Игоря, бе бо детескъ вельми» [5, с. 14]. Понятно, почему, определяя дату рождения князя Игоря Рюриковича, летописцы оказывались «привязанными» к дате и смыслу этой фразы: в год смерти в 879 г. Рюрика его сын Игорь (в будущем Старый) должен был быть в возрасте ребенка, который, по крайней мере, еще не умел ходить, или вообще был «грудным младенцем», т.е. не старше 2-х лет. Степенная книга прямо указывает, что во время смерти Рюрика его сын Игорь был «о двою лет», т.е. датой рождения Игоря считает 877 год [8, с. 151]. И хотя основными источниками Степенной книги являются Никоновская и Воскресенские летописи, в их текстах такой даты нет. В Никоновской летописи датой рождения Игоря Старого указывается 865 год [9, с. 9], что в корне противоречит свидетельству Повести временных лет о том, в год смерти Рюрика его сын был «детескъ вельми», хотя и это сообщение также помещено в Никоновской летописи. Впрочем, дата рождения Игоря Старого – 865 год – косвенным образом согласуется сообщением Новгородской первой летописи младшего извода, в которой главным действующим лицом, захватывающим Киев, предстает вполне взрослый Игорь Старый, а Олег Вещий при нем выполняет лишь роль его воеводы [10, с. 107]. Такое распределение ролей летописцем может объясняться прежде всего стремлением исключить всякие подозрения о властных претензиях со стороны кого-либо из возможных родственников и потомков Олега Вещего. Сообщение Новгородской первой летописи младшего извода косвенным образом вполне согласуется с датой рождения Игоря Старого в 865 году – Игорю Старому в 882 году, таким образом, оказывается 17 лет и по возрастным меркам того времени он являлся уже совершеннолетним молодым человеком. Однако приведенная политическая и генеалогическая концепция Новгородской первой летописи младшего извода в корне подрывается свидетельством основного достоверного документа, указывающим на властное положение Олега Вещего – текстом его договора с Византией 911 года, в котором он назван «великим князем русским», а не воеводой Игоревым [5, с. 18]. Это обстоятельство ставит под сомнение не только свидетельство Новгородской первой летописи, но и дату рождения Игоря Старого по Никоновской летописи.

В условно называемом (В.Н. Татищевым) «Раскольниковым» списке Повести временных лет Олег назван «вием» или «уем» Игоревым, т.е. братом матери [11, с. 208]. В Иоакимовой летописи его называют «шурином» Рюрика, братом жены последнего по имени Ефанда [12, с. 110], что, по существу, то же, что и «вуй». Таковое родство Олега Вещего с Игорем Старым (которого Повесть временных лет называет сыном Рюрика) кажется наиболее убедительным. И в данном утверждении важно не указание на родство Олега Вещего с Рюриком, как отцом Игоря Старого (их прямая родственная связь по линии «отец-сын» весьма сомнительна, хотя и традиционно признана), а на его кровное родство с Игорем Старым по материнской линии, на то, что Олег Вещий был братом Игоревой матери. Указание же в так называемой «Иоакимовой летописи»

«XVII в. имени Игоревой матери, сестры Олега Вещего, Ефанда, возможно, является отражением упоминания некой представительницы великокняжеского рода по имени Сфандр, жены некоего Улеба [5, с. 23], одного из главных послов Игоревых, направленных в Константинополь для подписания русско-византийского договора. Быть может, эта Сфандр и была матерью князя Игоря, а сам Игорь стал великим князем русским не по линии отца, а по линии матери, являвшейся сестрой великого князя русского бездетного Олега Вещего, который (как и она сама) являлся родственником Рюрика, получившим после смерти последнего в управление «новгородскую Русь». Доводом в пользу данного предположения может быть, пожалуй, не случайное совпадение даты начала деятельности Олега Вещего 882 год с датой официального утверждения наследия Рорика Фрисландского за его родственниками, тоже в 882 году [4, с. 167].

Единственным, вполне достоверным древнерусским свидетельством об исторической реальности Олега Вещего можно считать русско-византийский договор 2 сентября 911 г., заключенный «великим князем руским Олегом» [5, с. 18], представляющем собой перевод с греко-византийского оригинала. Пожалуй, достоверными можно считать также две записи, помещенные в Новгородской первой летописи младшего извода, очевидно, попавшие в нее из какой-то древней летописи первой половины X в.

Первую из указанных записей предоставил В.Н. Татищев, в распоряжении которого были некоторые, ныне утраченные, списки Повести временных лет. После текста известного предания о смерти князя Олега Вещего от его коня, также под 912 годом, он цитирует следующую запись из так называемого Раскольникового летописного списка, имевшегося в его распоряжении, но не дошедшего до нашего времени: «Сея же зимы погоре небо, и столпи огненные ходили от Руси ко Греции сражаюсчеся, Олег же принесе жертвы многи, умилостивляя богов своих нечистых» [11, с. 39]. Выражение «сея же зимы» свидетельствует о том, что запись была сделана современником событий, а позднее, при составлении Повести временных лет (или при ее редактировании), была помещена в так называемый «Раскольниковый» список Повести временных лет, имевшийся у Татищева.

В примечаниях к этой записи Татищев комментирует: «Сие есть северное сияние – в двух токмо манускриптах; в Раскольниковом точно, как здесь (т.е. помещено и записано как цитировано выше – под 912 г.); у Хрущева – в 918, о котором Ликостенес (Ликостенес – Ликосфенес или Ликосфен Вольфхарт Конрад (1518–1561), немецкий филолог и философ, составивший «Calendarium historicum») [11, с. 319] вспоминает в 919 году; но сие точно, ибо русские год начинали весною, а Ликостенес – с генваря, и естли оное было в генваре, феврале или марте, то согласно» [11, с. 216]. Таким образом, получается, что князь Олег Вещий приносил жертвы «богам своим нечистым» январе или феврале 919 г., а не 912 года.

Возможно, в этой летописной записи говорится о северном сиянии, несомненно, редком для широты, на которой расположен Киев. Скорее всего, запись эту сделал христианский священник в Киеве (христианская община уже была в Киеве со второй половины IX в.), и относится она к тем записям какой-то «летописи» (погодной хронике), которая велась в Киеве во второй половине IX–X вв., отдельные записи из которой встречаются в Новгородской первой летописи младшего извода и в так называемой Никоновской летописи, происхождение которых историкам пока не удается установить.

Таким образом, зимой, в январе-феврале 919 г. князь Олег Вещий, еще живой и здоровый, приносил жертвы богам в Киеве, следовательно он умер не позже 919 года. В этом смысле Новгородская первая летопись, видимо, указывает более верную дату смерти Олега Вещего – 922 год, точнее – не ранее 922 г.: вернувшись из «цареградского похода, «иде Олегъ к Новугороду, и оттуда в Ладогу. Друзии же сказуютъ, яко идущу ему за море, и уклону змиа в ногу, и с того умре; естъ могила его в Ладозе» [10, с. 109]. Судя по контексту записи, «киевскому летописцу X в. было известно лишь то, что Олег ушел в Ладогу, а далее след его теряется. Последняя фраза, очевидно, была дополнена позже на основании различных слухов о смерти Олега Вещего. Судя по записи, «киевскому летописцу» X в. не было известно, где и когда умер Олег Вещий, но во всяком случае по слухам до него дошедшим, это произошло не ранее 922 года. Известно лишь, что могила его находится в Ладоге. Указание «за морем» географически весьма расплывчато. Это может быть и «заморье – местность в несколько километров к северу от Ладоги, так называемые «сопки», где и находится «Олегова могила» [13, с. 453]. «За морем» может быть и за Ладожским озером или за Варяжским (Балтийским) морем. В Архангелогородской летописи записано: «Сей же Олг... умре... егда иде от Царягорода, перешед море» [14, с. 57; 15, с. 304].

К свидетельствам зарубежных современников об Олеге Вещем некоторые историки относят также небольшой фрагмент из византийской «Хроники» Псевдо-Симеона, в котором говорится, что «Росы, или еще дромиты получили свое имя от некоего могущественного Роса после того, как им удалось избежать последствий того, что предсказывали о них оракулы, благодаря какому-то предостережению или божественному озарению того, кто господствовал над ними. Дромитами они назывались потому, что могли быстро двигаться (бегать)» [16, с. 182]. Полагают, что «могущественным Росом» автор хроники называет как раз князя Вещего Олега, к тому же далее сказано о «божественном откровении того, кто господствовал над ними», т.е. над росами или русами, обладавшему даром предвидения. В преданиях, помещенных в Повести временных лет и других русских летописях в то время, никого, кроме Олега Вещего, нет.

О «великом князе русском» Олеге Вещем как реальном историческом лице свидетельствуют современные ему восточные источники X в.: анонимный хазарский автор середины-второй половины X в. и арабский географ ал-Масуди, писавшем в первой половине-середине X в.

В сообщении анонимного хазарского автора, обнаруженном в тексте так называемого «Кембриджского (названного по месту обнаружения) документа», относящемуся, как указано выше, к середине X в., упоминается «царь русов по имени Хлгу (другие транскрипции имени: Хелгу-Халевгу)» [17, с. 182]. Некоторая разность в транскрибировании имени «царя русов» не меняет мнения, что хазарский современник произносит это имя весьма близко к исходному древнескандинавскому его прочтению и звучанию – Хелги («святой, божественный»). Так на Руси в его «варяго-русском» прочтении звучало имя Олег или Ольга (женский вариант имени) и в начале второй половины X в. (во времена византийского императора Константина Багрянородного, в 957 г., почти так произносилось имя русской княгини Ольги, видимо, с ее слов – Элга [18, с. 360]). Надо полагать, в таковом услышал имя «царя русов» и хазарский автор.

В указанном выше хазарском источнике сообщается, что «еще во дни царя Иосифа ... злодей Романус (византий-

ский император Роман I Лакапен) послал большие дары Хлгу, царю Руси, подстрекнув его совершить злое дело. И пришел тот ночью к городу Смкрии (Тмутаракань) и захватил его обманным путем... И пошел он (Песах) оттуда на Хлгу и воевал с ним четыре месяца, и Бог подчинил его Песаху... Тогда сказал Хлгу, что это Романус побудил меня сделать это. И сказал ему Песах: «Если это так, то иди войной на Романуса...». И пошел тот..., и воевал против Константинополя на море четыре месяца. И пали там его мужи, так как македоняне победили его огнем. Он бежал и устыдился возвращаться в свою землю и пошел морем в Прс и пал там он сам и войско его...» [17, с. 82–83].

Как известно, на Руси первой половины X в. известен единственный русский князь («царь русов») по имени Олег-Хелги – Олег Вещий. Поэтому хазарский автор середины X в., очевидно, имел в виду именно его. Однако в данном сообщении вполне достоверными фактами, проверяемыми под другим свидетельством современников, являются указания на то, что «царь русов» «воевал против Константинополя на море четыре месяца. И пали там его мужи, так как македоняне победили его огнем. Он бежал и устыдился возвращаться в свою землю и пошел морем в Прс и пал там он сам и войско его...» [17, с. 183]. Сомнений нет в том, что в данном фрагменте речь идет о «царьградском походе» князя Игоря в 941 г. и русском походе на Каспий, на Бердаа, в 943–945 гг. [19, с. 101–105], который, по указанному цитированному выше хазарскому свидетельству также возглавил князь Игорь. Однако первая, недатированная часть сообщения хазарского автора, ни в каких иных свидетельствах современников не нашедшая отражения как деятельность князя Игоря, – «еще во дни царя Иосифа ... злодей Романус (византийский император Роман I Лакапен) послал большие дары Хлгу, царю Руси, подстрекнув его совершить злое дело. И пришел тот ночью к городу Смкрии (Тмутаракань) и захватил его обманным путем» [17, с. 182] – вполне может рассматриваться как свидетельство о деятельности князя Олега Вещего.

Хронологические пределы цитированного выше сообщения «Кембриджского документа» обозначены правлением византийского императора Романа I Лакапена, а это 919–944 гг. Поскольку в хазарском сообщении отсутствует дата захвата Тмутаракани «царем русов», но указывается лишь имя этого русского правителя – Хлгу – можно утверждать лишь то, что это событие могло произойти в пору правления византийского императора Романа I, т.е. между 919-м и 941 гг. Поэтому, вполне вероятно, Тмутаракань захватил Олег Вещий между 919-м и 922-м годами, в хронологическом промежутке между началом правления императора Романа I и смертью самого Олега Вещего (по версии Новгородской первой летописи) и иными (указанными выше) косвенными фактами, сообщаемыми русской летописью. Учитывая, что хронология деятельности Олега Вещего в Повести временных лет условна и никакими другими источниками, прежде всего, свидетельствами современников, не подтверждаема, важно главное: деятельность Олега Вещего, начиная с захвата Киева и до подчинения северян включительно (по Повести временных лет с 882 по 885 гг.), выражалась в его войне с Хазарским каганатом за восточнославянских данников (полян, северян, радимичей) [5, с. 14]. Примечательно, что, подчинив же своей власти северян и освободив их от «хазарской дани», Олег Вещий, по свидетельству Повести временных лет, наложил на них «дань легку» [5, с. 14]. Иными словами, Олег Вещий старался обеспечить себе поддержку со стороны указанных восточнославянских племен, воюя с Хазарией. Таким образом, основная деятельность Олега Вещего по

установлению своего владычества и созданию своего «государства» выражалась именно в войне со своим главным противником – Хазарским каганатом. В контекст такового главного вектора внешнеполитической деятельности Олега Вещего вполне логично вписывается и очередной ее этап – захват Тмутаракани. Тем более, что в этом плане он действовал как союзник византийского императора. При этом следует заметить, что хазарский автор не сообщает о подписании какого-то нового русско-византийского договора после подписания договора 911 года. Он сообщает лишь о том, что византийский император Роман I, «злодей Романус послал большие дары Хлгу, царю Руси, подстрекнув его совершить злое дело. И пришел тот ночью к городу Смкрии (Тмутаракань) и захватил его обманым путем». Русско-византийское военное сотрудничество предусматривалось одной из статей русско-византийского договора 911 г.

Роман I Лакапен стал византийским императором с 19 декабря 919 г. и потому вряд ли «послал большие дары Хлгу, царю Руси» ранее 920 года. С другой стороны, как выше уже указывалось, последние по времени деяния Олега Вещего в Киеве достоверно датируются январем 919 года, поскольку в 920 г. против печенегов уже воевал князь Игорь [5, с. 22]. Следовательно, скорее всего, в это время Олега Вещего в Киеве уже не было. При этом Олег Вещий вернулся в Киев из «заморского похода» в 922 г. и, не задержавшись в Киеве, отправился на север в Новгород, затем в Ладогу, а затем ничего более, достоверного о «вещем князе» в Киеве не знали, а последующей его судьбе, равно как и о его смерти доходили лишь разноречивые слухи. Иными словами, из поля зрения киевского Поднепровья Олег Вещий исчезает в 922 году. Сказанное выше позволяет предполагать, что в свой Тмутараканский поход Олег Вещий отправился в 920 году, а возвратился из него в 922-м. Завершая рассмотрение вопроса о захвате Тмутаракани «царем руси Хлгу», отмечу, что весьма известный восточным соседям Руси русский князь Олег Вещий был столь популярен, что ему приписывались деяния, совершенные не только им самим, но и его преемниками. Поэтому, вполне возможно, хазарский автор сообщает о деятельности разных русских князей, «царей русов» – и Олега Вещего, и его преемника Игоря Старого/Древнего, деяния которого приписывались также Олегу Вещему.

Впервые столкнувшись с русами и именно под предводительством «царя русов» со странным и необычным для них именем Хелги-Олег, хазары вряд ли могли с полной определенностью уяснить является ли это имя собственным именем «царя русов», или это специфический, именно «русский» титул правителя Руси, особенно, если так именовался первый «царь русов», с которым они столкнулись. Для тех времен это было обычной метаморфозой: собственное имя франкского короля и императора Карла Великого, в латинской транскрипции «каролус-carolus rex», превратилось в славянской языковой и этно-культурной среде в титул западноевропейских правителей «король», а собственное имя великоморавского князя Святополка, в арабо-мусульманской среде, в титул «свиат-малик» [20, с. 46], равно как и имя Владимира Равноапостольного у мусульманских авторов-современников также воспринималось как титул правителя Руси – «буладмир» [20, с. 60, 62]. Очевидно, и имя «Хлгу-Олег» хазары воспринимали и как титул, и как собственное имя «царя русов».

В связи со сказанным выше уместно привести свидетельство арабского географа аль-Масуди (ок. 896–956), который сообщает: «Первый из царей славянских – ад-Дир. У него обширные города и многочисленные земли. Купцы-

мусульмане отправляются в его столицу с товарами» [21, с. 117]. Далее Масуди сообщает, что «Вслед за ним (царем ал-Диром) следует царь ал-Олванг (в другой транскрипции «Алаванг»), у которого много владений, обширные строения, большое войско и обильное военное снаряжение. Он воюет с Румом, франками, лангобардами и другими народами. Войны между ними ведутся с переменным успехом» [22, с. 13–14]. Полагают, что имя ал-Олванг или Алаванг в искаженной форме скрывает Олега Вещего. Если это так, то приведенные в этом фрагменте сведения из сообщения ал-Масуди дополняют наши знания о деятельности Олега Вещего, общей информацией о его войнах «с Румом (Византией), франками, лангобардами и другими народами». Но, ссылаясь на отсутствие таковых сведений с византийской стороны, можно полагать, что антивизантийские действия ал-Олванга (Олега Вещего) были, скорее всего, навеяны «царьградским походом» его преемника Игоря Старого. Что касается походов Олега Вещего на лангобардов, франков, то эти действия упоминаются лишь у Масуди.

Выше уже отмечалось, что, за исключением, двух сообщений (Татищева и в Новгородской первой летописи), а также текста русско-византийского договора 911 г., все остальные сведения об Олеге Вещем представлены преданиями, бытовавшими в киевском Приднепровье, включая предание о его смерти, которое датируется 912 годом. Учитывая все вышесказанное о хронологии жизнедеятельности Олега Вещего в Повести временных лет, повторю еще раз, что более достоверной датой смерти Олега Вещего представляется сообщение Новгородской первой летописи о смерти Олега Вещего в Ладоге или «за морем» не ранее 922 года. В связи со сказанным, полагаю важным обратить внимание на цитируемое ниже свидетельство Ибн-Фадлана, датируемое маем-июнем 922 года. Это – рассказ Ибн-Фадлана о похоронах так называемого «знатного руса» и сотворенным над ним погребальном обряде [23, с. 68–77]. Все, описанное Ибн-Фадланом, может, представлять собой, в данном случае, не исполнение традиционных действий в отношении знатного покойника, а единичное событие, связанное с похоронами «вождя» или «князя» и, таким образом, особую погребальную церемонию. Учитывая тот факт, что русский князь Олег Вещий умер в 922 г., позволю себе выдвинуто предположение, что Ибн Фадлан присутствовал на похоронах именно «великого русского князя» Олега Вещего. А поскольку Ибн Фадлан прибыл в Волжскую Болгарию 21 мая 922 г. [23, с. 65], то, исходя из всего сказанного выше, Олег Вещий умер и был похоронен приблизительно в это же время.

А.П. Ковалевский, переведший сообщение Ибн Фадлана на русский язык, считает, что слово «раис (реис)», которым в рассказе Ибн-Фадлана был обозначен «знатный рус», означает одновременно и «малик – царь» («предводитель, князь»), и «кебир» – «большой, старейший» [23, с. 71]. Исходя из указанных значений слова «раис (реис)» есть все основания рассматривать рассказ Ибн-Фадлана как сообщение о похоронах не какого-то «знатного руса», но «царя русов» – «великого князя русского». Из рассказа о погребальном обряде этого, как уклончиво и неопределенно называют его «знатного руса» следует, что в этом обряде принимают участие много людей, в том числе много его родственников, его невольников и невольниц. Эти обстоятельства позволяют усомниться в том, что этот «выдающийся муж» прибыл на Волгу исключительно с торговыми целями. Это больше похоже на поход, в ходе которого одновременно реализовывались и торговые интересы.

Примечательно, что сразу же по завершении описа-

ния погребального обряда человек из русов, который через переводчика пояснял Ибн Фадлану всю церемонию погребального обряда, далее рассказывает об обычаях повседневной жизни «царя русов», как бы сохраняя логичную связь с только что проведенным погребальным обрядом. И эта логика текста рассказа, связь между обрядом и образом жизни «царя русов», таким образом, утверждает, что и проведенный обряд был осуществлен над умершим «царем русов». Сомнение в таком выводе может возникнуть лишь исходя из фразы, которой завершается рассказ о погребальном обряде: «Потом они соорудили на месте этого корабля, который они когда-то выгнали из реки, нечто вроде круглого холма и водрузили в середине его большое бревно хаданга (сосны), на нем имя этого мужа и царя русов» [23, с. 76]. Данная фраза вроде бы указывает на то, что умерший «муж» не является «царем русов». Однако возникшее противоречие, как мне представляется, возможно устранить следующим разъяснением: умерший «царь русов» (если он является таковым), в силу своей смерти, уже не является «царем русов», каковым стал его наследник. Поэтому на столбе и пишется имя покойного и имя нового «царя русов». Если таковым покойником был Олег Вещий, то после его смерти «царем русов» стал Игорь Старый. Его имя, как нового «царя русов», и должно было быть указано на памятном столбе, водруженном на вершине могильного холма. Далее же рус-информатор описывал Ибн Фадлану обычай «царя русов», и это был не обычай «нового царя русов», о котором рус-рассказчик ничего не знал и ничего не мог сказать, и не традиционный образ жизни всех «царей русов», а обычай умершего «царя русов», т.е. Олега Вещего.

«Один из обычаев царя русов тот, – пересказывает полученные сведения Ибн Фадлан, – что вместе с ним в его очень высоком замке постоянно находятся четыреста мужей из числа богатырей, его сподвижников, причем находящиеся у него надежные люди из их числа умирают при его смерти и бывают убиты из-за него. С каждым из них (имеется девушка), которая служит ему, моет ему голову и приготовляет ему то, что он ест и пьет, и другая девушка (которой), он пользуется как наложницей в присутствии царя. Эти четыреста мужей сидят, а ночью сходят у подножия его ложа. А ложе его огромно и инкрустировано драгоценными самоцветами. С ним сидят на этом ложе сорок девушек для его постели. Иногда он пользуется как наложницей одной из них в присутствии своих сподвижников, о которых мы выше упомянули. И этот поступок они не считают постыдным. Он не спускается со своего ложа, так что если он захочет удовлетворить некую потребность, то удовлетворит ее в таз, а если он захочет поехать верхом, то он подведет свою лошадь к ложу таким образом, что сядет на нее верхом с него, а если захочет сойти (с лошади), то он подведет свою лошадь настолько (близко), чтобы сойти со своей лошади на него. И он не имеет никакого другого дела кроме как сочетаться (с девушками), пить и предаваться развлечениям. У него есть заместитель, который командует войсками, нападает на врагов и замещает его у

подданных» [23, с. 77].

Приведенный выше рассказ, в целом, может свидетельствовать о физической немощи «царя русов». Описанная выше немощь «царя русов» указывает, скорее всего, на его преклонный возраст, на старческую немощь, вынуждающую его почти все время находиться в постели, отправляя свои естественные нужды, не отходя от нее. Однако он еще способен ездить верхом. Следует заметить также, что свои сексуальные потребности он удовлетворяет лишь «иногда», очевидно, тоже в силу старости. По той же причине, он, видимо, и передал фактическое управление страной и войском своему заместителю. Но, несмотря на все сказанное выше, этот правитель пользуется чрезвычайным авторитетом и почтением у своих подданных. Исходя из всего сказанного, можно предположить, что в данном рассказе идет речь о глубоком старике Олеге Вещем и его преемнике-заместителе Игоре Старом/Древнем.

Выводы

Точная хронология жизнедеятельности Олега Вещего нам не известна. Таковая, изложенная в Повести временных лет, весьма сомнительна и недостоверна, поскольку выстроена в контексте генеалогической концепции происхождения великокняжеской династии от Рюрика Новгородского. Чудодейственные свойства личности Олега Вещего, как она воспринималась варяжским и славянским населением, которыми объяснялись его внешнеполитические успехи, покорение окрестных племен, Царегграда, взятие Тмутаракани, подписание выгодного договора с Византией, породили предание о нем как о провидце, предсказателе, пророке, «вещем» князе Олеге/Хельги божественного происхождения, обладателе божественных свойств, отразившихся в смысле самого его имени. Все это создало на Руси X века, сохраняясь и даже в первой половине XI столетия, настоящий «культ Олега Вещего». Исходя из версии, что Олег Вещий умер в 922 году, уместно полагать, что Ибн Фадлан присутствовал на похоронах именно Олега Вещего. А поскольку Ибн Фадлан прибыл в Волжскую Болгарию 21 мая 922 г., то Олег Вещий, видимо, умер приблизительно в конце мая-июне 922 г.

Впервые столкнувшись с русами и именно под предводительством «царя русов» со странным и необычным для них именем Хелги-Олег, хазары вряд ли могли с полной определенностью уяснить является ли это имя собственным именем «царя русов», или это специфический, именно «русский» титул правителя Руси, особенно, если так именовался первый «царь русов», с которым они столкнулись. Для тех времен это было обычной метаморфозой: очевидно, и имя «Хлгу-Олег» хазары воспринимали и как титул, и как собственное имя «царя русов». Военно-политическая активность Хелгу-Олега была направлена, главным образом, на восток, а точнее – на Хазарию. Это отразилось в летописных преданиях о подчинении власти великого князя русского Олега восточнославянских племен, плативших дань хазарам, и в хазарском сообщении о захвате им Тмутаракани.

Библиографический список

1. История СССР. Краткий курс. М., Государственное учебно-педагогическое издательство, 1937. 222 с.
2. Минаков С.Т., Минакова Э.А. Древнерусский герой в историософии А.С. Пушкина // Ученые записки Орловского государственного университета, № 3 (100) 2023. С. 40–46.
3. Минаков С.Т., Минакова Э.А. Некоторые аспекты «эпического архетипа» Игоря «Древнего» // Ученые записки Орловского государственного университета. № 1 (102) 2024. С. 48–53.
4. Вестаинские анналы // Историки эпохи Каролингов. М., РОССПЭН, 1999. С. 161–186.
5. Повесть временных лет (далее ПВЛ). СПб, Наука, 2007. 669 с.
6. Сказание о князьях Владимирских. // Хрестоматия по древней русской литературе. М., Государственное учебно-

- педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1955. С. 225–227.
7. Ксантенские анналы //Историки эпохи Каролингов. М., РОССПЭН, 1999. С. 143–158.
 8. Степенная книга царского родословия по древнейшим спискам: Тексты и комментарии. В 3-х т. М., Языки славянских культур, 2007. Т. 1. 598 с.
 9. Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью //Полное собрание русских летописей. Т. 9. М., Языки славянских культур, 2000. 288 с.
 10. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. Рязань, «Александрия», «Узорочье», 2001. 641 с.
 11. *Татищев В.Н.* История российская. Т. 2. М – Л., Издательство Академии Наук СССР, 1963. 352 с.
 12. *Татищев В.Н.* История российская. Т. 1. М – Л., Издательство Академии Наук СССР, 1962. 500 с.
 13. *Лебедев Г.С.* Эпоха викингов в Северной Европе и на Руси. СПб., Евразия, 2005. 640 с.
 14. Полное собрание русских летописей. Том 37. Л., Наука, 1982. 235 с.
 15. *Кожин В.* История Руси. Современный взгляд. М., Московский учебник. 2000, 1997. 528 с.
 16. *Псевдо-Симеон.* Хроника // Древняя Русь в свете зарубежных источников. Т. 2. Византийские источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию Науке, 2010. С. 182.
 17. Кембриджский документ// Древняя Русь в свете зарубежных источников. Т. 3. Восточные источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию Науке, 2009. С. 177–184.
 18. *Константин Багрянородный.* Приемы киевской княгини Ольги в Константинополе императором Константином VII Багрянородным //Литаврин Г.Г. Византия, Болгария, Древняя Русь (IX начало XII в.). СПб., АЛЕТЕЙЯ, 2000. С. 360-364.
 19. *Ибн-Мискавейх.* Книга испытаний народов и осуществления заданий // Древняя Русь в свете зарубежных источников. Т. 3. Восточные источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию Науке, 2009 С. 100-104.
 20. Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия Т. 3. Восточные источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию Науке, 2009. 264 с.
 21. *Ал-Масуди* //Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия Т. 3. Восточные источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию Науке, 2009. С. 109–118.
 22. *Новосельцев А.П.* Образование Древнерусского государства и первый его правитель. //Вопросы истории. 1991. № 2-3.
 23. *Ибн Фадлан.* Рисала // Древняя Русь в свете зарубежных источников. Т. 3. Восточные источники. М., Русский Фонд Содействия Образованию т Науке, 2009. С. 65–76.

References

1. The history of the USSR. A short course. М., State Educational and Pedagogical Publishing House, 1937. 222 p.
2. *Minakov S.T., Minakova E.A.* The Ancient Russian hero in the historiosophy of A.S. Pushkin // Scientific notes of the Orel State University, № 3 (100) 2023. Pp. 40–46.
3. *Minakov S.T., Minakova E.A.* Some aspects of Igor’s «epic archetype» «Ancient» //Scientific notes of the Orel State University. No. 1 (102) 2024. Pp. 48–53.
4. *Vedastin Annals* //Historians of the Carolingian era. М., ROSSPAN, 1999. Pp. 161–186.
5. The Tale of Bygone Years (hereinafter PVL). St. Petersburg, Nauka, 2007. 669 p.
6. The Legend of the Princes of Vladimir. //A textbook on ancient Russian literature. М., State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1955. Pp. 225–227.
7. The Xanthen Annals //Historians of the Carolingian era. М., ROSSPAN, 1999. Pp. 143–158.
8. The Sedate book of royal genealogy according to the most ancient lists: Texts and comments. In 3 volumes, Languages of Slavic Cultures, 2007. Vol. 1. 598 p.
9. A chronicle collection called the Patriarchal or Nikon Chronicle //The Complete collection of Russian chronicles. Vol. 9. М., Languages of Slavic cultures, 2000. 288 p.
10. The Novgorod first chronicle of the elder and younger izvodov. Ryazan, «Alexandria», «Uzorochoye», 2001. 641 p.
11. *Tatishchev V.N.* Russian History. Vol. 2. М – L., Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1963. 352 p.
12. *Tatishchev V.N.* Russian History. Vol. 1. М – L., Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1962. 500 p.
13. *Lebedev G.S.* The Viking Age in Northern Europe and Russia. St. Petersburg, Eurasia, 2005. 640 p.
14. The Complete collection of Russian Chronicles. Volume 37. L., Nauka, 1982. 235 p.
15. *Kozhinov V.* The history of Russia. Modern view. М., Moscow textbook – 2000, 1997. 528 p.
16. *Pseudo-Simeon.* The Chronicle // Ancient Russia in the light of foreign sources. Vol. 2. Byzantine sources. М., Russian Foundation for the Promotion of Education to Science, 2010. 182 p.
17. Cambridge Document// Ancient Russia in the light of foreign sources. Vol. 3. Oriental sources. М., Russian Foundation for the Promotion of Education to Science, 2009. Pp. 177–184.
18. *Konstantin Bagryanorodny.* Receptions of Princess Olga of Kiev in Constantinople by Emperor Constantine VII Porphyrogenitus //Litavrin G.G. Byzantium, Bulgaria, Ancient Russia (IX–early XII century. St. Petersburg, ALETEYA, 2000. Pp. 360–364.
19. *Ibn-Miskaveyh.* The book of trials of peoples and the implementation of tasks // Ancient Russia in the light of foreign sources. Vol. 3. Oriental sources. М., Russian Foundation for the Promotion of Education to Science, 2009. Pp. 100-104.
20. Ancient Russia in the light of foreign sources. Anthology Vol. 3. Oriental Sources. М., Russian Foundation For The Promotion Of Education To Science, 2009. 264 p.
21. *Al-Masudi* //Ancient Russia in the light of foreign sources. Anthology Vol. 3. Oriental Sources. М., Russian Foundation for the Promotion of Education to Science, 2009. Pp. 109–118.
22. *Novoseltsev A.P.* The formation of the Ancient Russian state and its first ruler. //Questions of history. 1991. No. 2-3.
23. *Ibn Fadlan.* Risala // Ancient Russia in the light of foreign sources. Vol. 3. Oriental sources. М., Russian Foundation for the Promotion of Education and Science, 2009. Pp. 65–76.

НОРИК БОРИС ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт востоковедения РАН, г. Москва, Россия
E-mail: boris.norik@mail.ru

NORIK BORIS VYACHESLAVOVITCH

Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Institute of Oriental Studies RAS, Moscow, Russia
E-mail: boris.norik@mail.ru

**ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ПЕРСИДСКОМ ЗАЛИВЕ НАКАНУНЕ
АНГЛО-ИРАНСКОЙ ВОЙНЫ 1856–1857 гг.: ПРОБЛЕМА БЕНДЕР-АББАСА**

**POLITICAL AND MILITARY SITUATION IN THE PERSIAN GULF REGION
BEFORE ANGLO-IRANIAN WAR OF 1856–1857: BANDAR ABBAS PROBLEM**

В статье рассматривается проблема Бендер-Аббаса, ставшая причиной дестабилизации военно-политической ситуации в районе Персидского залива накануне Англо-иранской войны 1856–1857 гг. Бендер-Аббас был передан в аренду имаму Омана Ака-Мохаммад-шахом Каджаром в 90-х гг. XVIII в. К середине XIX в. в Тегеране сложилось понимание необходимости вернуть былое влияние в этом важном в стратегическом и экономическом отношениях районе, что представлялось особенно актуальным в свете напряжённых англо-иранских отношений. Для решения этой задачи иранскому правительству пришлось провести ряд военных кампаний, позволивших перенести вопрос в дипломатическое русло. В результате переговоров в апреле 1856 г. Иран и Оман заключили договор об аренде Бендер-Аббаса, в числе прочего запрещающий Оману передавать арендуемые территории третьим странам, а также допускать создание там их постоянных представительств. Автор приходит к выводу, что ирано-оманский договор не мог гарантировать безопасность Бендер-Аббаса в военном отношении, однако он стал важным документом, засвидетельствовавшим настойчивое стремление Ирана утвердить свой суверенитет на побережье Персидского Залива.

Ключевые слова: история Ирана каджарского периода, Бендер-Аббас, ирано-оманские отношения, Оман, Великобритания, Англо-иранская война 1856–1857 гг.

The article deals with Bandar Abbas problem that became reason for destabilization of military and political situation in Persian Gulf region before Anglo-Iranian War of 1856–1857. That city had been leased to Imam of Oman by Aqa-Mohammad-shah Qajar in the 90th of XVIII cent. By the middle of XIX cent. Iranian authorities developed an understanding of the need to regain its former influence in this strategically and economically important area. That seemed to be more relevant because of tense in Anglo-Iranian relations. To solve the problem Iranian government had to conduct a series of military campaigns, which made it possible to move the issue into a diplomatic channel. As a result of negotiations in April 1856 Iran and Oman entered into a lease treaty for Bandar Abbas. According the treaty Oman was prohibited to transfer the leased territories to third countries as well as to allow creation of their permanent missions there. Author comes to conclusion that Iran and Oman treaty couldn't guarantee the security of Bandar Abbas from military point of view being however an important documental witness of Iran's firm intention to establish its sovereignty in Persian Gulf coast.

Keywords: history of Qajar Iran, Bandar Abbas, Oman and Iran relations, Oman, Great Britain, Anglo-Iranian War of 1856–1857.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена важностью Англо-иранской войны 1856–1857 гг. и предшествовавших ей событий как иллюстрации агрессивной колониальной политики Великобритании на Ближнем Востоке, одним из направлений которой стало планомерное вытеснение Ирана с северного побережья Персидского залива. В частности британцы приложили немало усилий для того, чтобы лишить иранцев возможности иметь собственный флот, обеспечив себе и союзническому Оману тотальное превосходство в этом стратегически важном регионе. Отсутствие флота в немалой степени обусловило неуверенную позицию Ирана в вопросе аренды Оманом одного из важнейших в военном и экономическом отношениях портов северного побережья Персидского залива – Бендер-Аббаса, полный контроль над которым способствовал бы укреплению влияния Ирана в упомянутом регионе. Не случайно при подготовке кампании против Ирана англичане рассматривали возможность высадки

своего экспедиционного корпуса в Бендер-Аббасе. Однако с приходом к власти Насер ад-Дин-шаха Каджара (правил 1848–1896), во многом благодаря деятельности великого визиря последнего, Амира-Кабира (1848–1851), попытки Ирана утвердить свой суверенитет в этом районе стали более настойчивыми и систематическими.

В отечественной и зарубежной исследовательской литературе заявленная проблема упоминается лишь в общих чертах [6; 9, с. 146–147; 11, с. 243–247; 14, р. 423–424; 20, р. 460–461; 21, р. 351–352], что обуславливает новизну предлагаемой работы. Исключение составляют работы М.-Б. Восуки и Б.Д. Эбрахиминежада, однако и здесь наблюдается некоторая схематичность при изложении событий [2, с. 427–433; 12, с. 128–138]. В этой связи задача настоящего исследования состоит в изучении наиболее репрезентативных персоязычных источников, повествующих об исследуемом событии, с целью его реконструкции и оценки его значения для истории Ирана середины XIX в.

В качестве основы реконструкции событий были из-

браны 4 исторических хроники каджарского периода, наиболее подробно излагающие интересующие нас события. Это – *Насех ат-таварих* [Отменяющий истории] Лесан аль-Молька Сепехра, *Роузат ас-сафа-йе Насери* [Насеров сад чистоты] Реза-Коли-хана Хедайата, *Фарс-наме-йе Насери* [Книга о Фарсе для Насера] Хасана Хосейни Фасаи и *Хакаиқ аль-ахбар-е Насери* [Истинные известия для Насера] Хурмуджи (о них см.: [7, с. 16–21]). Кроме того, для уточнений и дополнений в ряде случаев привлекались доступные в электронном виде архивные материалы из коллекции Индия Офис (India Office Records, IOR). В связи с этим *методологическим базисом* работы стал нарративный метод исторического исследования, реализованный с помощью сравнительного источниковедческого анализа и источниковедческого синтеза.

Изложение основного материала

Одной из жизненно важных задач для Насер ад-Дин-шаха Каджара было возвращение Ирану роли активного игрока в Персидском заливе, утраченной им ещё в прошлом столетии. И первым шагом для решения этой задачи должен был стать перевод Бендер-Аббаса и его таможенных доходов под контроль центрального правительства. С 1794 г. имам Омана (в иранских источниках его называют имамом Маската) получил Бендер-Аббас в аренду сроком на 75 лет, и на раннем этапе ирано-оманские отношения носили спокойный характер: оманцы дважды обращались за помощью к генерал-губернатору провинции Фарс (1799–1834) Хосейн-Али-мирзе Фарманфарме (1789–1835) – сначала для отражения внешней агрессии, а затем для разрешения внутрдинастийной распри. Однако постепенно Сайф-хан б. Нубхан, наместник Бендер-Аббаса, назначенный оманским имамом Саййидом Саид-ханом (правил 1804–1856), заметно расширил зону своего влияния далеко за пределы города и его предместий, включив в неё Шамиль, Минаб, Камиз, Даулатабад-е Эбрахими, Тахт, Сардарре, Гячи и Бандар-Хамир. Кроме того, на правах аренды он получил контроль за районами Рудан и Ахмади, относившимися к соседней прибрежной области Ларестан, возведя здесь ряд крепостей. Управление этими районами он вверял своим родственникам, всякий раз заручаясь поддержкой генерал-губернатора Фарса с помощью разного рода подношений. После смерти Фатх-Али-шаха в 1834 г. Сайф-хан перестал платить ежегодную арендную плату в 4000 туманов, а когда правители Фарса направляли на его усмирение войска, писал им письма с лживыми обещаниями, посылал незначительные подарки и так дотягивал до лета, когда из-за крайне тяжёлого климата войска в этом районе находиться просто не могли. Надо сказать, что по свидетельству автора хроники *Насех ат-таварих*, необходимость силового давления на Сайф-хана для получения арендной платы, существовала и при Хосейн-хане, однажды отправившем против наместника имама Омана войско под началом полковника Азиз-хана (впоследствии дослужившегося до должности главнокомандующего). Азиз-хану удалось захватить и скрыть несколько крепостей, возведённых Сайф-ханом, однако ввиду наступления летней жары ему пришлось отступить в более умеренный в климатическом отношении район. Попытки добиться уплаты установленной суммы, предпринятые генерал-губернаторами Кермана и Фарса в 1844, 1846 и 1848 гг., и вовсе не увенчались успехом: всякий раз оманский имам отказывался платить, угрожая блокадой важнейшего для иранцев с экономической точки зрения порта Бушер, и иранцы, не имея возможности противостоять сильному оманскому флоту, были вынуждены уступить. Немалую роль играла и поддержка англичан, ис-

пользовавших своё влияние при тегеранском дворе. Между тем благодаря деятельности первого иранского консула в Бомбее, Мирзы Хосейн-хана Казвини Мошира ад-Доуле (будущего *садр-азама*), начавшего свою работу в 1851 г., иранцы узнали подлинную сумму доходов имама Омана от аренды Бендер-Аббаса. Это усилило жалобы на произвол представителей имама Омана со стороны купцов Шираза, Лара и Бастака, стремившихся утвердить своё влияние в Бендер-Аббасе, таможни которого приносили ежегодную прибыль примерно в 25 000 туманов. Жалобы доходили даже до Тегерана, и в столице начали ощущать необходимость радикального решения бендер-аббасской проблемы. В этой связи в 1850 г. генерал-губернатором провинции Фарс, к которой в то время относился Бендер-Аббас, был назначен Фируз-мирза Носрат ад-Доуле. В 1850 г. он совместно с сыном генерал-губернатора Кермана Тахмасп-мирзы Моайад ад-Доуле, Абд аль-Баки-мирзой, окружил Сайфа и тому пришлось уплатить 28 000 туманов. Кроме того, по данным *Фарс-наме-йе Насери*, в 1852 г. Фируз-мирза, усмирив беспорядки в Ларестане, отправил к Бендер-Аббасу два полка при двух пушках. Ему удалось добиться уплаты 5000 туманов, после чего он оставил Сайфа б. Нубхана в покое [2, с. 427–429; 4, с. 130–132; 5, с. 1226–1227; 6, с. 440; 8, с. 8687–8688; 10, с. 798; 12, с. 117–120, 122–123; 15; 16, р. 306–314].

Взросшее влияние Сайфа б. Нубхана испугало сына султана Омана, Саййида Сувайни, исполнявшего функции наместника во время частых путешествий отца в Занзибар. Сайф был вызван в Маскат, где вскоре скончался: по одной версии, его убили, а по другой, смерть наступила в силу естественных причин. Воспользовавшись отсутствием в Бендер-Аббасе оманского представителя, Носрат ад-Доуле направил туда отряд ларестанских стрелков и два взвода солдат. Тем не менее, усилия Фируз-мирзы оказались в столице недостаточными и весной 1853 г. он был снят с должности, которая была передана керманскому генерал-губернатору Тахмасп-мирзе Моайад ад-Доуле, прибывшему в столицу Фарса, Шираз, во второй половине сентября 1853 г. Вскоре в Бендер-Аббасе появился новый представитель оманского имама: им стал брат Сайф-хана шейх Саид-хан. Одновременно Тегеран решил вверить управление Бендер-Аббасом Хаджи Мохаммад-Рахиму, бывшему купеческому старшине в Бомбее, упиравшему на своё хорошее знание финансово-экономической ситуации в данном районе и предложившему выплачивать шаху больше бонусов, нежели имам Омана. Последний не замедлил вмешаться. В итоге стороны договорились, что Мохаммад-Рахим будет выполнять функции наместника, не вторгаясь в финансовые вопросы, а доходы, оставшиеся после уплаты необходимой суммы иранскому правительству, будут поровну распределяться между Мохаммад-Рахимом и имамом Омана. По прибытии Хаджи Мохаммад-Рахима в Бендер-Аббас Саид-хан, номинально считавшийся его заместителем, вместе с правителем о-ва Кешм Абд ар-Рахманом убедили его в своей полной лояльности и миролюбивых намерениях, в связи с чем он принял их лицемерное предложение отослать войска за ненадобностью (согласно данным *Фарс-наме-йе Насери*, отпустить иранский гарнизон Мохаммад-Рахим-хана убедил Абд ар-Рахман, а шейх Саид-хан прибыл в Бендер-Аббас уже после появления там Мохаммад-Рахима). Вскоре по приглашению имама Омана Мохаммад-Рахим прибыл в Маскат, где был схвачен Саййидом Сувайни, отправлен на о-в Кешм (по данным *Хакаиқ аль-ахбар-е Насери* – на о-в Хормуз) и заточён в доме у Абд ар-Рахмана Кешми. После этого шейх Саид-хан укрепил стены бендер-аббасской крепости, окружил её

рвом и возвёл несколько укреплений. В крепости он установил 27 пушек, прибавив к ним ещё несколько орудий, взятых в аренду на английских кораблях с условием оплаты их стоимости в случае гибели. Вскоре после своего прибытия в Шираз Тахмасп-мирза Моайад ад-Доуле получил из Тегерана приказ взять Бендер-Аббас и освободить Хаджи Мохаммад-Рахим-хана. В январе 1854 г. он, оставив вместо себя своего сына Абд аль-Баки-мирзу, с большим войском при 4 пушках выступил из Шираза. Бригадного генерала Реза-Коли-хана с полками Арабским и Бахарлу при одной пушке он отправил захватить крепость Комиз, расположенную примерно в 120 км от Бендер-Аббаса, в районе Рудан и Ахмади. Эта четырёхбашенная крепость, построенная на скалистом холме из кирпича размером 30×30×8 и 25×25×5 см, обладала важным стратегическим значением, как форпост, прикрывающий дальние подступы к Бендер-Аббасу с востока [2, с. 429–430; 4, с. 132–133; 5, с. 1227–1228; 8, с. 8688; 10, с. 800–801; 12, с. 120–121; 16, р. 365, 369].

Помимо военной экспедиции Тахмасп-мирза Моайад ад-Доуле отправил в Бендер-Аббас своего представителя, некоего Мохаммад-Таки-хана, с тем чтобы добиться освобождения Хаджи Мохаммад-Рахим-хана до прибытия войск и начала военных действий. По данным *Хакаиқ аль-ахбар*, в ходе переговоров с шейхом Саид-ханом и Абд ар-Рахманом Кешми иранский представитель пообещал им продлить полномочия Саид-хана в качестве наместника при условии освобождения Мохаммад-Рахим-хана. Предложение иранской стороны после согласования с Саййидом Сувайни было принято, чему в немалой степени способствовало движение к Бендер-Аббасу иранских войск. В то же время автор *Насех ат-таварих* сообщает, что в ответ на письменное требование Мохаммад-Таки-хана выдать Мохаммад-Рахим-хана имам Омана солгал, что последний умер на Кешме. Тайну удалось хранить в течение восьми месяцев, однако в конце концов Мохаммад-Рахим-хан сумел передать Мохаммад-Таки-хану письмо, и последний потребовал у имама Омана его выдачи. Саййиду Саид-хану пришлось уступить. В этот момент в Бендер-Аббасе узнали о движении иранских войск, но Мохаммад-Таки-хан лицемерно предположил, что в войсках ещё не знают о мирном решении вопроса, и выразил готовность их остановить. Покинув город вместе с Мохаммад-Рахим-ханом, он присоединился к войскам и, напротив, начал побуждать их к началу военных действий. В рассказе *Насех ат-таварих* некоторые сомнения вызывает сообщение о восьми месяцах, в течение которых мнимую смерть Мохаммад-Рахим-хана удавалось держать в секрете. Если исключить неточности на разных стадиях передачи изначального авторского текста, то можно предположить, что эти восемь месяцев отсчитываются от даты, близкой к дате ареста Мохаммад-Рахим-хана, и версия смерти последнего была запущена гораздо раньше, чем она была озвучена Мохаммад-Таки-хану. Точная дата ареста Мохаммад-Рахим-хана в доступных мне иранских источниках не приводится, однако по контексту сообщения автора *Роузат ас-сафа-йе Насери*, позволяющего отнести это событие ко времени после прибытия нового генерал-губернатора Фарса, можно предположить, что он имел место в сентябре 1853 г. [4, с. 133–134; 5, с. 1228–1229; 8, с. 8688].

Как бы там ни было Тахмасп-мирза Моайад ад-Доуле не собирался отказываться от наступления на Бендер-Аббас: убедившись в том, что Мохаммад-Рахим-хан находится в безопасности, он продолжил движение. 6 марта 1854 г. Реза-Коли-хан вместе с отправленными ему на помощь правителем Кермана, Мохаммад-Хасан-ханом

Иравани (ум. 1855), подразделениями бригадного генерала Имам-Коли-хана взял крепость Комиз, уничтожив артиллерийским огнём практически весь её гарнизон, состоявший по разным данным из 200 или 300 белуджских и арабских воинов. 8 марта группировка Тахмасп-мирзы подошла к Бендер-Аббасу, большая часть населения которого вкупе с имуществом иранских купцов были переправлены на острова Кешм и Хормуз. После короткого столкновения город покинули и защищавшие его арабы, и туда вступили иранские войска. Тахмасп-мирза пробыл в городе 50 дней, а затем, оставив в качестве наместника своего племянника Аббас-хана Хамадани Ширази с небольшим гарнизоном (200 или 400 солдат и 1000 стрелков, две пушки и арсенал), вернулся в Шираз. Вскоре шейх Саид-хан попытался отвоевать город, подойдя к нему на нескольких кораблях, однако иранские артиллеристы снесли мачту его флагмана, и ему пришлось ретироваться. После этого Саййид Сувайни начал задерживать все иранские торговые корабли, проходившие через Маскат [4, с. 134; 5, с. 1229; 8, с. 8688–8690; 10, с. 801–802; 16, р. 369].

Ввиду сложившейся ситуации имам Омана Саййид Саид-хан возвратился из Занзибара в Маскат, полный решимости вернуть себе столь важный для него в экономическом отношении порт. Резонно предположив, что летом иранцы воевать не будут, он отправил своего сына Саййида Сувайни в Бендер-Аббас (не случайно ряд наших авторов сравнивает местный климат в летний период с адом). По пути, на о-ве Кешм Сувайни заручился поддержкой Абд ар-Рахмана Кешми и в сопровождении небольшой эскадры и 1500 (по данным иранских источников 3000) воинов прибыл к городу. После ночного обстрела иранский гарнизон, с наступлением лета начавший редеть, в том числе из-за болезней, предпочёл ретироваться (при этом по словам самого имама Омана, его численность составляла 1500 человек). Аббас-хан пытался было убедить своё немногочисленное войско оказать сопротивление, однако его увещаниями никто не вянул. Единственным, кто попытался дать врагу отпор, стал правитель Ахмади Абдолла-хан б. Ибрахим-хан, с 50 стрелками засевший в Суру, находившемся в 3 км от Бендер-Аббаса. Однако после двухчасового боя он был вынужден сдаться. 7 августа 1854 г. Сувайни овладел Бендер-Аббасом, а 14 августа захватил Минаб (ок. 75 км к востоку от Бендер-Аббаса), в котором располагался гарнизон в 700 человек, сформированный из жителей Лара. Весть о возвращении Бендер-Аббаса под контроль оманцев принёс в Шираз Фаридун-хан, прибывший туда в сопровождении 50 гулямов. Это вызвало гнев Тахмасп-мирзы Моайада ад-Доуле: Фаридун-хан был жестоко избит и брошен в тюрьму. Между тем Саййид Сувайни усилил крепостные стены Бендер-Аббаса, разместив на них 25 пушек, окружил крепость рвом и возвёл три укрепления за пределами крепостной стены (на расстоянии 500 шагов), расположив в них две пушки. С моря его прикрывали 4 двадцатипушечных корабля (авторы *Насех ат-таварих* и *Роузат ас-сафа-йе Насери* сообщают о трёх больших и десяти малых кораблях) [2, с. 430; 4, с. 135; 5, с. 1230; 8, с. 8694; 10, с. 802–803; 16, р. 368–369; 19, f. 76, 78–79, 91v, 102].

Со своей стороны Тахмасп-мирза рапортовал в Тегеран о создавшемся положении. Через некоторое время он получил приказ отвоевать город. Тогда он отправил к Бендер-Аббасу своего сына Абд аль-Баки-мирзу, Абдолла-хана Сарем ад-Доуле с двумя полками и артиллерией при 4 пушках, а также Реза-Коли-хана с Арабским полком. Кроме того, правитель Кермана Мохаммад-Хасан-хан Иравани откомандировал своего сына мир-панджа Абд аль-Хосейн-хана с 5000 (по другим данным 6000) пехоты и кавалерии

и артиллерией, Имам-Али-хана с Керманским полком и Ростам-хана Карагёзлю с полком Мохберан-е Карагёзлю и иррегулярным ополчением. При этом необходимо иметь в виду, что войска эти выступили далеко не сразу, поскольку значительной части войска не было в наличии (например, из Арабского полка присутствовало только 400 солдат), а часть солдат отказалась идти вплоть до выплаты задолженности по жалованию. Не хватало боеприпасов и тяглогового скота. Так, Абдолла-хану пришлось несколько дней ждать выдачи из арсенала двух пушек из-за отсутствия лошадей. Более того, когда 11 сентября 1854 г. в Шираз было доставлено 300 вьюков боеприпасов, для их переправки в Бендер-Аббас власти были вынуждены конфисковать мулов у одного из племён. Однако его представители отбили своих мулов.

По сообщению британского агента в Шардже Хаджи Йакуба, 20 ноября 1854 г. Абдолла-хан Сарем ад-Доуле отправил Сувайни письмо, в котором уверял последнего, что если тот покинет город, то он в своих отчётах шаху и генерал-губернатору Фарса отметит его повинование приказу шаха, и это будет способствовать положительному решению вопроса об аренде города. Для согласования этого предложения с имамом Маската Сувайни было предложено 10-дневное перемирие. 22 ноября 1854 г. экспедиционные войска расположились примерно в 3 км от бендер-аббасской крепости. Через 3 дня иранское командование уведомило Сувайни о намерении вплотную приблизиться к городу, чтобы находиться как можно ближе к источникам воды. Сувайни ответил, что будет расценивать этот шаг как сигнал к началу военных действий. Тем не менее иранцы двинулись к городу. При их приближении один из арабских пушкаррей самовольно сделал два выстрела из батарейных орудий, а с моря дали залп 7 пушек стоявшего напротив города корабля «Curlaw». Иранцы в ответ сделали 7 выстрелов по «Curlaw» из двух полевых пушек, другие два орудия обстреляли городские стены. После этого Абдолла-хан Сарем ад-Доуле отправил к Сувайни гонца с требованием очистить город. Сувайни напомнил о 10-дневном перемирии, но выразил готовность воевать, если иранцы этого пожелают. Тогда, по единодушному сообщению всех наших источников, 29 ноября Абд аль-Баки-мирза приказал начать военные действия. Иранцы перекрыли все сухопутные подходы к городу и атаковали укрепления арабов. Маскатцы ответили плотным огнём корабельных орудий, а также ружейным и артиллерийским огнём с крепостной стены и из укреплений. Бой продолжался до захода солнца. Однако когда Абд аль-Баки-мирза отдал приказ об отступлении в лагерь, один солдат по ошибке (вероятно, в сумерках) забрёл к вражескому укреплению. Спасаясь от обстрела, он побежал в сторону другого укрепления. К нему присоединились ещё четверо солдат, оказавшихся в том же положении. Их товарищи подумали, что они пошли в атаку и последовали за ними. В итоге Абд аль-Баки-мирза был вынужден возобновить бой. Через 4 часа арабы, защищавшие северные Исинские ворота города, отступили и скрылись на территории бывшей голландской фактории, построенной около 150 лет назад и известной в народе как Кулахфаранги («европейская шляпа») за характерный по форме купол её главного здания. Прочность этого здания, а также наличие вокруг территории крепостной стены закрепила за ней функции городской цитадели, и это позволило 300 арабским воинам продержаться там три дня, в то время как Саййид Сувайни бежал через ближайшие к морю ворота и был вынужден вплавь добираться до корабля (Абд ар-Рахман Кешми, плывший вместе с ним, утонул из-за тяжести одежды). На четвёртый день иранцы предприняли

массированную атаку, заставившую маскатцев обратиться в бегство. Между тем британский агент в Шардже сообщает, что защитников цитадели было всего 150, держались они 18 часов, отразив три атаки иранцев, а когда их осталось только 8 человек, прыгнули в море и через некоторое время были подобраны шлюпками. По его же сведениям, полученным от Сувайни, из 1600 маскатского войска погибли в бою и утонули при попытке к бегству 1300 человек (в *Фарс-наме-йе Насери* – 3000 человек), а остальным удалось добраться до кораблей, стоящих на рейде. Потери иранской стороны оцениваются им в 700 человек. После победы Абд аль-Баки организовал гарнизонную службу в Бендер-Аббасе, отправил Бакер-хану Тангестани (о нём см.: [7, с. 172, 179–180]) предписание прибыть с 400 тангестанскими стрелками, привычными к жаркому климату, и взять охрану города на себя, а сам отбыл в Шамиль и Минаб, где сменил правителя. Вернувшись в Бендер-Аббас, он дождался прибытия Бакер-хана Тангестани и в мае 1855 г. отбыл в Лар [4, с. 135–136; 5, с. 1230–1233; 8, с. 8694–8695; 10, с. 803–804; 18, f. 231–233; 19, f. 76, 100–102].

В итоге имам Омана был вынужден пойти на переговоры с Ираном. Это обстоятельство в немалой степени было обусловлено позицией Великобритании, запретившей шейхам «договорного» Омана оказывать помощь Маскату, поскольку племена, враждовавшие с потенциальными союзниками Омана, встали бы на сторону Ирана, что окончательно нарушило бы выгодный англичанам режим стабильности и безопасности в Заливе. Так, например, в конце марта 1854 г. резидент Ост-Индской компании в Персидском заливе А.Б. Кемболл (1820–1908) просил командующего англо-индийской эскадрой в Персидском заливе commodora Дж. Робинсона передать шейху племени аль-кавасим, что любое его судно, идущее на помощь Маскату, будет уничтожено [19, f. 4v–5r]. В целом англичане старались прилагать все усилия для мирного урегулирования конфликта, но в случае неудачи предполагали сосредоточиться на охране собственного имущества и торговли в этом регионе. При этом Кемболл называет происходящее «ничем не спровоцированной агрессией персидского правительства» или «внезапной и ничем не спровоцированной агрессией принца, губернатора Фарса, против Бендер-Аббаса» [17, f. 38; 19, f. 4r]. В качестве посредника имам использовал главу бушерских кучцов Хаджи Абд аль-Мохаммада. В переговорах он сделал ставку на шантаж собственным военным превосходством, констатируя, что поскольку у него есть все возможности для задержки иранских торговых судов, а у Ирана ввиду отсутствия флота рычаги воздействия на Маскат отсутствуют, самым разумным будет возвращение к соглашению об аренде Бендер-Аббаса. При этом имам выразил готовность увеличить арендную плату вдвое. После этого по совету Хаджи Абд аль-Мохаммада он отправил в Тегеран шейха Абдоллу Маскати, которого снабдил жемчугами, арабскими скакунами из Неджда и инкрустированными золотом ружьями, а также выдержанным в почтительном ключе прошением. Прибыв в Бушер, Абд аль-Мохаммад со своей стороны написал челобитную, которую отправил в Тегеран с доверенным лицом. Кроме того, в Тегеран к *садр-азаму* Мирзе Ака-хану Нури был отправлен визирь Хаджи Мохаммад-Али Кийаби с подарками. Нури активно поддержал этот проект перед шахом (по словам автора *Насех ат-таварих*, *садр-азам* уже тогда понимал неизбежность столкновения с англичанами, а потому почёл за лучшее оставить Бендер-Аббас под контролем имама Маската). В результате 20 шаабана 1272 г.х. / 26 апреля 1856 г. между шахом Ирана и

имамом Маската был заключён договор из 16 статей сроком на 20 лет (текст см.: [1, с. 220–222; 3, с. 239–243; 4, с. 165–168; 6, с. 442–445; 10, с. 806–807; 13, р. СXXXIX–СXLII]). В первоначальном проекте имелась 17-я статья, в которой гарантом исполнения имамом Маската взятых на себя обязательств выступали французские дипломатические представители. Саййид Сувайни, будучи союзником англичан, не принял этот пункт, объявив его вредным как для Ирана, так и для Маската. Назвав Иран сильным государством, которому нет необходимости прибегать к иностранной помощи, он утверждал, что подобное обращение послужит доводом в пользу его слабости. Для Маската же это невыгодно потому, что иностранные государства не будут считать его полноправным поверенным иранской стороны [4, с. 164; 5, с. 1364–1365; 22, 1906, р. 24].

Согласно договору, действие которого распространялось только на Саййида Саид-хана и его сыновей, наместник Бендер-Аббаса должен был подчиняться генерал-губернатору Фарса, в два взноса выплачивать ежегодную ренту 12 000 туманов, 2000 туманов *садр-азаму*, 1000 туманов генерал-губернатору Фарса и 1000 туманов Мехр-Али-хану Нури Ширази Шоджа аль-Мольку (подобное распределение суммы приводится в персоязычных хрониках; в публикациях договоров в сборниках документов рента составляет 12 500 туманов, а подношение Мехр-Али-хану – 500 туманов). Кроме того, имам Омана обязался засыпать ров вокруг крепости. Пределами полномочий имама определялись области Исин, Тазийан, Бандар-Хамир, Шамиль, Минаб и Джаск, закреплённые за имамом ещё при Фатх-Али-шахе. Назначенный имамом губернатор Бендер-Аббаса был обязан снабжать иранские правительственные войска фуражом в случае их отправки из Фарса или Кермана для наведения порядка в Белуджистане. В случае недовольства генерал-губернатора Фарса губернатором Бендер-Аббаса имаму надлежало его сменить. Имам обязался не передавать арендованную территорию другим государствам и не допускать создания там резиденций представителей иностранных государств. Со своей стороны шейх Саид б. Ахмад Маскати, которого имам Маската назначил правителем Бендер-Аббаса, подготовил письменное обязательство (датированное тем же 20 шаабана 1272 г.х. / 26 апреля 1856 г.), в котором признавал своё подчинённое положение по отношению к Ирану и брал на себя обязательство выплачивать необходимые налоги без задержек, заботиться о благосостоянии подданных и не совершать ничего противоречащего установкам иранского правительства, в руки которого он вверял свою судьбу в случае неумышленных ошибок (текст обязательства см.: [3, с. 243; 4, с. 168; 6, с. 449]). 16 мая 1856 г. Бендер-Аббас перешёл под управление Саида Маскати, а 30 мая того же года туда прибыл имам Маската и удостоверил договор и

обязательство Саида. Хранившееся на Кешме имущество, конфискованное у иранских торговцев, было передано Абд аль-Мохаммаду. В Тегеран было отправлено 12 000 туманов в золотой монете, а также разного рода подношения. 9 июня 1856 г. Саид-хан отбыл в Маскат. 19 октября 1856 г. он скончался по пути в Занзибар. Между его сыновьями началась борьба за верховную власть, закончившаяся разделением маскатских владений на две части. Саййид Сувайни сохранил за собой аравийские владения. Однако через 2 года после его смерти в 1866 г. контроль за Бендер-Аббасом перешёл к Ирану [4, с. 168; 10, с. 805–808; 16, р. 259].

Выводы

Ирано-оманский договор 1856 г., зафиксировавший временное разрешение ирано-оманского кризиса, можно оценить двояко. С одной стороны, он ясно продемонстрировал стремление Ирана усилить своё влияние в зоне Персидского залива и позволил ограничить безраздельное господство Омана, в частности благодаря назначению из Ширази двух чиновников, в задачу которых входил контроль за действиями оманского наместника. Поэтому в данном случае можно говорить о восстановлении узурпированного оманским имамом законного права иранской стороны и о пресечении отторжения важного для Ирана стратегического района. Не случайно Дж. Лоример отмечал, что договор наносил удар по престижу султана Омана в регионе, поскольку низводил его с позиции права к позиции пользующегося милостивым разрешением [20, р. 461]. И в этом смысле упомянутый документ можно считать военно-политическим успехом Ирана. С другой стороны, договор едва ли смог бы обезопасить Иран от участия Омана в каких-либо военных операциях Великобритании против него, в частности в ходе Англо-иранской войны 1856–1857 гг., тем более что англичане заранее заручились согласием Омана на помощь его войск [1, с. 83]. В действительности, было бы странно, если Оман отказался бы следовать инструкциям англичан – своих главных союзников в Персидском заливе, от которых во многом зависело его влияние в регионе (хотя к тому времени уже значительно ограниченное). Что же касается статей договора, предусматривавших запрет на передачу арендуемых территорий какой-либо иностранной державе и создание здесь иностранных представительств, то эти пункты могли быть попросту игнорированы, особенно в контексте британской военной агрессии. Таким образом, контроль за Бендер-Аббасом со стороны союзника Великобритании создавал в этом стратегически значимом районе мину замедленного действия, которая могла взорваться в любой удобный для англичан момент. Однако этот момент так и не наступил.

Библиографический список

1. Бушев П.П. Герат и Англо-иранская война 1856—1857 гг. М.: Издательство восточной литературы, 1959. 251 с.
2. Воуки М-Б. Тарих-е Халидж-е Фарс ва мамалек-е хамджавар. Тегеран: САМТ, 1384/2005. 591 с.
3. Моахедат ва карардадха-йе тарихи дар доуре-йе каджарийе. Бе кушеш-е Голям-Реза Табагабаи Маджд. Тегеран: Бонйад-е моукуфат-е дуктур Махмуд Афшар Изади, 1373/1994. 519 с.
4. Мохаммад-Джафар Хурмуджи. Тарих-е каджар: Хакаи аль-ахбар-е Насери / Подг. к публ. Х. Хадивджам. Тегеран: Зоввар, 1344/1965. XVI, 365 с.
5. Мохаммад-Таки Лесан аль-Мольк *Сепехр*. Насех ат-таварих: Тарих-е каджарийе. Джелд 3 / Подг. к публ. Дж. Кийанфар. Тегеран: Асатир, 1377/1998. XXI, 997 с.
6. Мофаттах М. Маскат ва бастегиха-йе тарихи-йе ан ба Иран // Маджмуэ-йе макалат-е Халидж-е Фарс. Тегеран: Маркяз-е моталеат-е Халидж-е Фарс, 1369/1990. С. 439–450.
7. Норик Б.В. Очерки истории Англо-иранской войны 1856–1857 гг. М.: ООО «Садра», 2023. 496 с.
8. Реза-Коли-хан Хедайат. Тарих-е Раузат ас-сафа-йе Насери. Джелд 10: Дар салтанат-е Мохаммад-шах ва Насер ад-Дин-шах Каджар / Подг. текста и примеч. Дж. Кийанфар. Тегеран: Асатир, 1380/2001. XXXVIII, 848 с.
9. Туманович Н.Н. Европейские державы в Персидском заливе в 16–19 вв. М.: Наука, 1982. 189 с.

10. *Хаджж Мирза Хасан Хосейни Фасаи*. Фарс-наме-йе Насери. Джелд 1 / Критич. текст и примеч. Мансур Растегар Фасаи. Тегеран: Амир-е Кабир, 1378/1999. 2173 с.
11. Шамим А-А. Иран дар доуре-йе салтанат-е Каджар: Карн-е сиздахом ва нима-йе авваль-е карн-е чахордахом. Тегеран: Зарйаб, 1384/2005. 704 с.
12. *Эбрахимнежад Б.Д.* Иран ва Оман дар доуре-йе насери (равабет-е Иран ва Оман дар доуре-йе Насер ад-Дин-шах-е каджар). 1264–1313/1848–1896. Тегеран: Хане-йекетаб, 1392/2013. 271 с.
13. A Collection of Treaties, Engagements and Sanads relating to India and neighbouring Countries compiled by C. U. Aitchison. Vol. XII: The Treaties, etc., relating to Persia, the Arab Principalities in the Persian Gulf and Oman. Calcutta: Superintendent Government Printing, 1909. X, 244, CLXXXVII p.
14. *Curzon G.N.* Persia and the Persian Question. Vol. II. London: Longmans, Green, and Co., 1892. XII, 653 p.
15. *Griffin M.* No place equal to it: the Omani Lease of Bandar Abbas. Part I. 1794–1848. URL: <https://www.qdl.qa/en/no-place-equal-it-omani-lease-bandar-abbas-part-1-1794-1848> (accessed 15.06.2024).
16. History of the Imams and Seyyids of Oman, by Salil-ibn-Razik, from A.D. 661–1856. Translated from the original Arabic and edited with notes, appendices and an introduction, continuing the history down to 1870 by George Percy Badger. London: Hakluyt Society, 1871. CXXVIII, 435 p.
17. IOR/F/4/2586/154788. Persian Gulf. Complaints preferred by certain Persian Merchants of Bombay. URL: https://www.qdl.qa/archive/81055/vdc_100108940128.0x000001 (accessed 24.06.2024).
18. IOR/L/PS/5/483. Enclosures to secret letters from Bombay. V. 121. URL: https://www.qdl.qa/archive/81055/vdc_100000000319.0x00012a (accessed 24.06.2024).
19. IOR/R/15/1/140. Vol. 188. 1854/55. Arabian Coast and Muscat. Accounts and General. URL: https://www.qdl.qa/archive/81055/vdc_100000000193.0x000071 (accessed 24.06.2024).
20. *Lorimer J.G.* Gazetteer of the Persian Gulf, Oman and Central Arabia. Vol. I. Historical. Part I. Calcutta: Superintendent Government Printing, 1915. CXXX, 1624 p.
21. *Miles S.B.* The Countries and Tribes of the Persian Gulf. Vol. II. London: Harrison and Sons, 1919. P. 265–643.
22. *Saldanha J.A.* Precis of the Affairs of the Persian Coast and Islands. 1854–1905. Simla: G.G. Press, 1906. 194 p.

References

1. *Bushev P.P.* Herat and Anglo-Iranian War of 1856–1857. Moscow: Oriental Literature, 1959. 251 p.
2. *Vosuji M-B.* History of Persian Gulf and its States. Tehran: SAMT, 1384/2005. 591 p.
3. Historical Engagements and Treaties of the Qajar Period. Ed. by Gh-R. Tabatabai Majd. Tehran: Mahmud Afshar Izadi's Fund, 1373/1994. 519 p.
4. *Mohammad-Jafar Khurmuji.* Kadjar History. Naser's True Accounts / Ed. H. Hadivjam. Tehran: Zowwar, 1344/1965. XVI, 365 p.
5. *Mohammad-Taqi Lesan al-Molk Sepehr.* Voiding the Histories. History of Kadjars. Vol. 3 / Ed. J. Kiyanfar. Tehran: Asatir, 1377/1998. XXI, 997 p.
6. *Mofahham M.* Muscat and its relations with Iran // Collection of articles on Persian Gulf. Tehran: Center for Persian Gulf Studies, 1369/1990. P. 439–450.
7. *Norik B.V.* Essays on the History of Anglo-Iranian War of 1856–1857. Moscow: OOO “Sadra”, 2023. 496 p.
8. *Reza-Qoli-khan Hedayat.* Naser's History of Gardens of Purity. Vol. 10. During the reign of Mohammad-shah and Naser al-Din-shah Kadjar / Critical text and notes Dj. Kiyanfar. Tehran: Asatir, 1380/2001. XXXVIII, 848 p.
9. *Tumanovich N.N.* European Powers in Persian Gulf in 16–19 cent. Moscow: Nauka, 1982. 189 p.
10. Hajj Mirza Hasan Hoseyni Fasa'i. Naser's Book of Fars. Vol. 1 / Critical text and notes Mansur Rastegar Fesai. Tehran: Amir-e Kabir, 1378/1999. 2123 p.
11. *Shamim A-A.* Iran in the Qajar Period: XIII – first half of XIV cent. by solar hijra. Tehran: Zaryab, 1384/2005. 704 p.
12. *Ibrahiminezhad B.D.* Iran and Oman (Iran and Oman relations in the epoch of Naser al-Din-shah Qajar). 1264–1313/1848–1896. Tehran: Khane-ye ketab, 1392/2013. 271 p.
13. A Collection of Treaties, Engagements and Sanads relating to India and neighbouring Countries compiled by C.U. Aitchison. Vol. XII: The Treaties, etc., relating to Persia, the Arab Principalities in the Persian Gulf and Oman. Calcutta: Superintendent Government Printing, 1909. X, 244, CLXXXVII p.
14. *Curzon G.N.* Persia and the Persian Question. Vol. II. London: Longmans, Green, and Co., 1892. XII, 653 p.
15. *Griffin M.* No place equal to it: the Omani Lease of Bandar Abbas. Part I. 1794–1848. URL: <https://www.qdl.qa/en/no-place-equal-it-omani-lease-bandar-abbas-part-1-1794-1848> (accessed 15.06.2024).
16. History of the Imams and Seyyids of Oman, by Salil-ibn-Razik, from A.D. 661–1856. Translated from the original Arabic and edited with notes, appendices and an introduction, continuing the history down to 1870 by George Percy Badger. London: Hakluyt Society, 1871. CXXVIII, 435 p.
17. IOR/F/4/2586/154788. Persian Gulf. Complaints preferred by certain Persian Merchants of Bombay. URL: https://www.qdl.qa/archive/81055/vdc_100108940128.0x000001 (accessed 24.06.2024).
18. IOR/L/PS/5/483. Enclosures to secret letters from Bombay. V. 121. URL: https://www.qdl.qa/archive/81055/vdc_100000000319.0x00012a (accessed 24.06.2024).
19. IOR/R/15/1/140. Vol. 188. 1854/55. Arabian Coast and Muscat. Accounts and General. URL: https://www.qdl.qa/archive/81055/vdc_100000000193.0x000071 (accessed 24.06.2024).
20. *Lorimer J.G.* Gazetteer of the Persian Gulf, Oman and Central Arabia. Vol. I. Historical. Part I. Calcutta: Superintendent Government Printing, 1915. CXXX, 1624 p.
21. *Miles S.B.* The Countries and Tribes of the Persian Gulf. Vol. II. London: Harrison and Sons, 1919. P. 265–643.
22. *Saldanha J.A.* Precis of the Affairs of the Persian Coast and Islands. 1854–1905. Simla: G.G. Press, 1906. 194 p.

УДК 94 (410)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-112-115

ОВСЯННИКОВ НИКИТА АНДРЕЕВИЧ

обучающийся 2 курса аспирантуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: nikitaovsyannikov98@yandex.ru

OVSYANNIKOV NIKITA ANDREEVICH

2thYear Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: nikitaovsyannikov98@yandex.ru

ОБРАЗ ФРАНЦИИ И ФРАНЦУЗСКОЙ НАЦИИ В АНГЛИЙСКИХ ТРАВЕЛОГАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

THE IMAGE OF FRANCE AND THE FRENCH NATION IN ENGLISH TRAVELOGUES OF THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY

Статья посвящена анализу образа Франции и французской нации в записях английских путешественников во второй половине XVIII века. Автором рассмотрены устойчивые стереотипы англичан как о Франции и ее политическом строе, так и о французах с их особенностями характера и поведения. Автором предпринята попытка не только выявить сходства и различия в описаниях разными путешественниками Франции и ее народа, но и проследить влияние данного образа на формирование английского менталитета.

Ключевые слова: Франция, Англия, образ, травелог, стереотип.

The article is devoted to the analysis of the image of France and the French nation in the records of English travelers in the second half of the XVIII century. The author examines the persistent stereotypes of the British both about France and its political system, and about the French with their peculiarities of character and behavior. The author has made an attempt not only to identify similarities and differences in the descriptions of France and its people by different travelers, but also to trace the influence of this image on the formation of the English mentality.

Keywords: France, England, image, travelog, stereotype.

Введение

Англо-французские отношения всегда отличались противоречивостью и нестабильностью. Периоды борьбы за первенство в Европе и остальном мире сменялись союзами и взаимными заверениями в дружбе. Благодаря этому взаимоотношения между Англией и Францией окрестили «любовь-ненависть», подчеркивая их нестабильность и изменчивость. Однако на протяжении столетий в сознании англичан складывался насыщенный стереотипами образ соседа, проживавшего по ту сторону Ла-Манша.

Актуальность данной работы обусловлена повышенным вниманием исторической науки к вопросу формирования образа другого/чужого. Благодаря анализу подобных образов появляется возможность проанализировать особенности и характерные черты не только народа, являющегося объектом стереотипизации, но и народа, который эти стереотипы формирует.

Цель исследования – выявить сходства и различия образа Франции и французского народа в глазах английских путешественников во второй половине XVIII века, а также проследить влияние на формирование данного образа особенностей английского менталитета.

Новизна данной работы заключается в использовании английских травелогов в качестве одного из важных видов исторических источников для анализа образа Франции и французской нации, сложившегося в сознании англичан во второй половине XVIII века.

Методология исследования включает в себя методы анализа и синтеза, нарративный и историко-сравнительный методы, в том числе принципы историзма и объективности.

Изложение основного материала

Изучению механизмов формирования образа другого/

чужого в общественном сознании посвящено такое научное направление как имагология, зародившееся в начале XX века, а к его окончанию ставшее неотъемлемой частью исторической науки [3, с. 29].

Ключевыми имагологическими понятиями являются «клише» и «стереотип», совокупность которых приводит к формированию устойчивого внешнего образа. Если не затрагивать литературоведческую интерпретацию термина «клише», то под ним стоит понимать предсказуемые действия, определенные паттерны поведения, которые утратили первоначальный смысл ввиду частого воспроизведения. Клишированное поведение человека не рационально и основано на автоматизме, алгоритме действий, которые являются для него обыденными. Стереотип – более глубокое и важное понятие в историческом аспекте имагологии. Исторический стереотип представляет из себя «устойчивое ошибочное представление, сложившееся на основе действительного исторического начала, принимаемое за образец без критики и анализа» [2, с. 52].

Несмотря на то, что стереотип по своей сути не обладает негативным смыслом и означает лишь упрощенную форму восприятия действительности, а также служит определенным защитным механизмом, который позволяет сохранить собственную идентичность, он является «наиболее древним и живучим, практически неумирающим способом имагологического культуротворчества» [1]. Подверженность стереотипизации мышления приводит к игнорированию индивидуальных особенностей личности, акцентированию внимания на различиях, а не на сходствах, к формированию устойчивой связи «свой-чужой» [5].

И англичане, и французы на протяжении всего периода их взаимодействия формировали друг о друге устойчивые этнические стереотипы. В разные исторические периоды в зависимости от установленных между ними отношений

эти стереотипы могли претерпевать некоторые изменения. В периоды военного противостояния образ Франции и французов для англичан был исключительно негативным. В моменты потепления отношений Франция могла стать для Англии важным стратегическим партнером, что приводило и к изменению образа «другого».

Обращаясь к такому типу источников как английские травелоги, стоит отметить, что самые известные из них относятся ко второй половине XVIII века: «Путешествие по Франции и Италии» Тобайаса Джорджа Смоллетта, «Сентиментальное путешествие по Франции и Италии» Лоренса Стерна, а также «Путешествия по Франции 1787, 1788 и 1789 годов» под авторством Артура Юнга. Во всех трех произведениях делается упор не на описание быта Франции, а скорее на переживания героев, однако, некоторые английские стереотипы, упоминаемые в данных работах, могут помочь в понимании того, как англичане в XVIII веке относились к Франции и французам.

В «Путешествии по Франции и Италии» Смоллетт представляет читателю скорее негативный образ посещенной им Франции, начиная от условий путешествия, заканчивая характером французов. Население города Булонь автор делит на три категории: дворянство, бюргеры и каналы. Он отмечает, что «дворяне тщеславны, горды, бедны и ленивы <...>. Они живут в темных дырах в Верхней части Булони без света, воздуха и удобств. Там они голодают, чтобы иметь средства на покупку хороших одежд <...>. Они ненавидят пешие прогулки и никогда бы не поехали за границу, если бы их не подстегивало тщеславие быть замеченными. Одним словом, я не знаю более ничтожной группы смертных, чем булонская знать; беспомощные сами по себе и бесполезные для общества; лишенные достоинства, здравого смысла или сантиментов; презираемые из-за гордыни и смешные из-за тщеславия» [8]. Главным развлечением жителей Булони Смоллетт называет религию, так как пышные праздники, шествия и богослужения проходят здесь на протяжении всего года. Это дает ему основание называть французскую религию вечной комедией, которая вместо того, чтобы вызывать чувство трепета перед Богом лишь увеселяет и развлекает французский народ.

Отдельное внимание Смоллетт уделяет французским буржуа, которые живут богато, но совершенно не заботятся о чистоте и порядке: «Если среди этих людей нет чистоплотности, то тем более мы не найдем деликатности, которая заключается в чистоте ума. Действительно, они совершенно чужды тому, что мы называем общепринятой порядочностью» [8]. Общепризнанные правила этикета, которым следуют все цивилизованные страны (к которым, разумеется, относится Англия), не свойственны не только «диким народам», но и Франции, которая находится в самом центре Европы и претендует на роль законодателя моды. Смоллетт считает абсурдным защищать обычаи и традиции французов из-за разности культур, что не в самом лучшем свете отражает английский менталитет. Нетерпимость, высокомерие, эгоцентризм – все эти черты, которыми автор упорно наделяет жителей Франции, в равной степени относятся и к англичанам.

Среди положительных черт, которых явно не хватает англичанам, Смоллетт выделяет услужливость и вежливость, которую проявляют по отношению к иностранцам практически все, кроме хозяев гостиницы, в то время как в Англии вежливость можно встретить как раз только на постоялом дворе. Простая пища, которую употребляют французы, также для автора является достоинством: «Если бы в Англии ели столь же простую пищу, мы бы наверняка жили лучше французов» [8], однако это достоинство ниве-

лируется праздным образом жизни, который не позволяет им жить на достойном уровне.

Также автор подтверждает статус Франции в качестве законодателя моды всей Европы: «Считается, что мы подражаем их модам; в действительности же мы являемся рабами их портных, цирюльников и прочих лавочников <...>. Когда выходцы из Франции приезжают в Лондон, они разгуливают по городу в туалетах, сшитых по моде их собственной страны, и мода эта у нас, как правило, вызывает восхищение <...>. Когда англичанин приезжает в Париж, он не может выйти на улицу до тех пор, пока не изменит свой облик до неузнаваемости <...>, поскольку англичане последнее время полюбили ездить за границу, хочется, чтобы они набрались антигалльского духа, не боялись являться на люди в доморощенном английском платье и к французским модам относились с философским пренебрежением» [8]. Смоллетт явно сожалеет, что чопорные и холодные англичане не способны противостоять парижской моде и считает её одним из проявлений изворотливости французского характера.

Таким образом, образ «типичного француза» Смоллетта включает в себя следующие характеристики: лень, тщеславие, бездуховность, нечистоплотность, ветреность, излишняя вежливость и услужливость, под которыми скрываются гордыня и насмешка над другими. Хорошие манеры и умение одеваться, пусть и являются положительными сторонами французской нации, но они кажутся автору неискренними и чрезмерными.

«Сентиментальное путешествие по Франции и Италии» Лоренса Стерна было написано в качестве пародии на «Путешествие...» Смоллетта, который остался явно недоволен ни Францией, ни образом жизни ее населения. Это означает, что многие образы не стоит воспринимать буквально, так как они выступают в качестве художественных приемов. Однако в работе Стерна также можно отметить ряд характеристик и стереотипов, способствующих формированию образа Франции и французов. Так, французы, по словам автора, обладают непосредственностью в общении, у них отсутствует стеснительность при знакомстве и им не требуется для этого посредники.

Среди классических стереотипов о французах Стерн указывает их любвеобильность («они стяжали славу наилучших волокон на свете»), тщеславие, амбициозность, но при этом поверхностное отношение к делу [4]. Автор удивляется тому, что только во Франции «крайняя степень нищеты и изысканная вежливость <...> нашли дорогу к согласию» [4]. Несмотря на свое положение в обществе, любой француз ведет себя учтиво, даже слишком учтиво, причем как друг с другом, так и с иностранцами.

В целом, «типичный француз» в «Сентиментальном путешествии...» представляет из себя излишне учтвого, умеющего представить себя в обществе, но зачастую бедного человека, способного понравиться и умеющего влюбить в себя иностранца. Несмотря на пародийный жанр произведения, в нем присутствуют классические этнические стереотипы, а образ «другого», сформированный Стерном, вызывает исключительно положительные эмоции.

Работа Артура Юнга вызывает наибольший интерес ввиду того, что автор посещал Францию целых три раза накануне и в начале Великой французской революции. В ходе каждого из своих путешествий Юнг создавал и дополнял образ Франции и ее жителей, обращая внимание на, казалось бы, незначительные мелочи, а также отмечая перемены, затронувшие жизнь людей после начала революционных событий.

В самом начале работы автор пишет, что возвышение и соперничество Английской и Французской империй представляет для него самый большой интерес в политической истории. Юнгу тяжело представить существование одной державы без другой, настолько тесно переплетены их истории. Однако он отмечает и многие различия между образом жизни англичан и французов, что ложится в основу составленного им образа «другого».

Как и Смоллетт, автор отмечает бросающуюся в глаза бедность французского народа, которая не зависит от того, пребывает он в центре Парижа или в «жалкой провинции». Французы, по его мнению, совершенно не умеют вести сельское хозяйство, их земли находятся в запустении и не приносят того урожая, который могли бы давать. Попытки проведения экономических реформ бывшим министром финансов Тюрго, которого автор называет «славным сыном отечества», не увенчались успехом из-за «укоренившегося зла», под которым, судя по политическим взглядам Юнга, он имеет в виду абсолютизм. Народ во Франции в основном безграмотный, из-за чего он попросту не знаком с правилами ведения хозяйства. Здесь и далее автор неоднократно напоминает о том, что англичане гораздо лучше разбираются в экономической науке и могли бы дать Франции хороший пример.

Юнг говорит о том, что «англичане достигли много большего в полезных ремеслах и мануфактурах, нежели французы, и посему Англия должна быть более дешевой страной». «То, что мы видим во Франции, есть лишь более дешевый образ жизни, а это совсем иное дело», – заключает он [6, с. 46]. Таким образом, даже более дорогая жизнь в Англии для автора является скорее достоинством, чем недостатком, ведь англичанин не только больше тратит, но и больше зарабатывает, а значит, может позволить себе гораздо больше, чем среднестатистический француз.

Одним из положительных и отличительных свойств французской нации Юнг считает то, что в Англии называется «добрым нравом». Французское общество отличается непринужденностью и изысканностью, что отражается «в тысяче мельчайших обстоятельств». Однако излишняя любезность, к которой французы прибегают ежеминутно, становится источником скуки. Любая дискуссия или обмен мнениями становятся невозможными ввиду страха кого-либо задеть или обидеть: «если не спорить и не доказывать, то на что нужен такой разговор?», заключает Юнг [6, с. 52].

Особое внимание автор уделяет отношениям между французским обществом и властью. Он считает, что мнение многих англичан касаясь трепетного отношения французского народа к королю является ошибочным. Никакого культа власти, несмотря на все её могущество и способность побуждать к действию, во Франции не существует, а общество прекрасно понимает неспособность власти исправить финансовую ситуацию в стране и чувствует приближение больших потрясений, в чем автор лишь убеждается во время второго путешествия в 1788 году.

В ходе последнего посещения Франции в 1789 году Юнг уже не может игнорировать политический аспект жизни страны. Он отмечает, что созыв Генеральных штатов является для страны настоящим событием, которое способно внести важные изменения в её жизнь. Настроения в стране господствуют преимущественно оппозиционные, практически никто не поддерживает ни короля, ни дворянство, а некоторые даже призывают к революции. Отношение автора к революции скорее отрицательное, так как «постоянный отказ Общин от того, что им предлагают, положит все на весы слепой фортуны, и потомство вместо того,

чтобы благословлять их память как истинных патриотов, проклянет ее» [6, с. 147]. Однако в революции он видит единственное средство изменить нынешнюю систему управления государством. Юнга поражает наивность дворянства, которое считает, что дело ограничится введением конституции, направленной лишь на укрепление их положения. При всей своей образованности они явно не понимают сути этого документа и с насмешкой упоминают о неписанной английской конституции, как о бессмысленной и бесполезной мере. Автор кардинально не согласен с желанием народа получить всю полноту власти и считает, что Франции следовало бы ограничиться лишь существованием полноценного функционирующего законодательного сословно-представительного органа, которого было бы вполне достаточно, чтобы ограничивать произвол короля и принимать новые полезные законы. Как и в вопросе ведения хозяйства, автор сравнивает политический строй Франции и Англии, отмечая недостатки первого и совершенство второго.

Одной из проблем французского общества, по мнению Юнга, является отсутствие источников информации в виде газет и журналов, а также общую незаинтересованность людей событиями, происходящими в их собственном государстве. Так, он замечает, что в крупном кафе, находящемся в столице одной из провинций, нет ни одной газеты, а людям «недостает любознательности выписать одну газету... Разве способен такой народ на революцию или на то, чтобы стать свободным?» [6, с. 185]. В связи с этим никто в провинции не знает о событиях, которые уже неделю как происходят в Париже, из чего автор делает вывод о «национальной отсталости, неравенстве, тупости и оскудении» [6, с. 185].

Образ Франции и её народа в путеводных записях Юнга, в отличие от образа Смоллетта, с одной стороны, сформирован более объективно и подробно, что во многом обусловлено как целенаправленностью его поездки во Францию (автор называет свое путешествие философским), так и посещением множества различных мест, что позволило ему намного глубже познать образ жизни этой страны. С другой стороны, Юнг, равно как и Смоллетт со Стерном не избежал подверженности многим этническим стереотипам. Его образ французского обывателя более привлекателен, нежели образ Смоллетта, однако, это нивелируется частым упоминанием превосходства англичан как в экономическом, так и в политическом управлении государства. Эта черта является общей для всех трех упомянутых авторов – все они считают Францию отстающей от Англии страной, независимо от их личностного отношения к ее народу.

Отдельно стоит упомянуть английские травелоги XIX века, авторы которых посетили Ост-Индию после практически полного вытеснения оттуда французов. Составленные ими собирательные образы несколько отличаются от рассмотренных ранее и включают в себя новые черты, которые англичане приписывали французам. Так, пребывая в Пондишери, одной из двух сохранившихся в регионе французских факторий, англичане отмечали гостеприимство и приветливость хозяев, а также то, что «их оживленность и веселость не смогли изменить ни страна, ни время» [7, р. 133]. Многих английских путешественников поражала любовь французов к чтению, особенно к отечественной литературе, которой они гордились не меньше, чем англичане своей. Ещё больше они удивлялись тому, что многие жители Пондишери знали английскую литературу лучше, чем сами англичане. Однако даже здесь проявлялись черты английского менталитета, такие как идея

о собственном превосходстве, а также затрудненное восприятие чужой культуры как равной их собственной.

Выводы

Использование имагологического метода в историческом исследовании расширило возможности историков в изучении особенностей менталитета и самосознания различных наций и культур. Образ «другого» формируется не только благодаря укоренившимся в народе необоснованным стереотипам, но и за счет наблюдений и контактов с представителями других народов. Английские травелоги второй половины XVIII века являются ценным источником для изучения образа «другого», сформированного по

отношению к Франции и ее народу. Английские путешественники, посещавшие Францию, а также наблюдавшие жизнь французов в колониальных владениях, отмечали как общие черты, так и некоторые различия. Иногда их описания были нелюбимыми, а иногда достаточно положительными, однако, отношение англичан к французам никогда не переходило из категории «свой-другой» в категорию «свой-чужой». Англичане всегда осознавали свою уникальность, нередко граничащую с самолюбованием, превознесением себя над другими, однако, они не воспринимали французов как представителей враждебной цивилизации, благодаря чему контакт между обоими народами не прерывался даже в периоды обострения их отношений.

Библиографический список

1. *Земсков В.Б.* Образ России «на переломе» времен (Теоретический аспект: рецепция и репрезентация “другой” культуры) // Новые российские гуманитарные исследования, 2006. № 1. URL: <http://nrgumis.ru/articles/81/>.
2. *Кузнецов Н.Л.* Стереотипы исторического знания и их отражение в средствах массовой информации // Медиалингвистика, 2013. №2. С. 52–55.
3. *Лапина Л.А.* Историческая имагология: проблема методов и категорий // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. №4 (85). С. 28–32.
4. *Стерн Л.* Сентиментальное путешествие по Франции и Италии. М.: Художественная литература. 1968 URL: http://lib.ru/INOOLD/STERN/stern_puteshestvie.txt.
5. *Шайбакова Д.Д.* Стереотипы и клише: о разграничении понятий URL: <https://ulagat.com/2020/12/06/стереотипы-и-клише-о-разграничении-по/> (дата обращения: 25.04.2024).
6. *Юнг А.* Путешествия по Франции 1787, 1788 и 1789. Пер. с англ. С.Н. Искюля и Д.В. Соловьева. СПб: ИНАПРЕСС. 1996. 430 с.
7. *Notes on Pondicherry; or the French in India.* Calcutta: W. Thacker and Co. 1845.
8. *Smollett T.* Travels Through France And Italy URL: <https://www.gutenberg.org/files/2311/2311-h/2311-h.htm>.

References

1. *Zemskov V.B.* The image of Russia “at the turning point” of time (Theoretical aspect: reception and representation of the “other” culture) // New Russian Humanitarian Studies, 2006. No. 1. URL: <http://nrgumis.ru/articles/81/>.
 2. *Kuznetsov N.L.* Stereotypes of historical knowledge and their reflection in the media // Media Linguistics, 2013. No. 2. Pp. 52–55.
 3. *Lapina L.A.* Historical imagology: the problem of methods and categories // Scientific notes of the Oryol State University. 2019. No.4 (85). Pp. 28–32.
 4. *Stern L.* Sentimental journey through France and Italy. M.: Fiction. 1968 URL: http://lib.ru/INOOLD/STERN/stern_puteshestvie.txt.
 5. *Shaibakova D.D.* Stereotypes and cliches: on the differentiation of concepts URL: <https://ulagat.com/2020/12/06/стереотипы-и-клише-о-разграничении-по/>.
 1. *Notes on Pondicherry; or the French in India.* Calcutta: W. Thacker and Co. 1845.
 2. *Smollett T.* Travels Through France And Italy URL: <https://www.gutenberg.org/files/2311/2311-h/2311-h.htm>.
-
-

ПОПКОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Россия
E-mail: ovaks@yandex.ru

POPKOVA OLGA VLADIMIROVNA

Candidate of History, Associate Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs, Vladimir, Russia
E-mail: ovaks@yandex.ru

**ПОПЫТКИ УСТАНОВЛЕНИЯ ТОРГОВЫХ КОНТАКТОВ РОССИИ С ИНДИЕЙ
В СЕРЕДИНЕ XVII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА ПОСРЕДСТВОМ УКРЕПЛЕНИЯ СВЯЗЕЙ
СО СРЕДНЕЙ АЗИЕЙ**

**ATTEMPTS OF TRADE CONTACTS ESTABLISHMENT BETWEEN RUSSIA AND INDIA
IN THE MIDDLE OF THE XVII – THE FIRST QUARTER OF THE XVIII CENTURY
BY MEANS OF STRENGTHENING CONNECTIONS WITH CENTRAL ASIA**

В статье рассматриваются инициативы, предпринимаемые российским правительством по установлению торговых взаимоотношений с Индией посредством укрепления контактов со среднеазиатскими ханствами в середине XVII–первой четверти XVIII века. Обращается внимание на поручения российским посланникам, отправлявшимся в Бухару и Хиву, разведать путь, ведущий из Средней Азии в Индию, а также сбор этих сведений у бухарских и хивинских послов, прибывавших на территорию России. Изучаются попытки исследования течения Амударьи с целью поиска водного сообщения с Индией. Анализируются изменения в характере российско-среднеазиатских контактов как способа наладить торговые связи с Индией, произошедшие в годы правления Петра I, по сравнению с периодом царствования Алексея Михайловича.

Ключевые слова: Россия, Индия, Средняя Азия, торговые пути, посланники, контакты.

The article considers initiatives taken by the Russian government to establish trade relationships with India by means of strengthening contacts with Central Asian khanates in the middle of the XVII – the first quarter of the XVIII century. Attention is paid to the instructions given to Russian ambassadors going to Bukhara and Khiva to find out the way from Central Asia to India, as well as collecting this data from Bukharan and Khivan ambassadors arriving in the territory of Russia. Attempts to explore the course of Amu Darya with the aim of the search of water communication with India are studied. Changes in the character of the contacts between Russia and Central Asia as a means of establishing trade relations with India taking place during the years of ruling of Peter I, comparing to the period of reign of Alexey Mikhailovich, are analyzed.

Keywords: Russia, India, Central Asia, trade routes, ambassadors, contacts.

Введение

Взаимоотношения нашей страны со Средней Азией имеют давнюю историю. Вопрос о том, какие цели преследовала Россия, издавна налаживая контакты с ханствами, приобретает особую актуальность в настоящее время, когда Россия продолжает активно наращивать экономические связи со странами Востока. Кроме того, в отечественной и зарубежной историографии попыткам проникновения русских в Индию за счет укрепления позиций в Средней Азии уделено мало внимания.

Цель исследования заключается в выявлении инициатив Алексея Михайловича и Петра I по установлению торговых взаимоотношений с Индией с помощью упрочения внешнеэкономических связей со среднеазиатскими ханствами.

Новизна работы проявляется в том, что в ней прослеживаются изменения в характере отношений России с Бухарой и Хивой в контексте поиска пути в Индию в первой четверти XVIII века, по сравнению со второй половиной XVII столетия. Также в оборот были введены неопубликованные малоизвестные источники из фондов Российского государственного архива древних актов «Сношения России с Бухарой» и «Сношения России с Хивой».

В качестве методов исследования применялись системный подход, сравнительно-исторический метод и контент-анализ.

Изложение основного материала

Далёкая Индия издавна манила европейских путешественников и купцов своей неизведанностью и слухами о несметных богатствах. Россия, которая по своему географическому положению располагалась гораздо ближе к Индийским землям, чем западноевропейские государства, начала предпринимать попытки проникнуть в эту заманчивую страну в середине XVII века.

В то время основная масса индийских товаров сначала оказывалась на рынках Бухары и Хивы и лишь затем попадала в Россию. Правительство Алексея Михайловича было заинтересовано в установлении непосредственных экономических контактов с Индией, минуя среднеазиатских посредников. В связи с этим российским дипломатическим представителям, отправлявшимся в Среднюю Азию, поручалось разузнать, какие пути ведут в Индию. Первым послом, получившим подобную инструкцию, стал А. Грибов, которому в 1646 году предстояло посетить Хиву, Бухару и Балх. Ему предписывалось узнать, как удобнее добираться из Астрахани в Индию: «на Юргенскую землю или на

Бухары, ... и на которые города и места, и сухим ли путём или водным, или горами» [20, с. 80–81]. Это поручение дословно повторялось в наказах, данных братьям Пазухиным, отправленным в качестве послов в Среднюю Азию в 1669 году [4, с. 13, 61], а также В.А. Даудову и М.-Ю. Касимову, посланным в Бухару с дипломатической миссией в 1675 году [20, с. 166–167, 192].

Сведения о дорогах, ведущих в Индию, российские посланники добывали в основном с помощью торговых людей. Так, А. Грибову среднеазиатские купцы сообщили, что из Астрахани в Индию можно добраться через Кызылбашское государство и Балх [20, с. 81]. Братьям же Пазухиным индийские купцы, жившие в Бухаре, иначе описали путь из России в Индию: Астрахань – Караганская пристань на восточном берегу Каспия – Хива – Балх – Индия [20, с. 168].

Информация об Индии добывалась не только с помощью российских дипломатических представителей в Средней Азии, но и среднеазиатских в России. Дьяки Посольского приказа расспрашивали о пути в эту загадочную страну бухарских и хивинских послов, прибывавших в Россию. Хивинцы описывали дорогу, ведущую в Индию через Хиву, а бухарцы – через Ургенч, Бухару и Балх [7, 13].

Помимо торговых путей, российское правительство проявляло интерес к взаимоотношениям между Индией и Средней Азией и ассортименту товаров, ввозимых в центральноазиатский регион из Индии. Глава Посольского приказа А.Л. Ордин-Нащокин ещё в 1667 году расспрашивал хивинского посла Пулат-Мухаммед Рузумова о торговых контактах между Хивой и Индией [13]. А в грамоте, адресованной хану Ануше, царь Алексей Михайлович высказал пожелание, чтобы он отпускал в Астрахань подданных торговать не только своими товарами, но и индийскими [14]. Однако хан отрицал, что хивинские тезики ведут торговлю с индийскими купцами. Это подтвердил и российский посланник И. Федотьев, посетивший Хиву в 1668 году [15]. Налаженные торговые связи с Индией были более характерны для Бухары. В 1671 году дьяки Посольского приказа расспрашивали о них бухарского посла Муллофора. Среди товаров, экспортируемых из Индии в Бухару, он упомянул только предметы роскоши: «камения и жемчуг, и всякие узорочные товары» [20, с. 171]. Опираясь на эти сведения, царь Алексей Михайлович поручил М.-Ю. Касимову добиваться, чтобы индийский шах в качестве подарков прислал русскому царю серебро, драгоценные камни, узорчатые ткани и пряности [9].

Не ограничиваясь расспросами иностранцев, российское правительство поручало собирать сведения об индийских товарах и российским посланникам, направлявшимся в Бухару и Хиву [10]. Среднеазиатские ханства имели для России важное значение как посредники в торговле с другими восточными государствами, налаживание связей с которыми способствовало бы развитию российской мануфактуры и росту торговых капиталов.

Стремление России проникнуть на индийский рынок привело к активному исследованию русла реки Амударья, протекавшей по территории Средней Азии. Если бы оказалось, что она впадает в Каспийское море, то российские купцы смогли бы добираться до Индии водным путём: по Волге в Каспий, а оттуда по Амударье до заветной цели. Впервые наказ исследовать течение этой реки получил отправившийся в Бухару в 1675 году В.А. Даудов [3, с. 102].

Пётр I активизировал усилия по поиску водного пути в Индию. Подтолкнул его на это рассказ туркмена Ходжи Нефеса. Он утверждал, что раньше Амударья впадала в

Каспийское море, но речной путь нередко использовался для нападений на Хиву. Поэтому ее жители при помощи плотины направили русло Амударьи в Аральское море. Ходжа Нефес выступил с инициативой отправить в Хиву отряд, который бы совместно с туркменами разрушил плотину, после чего река вернулась бы в прежнее русло [22, с. 7–8]. Аналогичную информацию о наличии старого русла Амударьи передали хивинский дипломатический представитель Ашир-бек во время своего пребывания в Петербурге. Пётр I, долго не раздумывая, направил свои усилия на осуществление грандиозного проекта по возвращению реки в старое русло.

В 1716 году он поручил капитану Преображенского полка князю А. Бековичу-Черкасскому обнаружить, где именно находится устье Амударьи, и исследовать ее русло и плотину, а также при наличии возможности «воду паки обратить в старый ток» [19]. В случае успеха экспедиции российские купцы получили бы возможность добираться до Индии по воде: по Волге и Каспию, а затем по Амударье. Выполняя поручение Петра I, А. Бекович-Черкасский приказал астраханским дворянам И. Званком и Н. Фёдорову в сопровождении Ходжи Нефеса исследовать старое русло реки. Но они прошли лишь часть пути по нему, не добравшись до Каспийского моря, потому что боялись подвергнуться нападению хивинцев. Возвратившийся в Россию в 1717 году Н. Фёдоров заявил, что предложение туркмен неосуществимо: даже при перекапывании степи на пару десятков верст течение Амударьи не пойдет по старому руслу [2, с. 392–393].

В связи с противоречивостью полученных сведений поручение обследовать течение среднеазиатских рек получил отправленный в Бухару российский посланник Ф. Беневени. В отчете 1722 года он писал, что старое русло Амударьи, некогда соединявшее реку с Каспийским морем, действительно, существовало [1].

Итак, в годы правления Алексея Михайловича и Петра Алексеевича велась активная разведка путей, ведущих в Индию. И главную роль в этих поисках играл среднеазиатский регион. Российское правительство занималось разработкой маршрута для послов, которым предстояло отправиться в Индию. Выбор пал на дорогу, ведущую туда через Среднюю Азию. И неслучайно: значительная его часть (до Бухары и Балха) давно была освоена российскими купцами и относительно контролировалась московским правительством.

Первый российский посланник отправился в Индию через среднеазиатские ханства в 1675 году [8]. Им стал Мухаммед-Юсуф Касимов, выходец из Средней Азии, принадлежавший к числу жителей бухарского двора в Астрахани. Вероятно, российские власти выбрали посланником именно его в надежде на то, что среднеазиатские ханы не будут создавать препятствий для проезда своего бывшего подданного в Индию. М.-Ю. Касимов имел при себе грамоту, в которой Алексей Михайлович просил бухарского хана не чинить препятствий для проезда российского представителя и выделить ему транспорт и проводников до Индии. Среднеазиатские правители выполнили просьбу русского царя – М.-Ю. Касимов спокойно добрался до Кабула через Бухару и Хиву, но дальше его не пропустили, потому что индийский падишах не захотел принять российского посла [11, 16].

Еще одна попытка наладить непосредственные контакты с Индией была предпринята в 1695 году. Выступить в роли представителей России на сей раз должны были купцы гостинной сотни Семён Маленький и Сергей Аникеев, чей путь пролегал через Персию, Хиву, Бухару и Балх,

поэтому для среднеазиатских ханов была заготовлена грамота с просьбой оказывать русским купцам содействие в проезде в Индию. Однако обстоятельства сложились так, что они доехали до Индии, минуя Среднюю Азию [12]. Поэтому, вернувшись в Россию, А. Семёнов, сообщил, что из Астрахани до Индии можно добраться через Бухарское ханство, но, через какие города лежит путь, он не знает [20, с. 372].

Несмотря на то, что посольство С. Маленького успешно воспользовалось персидской дорогой, Пётр I не оставлял надежды наладить сообщение с Индией через Среднюю Азию. В 1716 году государь повелел «отправить гвардии капитана Александра Бековича-Черкасского послом к хивинскому хану, а к бухарскому хану и к Моголу послать купчин» [17]. Пётр I рассчитывал на помощь хивинского хана в обследовании водного пути, ведущего в Индию. Князю А. Бековичу-Черкасскому было поручено просить у него суда, на которых поручик А. И. Кожин «под образом купчины» мог бы добраться по Амударье до Индии [6, с. 198]. Для бухарского хана была заготовлена грамота, в которой содержалась просьба обеспечить свободный проезд царского купца по территории ханства [18]. Кожин должен был узнать, какие товары, в особенности пряности, поступают из Индии в Среднюю Азию. Значит, сотрудничество со среднеазиатскими ханствами интересовало Россию не только как цель, но и как средство установления взаимоотношений с Индией.

Под руководством Бековича-Черкасского в 1616–1617 годах на восточном берегу Каспия были возведены три крепости. Узбеки и туркмены испугались большой численности вооруженных русских, сопровождавших посланников и купцов. Опасаясь захвата Хивы, они напали на отряд и почти полностью истребили его. Неудачное окончание экспедиции было также обусловлено слабой связью Центральной России с Астраханью, через которую проходили торговые пути на Восток [5, с. 200].

Отправленный «в купчинах» в Индию А. И. Кожин из-за разногласий с А. Бековичем-Черкасским дальше Астрахани не поехал. Его судили за невыполнение приказа, однако позднее он был помилован. Оправдывая своё

поведение, А.И. Кожин настаивал на невозможности добраться до Индии по воде.

И всё же Петра I не покидала мысль использовать среднеазиатский регион для проникновения в Индию. Во время Персидского похода 1722–1723 годов государь так ответил на предложение молодого лейтенанта Соймонова освоить путь в Восточную Индию через Камчатку: «Слушай, я то всё знаю, да не ныне, да то далеко, ... а в Бухарии середина всех восточных коммерций. ... и тому пути никто помешать не может» [21, с. 367]. Действительно, в Бухару, расположенную не очень далеко от российских границ, поступали товары из Ирана, Индии и Китая. Поэтому Средняя Азия обращала на себя внимание Петра I. Расширение торговых взаимоотношений с ханствами, а через них – с другими восточными странами способствовало бы увеличению роли России в посреднической торговле между Европой и Азией, а вместе с тем и росту отечественной промышленности.

Выводы

Таким образом, начиная примерно с середины XVII столетия, стабильные торговые отношения с ханствами Средней Азии стали рассматриваться российским правительством не только как имеющие значимость для развития экономики страны, но и в контексте их возможного использования в качестве транзитного пути в Индию. Активно производился сбор сведений о торговых путях, ведущих из России в Индию через Хиву, Бухару и Балх, и о распространённых в среднеазиатских ханствах индийских товарах. Путь в Индию через Среднюю Азию казался предпочтительным из-за того, что значительная его часть была хорошо знакома российским купцам, а связи России с Хивой, Бухарой и Балхом были налаженными и прочными.

В годы правления Алексея Михайловича Россия рассматривала Среднюю Азию как выгодного торгового партнера и средство налаживания коммерческих связей с Индией. При Петре I российское правительство продолжило укреплять позиции в Бухаре и Хиве, чтобы расширить экономическое и политическое влияние империи на Востоке.

Библиографический список

1. АВПРИ.Ф. 109.Оп. 109/1. 1723 г. Д. 1. Л. 18.
2. Журнал, или поденная записка, блаженного и вечно достойного памяти государя императора Петра Великого с 1698 года, даже до заключения Ништадтского мира. СПб., 1772. Ч. 2.
3. Из наказа В. А. Даудову // Юлдашев М. Ю. К истории торговых и посольских связей Средней Азии с Россией в XVI–XVII вв. Ташкент, 1964.
4. Наказ Борису Андреевичу и Семёну Ивановичу Пазухиным // Русская историческая библиотека. СПб., 1894. Т. 15. Ч. 6.
5. Никонов О.А. Борьба России и Персии за влияние в Средней Азии в первой половине XVIII в. // Вестник РУДН. Серия История России. 2009. №5.
6. Полное собрание законов Российской империи. СПб., 1830. Т. 5.
7. РГАДА. Ф. 109. Оп. 1. 1669 г. Д. 1. Л. 111.
8. РГАДА. Ф. 109. Оп. 1. 1675 г. Д. 2. Л. 25.
9. РГАДА. Ф. 109. Оп. 1. 1675 г. Д. 2. Л. 96.
10. РГАДА. Ф. 109. Оп. 1. 1675 г. Д. 2. Л. 101.
11. РГАДА. Ф. 109. Оп. 1. 1675 г. Д. 2. Л. 107, 343.
12. РГАДА. Ф. 109. Оп. 1. 1716 г. Д. 1. Л. 17–18.
13. РГАДА. Ф. 134. Оп. 1. 1666 г. Д. 1. Л. 79.
14. РГАДА. Ф. 134. Оп. 1. 1666 г. Д. 1. Л. 122.
15. РГАДА. Ф. 134. Оп. 1. 1668 г. Д. 1. Л. 26, 28.
16. РГАДА. Ф. 134. Оп. 1. 1677 г. Д. 1. Л. 135.
17. РГАДА. Ф. 134. Оп. 1. 1716 г. Д. 1. Л. 1.
18. РГАДА. Ф. 134. Оп. 1. 1716 г. Д. 1. Л. 3.
19. РГАДА. Ф. 134. Оп. 1. 1716 г. Д. 1. Л. 47.
20. Русско-индийские отношения в XVII в. М., 1958.
21. Соловьёв С.М. Сочинения. М., 1993. Кн. 9.
22. Чулков М.Д. О торговле в Хиву, Бухарию, Индию и со степными народами через Оренбург // Чулков М. Д. Историческое

описание российской коммерции при всех портах и границах от древних времён до ныне настоящего. СПб., 1786. Т. 2. Кн. 3.

References

1. Archive of the Foreign Policy of the Russian Empire. Fund 109. List 109/1. 1723. File 1. Sheet 18.
 2. Journal or daily note of the blessed and eternally deserving memory of sovereign emperor Peter the Great from 1698 even to concluding the Treaty of Nystad. St. P., 1772. Part 2.
 3. From the set of instructions to V. A. Daudov // Yuldashev M. Yu. On the history of trade and ambassadorial ties between Central Asia and Russia in the XVI – XVII centuries. Tashkent, 1964.
 4. Set of instructions to Boris Andreyevich and Semyon Ivanovich Pazukhins // Russian historical library. St. P., 1894. Vol. 15. Part 6.
 5. *Nikonov O.A.* Struggle of Russia and Persia for the influence in Central Asia in the first half of the XVIII century // Herald of People's Friendship University of Russia. Series History of Russia. 2009. №5.
 6. Full collection of laws of the Russian Empire. St. P., 1830. Vol. 5.
 7. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 109. List 1. 1669. File 1. Sheet 111.
 8. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 109. List 1. 1675. File 2. Sheet 25.
 9. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 109. List 1. 1675. File 2. Sheet 96.
 10. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 109. List 1. 1675. File 2. Sheet 101.
 11. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 109. List 1. 1675. File 2. Sheet 107, 343.
 12. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 109. List 1. 1716. File 1. Sheet 17 –18.
 13. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 134. List 1. 1666. File 1. Sheet 79.
 14. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 134. List 1. 1666. File 1. Sheet 122.
 15. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 134. List 1. 1668. File 1. Sheet 25, 28.
 16. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 134. List 1. 1677. File 1. Sheet 135.
 17. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 134. List 1. 1716. File 1. Sheet 1.
 18. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 134. List 1. 1716. File 1. Sheet 3.
 19. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 134. List 1. 1716. File 1. Sheet 47.
 20. Russian-Indian relations in the XVII century. M., 1958.
 21. *Solovyov S.M.* Writings. M., 1993. Book 9.
 22. *Chulkov M.D.* About trade in Khiva, Bukhara, India and with steppe peoples through Orenburgh // Chulkov M. D. Historical description of Russian commerce at all the ports and borders from ancient times up to the present. St. P., 1786. Vol. 2. Book 3.
-
-

РОГОЖИНА АНГЕЛИНА СЕРГЕЕВНА

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

ROGOZHINA ANGELINA SERGEEVNA

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

ОРГАНИЗАЦИОННО-СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОДОВОЛЬСТВЕННОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ РОССИЙСКОЙ ДЕРЕВНИ В 90-Е ГГ. XIX В.

ORGANIZATIONAL AND STRUCTURAL CHANGES IN FOOD SUPPLY OF THE RUSSIAN VILLAGE IN THE 90s OF THE XIX CENTURY

В статье проведен ретроспективный анализ основных этапов становления государственной продовольственной системы в России. Дана оценка роли органов земского самоуправления в организации продовольственного дела в российской деревне в пореформенный период. Рассмотрены природно-климатические и социально-экономические причины и последствия голода 1891–1892 гг. Ключевое внимание уделено отдельным аспектам правительственной кампании по пересмотру продовольственного законодательства, инициированной после завершения ликвидации последствий голода 1891–1892 гг. Проанализированы мнения историков и современников по вопросу целесообразности участия земских учреждений в реализации государственной продовольственной политики «на местах». Обозначены основные направления деятельности губернских продовольственных совещаний и Комиссии по пересмотру продовольственного устава под председательством В.К. Плеве. Отмечены ключевые принципы новых продовольственных правил.

Ключевые слова: голод, земские учреждения, продовольственное обеспечение, правительство.

The article provides a retrospective analysis of the main stages in the development of the state food system in Russia. An assessment is made of the role of zemstvo self-government bodies in organizing food supplies in the Russian countryside in the post-reform period. The article examines the natural, climatic, and socio-economic causes and consequences of the famine of 1891–1892. Key attention is paid to certain aspects of the government campaign to revise food legislation, initiated after the completion of the liquidation of the consequences of the famine of 1891–1892. The opinions of historians and contemporaries on the advisability of zemstvo institutions' participation in the implementation of state food policy "on the ground" are analyzed. The main areas of activity of provincial food conferences and the Commission for the Revision of the Food Statute chaired by V.K. Plehve are outlined. The key principles of the new food rules are noted.

Keywords: famine, zemstvo institutions, food supply, government.

Введение

Актуальность. Современные тенденции общемирового социально-экономического развития, связанные с факторами глобализации и изменениями природно-климатического характера, несомненно, актуализируют проблему продовольственной безопасности, превращая ее в вопрос «номер один» для многих стран. В связи с этим ретроспективное исследование государственной продовольственной политики России и ее исторического опыта в области решения проблем обеспечения народного продовольствия позволяет наметить эффективные стратегии предотвращения продовольственного кризиса на современной действительности. Напрямую влияя на экономику страны, продовольственная политика оказывает существенное влияние на развитие ее аграрного сектора, стимулируя сельскохозяйственное производство и регулируя уровень цен на предметы продовольствия. Такое взаимовлияние обуславливает возможности экономического роста государства и ее конкурентоспособность на международной арене.

Цель (или задачи) исследования. Целью настоящего исследования является анализ организационно-структурных изменений в государственной продовольственной политике Российской империи в конце XIX века.

Новизна. Несмотря на значимость проблемы, она до

сих пор не получила должного отражения в научной литературе. В отечественной и зарубежной историографии эта проблематика изучалась лишь фрагментарно и никогда не была предметом фундаментального исследования. Реформирование государственной продовольственной системы, как правило, рассматривалось в контексте изучения последствий голода 1891–1892 гг., а также в работах по истории земских учреждений [9; 11; 15; 19; 20; 12; 7; 2; 3]. Бурная дискуссия в отечественной историографии по вопросу ревизии устоявшихся представлений о постоянном снижении жизненного уровня крестьянства и эффективности продовольственной политики правительства показала принципиальное значение исследований с привлечением массива архивных документов.

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

Изложение основного материала

90-е гг. XIX века были ознаменованы кризисными явлениями в сфере аграрного развития Российской империи, имевшими глубокие социально-экономические последствия. Голод 1891–1892 гг., распространившийся на значительную территорию Европейской части России, вы-

нудил правительство основательно задуматься о необходимости реформирования всех отраслей народного хозяйства и, в том числе, системы продовольственного обеспечения населения.

Обеспечение народного продовольствия во время неурода вошло в область государственных интересов, начиная со второй четверти XVIII в. Государство принимало участие в снабжении продовольствием населения и раньше, но прежде эти меры были стихийны, применялись по мере возникновения нужды и не носили системного характера. Цельное оформление государственной продовольственной системы получила лишь в XIX в., когда продовольственными правилами 1822 и 1834 гг. были определены источники обеспечения населения на случай неурожая и голода, нормы и правила их составления. Базовыми элементами установившейся системы стали натуральные запасы, которые можно было заменять общественными и сословными капиталами, а также губернские продовольственные капиталы (позднее начал составляться и общеимперский продовольственный капитал). Основным принципом, заложенным в Уставе 1834 г., стал принцип самопомощи, который допускал возможность выдачи краткосрочных беспроцентных ссуд наименее кредитоспособным должникам, поскольку правом на получение продовольственных пособий могли воспользоваться только действительно нуждающиеся члены сельского общества. Это вносило противоречие во всю государственную продовольственную систему. Возврат ссуды ложился на плечи пострадавшего, что еще более усугубляло его экономическое положение, лишь оттягивая полное разорение. Таким образом, получивший продовольственную ссуду помогал сам себе, не имея потенциальной возможности в срок вернуть заимствованные ресурсы. Это неизбежно приводило к истощению продовольственных запасов. Кроме того, закрепленная продовольственными правилами передача всех организационных и надзорных функций местным структурам и отсутствие фактического государственного контроля, приводила к различного рода злоупотреблениям на местах и сильной бюрократизации помощи нуждающимся.

Земское положение 1864 г. и последующее законодательство передали продовольственное обеспечение органам местного самоуправления – земствам. Однако институциональный статус последних был ограничен, а продовольственный Устав не учитывал условия пореформенного времени, что создавало препятствия для его эффективной реализации на местах. Противоречия между органами местного самоуправления и коронной администрацией по вопросам продовольственной политики стали одной из причин краха действовавшей системы и, как следствие, голода 1891–1892 гг. По мнению американского специалиста по пореформенной России Р. Роббинса, система помощи голодающим, возникшая в эпоху «Великих реформ», была, безусловно, самой всеобъемлющей среди когда-либо разработанных имперским правительством, но и она оказалась чуть более эффективнее прежних [1, с. 23]. Причины краха пореформенной продовольственной системы историк видел в крестьянской бедности, слабости земских учреждений и неадекватности государственного административного аппарата в деревне [1, с. 24].

«Всероссийское разорение» 1891–1892 гг. и последующая продовольственная кампания поставили правительство перед необходимостью радикального реформирования государственной продовольственной системы. В связи с этим на протяжении 90-х гг. XIX в. был реализован комплекс мер по пересмотру действующего законодательства, включающий сбор и обработку сведений о состоянии про-

довольственного дела на местах и определение начал, впоследствии заложенных в основу «Временных правил» 1900 г. К разработке нового продовольственного законодательства были привлечены государственные органы различных уровней – губернские продовольственные совещания, комиссии министерств и ведомств.

В начале 1892 г. по инициативе МВД были образованы губернские и уездные продовольственные совещания под председательством губернаторов, вице-губернаторов, предводителей дворянства и председателей управ, соответственно, в составе представителей отдельных ведомств, органов местного самоуправления и частных лиц [8, с. 179]. Вопросы, поставленные на обсуждение продовольственных совещаний, носили комплексный характер и были направлены на выработку современных правил выбора наиболее предпочтительной системы продовольственного обеспечения, порядка засыпки зерна, при образовании натуральных запасов и денежного сбора, при образовании продовольственных капиталов, выдачи натуральных и денежных ссуд, уничтожении круговой поруки при возврате недоимок и др. Однако, одним из центральных был вопрос о степени и целесообразности участия органов местного самоуправления в организации продовольственного дела на местах.

Для более объективного понимания роли органов местного самоуправления в развитии продовольственного дела, необходимо проследить эволюцию их участия в государственной продовольственной системе. Как уже было отмечено, реформа органов местного самоуправления 1864 г. передала общее заведование продовольственным делом в руки земских учреждений, которые первоначально были ограничены лишь правом надзора за ненарушением сельскими сходами установленных продовольственных правил, поскольку после отмены крепостного права именно органы крестьянского самоуправления начали вести вопросы взноса, хранения и расходования хлебных запасов. Однако уже в 1867 г. выдача ссуд из сельских хлебных запасных магазинов была поставлена в зависимость от разрешения земских управ: уездных – в размере половины запасов, и губернских – в большем количестве. В том же году земства получили право выдавать ссуды из средств, ассигнованных из общего по империи продовольственного капитала и отвечать за их возврат к назначенному сроку. Вскоре ссуда до половины наличных запасов стала допускаться с разрешения уездных управ, а свыше этого количества – с утверждения губернских управ. Правила 1883 г. окончательно закрепляли за уездными земствами право заведования сословными и общественными продовольственными капиталами, а положение Комитета министров 1886 г. подтверждало ответственность губернских земств за исправный возврат ссуд из общего по империи продовольственного капитала. Кроме того, замена натуральной засыпки денежным сбором могла производиться сельскими обществами также только с разрешения земских учреждений. Таким образом, попытки реформирования государственной продовольственной системы во второй половине XIX в., увеличивали роль органов местного самоуправления в решении вопросов продовольственного обеспечения на местах, а вместе с тем и их ответственность за эту отрасль хозяйственного управления.

Историки и современники по-разному оценивали роль земских учреждений в продовольственной политике правительства, в целом, и кампании 1891–1892 гг., в частности. Большинство из них оправдывали неудачи земств их ограниченным институциональным статусом, отсутствием мелкой земской единицы и единого координирующего

центра [18; 4; 10]. Правительство считало, что земства в данной ситуации оказались неспособны решать возникавшие проблемы, вследствие чего устранение органов земского самоуправления от заведования продовольственным делом стало вопросом времени. Р. Роббинс, в свою очередь, конкретизировал причины продовольственных неудач нежеланием правительства создавать мелкую земскую единицу и национальную земскую организацию, а также интегрировать их в государственный механизм, что явилось результатом традиционного недоверия, которое российская бюрократия испытывала ко всем формам местного самоуправления.

Поэтому изучение мнения губернских продовольственных совещаний и отдельных представителей российской общественности способствует пониманию значимости роли земских учреждений в государственной продовольственной системе. Большая часть совещаний пришла к заключению о возможности оставить продовольственное дело в ведении земств, мотивируя это наличием «опыта прежних лет», в том числе, в вопросах статистических исследований [16, л. 98 об.]. В одной из записок непосредственно на имя В.К. Плеве от 18 декабря 1891 г., например, содержится положительная оценка земской статистики, благодаря которой «явилась возможность почти безошибочно наметить признаки большей или меньшей нужды каждого отдельного селения из числа застигнутых неурожаем, а продовольственные расчеты могли быть сделаны с большим приближением [5, 33 об.–34]. Вместе с тем земская статистика была, пожалуй, наиболее устойчивым объектом критики правительства. А.С. Минаков, анализирувавший взаимоотношения губернаторов и центральной власти, утверждает, что «по признанию самих губернаторов, земские статистики имели репутацию антиправительственных элементов» [14, с. 323–325]. При этом главное опасение губернаторов состояло в том, что на фоне малодетельности губернских статистических комитетов, «земства могли взять в свои руки всю статистическую работу в губернии» [14, с. 323–325]. Поэтому очевидно, что «земская статистика раздражала местную администрацию не только своим «неблагонадежным» кадровым составом» [14, с. 323–325].

Отдельные совещания настаивали на безоговорочной реорганизации продовольственной системы на местах. Например, Касимовское совещание и рязский исправник Рязанской губернии видели решение проблемы в создании в каждом уезде Особой комиссии в составе представителя от земств, земского начальника, уездного исправника и податного инспектора под председательством уездного предводителя дворянства, на которую было необходимо возложить устройство продовольственного обеспечения в уезде [16, л. 98 об.–99]. Скопинское совещание той же губернии предлагало создать специальный орган – административное заседание уездного съезда [16, л. 98 об.–99].

Еще одно предложение высказывали дворяне Егорьевского уезда. В случае неурожая и голода они предлагали усилить спрос и надзор со стороны сельского старосты, контролируемого земским начальником [16, л. 98 об.–99]. В одной из записок, присланных в МВД, содержался проект тотального переустройства продовольственной системы, согласно которому управление государственным продовольствием должно было быть сосредоточено в отдельном самостоятельном учреждении, именуемом Главное Управление государственного продовольствия [6, л. 10–32]. Его региональными звеньями должны были стать губернские и уездные продовольственные комитеты, или соответствующие им учреждения.

Напомним, что поводом для постановки вопроса об отстранении органов местного самоуправления от заведования продовольственным делом, послужили неудачные закупочные операции земств. Действительный статский советник И.И. Кабат, оценивая роль земств в продовольственной кампании 1891–1892 гг. именно в контексте осуществления ими хлебных закупок и перевозки купленного хлеба к нуждающимся местностям, полагал, что в дальнейшем «все расчеты не могут быть осуществлены при сохранении существующего порядка, когда каждое земство, действуя самостоятельно, закупает и направляет свои хлебные грузы по своему усмотрению, не соображаясь вовсе ни с провозоспособностью дорог, ни с интересами других земств». Для оптимизации закупочных операций он предлагал ограничить самостоятельность земств в этом процессе, чтобы иметь возможность с наибольшей полнотой использовать предоставляемые железными дорогами перевозочные средства и обеспечить безостановочное и равномерное снабжение всех голодающих губерний. Возможность достижения поставленной цели И.И. Кабат видел в создании при МВД Особой комиссии под председательством директора Хозяйственного департамента из представителей от МВД, а также министерства финансов и путей сообщения. В обязанности Комиссии должны были входить: выработка плана закупки хлеба, учитывая положение продовольственного дела каждой губернии и все местные климатические и дорожные особенности, с последующей передачей губернаторам; наблюдение за хлебными ценами и состоянием хлебных рынков, с последующим направлением земств в наиболее благоприятные для закупки продовольственного хлеба местности; аккумулярование сведений о ходе хлебных перевозок и образующихся залежах и задержках, а также направление земских грузов, установление очереди перевозок и принятие чрезвычайных мер, необходимых для безостановочного снабжения населения хлебом [5, л. 13–19]. Комиссии должны были предоставляться широкие права и полномочия, позволяющие взаимодействовать со всеми должностными лицами, общественными учреждениями, железнодорожными управлениями и другими предприятиями, участвующими в перевозке. Такими мерами хлебные закупки по-прежнему оставались бы на ответственности земств, а правительство лишь руководило их деятельностью, в качестве единого координирующего центра.

Некоторые совещания высказывались о целесообразности возложения ответственности за реализацию государственной продовольственной программы исключительно на органы губернской администрации. Другие размышляли о возможности наделения соответствующими полномочиями, также, и органы общественного управления. Последнее мыслилось путем создания специальных продовольственных структур со смешанным составом – как от местного самоуправления, так и от администрации. Аналогичное мнение в 1892 г. высказывал и пермский губернатор В.В. Лукошков [16, л. 11–15 об.]. Он предлагал создать особые волостные продовольственные комитеты, а в случае возникновения чрезвычайных обстоятельств, губернаторы получали право созывать членов специальных Соединенных присутствий. В их состав должны были входить: земские деятели, представители сельской администрации, съезда земских начальников, исправник и податный инспектор.

Контролировать решение продовольственных вопросов, по требованию большинства губернских продовольственных совещаний, должно было правительство в лице губернской администрации и земских начальников [16,

л. 98–99 об.]. Также рассматривались варианты сохранения контроля земских учреждений и использования гласности земских постановлений и распоряжений в качестве механизма, позволяющего влиять на незаконные действия и пресекать злоупотребления. Надзор над содержанием сельских хлебозапасных магазинов в части взноса, хранения и расходования натуральных запасов предлагалось возложить либо на земских начальников, либо на государственного чиновника, подотчетного губернатору [16, л. 99].

Отдельные продовольственные совещания рассматривали возможность построения помощи населению на основе частной благотворительности. Для реализации поставленной задачи они предлагали в крупных селах, церковных приходах и волостях организовать специальные благотворительные попечительства.

После разработки всех поступивших в Министерство внутренних дел отзывов местных продовольственных совещаний и окончания других подготовительных работ по обозрению прошлого и настоящего положения продовольственного дела в России, Всеподданнейшим докладом министра внутренних дел от 18 февраля 1893 г. последовало распоряжение об образовании особой Комиссии для пересмотра Устава о народном продовольствии под председательством товарища министра внутренних дел, сенатора, тайного советника В.К. Плеве [17, л. 1–1 об.].

В контексте поиска «ахиллесовой пяты» государственной продовольственной системы Комиссия объясняла неудачи продовольственной кампании 1891–1892 гг. вовсе не безответственностью земских учреждений как таковых и их нежеланием участвовать в этой отрасли государственного управления, а недостатками самого института земства, в плане их законодательно закрепленных полномочий и организации, такими как отсутствие мелкой земской единицы, центральной организации и постоянства в работе земских учреждений. Принимая во внимание различные точки зрения на проблему возможности дальнейшего участия земств в организации продовольственного дела на местах, Комиссия пришла к убеждению, что заведывание делом народного продовольствия является «непосильной задачей» для земских учреждений, пусть и обусловленной половинчатостью законодательных постановлений о порядке организации и полномочиях самих земств.

Выводы

Результатом деятельности Комиссии под председательством В.К. Плеве стал проект Устава о народном продовольствии, который был внесен в Государственный совет в марте 1899 г. при представлении министра внутренних дел И.Л. Горемыкина. Однако в конце 1899 г. в государственном управлении произошли кадровые перемены – на пост министра внутренних дел был назначен Д.С. Сипягин, вследствие чего, а также, по требованию С.Ю. Витте, ссылавшегося на то, что «в последние годы в положении продовольственного дела произошли существенные изменения», проект продовольственного Устава И.Л. Горемыкина не был одобрен и возвращен на заключение С.Ю. Витте и нового министра внутренних дел Д.С. Сипягина. В ноябре того же года министром финансов был представлен отзыв, разработанный им при посредстве министра земледелия и государственных имуществ А.С. Ермолова, на проект И.Л. Горемыкина [8, с. 209–211]. Министры совместно критиковали проект нового про-

дольственного Устава, главным образом, в части целесообразности сохранения хлебозапасной системы, как изымающей из товарного обращения «несоразмерно большое количество хлеба» [13, с. 192]. По вопросу об учреждениях, заведующих продовольственным обеспечением, С.Ю. Витте не возражал против привлечения земских начальников к деятельному участию в делах народного продовольствия. Однако находил, что соответствующие постановления проекта подлежат тщательной переработке с целью разграничения компетенции земских начальников и органов волостного и сельского управлений, более точного определения обязанностей земских начальников, и установления надлежащего порядка их исполнения. Разграничение полномочий министр финансов предполагал в силу того, что при такой постановке дела заведывание продовольственной частью фактически отошло бы к волостному и сельскому начальству, которое стало бы лишь прикрываться авторитетом земского начальника, в действительности бездействующего. При этом, министр финансов продолжал придерживаться точки зрения, что намеченная Министерством внутренних дел организация продовольственного дела силами местного управления отличалась излишней сложностью и дороговизной.

После внесения отзыва на рассмотрение, между С.Ю. Витте и министром Д.С. Сипягиным состоялось полное соглашение по всем главным вопросам проекта продовольственных правил, вследствие чего 30 января 1900 г. за их общим подписанием было внесено в Государственный совет совместное представление с приложением нового проекта продовольственного Устава. Однако, новые «Правила» вызвали большую дискуссию между членами Государственного совета. Предметом спора явился вопрос об изъятии продовольственного дела из ведения земских учреждений и передачи его в руки администрации. При этом, в конечном итоге, большинство высказалось за отстранение земств от этой части хозяйственного управления, ссылаясь на то, что, по утверждению министра финансов и министра внутренних дел, за земством и впредь оставалось широкое поле деятельности. Полномочия, которыми наделялись земства сводились к продаже хлеба по заготовительной цене и обеспечению прокорма лошадей. Примечательно, что прерогативы, оставленные за земскими учреждениями, не были включены в «новые правила», а отнесены к вопросам дальнейшей разработки продовольственного законодательства. Кроме того, многими членами Государственного совета высказывалось недовольство деятельностью земств во время закупочных операций в 1891–1892 гг., несогласованностью земской организации с основными началами продовольственного Устава, существованием земских учреждений как средней инстанции, не имеющей ни высшего земского органа, ни низших подчиненных органов. Такое мнение Государственного совета и легло в основу нового закона, получившего Высочайшее утверждение 12 июня 1900 г. под названием «Временных правил по обеспечению продовольственных потребностей сельских обывателей».

В дальнейшем система продовольственного обеспечения российской деревни уже не получит каких-либо существенных изменений, переживет череду неурожайных лет, а необходимость ее совершенствования будет забыта в условиях начавшейся войны и революции.

Библиографический список

1. *Richard G. Robbins JR.* *Famine in Russia.* New York and London: Columbia University Press, 1975. 259 с.
2. *Акульшин П.В.* Голод 1891–1892 гг. в Рязанской губернии // История, философия, педагогика, психология, право. сборник научных статей с международным участием к 100-летию Российской революции 1917 г. Рязань, 2017. С. 7–12.
3. *Батыршин Р.Р.* Голод 1891–1892 гг. в Казанской губернии: причины и последствия // Российское крестьянство и сельское хозяйство в контексте региональной истории. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2018. С. 257–263.
4. *Веселовский Б.Б.* История земства за сорок лет. Т. 2. СПб.: Изд-во О. Н. Поповой, 1909. 703 с.
5. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 586. Оп. 1. Д. 70.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 586. Оп. 1. Д. 417.
7. *Демина Ю.В.* Голод 1891–1892 гг. в Екатеринбургском уезде: причины, последствия (на материалах журналов уездных земских собраний) // Одиннадцатые Тагитшевские чтения. Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2015. С. 108–120.
8. *Ермолов А.С.* Наши неурожаи и продовольственный вопрос. Т. 1. СПб.: тип. В. Киршбаума, 1909. 599 с.
9. *Жукова Л.А.* Земское самоуправление и бюрократия в России. – М.: Хронограф, 1998. 179 с.
10. *Кизеветтер А.А.* Местное самоуправление в России IX–XIX ст. Исторический очерк. М.: Задруга, 1917. 120 с.
11. *Книга М.Д., Плаксин В.Н.* Проблемы сельскохозяйственного производства и голод 1891–1892 гг. в России. Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 2000. 245 с.
12. *Королева Н.Г.* Основные направления хозяйственно-экономической деятельности земств в XIX – начале XX века // Земское самоуправление в России, 1864–1918. М., 2005. С. 294–364.
13. *Мацузато К.* Сельская хлебозапасная система в России 1864–1917 годы // Отечественная история. 1995. № 3. С. 294–364.
14. *Минаков А.С.* Губернаторский корпус и центральная власть: проблема взаимоотношений (по материалам губерний Черноземного центра второй половины XIX – начала XX вв.). Орел: Орлик: Изд. Александр Воробьев, 2011. 487 с.
15. *Писарькова Л.Ф.* Развитие местного самоуправления в России до Великих реформ: обычай, повинность, право // Отечественная история. 2001. № 3. С. 25–39.
16. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1287. Оп. 4. Д. 2162.
17. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1287. Оп. 4. Д. 2230.
18. *Сухоплюев И.К.* Почему продовольственное дело было изъято из ведения земства? Чернигов: тип. Губ. земства, 1906. 38 с.
19. *Христофоров И.А.* «Аристократическая» оппозиция Великим реформам (конец 1850–середина 1870-х гг.). М.: Русское слово, 2002. 429 с.
20. *Христофоров И.А.* В поисках единства: административные преобразования в контексте Великих реформ (1850–1870-е гг.) // Административные реформы в России: история и современность. М., 2006. С. 177–219.

References

1. *Richard G. Robbins JR.* *Famine in Russia.* New York and London: Columbia University Press, 1975. 259 p.
2. *Akulshin P.V.* *Famine of 1891–1892 in the Ryazan Province // History, philosophy, pedagogy, psychology, law. collection of scientific articles with international participation for the 100th anniversary of the Russian Revolution of 1917.* Ryazan, 2017. Pp. 7–12.
3. *Batyrshin R.R.* *Famine of 1891–1892 in the Kazan Province: Causes and Consequences // Russian peasantry and agriculture in the context of regional history.* – Yoshkar-Ola: Mari State University, 2018. Pp. 257–263.
4. *Veselovsky B.B.* *History of the zemstvo for forty years.* V. 2. St. Petersburg: O. N. Popova Publishing House, 1909. 703 p.
5. State Archives of the Russian Federation (GARF). F. 586. Op. 1. D. 70.
6. State Archives of the Russian Federation (GARF). F. 586. Op. 1. D. 417.
7. *Demina Yu.V.* *The Famine of 1891–1892 in the Yekaterinburg District: Causes and Consequences (Based on the Journals of District Zemstvo Assemblies) // The Eleventh Tatischevsky Readings.* Yekaterinburg: ООО “Publishing House of the UMC UPI”, 2015. Pp. 108–120.
8. *Ermolov A.S.* *Our Crop Failures and the Food Question.* V. 1. – St. Petersburg: type. V. Kirshbaum, 1909. 599 p.
9. *Zhukova L.A.* *Zemstvo self-government and bureaucracy in Russia.* - M.: Chronograph, 1998. 179 p.
10. *Kizevetter A.A.* *Local self-government in Russia in the 9th-19th centuries. Historical essay.* M.: Zadruga, 1917. 120 p.
11. *Kniga M.D., Plaksin V.N.* *Problems of agricultural production and the famine of 1891–1892 in Russia.* – Voronezh: Central Black Earth Book Publishing House, 2000. 245 p.
12. *Koroleva N.G.* *Main directions of economic activity of zemstvos in the 19th – early 20th centuries // Zemstvo self-government in Russia, 1864–1918.* M., 2005. Pp. 294–364.
13. *Matsuzato K.* *Rural grain reserve system in Russia in 1864–1917 // Domestic history.* 1995. No. 3. Pp. 294–364.
14. *Minakov A.S.* *The governor’s corps and central government: the problem of relationships (based on the materials of the provinces of the Black Earth center in the second half of the 19th – early 20th centuries).* – Orel: Publishing house Alexander Vorobyov, 2011. 487 p.
15. *Pisarkova L.F.* *Development of local self-government in Russia before the Great Reforms: custom, duty, law // Domestic history.* 2001. No. 3. Pp. 25–39.
16. Russian State Historical Archive (RGIA). F. 1287. Op. 4. D. 2162.
17. Russian State Historical Archive (RGIA). F. 1287. Op. 4. D. 2230.
18. *Sukhoplyuev I.K.* *Why was the food issue removed from the jurisdiction of the zemstvo? Chernigov: type. Gub. zemstvo, 1906.* 38 p.
19. *Khristoforov I.A.* *“Aristocratic” opposition to the Great Reforms (late 1850s – mid-1870s).* Moscow: Russkoe slovo, 2002. 429 p.
20. *Khristoforov I.A.* *In search of unity: administrative transformations in the context of the Great Reforms (1850s–1870s) // Administrative reforms in Russia: history and modernity.* M., 2006. Pp. 177–219.

САПОЖНИКОВА МАРИЯ ГРИГОРЬЕВНА

аспирант 3 года обучения, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

E-mail: sapozhnikova@bsu.edu.ru

БОЛГОВ НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ

профессор, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия.

E-mail: mailto:bolgov@bsuedu.ru | bolgov@bsuedu.ru

SAPOZHNIKOVA MARIA GRIGORIEVNA

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

E-mail: sapozhnikova@bsu.edu.ru

BOLGOV NIKOLAY NIKOLAEVICH

Professor, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Universal History, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

E-mail: mailto:bolgov@bsuedu.ru | bolgov@bsuedu.ru

**ЕВНУХИ ПРИ ДВОРЕ ФЕОДОСИЯ МЛАДШЕГО (408–450):
СЛАБОСТЬ ИМПЕРАТОРА ИЛИ ДАТЬ ТРАДИЦИИ?**

**EUNUCHS AT THE COURT OF THEODOSIUS THE YOUNGER (408–450):
WEAKNESS OF THE EMPEROR OR A TRIBUTE TO TRADITION?**

В статье рассматривается роль евнухов при дворе Феодосия Младшего в контексте социально-политических процессов конца IV – середины V в. Восточная Римская империя установила каноны для использования евнухов для последующих периодов. Особое внимание уделяется двум наиболее влиятельным кувикуляриям эпохи – Антиоху и Хрисафию. Кроме того, анализируются причины возвышения и падения этих личностей.

Ключевые слова: Ранняя Византия, Феодосий II, евнухи, Хрисафий, Антиох, кувикулярий, препозит священной опочивальни.

The article examines the role of eunuchs at the court of Theodosius the Younger in the context of the socio-political processes of the late IV – mid V century. The Eastern Roman Empire established canons for the use of eunuchs for subsequent periods. Special attention is paid to two of the most influential couvicularies of the era – Antiochus and Chrysaphius. In addition, the reasons for the rise and fall of these personalities are analyzed.

Keywords: Early Byzantium, Theodosius II, eunuchs, Chrysaphius, Antiochus, cubicularii, praepositus sacri cubiculi.

Введение

Актуальность. В трудах церковных и светских историков IV–V вв., даже в житиях святых часто встречаются упоминания о всеобъемлющей власти приближённых к императорам евнухам. Причём это считается одной из особенностей ранневизантийского двора. Историки до сих пор не пришли к единому выводу о роли и функциях этой группы.

Цель исследования – выяснить действительно ли Феодосий II был марионеткой в руках его придворных евнухов.

Новизна. Долгое время как в зарубежной, так и отечественной историографии господствовало мнение о том, что сорок лет правления Феодосия Младшего – черед женских прихотей и интриг евнухов. Однако при этом правителе был издан унифицированный для обеих частей Римской империи свод законов; состоялись два Церковных собора, осудившие ереси; основан первый «протоуниверситет»; также Константинополю удавалось успешно сдерживать персов на восточной границе, гуннов – на дунайской, вандалов – на западе. В данной статье наблюдается отход от традиционной характеристики эпохи Феодосия II, а также ставится под сомнение утверждение о том, что он был абсолютно зависим от советов своих евнухов.

Методы исследования. Основным методом работы являлся просопографический, который позволил рассмотреть персоналии самых влиятельных евнухов эпохи

Феодосия Младшего и их деятельность. Частично использовался сравнительно-исторический метод, применявшийся при выявлении особенностей взаимоотношений между императорами и их главными спальничими.

Изложение основного материала

Феномен евнухов берёт своё начало ещё задолго до появления Византии. Исследователи выдвигают самые разные гипотезы зарождения этого явления, но большая часть историков сходится во мнении о том, что здесь есть восточный (персидский) след. Действительно, впервые сведения о евнухах встречаются как раз в китайских и ассирийских исторических источниках. Что интересно, этот феномен возник в данных цивилизациях одновременно, но средиземноморские евнухи стали порождением именно ассирийской традиции [9, p. 85–98].

Ещё одной древней державой, где существовал институт евнухов была Персия. Большое количество греческих источников V – сер. IV вв. подробно описывают придворную деятельность скопцов. В саму Грецию евнухи начали попадать во время войны с Ксерксом 480–479 гг. до н.э., но это были лишь единичные случаи.

Все эти восточные веяния восприняла и поздняя Римская империя. В источниках уже постоянно встречаются описания влиятельных евнухов: Евсевий при Констанции II, Евтропий при Аркадии, Антиох, Хрисафий при Феодосии Младшем. В целом, для ранневизантийского

двора эта группа управленцев была более чем приемлемой, т. к. с конца IV – начала V вв. императорский двор начинает терять вид военного лагеря и становится более оседлым. Следовательно, появилась нужда в гражданских администраторах, которые контролировали бы чиновников как в столице, так и в провинциях [16, р. 359].

Почему ранневизантийские авторы с критикой отнеслись к политической деятельности внухов? Это можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, труды отражают устоявшуюся традицию восприятия этого феномена как чего-то восточного, т. е. чужеродного. Например, и Аммиан Марцеллин, и Зосим отмечают преданность именно персидских внухов своим хозяевам, противопоставляя их римским скопцам, которые заботятся только о своём благополучии. Во-вторых, эмерит-профессор античной истории Кембриджа Кит Хопкинс называет внухов, своего рода, «козлами отпущения», ведь проще же было возложить на них ответственность за неблагоприятные действия правительства, чем на промахи императора [12, р. 173].

О предвзятом отношении к данной категории людей свидетельствует тот факт, что тема внуха-регента могла стать поводом для нападения на государство. Например, когда Феодосий Великий разделил Римскую империю между своими молодыми сыновьями, фактически Западной частью управлял военный магистр Стилихон (394–408), а Восточной – препозит священной опочивальни Евтропий. Чтобы дискредитировать регентство последнего, Рим всячески продвигал образ развращённого сводника (Claud. Eutr., I, 78–89). Главный придворный поэт Гонория Клавдиан даже завершает свою инвективу призывом к свержению внуха и узурпации Восточной Римской империи:

«...Стилихон, что медлишь с победой,

Брань стыдяся открыть? Не ведаешь ли, что гнуснейший

Гибнет к большей радости враг? Пиратский для Магна Лавр похвалением стал и рабский – Красса прославил...»

(Claud. Eutr., I, 500–504).

Однако после изгнания и казни Евтропия полководец не прекратил своих попыток захвата власти восточной части. Теперь его соперником стал персидский внучек Антиоха, назначенный царём Йездигердом опекуном при малолетнем Феодосии II. Стилихон ради достижения своей цели пошёл даже на союз с вождём вестготов Аларихом. Правда, в дальнейшем военачальника сгубили его же интриги.

«История августов» также подробно описывает взаимодействие императоров и их кувикуляриев. Профессор истории и археологии Кардиффского университета Шон Таффер выдвигает версию, что этот биографический труд был всё-таки создан в конце IV – начале V вв., когда наблюдалось засилье внухов при римском дворе [3, с. 74]. Косвенным доказательством данного тезиса могут служить положительные характеристики императоров, которые старались ограничить влияние скопцев.

Долгое время даже в историографии господствовало мнение о небывалом влиянии внухов только на «слабых» и морально, и физически императоров, которые охотно поддавались лести и обману первых [2, с. 245; 5, р. 245; 7, р. 180; 14, р. 203–204; 16, р. 354]. Но на сегодняшний день уже доказано, что на самом деле степень могущества кувикуляриев от характера правителя не зависела, это была, скорее, институциональная черта позднеантичной придворной структуры [11, р. 180–181].

Царствование Феодосия началось с регентства внуха персидского происхождения Антиоха. В 402 г. Аркадий

провозгласил сына августом и в это же время стал вести переговоры с царём Йездигердом о потенциальном опекунстве над малолетним наследником в случае смерти императора. Как только стороны пришли к соглашению, к константинопольскому двору прибыл Антиох, который был не только «лучнейшим мужем», но и ревностным христианином (Theoph. 5900).

По сравнению с другим влиятельным внухом эпохи – Хрисафием, Антиоха исторические источники упоминают скудно, но в основном в нейтральном ключе, за исключением Иоанна Зоннары. Сократ Схоластик и вовсе отрицает всяческие заслуги Йездигерда и кувикулярия-перса в вопросе защиты Восточной Римской империи от внешних посягательств, и объясняет благополучие государства благочестием царской семьи и гением префекта Анфимия (Soc. VII. 1, 20, 22). Отсутствие описания Антиоха у ранневизантийских историков V в. может объясняться тем, что их труды создавались в основном в 440-е гг., т. е. в разгар очередного римско-персидского конфликта, и вспоминать об опекунстве языческого царя над христианским было бы не совсем правильно с идеологической точки зрения.

Наиболее подробный рассказ о внухе зафиксирован в «Хронографии» Малалы VI в. Он сообщал, что Антиох при Аркадии занимал традиционную должность кувикулярия, но фактически являлся воспитателем его сына. Затем в 408 г. повышен до препозита священной опочивальни. Когда Феодосий II стал совершеннолетним, то пожаловал своему наставнику титул патрикия и разрешил оставить службу. Но привыкший к власти Антиох продолжал вести дела императора, за что тот «рассердился на него, конфисковал его имущество, постриг его в монахи и сделал священником Великой церкви в Константинополе, издав указ, что внухи кувикуляриев после завершения своей службы, то есть, будучи экс-препозитами дворца, не должны быть допущены к рангу сенатора или патрикия» (Mal. XIV.15).

Датировка и точная причина его смещения ещё не установлены. По одной версии это произошло в 414–415 гг. после провозглашения старшей сестры Феодосия II Пульхерии августой. С этого момента начинается её активная политическая деятельность и она устранила двух своих соперников – Антиоха и префекта Константинополя Анфимия, который собирался женить внука на ней [10, р. 158]. По другой версии, кувикулярий был отправлен со дворе после женитьбы императора на Евдокии-Афинаиде в 421 г., т. к. не пожелал передать власть законному наследнику (Zon. XVIII.22). Феодосий Младший не просто достиг совершеннолетия, а даже уже вступил в брак; и в целом начал сосредотачивать в своих руках власть. Но сведения Иоанна Зоннары опровергают археологические находки А.М. Шнейдера, который осенью 1942 г. обнаружил дворец Антиоха. Исследователь установил, что он был построен между 402–439 гг [15, р. 255–289]. К тому же, в Кодексе Феодосия под 422 г. помещён закон о приравнивании должности *praepositi* к должностям военного магистра, городским и префектам претория [6, с. 108–109].

Здесь же примечателен тот факт, что в отличие от отца Феодосию жену нашла Пульхерия, а не приближённый внучек. Руфин был уверен, что Аркадий обручится с его дочерью, но благодаря проискам Евтропия царской невестой стала дочь военного магистра Востока Флавия Промота (Zos. V. 3–4). Рассказ о свадьбе Феодосия II более сказочен – сирота из Афин приехала в Константинополь искать защиты от несправедливости со стороны её братьев. Она попала на аудиенцию к Пульхерии, и та отметив её учёность и красоту, решила познакомить со своим братом (Mal. XIV. 3–4). В общем, у Иоанна Малалы получились сюжет о позд-

неантичной «Золушке». Однако на самом деле Афинаида-Евдокия не была уж совсем девушкой из низов – её дядя Асклепидот являлся консулом и префектом претория Востока, который входил в партию т. н. христианских эллинистов [1, с. 37].

Интересно, что только в V в. кувикулярии появляются у женщин императорского дома. Например, под 431 г. в «Деяниях Вселенских соборов» упоминается Павел, который занимал новую должность *praepositus augustae* (АСО, I. 2, 224); также известен случай, когда в разгар конфликта с золовкой императрица Евдокия по подстрекательству Хрисафия, решила завладеть её спальничьим (Theoph. a.m. 5940). Появление аналога препозита императора, возможно, связано с новой идеологией благочестия царской семьи, которую активно продвигало правительство Феодосия Младшего.

Хрисафий – одна из самых загадочных личностей при дворе Феодосия II. В источниках нет информации ни о его национальности, ни о происхождении, ни об обстоятельствах его возвышения. Зато современниками и историками он описывается как стереотипный евнух со всеми соответствующими пороками: жадность, любовь к интригам, лезть и т. д.

В «Истории августов» есть интересное замечание о том как евнухи завладевали доверием императоров: «...а ведь только эти люди и губят государей, желая, чтобы те жили по обычаям некоторых племён или персидских царей: ведь это они отдаляют государя от народа и друзей, они являются передатчиками и часто сообщают не тот ответ, какой был дан, отгораживают от всех своего государя и принимают все меры к тому, чтобы он ничего не знал» (НА XVIII.66.3-4). Не смотря на предвзятое мнение авторов данного источника, доля правды здесь есть – аналогичную картину можно было увидеть и в середине V в. Хрисафий ревностно контролировал императорское окружение. Ему приписывают отдаление Пульхерии от двора, ссылку жены Феодосия Младшего Евдокии в Иерусалим, где она должна была якобы замаливать грех прелюбодеяния. Кроме того, при кувикулярии был отстранён консул обеих частей империи Флавий Кир, которому благоволила августа. С одной стороны, всё вышеуказанное выглядит вполне логично – евнух устранил всех, кто имел влияние на Феодосия II, и сам стал для него незаменимым помощником и советником. Но с другой стороны, не всё так однозначно: все случаи «исчезновения» окружения императора и другие объяснения. Например, второе паломничество Евдокии можно трактовать не как ссылку за супружескую измену, а как часть продвижения императорской идеологии благочестивого семейства: у венценосной четы уже не было шансов родить ещё одного ребёнка, поэтому августа должна была показать образ добродетельной христианки, которая ради веры покинула даже своего мужа.

Что касается Кира Панопольского, то его опала связана скорее с Пульхерией и Маркианом, чем с Хрисафием. Об этом свидетельствует множество фактов – во-первых, нужно было дискредитировать главного панегириста бывшего правителя, уличив его во всех грехах – от приверженности к язычеству до составления заговора. Но начинать своё царствование с преследований соратников предыдущего императора – опасно, учитывая, что трон под Маркианом был шаток, и его не признавал западно-римский соправитель. Поэтому необходимо сделать так, чтобы все думали, что это ещё Феодосий II и его евнух расправились со своими потенциальными соперниками. Во-вторых, Кир занимал руководящие посты в непростые для Восточной Римской империи 440-е гг., претензий со стороны васи-

левса к его деятельности не было, следовательно, нет причин отстранять такого эффективного управленца. То что ранневизантийские историки пишут о зависти и тщеславии Феодосия – вряд ли являлось правдой, ибо отправить одного из своих верных соратников на смерть – слишком радикальная мера для него.

Как и многие другие евнухи Хрисафий тоже не был социально изолирован, как предполагали некоторые исследователи [16]: согласно «Бревиарию» Либерата, он «принял святое крещение от Евтихия» (Liberat. Brev. XI.64). Последний был известен тем, что проповедовал в Константинополе одно из течений монофизитства. Иоанн Малала как бы невзначай упоминает, что кувикулярый как и император на Ипподроме болел за партию Зелёных (Mal. XIV. 19), которые могли быть тоже монофизитами.

Как и Евсевий при Констанции II, Хрисафий тоже активно участвовал и в религиозной политике императора. Он пользовался покровительством не только архимандрита Евтихия, но и епископа Александрийского Диоскора. Все три указанных персонажа вели борьбу с архиепископом Константинополя Флавианом, что в конечном итоге привело к необходимости созыва очередного Вселенского собора (449 г.).

Кроме того, особо в исторических источниках подвергаются критике действия Хрисафия во внешней политике. Накануне созыва Разбойничьего собора император назначил группу чиновников, которые занимались переговорами с Аттилой. В этот круг вошли Флавий Сенатор, консул Востока с 436 г.; Анатолий, *magister utriusque militiae*, ранее заключивший мирный договор с Сасанидами; магистр оффиций и консул (445 г.) Ном. Между тем, гунны уже стояли у константинопольских ворот. По мнению Феодосия II, нужно было договариваться с варварами о том, что они покинут его государство в обмен на дань. От этого предложения выигрывали обе стороны: Восточная Римская империя теперь могла избежать расходов на новую военную кампанию, которая, скорее всего, была бы безуспешной ввиду высокой мобильности гуннского войска. Кроме того, проигрыш грозил не только потерями среди императорского войска, но и ущербом сельскому хозяйству и жертвам среди мирного населения на захваченных Аттилой территориях. Понимая это, Хрисафий советовал императору урегулировать конфликт без оружия (Prisc. fr. 3). На это непростое решение повлияла и социально-экономическая обстановка в империи, установившаяся в 430-е гг.: помимо варварских набегов в это время произошло несколько землетрясений (Mal. XIV. 22; Chron. Pasch. s.a. 450), неурожаев (Marcel. com. s.a. 431) и эпидемий (Nestor. Bazaar of Heracleides, 318). Чтобы нивелировать последствия бедствий, государство сделало акцент на развитии торговых отношений, и как следствие большую роль стал приобретать слой торговцев [8, р. 15] и он, в целом, поддерживал Хрисафия.

На аристократов же легло основное бремя выплаты дани (Chron. Min. 2.82). Чтобы ежегодно собирать сумму, затребованную Аттилой, Феодосию Младшему пришлось подстраивать налоговую систему, но в ущерб столичной знати. Приск Панийский, подробно описавший римско-гуннские отношения, как раз являлся выразителем сенаторских настроений. Правда, его рассказ не обошёлся без преувеличений: «Побоями вымогали у них [сенаторов] деньги... так что люди издавна богатые выставляли на продажу уборы жён и свои пожитки. Такое бедствие постигло римлян после этой войны, что многие из них умерили себя голодом, или прекратили жизнь, надев петлю на шею» (Prisc. fr. 7). На деле же, по подсчётам профессора Ноттингемского университета Э.А. Томпсона, каждый се-

натор вносил лишь по 60 центенариев в год, что никак не могло их разорить [4, с. 230].

Самым порицаемым поступком Хрисафия, пожалуй, стало планирование убийства Атиллы. Хотя в источниках говорится об инициативе исключительно евнуха, но он вряд ли мог самостоятельно всё организовать. Следовательно, можно предположить, что заговор составлялся, если не лично Феодосием, то его приближёнными с его молчаливого согласия [13, р. 176]. Есть и другая версия: за этим могла стоять придворная группировка, недовольная политикой императора. В итоге, когда покушение провалилось во всём обвинили главного спальничего. Интересно, что заговор был моментально раскрыт, и Атиллы удовлетворился очередной выплатой золота, а не смертным приговором для зачинщика, как будто знал, что Хрисафий был не единственным виновным. Возможно, партия воинствующих ригористов переложила ответственность на кувикулярия, чтобы сорвать переговорный процесс и нарушить условия договора. Последствия от этого были бы им выгодны – появился повод начать боевые действия.

Известны более ранние примеры, когда евнухи по указу императора умерщвляли его внешних врагов. В 408 г. Гонорий наградил новыми титулами Теренция и Арсакия за убийство сына Стилихона Евхерия (Zos. V. 37). Препозит священной опочивальни Нарсес послан Антониной убить Иоанна (Procop. I. XXIII. 24).

Есть и положительные сведения о кувикулярии. Например, сирийские источники сообщают, что в 448 г. проживавший в Эдессе народ акклиматизировал Феодосия,

Хрисафия и других чиновников: «(Ты) Единый Бог, даруй Феодосию победу! ...Долгих лет эпархам – многая лета Протогену ... Ному многая лета... Зенону – полководцу многая лета, Хрисафию многая лета, Урбикию многая лета, Анатолию Патрикию многая лета! Да, храним будет Анатолий для служения Римской империи. Сенаторам многая лета!» (SCE II.A.1).

Выводы

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сказать, что феномен придворных евнухов (причём он носил общеимперский характер, а не только был присущ Константинополю) в Поздней античности является отражением восточной традиции и формировался на протяжении нескольких столетий. Несмотря на близость спальничих к императорской персоне, они не были настолько могущественны как это принято считать. Тем не менее, их роль была велика: евнухи выполняли различные поручения – от внешнеполитических до религиозно-церковных. При Феодосии Младшем препозиты священной опочивальни были активно вовлечены в церковные споры, они были посредниками между императором и религиозными течениями.

В целом евнухи при дворе Феодосия II были не следствием его слабости, а частью устоявшегося механизма. Правда теперь в условиях «оседлости» царского двора и отхода от образа императора-воина кувикулярии исполняли роль посредников между правителем и остальными обитателями дворца.

Библиографический список

1. *Александрова Т.Л.* Византийская императрица Афинаида-Евдокия: жизнь и творчество в контексте эпохи правления императора Феодосия II (401-450). СПб: Алетейя, 2018. 417 с.
2. *Гиббон Э.* Закат и падение Римской империи. Т. 2. М.: Terra-Кн. Клуб, 2008. 624 с.
3. *Тафер Ш.* Евнухи в Византии. М.: АСТ, 2022. 352 с.
4. *Томпсон Э.А.* Гунны. Грозные воины степей. М.: ЗАО Центрполиграф, 2008. 256 с.
5. *Bury J.* History of the Later Roman Empire. Vol. 2. London, 1889. 579 p.
6. *Cilliers L., François P.R.* The eunuchs of early Byzantium // Scholia. № 13. 2004. Pp. 108–117.
7. *Dunlap J.E.* The office of the grand chamberlain in the later Roman and Byzantine empires // Two Studies in Later Roman and Byzantine Administration. New York and London, 1924. P. 161–324.
8. *Frend W.H.C.* The Monks and the End and the Survival of the East Roman Empire in the Fifth Century // Past & Present. Vol. 54. 1972. Pp. 3–24.
9. *Grayson A.K.* Eunuchs in power: their role in the Assyrian bureaucracy // Alter Orient und Altes Testament 240. 1995. Ss. 85–98.
10. *Holum K.G.* Pulcheria's Crusade a.d. 421–422 and the Ideology of Imperial Victory // Greek-Roman and Byzantine Studies. 1977. №18. Pp. 153–172.
11. *Hopkins K.* Conquerors and Slaves. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1978. 268 p.
12. *Hopkins K.* Eunuchs in politics in the later Roman empire // Proceedings of the Cambridge Philological Society 189. 1963. Pp. 62–80.
13. *Kelly C.* Attila e la caduta di Roma. Milano: Bruno Mondadori, 2009. 368 p.
14. *Runciman S.* Byzantine Civilisation London: Arnold, 1933. 320 p.
15. *Schneider A.M.* Grabung im Bereich des Euphemia-Martyrions zu Konstantinopel // Achäologischer Anzeiger. Vol. 58. 1943. Pp. 255–289.
16. *Wittfogel K.A.* Oriental Despotism: A Comparative Study of Total Power. London: Yale university press, 1957. 556 p.

References

1. *Alexandrova T.L.* The Byzantine Empress Athenais-Eudocia: Life and work in the context of the Reign of Emperor Theodosius II (401-450). St. Petersburg: Aleteya, 2018. 417 p.
2. *Gibbon E.* The decline and fall of the Roman Empire. Vol. 2. M.: Terra-Book. Club, 2008. 624 p.
3. *Tafer Sh.* Eunuchs in Byzantium. Moscow: AST, 2022. 352 p.
4. *Thompson E.A.* The Huns. Formidable warriors of the steppes. M.: ZAO Tsentropoligraf, 2008. 256 p.
5. *Bury J.* History of the Later Roman Empire. Vol. 2. London, 1889. 579 p.
6. *Cilliers L., François P.R.* The eunuchs of early Byzantium // Scholia. № 13. 2004. Pp. 108–117.
7. *Dunlap J.E.* The office of the grand chamberlain in the later Roman and Byzantine empires // Two Studies in Later Roman and Byzantine Administration. New York and London, 1924. Pp. 161–324.
8. *Frend W.H.C.* The Monks and the End and the Survival of the East Roman Empire in the Fifth Century // Past & Present. Vol. 54. 1972. Pp. 3–24.
9. *Grayson A.K.* Eunuchs in power: their role in the Assyrian bureaucracy // Alter Orient und Altes Testament 240. 1995. Pp. 85–98.

10. *Holum K.G.* Pulcheria's Crusade a.d. 421–422 and the Ideology of Imperial Victory // *Greek-Roman and Byzantine Studies*. 1977. №18. Pp. 153–172.
 11. *Hopkins K.* *Conquerors and Slaves*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1978. 268 p.
 12. *Hopkins K.* Eunuchs in politics in the later Roman empire // *Proceedings of the Cambridge Philological Society* 189. 1963. Pp. 62–80.
 13. *Kelly C.* *Attila e la caduta di Roma*. Milano: Bruno Mondadori, 2009. 368 p.
 14. *Runciman S.* *Byzantine Civilisation* London: Arnold, 1933. 320 p.
 15. *Schneider A.M.* Grabung im Bereich des Euphemia-Martyrions zu Konstantinopel // *Achäologischer Anzeiger*. Vol. 58. 1943. Pp. 255–289.
 16. *Wittfogel K.A.* *Oriental Despotism: A Comparative Study of Total Power*. London: Yale university press, 1957. 556 p.
-
-

СЕМЕНОВ ВЛАДИМИР ДМИТРИЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, кафедра социально-гуманитарных дисциплин Уральского государственного юридического университета имени В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург, Россия
E-mail: v.d.semenov@yandex.ru

SEMENOV VLADIMIR DMITRIEVICH

PhD in Economics, Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, V.F. Yakovlev Ural State Law University, Ekaterinburg, Russia
E-mail: v.d.semenov@yandex.ru

ОФИЦЕРЫ КАВАЛЕРГАРДСКОГО ПОЛКА В ГОД ЕГО СТОЛЕТНЕГО ЮБИЛЕЯ

OFFICERS OF THE CAVALIERGUARD REGIMENT IN THE YEAR OF ITS CENTENARY ANNIVERSARY

Кавалергардский Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полк по праву считался первой в русской армии по своему аристократическому составу, привилегированному положению и близости к императорскому престолу воинской частью дореволюционной России, главной задачей которого была защита и охрана особы императора и всей царской семьи. Его офицерский состав комплектовался исключительно представителями высшего света, что превращало полк в своего рода, аристократический клуб, со своими традициями и правилами. Однако это не мешало его офицерам самоотверженно служить Родине в самые тяжелые времена ее истории непосредственно на поле боя. Достаточно сказать, что из числа офицеров, состоящих в рядах полка в год его столетнего юбилея, почти каждый десятый добровольцем ушел на русско-японскую войну. А еще половина, будучи уже в сравнительно зрелом возрасте, участвовали в Первой мировой войне. В настоящей статье анализируется обобщенный портрет офицеров – кавалергардов, отмечавших в 1899 год столетний юбилей полка. Особое внимание уделено рассмотрению штатной и списочной численности офицеров полка и некоторым социально-демографическим показателям, включающим в себя возраст, социальное происхождение и образование.

Ключевые слова: Кавалергардский полк, офицерский состав, возраст офицеров полка, социальный состав, образовательный уровень.

Her Majesty's Cavalry Regiment of Her Majesty the Empress Maria Fyodorovna was rightly considered the first military unit of pre-revolutionary Russia in the Russian army in terms of its aristocratic composition, privileged position and proximity to the imperial throne, whose main task was to protect and guard the person of the Emperor and the entire royal family. Its officers were drawn exclusively from the upper classes, which turned the regiment into a kind of aristocratic club with its own traditions and rules. However, this did not prevent its officers from selflessly serving the Motherland in the most difficult times of its history directly on the battlefield. Suffice it to say that of the officers in the ranks of the regiment in the year of its centenary, almost every tenth officer volunteered for the Russo-Japanese War. And another half, being already at a relatively mature age, participated in the First World War. The present article analyses a generalised portrait of officers - cavalry officers who celebrated the centenary of the regiment in 1899. Particular attention is paid to the consideration of the staff and list number of officers of the regiment and some socio-demographic indicators, including age, social origin and education.

Keywords: Cavalry regiment, officer personnel, age of the regiment's officers, social composition, educational level.

Введение

Актуальность исследования обусловлена той ролью, которую играла гвардия, как замкнутая каста внутри всей русской армии, в императорский период истории Отечества. Олицетворяя военную мощь страны, выступая, вместе с тем, в качестве одного из символов российской государственности, парадным фасадом России, она (гвардия) по праву объединяла в своих рядах лучших представителей интеллектуальной и культурной элиты российского общества. Но даже и в самой императорской гвардии были части, наиболее приближенные к престолу. В первую очередь это Кавалергардский Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полк, учрежденный еще в 1799 году и отмечавший в 1899 году свой столетний юбилей. Основу полка, его костяк, как, впрочем, и любой другой воинской части, составляли офицеры. Их достаточно подробные биографические данные, начиная с момента формирования полка и по 1907 год, приведены в четырехтомнике «Сборник биографий кавалергардов», составленном под редакцией бывшего кавалергарда С. Панчулидзева.

Однако, для анализа этой категории военнослужащих, их участия в происходящих в российском обществе того периода событиях, необходимо описать коллективный портрет этой социальной группы, на основе определенных показателей, выраженных в ряде параметров. Важность данного обстоятельства обуславливает необходимость более тщательного рассмотрения обобщенного портрета офицеров Кавалергардского полка.

Цель исследования – показать обобщенный портрет офицеров Кавалергардского полка в год празднования его столетнего юбилея.

Новизна исследования заключается в том, что оно представляет собой первое комплексное рассмотрение обобщенного портрета офицерского корпуса самого блестящей кавалерийской воинской части российской армии – Кавалергардского Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка.

Методы исследования. Методологической основой работы стали как классические (нарративный, помогающий исследовать биографии отдельных людей сквозь призму той эпохи, в которую они жили; статистический,

опирающийся на количественные данные измерений и вычислений), так и прикладные (в первую очередь метод контент-анализа), а также альтернативные, междисциплинарные (в частности, метод исторической информатики, позволяющий использовать современные информационные технологии для изучения рассматриваемого вопроса) методы исторического исследования.

Изложение основного материала

В начале второй декады января 1899 года в российской столице пышно и торжественно отмечался 100-летний юбилей Кавалергардского Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка, первого полка русской армии по своему аристократическому составу, привилегированному положению и близости к императорскому престолу.

Растянувшееся на три дня торжество широко освещалось не только в столичной, но и в провинциальной прессе. При этом газеты не просто ограничиваясь короткой, в несколько строк, информацией о проводимых мероприятиях со ссылкой на Российское Телеграфное Агентство [12, с. 1; 14, с. 4; 15, с. 1], но и публиковали весьма обширные материалы об истории этого полка [2, с. 3; 5, с. 2].

Это знаменательное событие нашло свое отражение и в дневнике Императора Николая II (записи за 10, 11 и 14 января), принимавшего личное участие практически во всех полковых праздничных мероприятиях [8, с. 454–455].

Несомненно, что особую торжественность этому событию придавал тот факт, что шефом кавалергардов была сама вдовствующая императрица Мария Федоровна.

Что касается юбилея полка, то подготовка к нему началась задолго до этой торжественной даты. В ознаменование такого события общество офицеров Кавалергардского Ея Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка постановило составить и издать:

1) «Историю Кавалергардов» со времени их учреждения, с 1724 г. и

2) «Сборник биографий Кавалергардов».

С этой целью была создана полковая юбилейная комиссия. И уже летом 1894 г., ее член, а, практически, руководитель этой чрезвычайно важной и трудной работы, отставной ротмистр полка С.А. Панчулидзе, составил докладную записку о программе работ по подготовке юбилейных изданий. Решение этого вопроса затянулось, только через два года на заседании полковой юбилейной комиссии его записка была одобрена и ее решили представить императору и шефу полка – императрице Марии Федоровне. Император одобрил представленную ему записку [21, с. 48–49].

В ноябре 1896 г. на заседании комиссии вновь слушали доклад С.А. Панчулидзева о реализации этой программы. Однако, несмотря на все усилия работавших над составлением истории полка, завершить подготовку такого фундаментального издания к юбилею кавалергардов – к январю 1899 года, не удалось. Тем не менее, в дни юбилейных торжеств (10 января 1899 года) командир полка поднес Их Императорским Величествам семь глав I тома «Истории кавалергардов», заключенных в изящную папку из белой шагрени. При этом торжественном моменте присутствовал и составитель истории отставной ротмистр Кавалергардского Ея Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка С.А. Панчулидзе. [4, с. 2]

Стоит отметить, что сама книга, тираж которой составлял всего 200 экземпляров и стоимостью каждого тома в 100 рублей, была рассчитана на избранный круг – пред-

ставителей царского двора, высших сановников империи и кавалергардов. Даже сам С.А. Панчулидзе, который хотел через несколько лет после издания последнего тома приобрести один экземпляр книги для подарка, он не смог его купить. [21, с. 49]

Вместе с тем, в контексте рассматриваемого вопроса, особый интерес представляет «Сборник биографий кавалергардов», включающий четыре книги, содержащие биографические очерки кавалергардов и охватывающие всю их жизнь, а не только время службы в полку [22, с. VII].

Безусловно, что сборник был уникальным, не имевшим аналогов изданием, т.к. в нем содержались биографические сведения и портреты многих представителей известнейших дворянских родов России, составленные на основании документов полкового архива, в дальнейшем не воспроизводились в справочной литературе. И стали известны только по этому изданию.

Кто же были эти люди, носившие кавалергардский мундир в дни празднования полкового юбилея? И что на тот момент представлял собой обобщенный социальный портрет офицеров Кавалергардского полка?

В работе одного из отечественных историков, К.Г. Игошина, прямо указывается, что «Обоснованные ответы на эти вопросы, несмотря на пристальный интерес к истории этого полка и отдельным его представителям, в историографии найти будет затруднительно» [10, с. 57]. Хотя следует подчеркнуть, что архивы открыты и при желании можно такое исследование провести достаточно быстро и, что самое главное, достаточно объективно.

Штатная и списочная численность офицеров полка ко дню юбилея.

По штату в Кавалергардском полку в мирное время состоял 1 генерал, 2 штаб-офицера (полковника) и 27 обер-офицеров (4 ротмистра, 6 штабс-ротмистров и 17 поручиков и корнетов). Всего 30 человека [24, с. 47]. Реально же на 1 января 1899 года в списках полка (без учета 4 членов императорской семьи, а также 5 генералов, ранее командовавших полком и зачисленных в него в качестве награды), числилось 60 человек. В том числе 1 генерал-майор, 7 полковников, 5 ротмистров, 8 штаб-ротмистров, 23 поручика и 16 корнетов.

Такая существенная разница между штатной и списочной численностью офицеров полка (списочная численность превышала штатную в 2 раза – на 100 %) объясняется, с одной стороны, тем, что в полку числились офицеры, занимавшие должности при членах Императорской фамилии (прежде всего, состоящие в Придворном штате Его Императорского Величества Государя Императора, Свиты Его Императорского Величества, а также адъютанты или состоящие на административно-хозяйственных должностях, порой весьма далеких от военной службы: во дворах Великих Князей и Княгинь, в заграничных учреждениях МИД и т.д.). С другой, правом выпускников Пажеского корпуса выходить в полк даже в случае отсутствия в нем вакантных должностей.

К 1 января 1899 г. практически все офицеры полка занимали строевые должности, т.е. должности, непосредственно связанные с боевой подготовкой, обучением и воспитанием солдат. Однако только 30 из них состояли в штате полка. Остальные 30 человек занимали как строевые должности, числясь при этом в списках, но сверхкомплект полка, так и нестроевые, административно-хозяйственные должности вне его.

Так, из 7 полковников, числящихся в списках полка, строевые должности занимали 2 офицера (28,6 %): Е.И. Бернов и Н.Н. Казнаков. Как и полагалось по

штату. Остальные 5 (71,4 %) только носили мундир Кавалергардского полка, являясь флигель-адъютантом Николая II (князь В.С. Кочубей) и адъютантами Великих Князей или состоящими при них (К.Ф. Брюммер, Д.Я. Дашков, А.А. Стахович и князь Ф.Ф. Юсупов, граф Сумароков-Эльстон).

Из 5 ротмистров штатными командирами эскадронов были 3 (60%): барон В.Р. Кнорринг (командир Лейб-эскадрона), Б.И. Бернов (командир 2 эскадрона) и М.А. Серебряков (командир 4 эскадрона). Еще 2 (20 %) занимали административно-хозяйственные должности: граф Г.Г. Менгден, являясь флигель-адъютантом Императора, был заведующим Двором Великого Князя Сергея Александровича, а фон А.М. Кауфман числился прикомандированным к посольству в Константинополе.

Характеризуя штатную и списочную численность офицерского состава полка, особо следует выделить занимающих должности свитских офицеров (членов Свиты Его Императорского Величества) и адъютантов членов Императорской фамилии (прежде всего, Великих Князей) или состоящих при них.

На 10 января 1899 г. членами Свиты Его Императорского Величества состояли 3 человека (5,2 % всего офицерского состава полка):

– флигель-адъютант – 3 (полковник князь В.С. Кочубей, ротмистр граф Г.Г. Менгден и поручик граф Д.С. Шереметев).

В день юбилея полка 11 января 1899 г., его командир, генерал-майор А.Н. Николаев, был пожалован Свиты Его Величества генерал-майором.

Что касается офицеров, числящихся адъютантами членов Императорской фамилии или состоящих при них, то в списках полка на 01 января 1899 г. насчитывалось 5 таких офицеров (8,6% всего списочного состава офицеров полка). Таковыми на эту дату считались адъютанты Великих Князей:

– Николая Михайловича – полковник К.Ф. Брюммер;
– Николая Николаевича – поручик князь В.А. Шаховской;
– Сергея Александровича – полковники князь Ф.Ф. Юсупов, граф Сумароков-Эльстон и А.А. Стахович.

А также состоящий при Великом Князе Михаиле Александровиче (брате царя) полковник Д.Я. Дашков.

В своих мемуарах, уже упоминавшийся граф А.А. Игнатьев, весьма нехотя отзывается об адъютантах, ссылаясь на наказ отца («Будь чем хочешь, только не личным адъютантом!») и, добавляя при этом, что «С этой должностью в русской армии всегда соединялось представление о чем-то холопском, полулакейском» [9, с. 152].

Сейчас уже невозможно даже предположить, чем была вызвана такая негативная оценка. Но что касается самих офицеров, удостоенных такой чести – быть назначенными адъютантами Великих Князей, то они наоборот считали свое адъютанство высокой наградой.

Об этом пишет в своих мемуарах А.А. Мордвинов, офицер гвардейского кавалерийского полка, шефом которого также была императрица Мария Федоровна – Лейб-гвардии Кирасирского Ее Величества полка, сам являвшийся адъютантом великого князя Михаила Александровича (с 1906 по 1913 года) («Назначение адъютантом к великому князю Михаилу Александровичу, ... было очень лестно и меня искренно обрадовало» [19, с. 50]), и В.Ф. Джунковский, офицер Лейб-гвардии Преображенского полка, занимавший должность адъютанта великого князя Сергея Александровича с 1891 по 1905 гг. («... Безобразов мне сказал: “Но как вы смотрите на должность адъютанта, ведь

в сущности, должность это неприятная, лакейская”. Я ответил, что считал бы большой честью, если бы выбор пал на меня, что я не смотрю на должность адъютанта как на лакейскую, что, напротив, считаю, что много можно принести пользы, занимая такую должность, что все зависит от себя, не надо только терять своего я и держать себя с достоинством, чтобы тебя уважали, тогда должность адъютанта далеко не будет лакейской» [7, с. 119]).

Нельзя не отметить, что для того, чтобы занять эти «холопские», «лакейские» должности, приходилось задействовать все связи и знакомства на самом высоком уровне. Вплоть до царской семьи. Так, «... старушка графиня Тизенгаузен, статс-дама императрицы, глубоко почитаемая всей царской фамилией, все к ней относились с особым уважением, попросила за своего племянника графа Сумарокова-Эльстона, женатого на княжне Юсуповой, который и был назначен адъютантом к великому князю» [7, с. 119].

Жена А.А. Стаховича, Мария Петровна (урожденная Васильчикова), выхлопотала для мужа должность адъютанта Великого Князя Сергея Александровича, обратившись к своему дяде, графу А.В. Орлову-Давыдову (генерал-лейтенанту, обер-гофмейстеру и президенту Московской дворцовой конторы).

Кроме того, в списках полка значились офицеры, находящиеся в различного рода командировках за пределами военного ведомства. Причем довольно длительных. Как, например, причисленный с 1897 г. к посольству в Риме князь корнет М.М. Кантакузин, граф Сперанский. Или ротмистр фон А.М. Кауфман, с 1898 г. также прикомандированный к посольству в Константинополе. А также поручик барон Г.К. Маннергейм, еще в 1897 г. Высочайшим Указом переведенный в Придворную конюшенную часть с оставлением в списках Кавалергардского полка.

При этом необходимо особо отметить, что представители этой категории офицеров только носили кавалергардский мундир, занимая определенную должность в полку, числились в его списках, при этом, практически, не участвуя в полковой жизни. Вообще на момент празднования юбилея полка в различного рода командировках, не считая уже перечисленных (в основном от Красного креста в пострадавшие от неурожая 1898 г. российские губернии), числилось 6 офицеров (10 % всех полковых офицеров).

Всего же вне полка на 01 января 1899 г. состояло 20 офицеров (33,3 % всего списочного офицерского состава). Включая 2 обучающихся в Николаевской академии Генерального штаба и 1 на Офицерских курсах восточных языков при Азиатском департаменте МИД. Однако такое количество откомандированных от полка офицеров никоим образом не влияло на организацию процесса боевой подготовки. Потому что, во-первых, главную роль в этом процессе играли унтер-офицеры. А, во-вторых, за счет того, что сверхкомплектные офицеры в основном состояли на должностях субалтерн-офицеров (младших офицеров эскадронов) в чинах корнетов, поручиков и штабс-ротмистров, то в эскадронах «... числилось по списку чуть ли не десять офицеров. Между тем как налицо никогда не было более пяти; с остальными я виделся за завтраком в артели, раз в неделю – на офицерской езде да на всяких “гуляньях”» [9, с. 63].

Возраст офицеров полка. Анализ возрастного состава полка свидетельствует о том, что средний возраст офицеров на 1 января 1899 года составлял 31 год. Самый старый – командир полка генерал-майор Николаев Александр Николаевич (25 декабря 1850 года рождения), чей возраст на 1 января 1899 года составлял чуть больше 48 лет (48

лет 18 дней). Самый молодой офицер – корнет Игнатъев Алексей Алексеевич (17 февраля 1877 года рождения). Его возраст на эту дату составлял почти 22 года (21 год 10 месяцев 13 дней).

Для сравнения:

– почти сто лет назад, в 1800 году, средний возраст офицеров Кавалергардского полка составлял 25 лет [10, с. 66].

– средний возраст офицеров еще одного гвардейского полка, шефом которого также была Ее Величество Государыня Императрица Мария Федоровна, Лейб-гвардии Кирасирского, на 1 января 1899 года составлял 35 лет. Такая довольно существенная разница в возрасте офицеров Кавалергардского и Лейб-гвардии Кирасирского Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка, по мнению М.А. Свечина, русского генерала, начавшего свою офицерскую службу в этом полку, а позднее ставшего его командиром, объясняется тем, что было мало быстро покидавших его ряды офицеров [23, с. 37].

Если же брать армейские полки, то, например, в 46 драгунском Переяславском Императора Александра III полку, шефом которого, также была императрица Мария Федоровна, средний возраст офицеров составлял 32 года [17, с. 237–239].

Социальный состав офицеров полка.

Сословный состав офицеров полка свидетельствует о его однородности – все они являлись потомственными дворянами. При этом следует отметить, что значительная часть из них относилась к титулованным дворянским родам Российской империи, ведущим свою родословную, в том числе, с великих князей Рюрика или Гедимины, дворянских родов Великого княжества Финляндского, Царства Польского, Византии, Ногайской орды, Крымского ханства, Италии и других, не менее прославленных предков. Многие из офицеров, даже тех, кто не принадлежал к титулованным дворянским родам, все равно были потомками древних благородных дворянских родов, имеющих богатую историю верного служения Отечеству.

И если еще в начале XIX в., характеризуя офицерский корпус императорской гвардии, французский эмигрант, русский военачальник эпохи Наполеоновских войн, генерал-губернатор Новороссии и Бессарабии, А.Ф. Ланжерон отмечал, что «Офицеры состоят из всего, что есть наизнатнейшего и богатейшего в России, среди высшего дворянства ...» [16, с. 173] то, безусловно, это, прежде всего, относится к Кавалергардскому полку.

Ему вторит известный издатель и литератор Ф.В. Булгарин, сам в начале XIX века служивший в кавалерии, вспоминая, что: «В Кавалергардском, Преображенском и Семеновском полках был особый тон и дух. Офицеры этих полков принадлежали к высшему обществу, они слыли танцорами, господствовали в них придворные обычаи и общий язык был французский...» [3, с. 175].

Неслучайно считалось, что в Кавалергардский полк поступал цвет высшего дворянского общества. А сам полк был действительно исключительным аристократическим полком, куда принимали офицеров с особенным разбором [25, с. 7].

О.А. Лоевский, более известный как Олег Кассини, известный американский дизайнер одежды русского происхождения, также писал, что в детстве именно кавалергарды были его героями [13, с. 21].

На 1 января 1899 года титулованными дворянами являлись 26 офицеров полка, что составляло 43,3 % от их списочного состава.

Всего среди офицерского состава полка числились:

- 2 маркиза (братья А.А. Пауличчи и В.А. Пауличчи);
- 2 барона (В.Р. Кнорринг, Г.К. Маннергейм);
- 10 графов (Э.Ф. Берг, братья Д.М. Граббе и П.М. Граббе, Ю-Ф.А. Де-Броэль-Платер, А.А. Игнатъев, братья Г.Г. Менгден и Д.Г. Менгден, А.А. Мусин-Пушкин, братья Б.С. Шереметев и Д.С. Шереметев);
- 8 князей (А.М. Волконский, А.Д. Голицын, Д.И. Джамбакуриани-Орбелиани, А.Н. Долгоруков, В.С. Кочубей, Н.П. Кропоткин, П.П. Путятин, В.А. Шаховской);
- светлейших князя (А.П. Волконский и И.Н. Салтыков);
- офицера имели несколько родовых титулов – князя и графа одновременно (князь Ф.Ф. Юсупов граф Сумароков – Эльстон и князь М.М. Кантакузин граф Сперанский).

Почти 50 лет назад, на 1 июля 1851 года, в списках полка числился 21 представитель титулованного дворянства (30,0% всего офицерского состава). В том числе 7 князей, 12 графов и 2 барона. [11, с. XCIV–XCVI]

Для сравнения: в другом, не менее известном гвардейском кавалерийском полку – Лейб-гвардии Конном, титулованными дворянами являлись 22 человека (10 князей, 7 графов, 4 барона 4, 1 герцог 1), что составляло 44,9 % от всех офицеров полка.

Образовательный уровень офицерского состава полка.

Естественно, что принадлежность к аристократии, высшему обществу накладывала свой отпечаток и на образование офицеров полка. По состоянию на 1 января 1899 г. 33 человека (55 % офицеров полка) были выпускниками привилегированного Пажеского Его Императорского Величества корпуса. Образованное с целью «доставлять сыновьям заслуженных родителей, предназначенным к офицерской службе, преимущественно в войсках гвардии, как общее и военное образование, так и соответствующее их предназначению воспитание» [6, с. 3], это учебное заведение в предшествующие 20 лет до 100-летнего юбилея полка, ежегодно выпускало в него (в среднем) по 2–3 офицера. При этом, согласно ст. 45 указанного Положения, камер-пажи и пажи, производимые в офицеры, имели право назначаться по собственному их выбору в любые части войск, даже если в этих частях и не было офицерских вакансий, при условии, что количество таких выпускников не будет превышать 10 % всего штатного числа офицеров в каждой части [6, с. 3].

Еще одним источником пополнения офицерских кадров полка являлось Николаевское кавалерийское училище, привилегированное военно-учебное заведение Российской империи, существовавшее в тот период времени в Санкт-Петербурге. На 1 января 1899 года в рядах Кавалергардского полка насчитывалось 11 выпускников этого училища (18,3 % численности офицеров полка).

Кроме этих двух престижных военно-учебных заведений, среди офицеров полка были и те, кто окончил другие училища, в том числе и экстерном сдав экзамены за училищный курс.

Так, по 1 человеку (соответственно по 1,7 % всех офицеров полка) получили военное образование в Тверском кавалерийском юнкерском училище, Техническом училище Морского ведомства. Еще три человека держали экзамен на получение офицерского звания (по одному в каждом училище) при Михайловском артиллерийском училище, при 2-м военном Константиновском училище и при Чугуевском пехотном юнкерском училище (князь Юсупов Ф.Ф. граф Сумароков-Эльстон учился в Пажеском Его Императорского Величества корпуса, который не окончил

и позднее, чтобы получить офицерское звание, держал экзаме́н при Чугуевском училище).

Определенный интерес представляет тот факт, что 11 офицеров полка (18,3 % всего офицерского состава) являлись выпускниками гражданских образовательных заведений. В том числе:

– по 3 (по 5 % всех офицеров) – окончили Императорский Санкт-Петербургский университет, Императорский Московского университета и Императорский Александровский лицей;

– по 1 (по 1,7% всего офицерского состава) получили образование в Московском лицее Цесаревича Николая и в реальном училище Гуревича.

Все они или поступили вольноопределяющимися в полк, а затем, отбыв воинскую повинность, были произведены в корнеты, или переводились в полк после отбытия воинской повинности в другом полку.

Кроме военных училищ и гражданских вузов офицеры полка могли продолжить свое образование в военных академиях. Прежде всего – в Николаевской академии генерального штаба. На 1 января 1899 года среди офицеров полка 3 человека (5,0 % всего офицерского состава) окончили эту академию (поручик князь А.М. Волконский и штабс-ротмистры А.И. Звезгинцов А.П. Половцов) и еще 2 (3,3 % всего офицерского состава) – обучались в ней (поручики Д.М. Княжевич и Н.П. Половцов), продолжая, согласно Положения о Николаевской академии Генерального штаба, [20, с. 7] числиться в списках полка сверхкомплектными и откомандированными из него. Кроме них, поручик князь А.Н. Долгоруков обучался на Офицерских курсах восточных языков при Азиатском департаменте МИДа, который также считался в полку сверхкомплектным, не занимающим вакансий и полагающимся в командировке от своей части [1, с. 590].

Вообще следует отметить, что офицерский состав полка не особо рвался в академии. Как отмечал известный американский историк Меннинг Брюс У., «Те, кто попадал в гвардию, уже не стремились повышать свой образовательный уровень» [18, с. 151].

Выводы

Офицерский корпус Кавалергардского Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка в год его столетнего юбилея – на рубеже XIX–XX веков, представлял собой особую социальную группу, требующую рассмотрения с разных сторон с применением различных подходов, методов и технологий. В обобщенном виде социальный портрет офицеров-кавалергардов того периода времени выглядит следующим образом.

1. Спичный состав офицеров полка в 2 раза превышал его штатную численность. Что было связано с большим количеством офицеров, занимавших должности при членах Императорской фамилии, в гражданских ведомствах и находящихся в длительных командировках. Те из них, кому покровительствовали сам Николай II и члены фамилии (члены свиты императора и адъютанты Великих Князей, число которых составляло 15 % общей численности офицеров полка), в дальнейшем успешно продвигались по карьерной лестнице.

2. Все офицеры полка являлись представителями потомственного дворянства. Чуть более 40% из них имели титулы. Самым распространенным был графский титул, которым обладало почти 20 % от общего числа офицеров.

3. Образовательный уровень офицерского корпуса полка был высоким: более половины из них были выпускниками привилегированного Пажеского Его Императорского Величества корпуса. Почти пятая часть офицеров закончили военные училища и еще столько же – гражданские высшие учебные заведения. Высшее военное образование имели 5 % офицеров, окончивших Николаевскую академию генерального штаба. Столько же на момент празднования юбилея полка обучались в этой академии и на Офицерских курсах восточных языков при Азиатском департаменте МИДа.

4. В возрастном отношении основу офицерского корпуса полка составили лица, рожденные в 1870-е годы. При том что средний возраст офицеров составлял 31 год.

Библиографический список

1. *Басханов М.К.* История изучения восточных языков в русской императорской армии. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 629 с., [14] л. ил., портр.
2. *Бильдергин А.* Кавалергардский штандарт // «Новое время». 1899. № 8218, 13 (25) января.
3. *Булгарин Ф.В.* Воспоминания. Москва: Захаров, 2001. 782 с.
4. *Внутренние известия // Русский инвалид:* газета военная, политическая и литературная. 1899. № 7, 10 янв.
5. *Внутренние известия // Русский инвалид:* газета военная, политическая и литературная. 1899. № 8, 12 янв.
6. Высочайше утвержденное Положение о Пажеском Его Императорского Величества Корпусе: [Положение Военного Совета, Высочайше утвержденное 5 января 1889 года] // Полное собрание законов Российской империи: собр. 3-е. Т. IX. СПб., 1889. С. 3. [Док.] 5689. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book10002/#page/4/mode/1up> (дата обращения: 31.03.2024)
7. *Джунковский В.Ф.* Воспоминания (1865–1904) [Текст]: В.Ф. Джунковский. Москва: Изд-во им. Сабашниковых, 2016. 815 с., [8] л. ил., портр.
8. *Дневники императора Николая II, 1894–1918* [Текст] / [отв. ред. Мироненко С.В.]. Москва: РОССПЭН, 2011. т. 1: 1894–1904. т. 1. 2011. 1100, [1] с., [24] л. ил., портр.
9. *Игнатъев А.А.* Пятьдесят лет в строю. Москва: Воениздат, 1986. 750, [2] с.
10. *Игошин К.Г.* Офицерский корпус Кавалергардского полка в эпоху Наполеоновских войн // Отечественная война 1812 года и российская провинция в событиях, человеческих судьбах и музейных коллекциях: сб. материалов XIII Всерос. науч. конф., 22–23 окт. 2004 г. Малоярославец: [б. и.], 2005 (отпеч. «Малоярославец, тип.»). С. 56–70.
11. История кавалергардов и Кавалергардского ее величества полка, с 1724 по 1-е июля 1851 года. Санкт-Петербург: Военная типография, 1851. [8], 138, [2], СХХХV, [5] с.; 46 см.
12. Кавказ. 1899. № 11, Среда, 13 января.
13. *Кассини О.* От Голливуда до Белого дома / Пер. с англ. Н.В. Толкуновой. М.: Этерна, 2020. 464 с.: ил.
14. Киевлянин: литературная и политическая газета Юго-Западного края. 1899. № 12, 12 января.
15. Крым. 1899. № 10, Вторник, 12 января.
16. *Ланжерон А.Ф.* Русская армия в год смерти Екатерины II. Состав и устройство рус. армии. Предисл. и примеч. авт. Сообщ. Н. Шильдер. [Пер. по рукописи В. Н. М.]. Русская Старина, 1895, т. 83, № 4, С. 145–177.
17. *Мартынов А.И.* Краткая история 46-го Драгунского Переяславского Императора Александра III полка. СПб., Тип

Е. Евдокимова. 1899. 255 с.

18. Меннинг Брюс У. Пуля и штык. Армия Российской империи 1861-1914 [Текст] / Брюс У. Меннинг; авторизованный перевод с английского Николая Эдельмана; под научной редакцией Олега Айрапетова. – Москва: Модест Колеров, 2016. 423, [1] с.

19. *Мордвинов А.А.* Из пережитого. Воспоминания флигель- адъютанта императора Николая II [Текст]: [в 2 т.] / А.А. Мордвинов; Российское историческое о-во, Федеральное архивное агентство, Гос. архив Российской Федерации. Москва: Кучково поле, 2014. Т. 1 / [вступ. ст., коммент. О.И. Барковец]. 2014. 574, [2] с., [8] л. ил., портр.

20. Положение о Николаевской академии Генерального штаба. Санкт-Петербург, 1880. 12 с.

21. *Сапожников А.И.* С.А. Панчулидзе и его сочинение «11 марта 1801 года» // Историковедческое изучение памятников письменной культуры. Сборник научных трудов. СПб., 1994. С. 47–53.

22. Сборник биографий кавалергардов. По случаю столетнего юбилея Кавалергардского Её Величества Государыни Императрицы Марии Фёдоровны полка. Составлен под редакцией С. Панчулидзева. [В 4-х томах.] С.-Петербург, Экспедиция заготовления Государственных бумаг, 1901–1908. Т.1: 1724–1762. 1901. XVI, 370 с. с иллюстрациями, 1 л. портрет.

23. *Свечин М.А.* Записки старого генерала о былом [Текст]: военная служба и дипломатические поручения: [12+] / М.А. Свечин. Москва: Вече, сор. 2018. 269, [18] с. : ил., портр.; 21 см. – (Военные мемуары. 1886-1920).

24. Свод штатов военно-сухопутного ведомства [Текст]: [Книга 1-IV]. Санкт-Петербург: Военная тип., 1893. Книга 2: Полевые, резервные, местные и запасные войска, с их Управлениями. Государственное ополчение. 1893. VIII, 540 с.

25. *Трубецкой В.С.* Записки кирасира. – Москва; Берлин: Директ- Медиа, 2020. 222 с.

Referencts

1. *Baskhanov M.K.* History of the Study of Oriental Languages in the Russian Imperial Army [Text] / M.K. Baskhanov. - St. Petersburg: Nestor-History, 2018. - 629 p., [14] p. ill., port.

2. Bildergin A. Cavalry Standard // "New Time". 1899. No. 8218, 13 (25) January).

3. Bulgarin F.V. Memories. - Moscow: Zakharov, 2001. 782 p.

4. Internal News // Russian Invalid: Military, Political, and Literary Newspaper. 1899. No. 7, 10 January.

5. Internal News // Russian Invalid: Military, Political, and Literary Newspaper. 1899. No. 8, 12 January

6. The Supremely approved Regulation on the Page Corps of His Imperial Majesty: [The Regulation of the Military Council, Supremely approved on 5 January 1889] // Complete collection of laws of the Russian empire: coll. 3–e. Т. IX. St. Petersburg, 1889. Pp. 3. [Doc.] 5689. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book10002/#page/4/mode/1up> (date accessed: 31.03.2024)

7. *Dzhunkovskiy V.F.* Memories (1865-1904) [Text]: V.F. Dzhunkovskiy. Moscow: Sabashnikov Publishing House, 2016. 815 p., [8] p. ill., portr.

8. Diaries of Emperor Nicholas II, 1894-1918 [Text] / [ed. Mironenko S.V.]. Moscow: ROSSPEN, 2011. v. 1: 1894-1904. v. 1. 2011. 1100, [1] p., [24] p. ill., port.

9. *Ignatiev A.A.* Fifty Years in the Troops. – Moscow: Voenizdat, 1986. 750, [2] p.

10. *Igoshin K.G.* Officer Corps of the Cavalry Regiment during the Napoleonic Wars // The Patriotic War of 1812 and the Russian Provinces in Events, Human Fates, and Museum Collections: Collection of Materials of the XIII All-Russian Scientific Conference. conf., 22-23 October 2004. Maloyaroslavets: [b. i.], 2005 (published by “Maloyaroslavets. type”). Pp. 56–70.

11. History of the Cavalry Guards and Her Majesty's Cavalry Guards Regiment, from 1724 to 1 July 1851. St. Petersburg: Military Printing House, 1851. [8], 138, [2], CXXXV, [5] p.; 46 cm.

12. The Caucasus. 1899. No. 11, Wednesday, 13 January.

13. *Cassini O.* From Hollywood to the White House / Translated from English by N.V. Tolkunova. M.: Eterna, 2020. 464 p.: ill.

14. Kievlyanin: literary and political newspaper of the South-West region. 1899. № 12, January 12.

15. Crimea. 1899. № 10, Tuesday, January 12.

16. *Langeron A.F.* Russian army in the year of Catherine II's death. Composition and structure of the Russian army. Foreword and notes by the author. Reported by N. Shilder. [Translated from the manuscript by V. N. M.]. – Russkaya Starina, 1895, v. 83, № 4, Pp. 145–177.

17. *Martynov A.I.* Brief history of the 46th Dragoon Pereyasavl Emperor Alexander III Regiment. St. Petersburg, Type E. Evdokimov. 1899. 255 p.

18. *Manning Bruce W.* Bullet and Bayonet. The Army of the Russian Empire 1861-1914 [Text] / Bruce W. Manning; authorized translation from English by Nikolai Edelman; under the scientific editorship of Oleg Airapetov. - Moscow: Modest Kolerov, 2016. 423, [1] p.

19. *Mordvinov A. A.* From the Experienced. Memories of the Aide-de-Camp of Emperor Nicholas II [Text]: [in 2 volumes] / A.A. Mordvinov; Russian Historical Society, Federal Archival Agency, State Archives of the Russian Federation. Moscow: Kuchkovo Pole, 2014. Vol. 1 / [introductory article, commentary by O. I. Barkovets]. 2014. 574, [2] p., [8] p. ill., port.

20. Regulations on the Nikolaev Academy of the General Staff. St. Petersburg, 1880. 12 p.

21. *Sapozhnikov A.I.* S.A. Panchulidze and his work "March 11, 1801" // Source study of monuments of written culture. Collection of scientific papers. - St. Petersburg, 1994. Pp. 47–53.

22. Collection of biographies of cavalry guards. On the occasion of the centenary of the Cavalry Guards Regiment of Her Majesty Empress Maria Feodorovna. Compiled under the editorship of S. Panchulidze. [In 4 volumes.] St. Petersburg, Expedition for the Procurement of State Papers, 1901-1908. Vol. 1: 1724-1762. 1901. XVI, 370 p. with illustrations, 1 p. portrait.

23. *Svechin M.A.* Notes of an old general about the past [Text]: military service and diplomatic assignments: [12+] / M. A. Svechin. Moscow: Vechе, сор. 2018. - 269, [18] p. : ill., портр.; 21 см. - (Military memoirs. 1886–1920).

24. The State Register of the Military Land Department [Text]: [Book 1-IV]. St. Petersburg: Military printing house, 1893. Book 2: Field, reserve, local and reserve troops, with their Directorates. State militia. 1893. VIII, 540 p.

25. *Trubetskoy V.S.* Notes of a Cuirassier. - Moscow; Berlin: Direct-Media, 2020. 222 p.

ШОРНИКОВ ИГОРЬ ПЕТРОВИЧ

кандидат исторических наук, доцент Кафедры гуманитарных наук Факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия
E-mail: ishornikov@fa.ru

SHORNIKOV IGOR PETROVICH

PhD in Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities, Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
E-mail: ishornikov@fa.ru

ВИНОТОРГОВЛЯ, ДВИЖЕНИЕ ЗА ТРЕЗВОСТЬ И НАЦИОНАЛИЗМ В РОССИИ В XIX в.

WINE TRADE, THE MOVEMENT FOR SOBRIETY AND NATIONALISM IN RUSSIA IN THE 19th CENTURY

В России XIX в. русское национальное сознание формировалось под решающим влиянием победы русского народа в Отечественной войне 1812 г. и взлета русской культуры. Одним из факторов, препятствующих становлению государственного патриотизма, отождествлению народа с Государством Российским являлось существование в винооторговле откупной системы, ориентированной на пополнение государственной казны и обслуживание интересов помещиков. Проблематика еврейского шинкарства как фактора, провоцирующего этноконфессиональную рознь в западнорусских губерниях рассмотрена автором как часть политики династии Романовых, направленной фактически на спаивание русского крестьянства. Но сложился ли в рассматриваемый период русский национализм?

Ключевые слова: винооторговля, откупная система, «шинкарство», движение за трезвость, трезвеннические бунты, еврейские погромы, русский национализм, русинское Возрождение.

Russian national consciousness was formed in the XIX century Russia under the decisive influence of the victory of the Russian people in the Patriotic War of 1812 and the rise of Russian culture. One of the factors hindering the formation of state patriotism, the identification of the people with the Russian State was the existence in the wine trade of a pay-off system focused on replenishing the state treasury and serving the interests of landlords. The author considers the problems of Jewish shinkars as a factor provoking ethnic and confessional discord in the Western Russian provinces as part of the policy of the Romanov dynasty aimed at soldering the Russian peasantry. But did Russian nationalism develop during the period under review?

Keywords: wine trade, the tax system, “shinkars”, the movement for sobriety, teetotal riots, Jewish pogroms, Russian nationalism, the Rusin Revival.

Введение

Актуальность. Национализм как явление политической жизни начал складываться в Западной Европе в XVIII столетии, а уже в XIX веке он стал ключевым фактором консолидации новых государств на европейском континенте, а потом и во всем мире, легко адаптируясь под региональные, этнические и религиозные особенности. Национализм в России в его классической европейской форме по ряду естественных причин сложиться не мог. Но и становление государственного патриотизма в стране было осложнено противоречивой внутренней политикой Романовых, направленной на обслуживание интересов помещиков. Частным случаем этой политики была откупная система, осложнявшая этноконфессиональные отношения. Сегодня очевидно, что межнациональное согласие в обществе не может достигаться через привилегированный доступ к выгодным сферам деятельности представителей отдельных национальных сообществ. В конечном итоге это наносит ущерб внутривнутриполитической стабильности и разрушает общество.

Цель исследования выявить один из механизмов возникновения напряженности в этноконфессиональных отношениях в западных губерниях Российской империи, который, в частности, способствовал росту революционных настроений в обществе. Сопутствующей целью является определение степени влияния откупной системы на развитие русского самосознания.

Научная новизна полученных результатов обуслов-

лена нестандартной постановкой вопроса исследования. Генезис русского национального самосознания в XIX веке не мог идти вне взаимосвязи с внутренней политикой, проводимой Романовыми, в том числе в решении крестьянского вопроса. Винооторговля и шинкарство было составной частью этой политики.

Методы исследования. Настоящее исследование основывается на принципах историзма и научной объективности. Принцип историзма позволил рассмотреть социально-экономические процессы, происходящие преимущественно в западнорусских губерниях, с позиции динамики и противоречивости, а принцип объективности – преодолеть одностороннюю трактовку в анализе исследуемых явлений и процессов. В качестве методов исследования следует отметить сравнительно-исторический метод (позволивший выявить специфику складывания национального самосознания в России) и историко-генетический метод (позволивший проследить процесс складывания откупной системы, показать ее результаты и взаимосвязь с ростом революционных настроений).

Изложение основного материала

После Французской революции конца XVIII столетия одним из важнейших факторов всемирной истории стал патриотизм. Под лозунгами патриотизма от колониального статуса избавились государства Латинской Америки. Однако германская и итальянская нации были созданы уже на основе этнического эгоизма. Идеология националь-

ного превосходства и приоритета национальных интересов (джингоизм) была призвана оправдать колониальную экспансию Великобритании, а Франция, воспевавшая Наполеона – властителя Европы, выработала понятие «шовинизм» и готовилась к реваншу за поражение в франко-прусской войне.

Иным путем формировалось этническое и государственное сознание русской нации. После побед над османами, отразив наполеоновское нашествие и вступив в Париж, русские не нуждались в утешительных мифах о собственном национальном превосходстве. Их идентичность проявилась во взлете русской культуры. XIX век стал золотым веком не только русской литературы, но и исторической науки, живописи, музыки. Вопросы о принятии Конституции и отмене крепостного права обсуждались на правительственном уровне. Движение политического протеста развернулось на почве общественного недовольства нежеланием власти осуществить назревшие реформы. В документах декабристов были сформулированы и программные требования по решению с позиций государственного патриотизма вопросов национальной политики, в том числе еврейского вопроса [9, с. 101–102].

Однако дворянские революционеры упустили из вида важный фактор, осложняющий отношения народа и власти и препятствующий формированию российского патриотизма, – проводимую правительством политику насильственного спаивания русского народа, в первую очередь крестьянства. Не заметили они и явление, провоцирующее этноконфессиональную вражду – «еврейское шинкарство». Но сложился ли в XIX столетии русский национализм? Для ответа на этот вопрос необходим анализ влияния на межэтнические отношения правительственной политики в сфере торговли водкой и таких массовых явлений как еврейское шинкарство и народное движение за трезвость.

В первой половине XIX в. в России действовала откупная система, ориентированная на пополнение государственной казны. В империи существовали 146 откупщиков, которые поделили всю ее территорию на откупные округа. Внутри этих округов все мужчины приписывались к определенным кабакам. И если человек не выпивал за год положенной ему нормы (или откупщик не добирал годовой выручки), то сумма недоимки взыскивалась с крестьянских дворов, приписанных к этому кабаку. Тех же, кто не хотел или не мог вернуть «долг», секли кнутом. Эта система функционировала, поскольку откупщики, как правило, все же набирали за год необходимую сумму [8].

Монополия на продажу водки (вина №5) становилась все более важным источником доходов государственной казны. В 1819 г. государство получило от питейных сборов доход в размере 22,3 млн. рублей или 16 % государственного налога, а в 1859 г. эти доходы возросли до 106,1 млн. рублей и составляли уже 38 %. При этом откупщики имели в два-три раза большую прибыль по сравнению с другими отраслями торговли [13].

Однако социальные следствия принудительного спаивания населения были ужасны. «Особенно тяжелое положение, – пишет знаток вопроса Алексей Козырев, – сложилось на западе России и в Белоруссии. Там в середине XIX века одно питейное заведение приходилось на 250–300 душ обоего пола. Кабак был разорителем крестьянских семей, губительным притоном, отнимающим у крестьян состояние, честь, человеческое достоинство. Владелец кабака или корчмы, чаще всего иноверец, пользуясь опьянением посетителей, вступал с ними в сделки, в итоге которых несчастные продавали за бесценок всё, что

имели. Ограбленный материально, отравленный духовно, неграмотный, темный, забитый крестьянин пропивал всё, что мог, буквально до последней нитки, отдавал своё имущество за бесценок, попадая в безысходную кабалу к ростовщику-кабатчику» [6].

Власть осознала суть вопроса уже на рубеже столетий. В 1800 г. император Павел I поручил тайному советнику сенатору Г.Р. Державину расследовать причины голода в Гродненской губернии. Побывав на месте, Державин возложил часть вины на дворянство. В представленном императору «Мнении» он отмечал: «некоторые помещики, отдавая на откуп в своих деревнях винную продажу, делают с откупщиками постановления, чтобы их крестьяне ничего для себя нужного нигде, ни у кого не покупали и в долг не брали, как только у сих откупщиков, и никому из своих продуктов ничего не продавали, как только сим откупщикам, а они, покупая от крестьян всё по дешёвке и продавая им втрое дороже истинных цен, обогащаются барышами и доводят посёлок до нищеты... К вконец расстройству не только в каждом селении, но и в иных по несколько построено владельцами корчем, где для их арендаторских прибытков продаётся по дням и ночам вино. Сии корчмы не что иное суть, как сильный соблазн для простого народа. В них развращают свои нравы крестьяне, делаются гуляками и нерадетельными к работе. Там выманивают у них не только насущный хлеб, но и в земле посеянный, хлебопашные орудия, имущество, время, здоровье и самую жизнь» [2, с. 233].

Этнополитический характер проблемы пьянства придавало обстоятельство, что очень значительная часть питейных заведений в западных губерниях принадлежала евреям-шинкарям. Монополией на виноделие и виноторговлю в России наряду с государством обладали помещики. Однако этим делом помещики предпочитали не заниматься и отдавали его на откуп. В западнорусских областях эти откупы доставались главным образом евреям. С одной стороны, христиане либо не умели, либо сторонились этого занятия, а с другой – сферы деятельности у евреев тоже были ограничены. Исследователь этого вопроса приводит данные по Минской губернии, там из 1630 питейных заведений 1548 принадлежало еврейским предпринимателям [1, с. 79].

В своем «Мнении» Г.Р. Державин отметил: «Жиды обращаются к торговле, а некоторые, и то весьма мало, в лёгких ремёслах [...] Ездят по ярмаркам и ходят по домам... с великою для себя прибылью; но вообще сказать должно, что вся жидовская торговля едва ли полезна государству и казне [...] Занимаются также здесь жиды мелочными перекупками всяческих произрастаний, и где их много живёт, там вообще по городам бывает дороговизна в съестных припасах. Всего же больше упражняются в деревнях в продаже по корчам горячего вина, а паче в раздаче в долги всего нужного крестьянам, с приобретением чрезвычайного росту; и потому, попав крестьянин единожды в их обязанность, не может уже выпутаться из долгу...» [2, с. 257].

Принять какое-либо решение по «Мнению» Г.Р. Державина Павел I не успел. 11 марта 1801 г. он был убит заговорщиками. Однако отмеченная Державиным проблема существовала и требовала решения. В 1802 г. император Александр I учредил «Комитет о благоустройстве евреев». В состав комитета вошли Державин, назначенный министром юстиции, и другие сановники, знающие положение в западнорусских губерниях: В.Кочубей, А.Чарторыйский, С. Потоцкий. Однако пойти против интересов помещиков участники Комитета, видимо, не смогли. Решением Комитета, принятым в 1803 г., ситуация в винной торговле

осталась почти без изменений. Помещиков только обязали следить, чтобы крестьяне «не вдавались в распутную жизнь, не истощали своего имущества и не удалялись от работ» [15, с. 399]. Державин выступал против, но в том же году Александр I уволил его с министерского поста.

Нам неизвестны каковы были соображения участников Комитета, но судя по разработанному ими Положению «О устройстве евреев» от 9 декабря 1804 г. [4], решено было значительно расширить возможности евреев для деятельности в Российской империи. Им был открыт доступ в учебные заведения. Тем, кто готов был заняться земледелием, выделялись участки по 30 десятин. В случае отсутствия работы евреям-ремесленникам разрешалось переселяться за пределы черты оседлости. Правда, это исключение касалось только малонаселенных юго-восточных губерний. Купцам также допускалось посещать внутренние губернии России, в том случае если этого требовали интересы торговли. Вместе с тем, «Положение» предусматривало выселение евреев из сельской местности в трехлетний срок. Разумеется, осуществить это предписание было невозможно, оно затрагивало слишком большое количество людей, поэтому уже в 1809 г. оно было фактически отменено. Продажа вина в деревнях евреям-шинкарям также была разрешена. То есть Положение, фактически, не исполнялось [1, с. 83]. «Реформа, – обоснованно полагает современный исследователь вопроса М. Эдельман, – получила характер меры, направленной не к улучшению условий, в которых жили евреи, а к устранению тех явлений еврейской жизни, которые признавались вредными для прочего населения» [16].

Сохранение еврейского шинкарства провоцировало этноконфессиональную рознь. Крестьяне сознавали, что своей деятельностью шинкари несут им разорение. Пьянство разваливало семьи, нарушало порядок жизни сельских общин, пагубно сказывалось на ведении хозяйства. О шинкарях-русских упоминаний в фольклоре нет, но об отношениях крестьян и шинкарей-евреев сложилось немало пословиц и поговорок. Получили они отражение и в литературе, Н. Гоголь проявил облик шинкарей в повести «Тарас Бульба». Несмотря на то, что сюжет развивается в период Речи Посполитой и относится к XVII в., писатель, по сути, описывал современные ему реалии: «...Этот жид был известный Янкель. Он уже очутился тут арендатором и корчмарём; прибрал понемногу всех окружных панов и шляхтичей в свои руки, высосал понемногу почти все деньги и сильно означил своё жидовское присутствие в той стране. На расстоянии трёх миль во все стороны не оставалось ни одной избы в порядке: всё валилось и дряхло, всё пораспивалось, и осталась бедность да лохмотья; как после пожара или чумы, выветрился весь край. И если бы десять лет ещё пожил там Янкель, то он, вероятно, выветрил бы и всё воеводство...» [1, с. 79].

В неурожайные годы крайняя нищета крестьян обострялась их массовой смертностью. В Гродненской губернии в 1854–1855 годах, выдавшихся неурожайными, родилось 48 тысяч, а умерло 89 тысяч человек. Такая ситуация складывалась в большинстве губерний на северо-западе России. Тем не менее, в 1858 г. по инициативе министра финансов А.М. Княжевича было решено увеличить откупную сумму. Прежде всего, это привело к резкому росту цен и ухудшению качества продаваемого алкоголя. А потом результат оказался и вовсе неожиданный. Во многих губерниях европейской части России начался бойкот питейных заведений. Крестьяне переставали покупать водку в кабаках, соответственно, шинкари перестали собирать установленные государством денежные суммы.

Это стало массовым явлением. Число сел и деревень, в которых по решению крестьянских общин закрывались кабаки, шло на тысячи [13]. Русская интеллигенция разъясняла крестьянам, что власти сознательно толкают их к пьянству, чтобы разорять и грабить. «Сотни тысяч народа, – писал Н.А. Добролюбов, – в каких-нибудь пять-шесть месяцев, без всяких предварительных возбуждений и прокламаций, в разных концах обширного царства отказались от водки» [3, с. 30]. В стране начали появляться общества трезвости.

Правительство пыталось подавить бунт за трезвость. Уже в марте 1858 г. министерства финансов, внутренних дел и государственных имуществ предписали: «... Приговоры городских и сельских обществ о воздержании уничтожить и впредь городских собраний и сельских сходней для сей цели не допускать» [1, с. 79]. Но движение за трезвость нарастало. В декабре 1858 г. в одном Балашовском уезде Саратовской губернии в нем приняли участие 4752 человека. В Пензенской губернии в мае-июне 1959 г. были разгромлены более 50 заведений. В городе Николаевске Самарской губернии были уничтожены все питейные дома. Трезвенническими бунтами также были охвачены Симбирская, Оренбургская, Владимирская, Костромская, Ярославская, Тульская, Рязанская, Орловская, Калужская, Московская, Тверская, Новгородская, Курская, Харьковская, Воронежская и другие губернии. В европейской части страны трезвеннические выступления зафиксированы в 32 губерниях. Причем особого накала они достигли не в западных губерниях, где присутствие шинкарей-евреев было значительным, а в Поволжье. Из 260 разгромленных питейных мест 219 находилось в губерниях Поволжья [13].

В бунтах участвовали десятки тысяч человек. Если судить по социальному составу задержанных лиц, то их основная часть ожидаемо приходилась на крестьян. Они были убеждены, что правительство намерено отменить откупную систему, но этому препятствуют помещики. Поэтому зачинщики погромов призывали громить сначала питейные заведения, а потом приниматься за помещиков [13].

По некоторым данным, число арестованных и осужденных достигло 11 тысяч человек. Их приговаривали к телесным наказаниям и ссылке. Несмотря на жесткое подавление бунтов, правительство все же предприняло меры по их предотвращению. С 1863 года откупная система была заменена акцизной [13].

История антиалкогольного Русского бунта 1858–1860 гг. полна загадок. Во-первых, в публикациях на эту тему остается необъясненным то обстоятельство, что он очень мало затронул Новороссию и Привисленские губернии, где шинкари-евреи контролировали большую часть питейных заведений. Во-вторых, представляется удивительным отсутствие в публикациях о движении за трезвость упоминаний о националистических и конфессиональных мотивах действий бунтовщиков, громивших шинки иудеев. Великороссы и малорусы не причастны к еврейским погромам, случившимся в 1821, 1859, 1871 и 1881 гг. в Одессе. Все эти погромы, а также погром 1862 г. в Аккермане (Бессарабия) устроили местные греки. Их неприязнь к евреям объясняется торговой конкуренцией между этими народами. Греки длительное время играли главную роль в управлении и в торговле портового города, но евреи стали их теснить в этих сферах. Особенно чувствительной для греков стала потеря доминирования в торговле зерном. Погромы не остановили торговую экспансию евреев: если в 1827 г. в одесских гильдиях числилось 336 купцов-евреев, то уже к 1858 г. их было 3148 чел.,

то есть примерно в 9 раз больше. Уже к 1850-м – 1860-м годам еврейские купцы стали играть ведущую роль в международной торговле Одессы, в её банковской сфере, вытеснив греков. На 1875 г. 60% торговых домов принадлежало евреям [13].

Весной 1881 г., после убийства революционерами императора Александра II, по югу России прокатилась волна «еврейских» погромов. Известно, что затронули они 259 населенных пунктов «черты оседлости». У Александра III масштаб бунта и его направленность против евреев вызвали недоумение. Министр внутренних дел М.Т. Лорис-Меликов попытался разъяснить императору этносоциальную причину этих явлений. «В основании настоящих беспорядков, – отметил он в записке от 1 мая 1881 г., – лежит глубокая ненависть местного населения к поработившим его евреям, но этим, несомненно, воспользовались злонамеренные люди, многие из производивших неистовства убеждены, что они мстят за царя, убитого евреями... Подавление мятежа тем труднее, что благодаря принятому им направлению против евреев мятежу сочувствует большая часть населения и только немногие из остальной части понимают, что направленное против евреев движение может идти гораздо далее; простой народ, прислуга наша вполне сочувствуют движению, радуются разорению евреев. Войска исполняют долг службы и присяги, но я уверен, что они охотнее пошли бы против евреев» [5]. Бунт против шинкарства, трактуемый либеральной историографией как «еврейские погромы», свидетельствовал об утрате населением доверия к государственной власти, не желающей оградить его от принудительного спаивания. Революционные организации «Народная воля» и «Черный передел», в составе которых имелось немало евреев, расценили разгром шинков как проявление классовой борьбы. Во «Внутреннем обозрении» шестого номера «Народной воли» за 1881 г. констатируется, что еврейские погромы – это реакция народа, задавленного нищетой и бесправием, стихийное восстание против угнетателей. «Все внимание обороняющегося народа сосредоточено теперь на купцах, шинкарях, ростовщиках, словом, на крупных и мелких евреях, этой местной «буржуазии», поспешно и страстно, как нигде, обирающей рабочий люд» [7, с. 92].

Причиной погромов назвал еврейскую эксплуатацию и орган «Черного передела» газета для рабочих «Зерно»: «Невтерпеж стало рабочему люду еврейское обирательство. Куда ни пойдет он, повсюду наталкивается на еврея-кулака. Еврей держит трактиры и кабаки, еврей землю снимает у помещика и потом втридорога сдает ее в аренду крестьянину, он и хлеб скупает на корню, и ростовщицеством занимается, да притом дерет такие проценты, что народ назвал их “жидовскими”». Однако, обличая эксплуататоров-евреев, вражды к евреям как этноконфессиональному сообществу революционеры не высказывали и к погромам не призывали. Деятель «Черного передела» П.Б. Аксельрод поставил вопрос о необходимости перехода евреев к производительному труду и слияния их с «туземным населением» [7, с. 96].

Намек М.Т. Лорис-Меликова на необходимость принятия для прекращения движения за трезвость законодательных, а не полицейских мер не встретил понимания у Александра III. 4 мая 1881 г. Лорис-Меликов был отправлен в отставку. Как и в случае с греко-еврейскими конфликтами в Одессе, правительство оказалось неспособно выявить и устранить экономические и этносоциальные причины межэтнической розни и встало на путь репрессий, по существу, провоцируя превращение бунта трезвенников в

революционное движение. В Киеве «Южно-русский рабочий союз» выпустил прокламацию, в которой обратился к рабочим с призывом сосредоточиться на борьбе с эксплуататорами вне зависимости от их национальной принадлежности:

«Братья рабочие. Бьете вы жидов, да не разбираючи. Не за то надо бить жида, что он жид и по-своему Богу молится – Бог ведь один для всех – а за то его надо бить, что он грабит народ, что он кровь сосет из рабочего класса. Судя по совести, иной наш купец или фабрикант хуже жида грабит и разоряет рабочего, высасывает из него последние соки и сколачивает себе капитал, да растит себе брюхо толстое. Так неужели же такого кровопийцу оставлять в покое, а жида иного, который, может, не легче нашего добывает насущный хлеб тяжким трудом, ремеслом каким или тяжелой работой, – уже ли его и грабить? Если уж и бить, так бить зауряд всякого кулака-грабителя... бить всякое начальство, что грабителя нашего защищает, стреляет в народ за какого-нибудь подлого миллионщика Бродского и убивает невинных...» [7, с. 94]. Это был уже призыв к революции.

Русский национализм как движение, враждебное Государству Российскому, был невозможен в принципе. В России государственным статусом обладало православие, которое осуждает деление на «эллина и иудея». Философ-западник В.С. Соловьев изложил в полемике с поздними славянофилами свое сугубо отрицательное отношение и к самой идее нации, трактуемой как этническое сообщество, и мнение о том, что объединяться по национальному признаку предосудительно, получило распространение в кругах русской – но только русской! – интеллигенции. Однако более весомым фактором, препятствующим распространению русского национализма, представляются суждения, приведенные знаменитым ученым-психологом начала XX в. И.А. Сикорским в статье «Черты из психологии славян»:

«Развитое человеческое чувство славян делает их беспристрастными и даёт им возможность установить правильные отношения к чужим национальностям. Это чувство выражалось с незапамятных времён выдающейся и общепризнанной славянской добродетелью – гостеприимством, а впоследствии оно стало выражаться уважением ко всему иностранному, ... и усвоением лучших сторон чужой культуры. Оно же, наконец, служит основанием веротерпимости и примирительного отношения к инородческим элементам, с которыми славяне соприкасаются и живут. Едва ли в другой стране инородческий элемент встречает столь братский приём, как у славян и в России. Даже еврейская раса со своими замечательными достоинствами и недостатками, вытесняемая из всех стран Европы, сосредоточилась главной массой своей в России...» [1, с. 80].

Русский национализм, обличая «современные либералы, зародившиеся как национализм «имперский» [12]. В действительности русский национализм начал зарождаться за пределами Российской Империи. В революционных 1848–1849 гг. в находившихся под властью Австрийской империи Галичине, Буковине, Подкарпатской Руси начинается Первое русинское Возрождение. Создаются русинские общественные и политические организации, издаются журналы, газеты. Земли исторической Галицкой Руси, напминали галицко-русские деятели, уже в 1340-е годы были захвачены польским королём Казимиром III Великим и включены в состав Польши. Они постоянно подчёркивали тесную историческую связь и цивилизационное единство галицких земель с остальной Русью [14, с. 2]. Печатный орган галицко-русской интеллигенции львовская газета

«Слово», провозглашая принадлежность русинов Галиции к единому русскому народу, опубликовала в январе 1884 г. крамольный для монархии Габсбургов тезис: «Народ русский был, есть и будет один... То одно великанское дерево имеет два главных корня: в северном Новгороде и южном Киеве, а мы – ветвь того дерева» [10]. Галицко-русские просветители подчёркивали, что в раннем Средневековье русское население проживало также западнее рек Вислок и Буг. Этнографическую границу между Польшей и Русью, по словам историка-русиниста В.М. Площанского, «творила река Висла, а тоже за Вислою были русские поселения, даже целая Судомирская (Сандомирская) земля должна была быть населенной русскими, понеже для здешних русских жителей польский князь Генрик Бородатый учредил в 1236 г. русское епископство...» [14, с. 7]. Как отмечает современный исследователь С.Г. Суляк, «русинское Возрождение изначально воспринималось как возврат к общерусской культуре, русскому литературному языку» [11].

Выводы

В самой России «партии» «Земля и воля» (первая и вторая), а затем «Народная воля» и «Черный передел», другие революционные ячейки возникли в 60-х-70-х гг., но организационно оформленных групп, выражающих идеи

русского национального эгоизма, ксенофобии и шовинизма, в России не сложилось. Правительственная политика в сфере торговли алкоголем, определяемая фискальными соображениями и заботой о привилегиях помещиков, оказалась разрушительной для государственных интересов России. Распространение еврейского шинкарства провоцировало в народе вражду к евреям как этноконфессиональному сообществу, а утрата доверия к власти, не желающей или неспособной решить насущные вопросы национального бытия, породила политическое недовольство. Считая Россию своим государством, ограждением от внешних угроз и полем деятельности, защиты своих социальных интересов и национальных чаяний русские (великороссы, малорусы, белорусы) ожидали от ее правительства. Поэтому движение за трезвость, – несмотря на отмену крепостного права и прогрессивные реформы 60-х-70-х гг., – создало важные предпосылки для развертывания в России революционного процесса. Его преобладающей идеологией стал интернационализм. Сочетание русского патриотизма и российского государственного сознания способствовало формированию также особого феномена – «имперского национализма», ориентированного на поддержку целей Государства Российского и защиту в полиэтничной стране интересов государствообразующей нации.

Библиографический список

1. Бояринцев В.И. «Черта оседлости» и русская революция / В.И. Бояринцев «Алисторус», 2017 (Уроки истории).
2. Державин Г.Р. Мнение об отвращении в Белоруссии голода и устройстве быта евреев. // Сочинения Державина с объяснительными примечаниями Я. Грота. Том 7. Санкт-Петербург, типография Императорской Академии наук, 1872. С. 229–332. URL: https://vk.com/doc399489626_508916770?hash=2p805akPeK5yQqZ9Q6VZIM3GGByBVZT8r4ZZMNs1X58 (дата обращения: 06.08.24).
3. Добролюбов Н.А. Народное дело. Распространение обществ трезвости. URL: <https://www.libfox.ru/files/book/551757.pdf> (дата обращения: 06.08.24).
4. Егоров В.В. Положение «О устройстве евреев» от 9 декабря 1804 г. как источник законодательства, регулировавшего правовой статус еврейского населения Российской империи в начале XIX в. // Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского. 2012. №4(1). С. 330–334.
5. Кантор, Р. Александр III о еврейских погромах 1881–1883 годов // Еврейская летопись. Сб. 1. Пг. 1923.
6. Козырев, А. Пьянство / Советник. Путеводитель по хорошим книгам. URL: <http://www.1-sovetnik.com/articles/article-589.zip> (дата обращения: 06.08.24).
7. Кудряшев, В. Н. «Черный передел», «Народная воля» и еврейский вопрос: реакция русского народничества на еврейские погромы 1881 г / В. Н. Кудряшев // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 349. С. 92–96. – EDN NYJYFJ.
8. Народ против пьянства. Антиалкогольные бунты в России XIX века / Жорик – историк / Дзен (dzen.ru). URL: https://dzen.ru/a/Ysac2RCvAmj1O_yu (дата обращения: 06.08.24).
9. Сергеев С. М. Восстановление свободы. Демократический национализм декабристов / С. М. Сергеев // Вопросы национализма. 2010. № 2(2). С. 78–118. – EDN RWVDPL.
10. Слово. Львов, 10(22) января 1884. № 3.
11. Суляк С.Г. Русины: из истории православной традиции / С. Г. Суляк // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2011. № 3. С. 130–134. – EDN NYIZVX.
12. Паин Э.А. Имперский национализм. (Возникновение, эволюция и политические перспективы в России) // Общественные науки и современность. 2015. №2. С. 54–71.
13. Полонский И. Битва за трезвость. Как крестьяне объявили войну водке / Сетевое издание «Военное обозрение». 2018. URL: <https://topwar.ru/143129-bitva-za-trezvost-kak-krestyane-obyavili-voynu-vodke.html> (дата обращения: 06.08.24).
14. Прикарпатская Русь. Редактор-издатель Венедикт М. Площанский. Ч. 2. Львов: В типографии Ставропигийского Института, 1885.
15. Фельдман, Д. 3. Питейные промыслы евреев в Российской империи в конце XVIII – начале XIX в.: законодательство и практика // История питейного дела и трезвеннического движения в России с древнейших времен до наших дней. Материалы Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 28–30 июня 2021 г.).
16. Эдельман Михаил. «Старик Державин нас заметил...». URL: <http://ami-moy.narod.ru/A235/A235-41.htm> (дата обращения: 06.08.24).

References

1. Boyarintsev V.I. “The Pale of Settlement” and the Russian Revolution / V.I. Boyarintsev - “Alistorus”, 2017 (History lessons).
2. Derzhavin G.R. Opinion on the aversion of hunger in Belarus and the way of life of Jews. // Derzhavin’s writings with explanatory notes by J. Groth. Volume 7. St. Petersburg, printing house of the Imperial Academy of Sciences, 1872. Pp. 229–332. URL: https://vk.com/doc399489626_508916770 (date of appeal: 06.08.24).
3. Dobrolyubov N.A. Narodnoe delo. The spread of temperance societies. URL: <https://www.libfox.ru/files/book/551757.pdf> (date of

appeal: 06.08.24).

4. *Egorov V.V.* The Regulation “On the establishment of Jews” dated December 9, 1804 as a source of legislation regulating the legal status of the Jewish population of the Russian Empire at the beginning of the XIX century. // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after Lobachevsky. 2012. No.4(1). Pp. 330–334.

5. *Kantor R.* Alexander III on the Jewish pogroms of 1881-1883 // Jewish Chronicle. Sat. 1. Pp. 1923.

6. *Kozyrev A.* Drunkenness / Sovetnik. A guide to good books. URL: <http://www.1-sovetnik.com/articles/article-589.zip> (date of appeal: 06.08.24).

7. *Kudryashev V.N.* “Chernyi peredel”, “Narodnaya Volya” and the Jewish question: the reaction of Russian populism to the Jewish pogroms of 1881 / V. N. Kudryashev // Bulletin of Tomsk State University. 2011. No. 349. Pp. 92–96. – EDN NYJYFJ.

8. The people are against drunkenness. Anti-alcohol riots in Russia of the XIX century / Zhorik-istorik / Zen (dzen.ru). URL: https://dzen.ru/a/Ysac2RCvAmj1O_vu (date of appeal: 06.08.24).

9. *Sergeev S.M.* Restoration of freedom. Democratic nationalism of the Decembrists / S. M. Sergeev // Questions of nationalism. – 2010. № 2(2). Pp. 78–118. – EDN RWVDPL.

10. *Slovo.* Lviv, January 10(22), 1884. No. 3.

11. *Sulyak S.G.* Rusyns: from the history of the Orthodox tradition / S. G. Sulyak // Bulletin of the Udmurt University. History and Philology series. 2011. No. 3. Pp. 130–134. – EDN NYIZVX.

12. *Pain E.A.* Imperial nationalism. (Emergence, evolution and political prospects in Russia) // Social Sciences and modernity. 2015. No.2. Pp. 54–71.

13. *Polonsky, I.* The battle for sobriety. How the peasants declared war on vodka / Online publication “Military Review”. 2018. URL: <https://topwar.ru/143129-bitva-za-trezvost-kak-krestyane-obyavili-voynu-vodke.html> (date of appeal: 06.08.24).

14. Carpathian Rus. Editor-publisher Venedikt M. Ploshchansky. Part 2. Lviv: In the printing house of the Stavropol Institute, 1885.

15. *Feldman D.Z.* Drinking crafts of Jews in the Russian Empire in the late XVIII – early XIX centuries: legislation and practice // The history of the drinking business and the teetotal movement in Russia from ancient times to the present day. Proceedings of the International Scientific Conference (St. Petersburg, June 28–30, 2021).

16. *Edelman, Mikhail.* “Old Derzhavin noticed us...” URL: <http://ami-moy.narod.ru/A235/A235-41.htm> (date of appeal: 06.08.24).

АКИМОВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

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

AKIMOVA NATALYA VIKTOROVNA

Candidate of Philological Associate Professor, Department of Russian and Foreign Philology of Orel state institute of culture, Orel, Russia
E-mail: anatavi@mail.ru

**ВНУТРЕННИЙ МОНОЛОГ КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ХАРАКТЕРОВ ГЕРОЕВ
В РОМАНАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ», «ИДИОТ», «БЕСЫ»**

**INTERNAL MONOLOGUE AS A WAY OF REVEALING THE CHARACTERS
IN THE NOVELS OF F. M. DOSTOEVSKY «CRIME AND PUNISHMENT», «THE IDIOT», «DEMONS»**

К внутреннему монологу в форме прямой речи Ф.М. Достоевский прибегает в романах для раскрытия характеров как главных, амбивалентных героев, так и героев второстепенных, «однолинейных». Однако если при обрисовке сложных героев внутренний монолог может являться как реакцией на текущие события, слова их собеседников, так и приоткрывать внутренний конфликт, психологическую драму, то для второстепенных героев внутренний монолог – психологическая реакция на события окружающей действительности. Почти полную свободу самораскрытия автор предоставляет героям в момент нравственного кризиса или сильных потрясений, когда герой сталкивается с непредвиденными ситуациями.

Несмотря на различие психологической проблематики, изображаемых характеров, в романах Достоевского можно наблюдать типологическое родство в использовании внутреннего монолога в форме прямой речи как приема раскрытия глубин души. Прежде всего, к психологическому исследованию героев автор прибегает, когда они становятся участниками всеобщей людской трагедии, подчиняются законам «среды», законам «человеческой природы». Внутренний конфликт, трагические ситуации, в которых оказывается в это время герой, делают его наиболее уязвимым. Именно в это время совершается конечное самоопределение личности. В отличие от внутреннего монолога в романах Гончарова и Тургенева, прием интроспекции в анализируемых произведениях Достоевского не только высвечивает борьбу противоположных начал, становится выражением духовно-психологической драмы героя, но и отражает зарождение духовных изменений.

Ключевые слова: художественно-психологический анализ, внутренний монолог, типологическое родство, душевный мир, самоотчет.

Towards an internal monologue in the form of direct speech by F.M. Dostoevsky resorts in his novels to reveal the characters of both the main, ambivalent heroes and the secondary, “one-line” heroes. When depicting complex characters, the internal monologue can be both a reaction to current events, the words of their interlocutors, and reveal an internal conflict, psychological drama; for minor characters, the internal monologue is a psychological reaction to the events of the surrounding reality. The author gives almost complete freedom of self-disclosure to the heroes at a time of moral crisis or severe upheaval, when the hero is faced with unforeseen situations.

Although Dostoevsky’s novels have different psychological issues and characters, we can observe a typological similarity in the use of internal monologue in the form of direct speech as a method of revealing the depths of the soul. The author resorts to psychological research of heroes when they become participants in a universal human tragedy and obey the laws of the “environment,” the laws of “human nature.” Internal conflict, the tragic situations in which the hero finds himself at this time, make him the most vulnerable, and his heart becomes a battlefield between God and the devil. It is at this time that the final self-determination of the individual takes place. In contrast to the internal monologue in the novels of Goncharov and Turgenyev, the technique of introspection in the analyzed works of Dostoevsky not only highlights the struggle of opposing principles, becomes an expression of the spiritual and psychological drama of the hero, but also reflects spiritual change.

Keywords: artistic and psychological analysis, internal monologue, typological kinship, spiritual world, self-report.

Введение

К изучению художественно-психологического метода, отдельных психологических приемов в произведениях Ф.М. Достоевского обращались Г.А. Бялый, А.Б. Есин, Г.Б. Курляндская, Р.Г. Назиров, О.Н. Осмоловский, Н.М. Чирков, Г.К. Щенников и др. Большинство ученых сходится во мнении, что романист, более всего интересуясь внутренним конфликтом личности, «борением чувств», отказывается от полного раскрытия душевного мира персонажей и часто оставляет причины поступков без разъяснения, так как «не всегда возможно предусмотреть, что

в каждом случае определит поступок человека – сила обстоятельств или не зависящая от этой силы и враждебная ей внутренняя свобода» [3, с. 47]. По верному замечанию Г.Б. человеческой» обусловлен поиском в человеке того абсолютного, первичного начала, которое «противостоит вихрю его порочных страстей и служит залогом «воскресения и братского единения с себе подобными» [9, с. 87]. В связи с этим и психологический анализ обусловлен поисками «той свободной духовности, которая и станет залогом его «восстановления» [9, с. 87]. Обращение к скрупулезному исследованию Достоевским глубин души Б.Н. Тихомиров объясняет движением мысли от частного к

общему: именно в глубинах души писатель ищет ответы на большие, «проклятые», вечные вопросы, «там для него ответ и на главный вопрос – о смысле, цели, конечной судьбе мира» [16, с. 26]. Обобщить точки зрения ученых можно словами Вячеслава Иванова о том, что через обращение к психологии героя, «низшему плану» жизни, эмпирической составляющей, писатель неизменно и органично раскрывает «высший план» – метафизический.

С одной стороны, Г.М. Фридлиндер, В.Я. Кирпотин и другие называли психологический метод романиста «диалектикой души», сближая его с методом Л.Н. Толстого, с другой стороны, Н.М. Чирков, А.Б. Есин, Р.Г. Назиров, О.Н. Осмоловский подчеркнули оригинальность психологического метода автора «великого пятикнижия». Так, Р.Г. Назиров, отмечая, что в истории души Достоевский «выделял только кризисы и катастрофы», определяет метод исследования внутренней жизни героев как «психологизм крайних случаев» [10, с. 129]. А.Б. Есин отличительным принципом психологизма Достоевского также называет изображение «душевной жизни в полярной противоположности ее составляющих» [6, с. 143].

О.Н. Осмоловский, наиболее последовательно изучавший художественно-психологическую манеру Достоевского, отмечал, что писатель исследует своих персонажей через «противоречия их сознания и подсознания, через внутреннюю борьбу», а психологический метод романиста назвал «диалектикой психологических антиномий» [12, с. 113, 126]. Таким образом, ученые сближаются в характеристике художественно-психологического метода Достоевского.

Современные исследователи изучают проблемы текстологии, творческой истории романов Достоевского, рецепции творчества, архивные материалы [15, 2021], [5, 2023], поэтику и проблематику произведений [14, 2023], [8, 2022] и др. В настоящее время почти нет новых исследований проблемы художественно-психологического метода романиста, между тем как вопросы типологии приемов художественно-психологического анализа в романах Достоевского, как и в целом типологии художественно-психологического анализа в творчестве русских писателей второй половины XIX века, недостаточно изучены.

Следует отметить значительный вклад ученых XX века в исследование особенностей художественно-психологического метода Достоевского. Однако они сосредоточивали внимание на изучении психологических особенностей, приемов и способов исследования внутреннего мира персонажей в каждом произведении отдельно (преобладают работы по изучению романа «Преступление и наказание»), не всегда проводя параллели с художественно-психологическими особенностями раскрытия внутреннего мира персонажей в других произведениях автора. Изучение этих параллелей определяет *актуальность* нашей работы. Выявление типологической близости в использовании приемов и способов художественно-психологического анализа позволит определить не только родственные связи в психологической характеристике персонажей, но и роль этих средств в решении главной задачи творчества писателя – поиске «человека в человеке», поиске тех начал, которые помогут человеку возродиться. Этим обусловлена *новизна* статьи. *Цель* нашей статьи – провести типологическое исследование внутреннего монолога в форме прямой речи как одного из приемов раскрытия психологической драмы героев в романах «Преступление и наказание», «Идиот» и «Бесы», выявить его метафизическую функцию, неразрывно связанную у Достоевского с эмпирической. Типологическое родство внутреннего монолога мы

будем определять, учитывая особенности изображаемых характеров и мировоззрения писателя. *Метод исследования*: сравнительно-типологический.

Изложение основного материала

Внутренние монологи в форме прямой речи (первичные монологи) появляются в романах Достоевского, когда необходимо «отразить в подлинном виде движение мысли и чувства, аналитически исследовать внутреннюю жизнь человека» [11, с. 190]. Внимание к приему интроспекции в произведениях Достоевского обусловлено важной ролью сознания, которому писатель придавал большое значение. Н.М. Чирков верно отмечал: «Для Достоевского характерна не только констатация того, что сознание не охватывает всех сложных психических процессов, но и показ предельной активности сознания его героев» [18, с. 78].

Несмотря на разницу проблематики, изображаемых характеров романов «Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», произведения, по верному замечанию критиков Ин. Анненского и Вяч. Иванова и современных исследователей, имеют глубокую внутреннюю связь, которая заключается не только в их идеологичности. В этих романах через сложное единство изображения «текущей» действительности, антиномии поступков, поведения героев, а также исследования душевной жизни, психологии героев – два «низших плана» – писатель выявляет глубинную трагедию «конечного самоопределения человека», его «основной выбор между бытием в Боге и бегством от Бога к небытию» [7, с. 182].

В своих романах Достоевский предоставляет свободу самораскрытия героям сложным, амбивалентным в условиях переживания нравственного кризиса, героям «однолинейным» – в результате сильного потрясения или во время осмысления неожиданных событий. В первом случае появляются значительные по объему размышления, в которых отражена прежде всего внутренняя борьба полярных начал личности, спор с самим собой и с другими, внутреннее противоборство мыслей и чувств, что позволяет более наглядно раскрыть сложность внутренней жизни, выразить мучительное состояние героя. Следует подчеркнуть, что все внутренние монологи амбивалентных героев далеки от рассудочной отвлеченности, в них не фиксируется процесс становления «идеи», развитие теоретических суждений. Они порождены взволнованной эмоциональностью, движением нравственного чувства. Во втором случае результатом психологической реакции становятся небольшие внутренние монологи или отдельные реплики, которые являются обрывками внутренней речи, их в прямом смысле нельзя считать «монологами».

Внутренний монолог в форме прямой речи не является в романах Достоевского ведущим средством раскрытия душевной жизни героев. Даже в «Преступлении и наказании», отличающемся от последующих романов значительной степенью психологизации повествования, перевесом психологической интроспекции над событиями, внутренних монологов в «чистом» виде не наберется даже двух десятков. В других же романах их еще меньше. Это связано с убежденностью автора в том, что в человек не может сам себя до конца понять, во всем себе признаться, в глубинах его души скрывается много тайного, противоречивого, иррационального. В то же время именно прием самораскрытия (его полное отсутствие) не только рисует душевное состояние, но и позволяет приоткрыть внутреннее ядро личности, услышать непосредственный голос героя, мысль, которую он «разрешает», благодаря чему яснее становится моральное содержание личности, внутренний

потенциал, дающий начало возрождению или ведущий к катастрофе.

Следует отметить, что к психологическому анализу, в частности, к приему интроспекции автор прибегает, когда герои становятся участниками всеобщей людской трагедии, подчиняются законам «человеческой природы», тесно соприкасаются с жизнью «среды», «цивилизации». Именно тогда герои, прежде всего Раскольников, Мышкин, Степан Трофимович Верховенский, особенно остро ощущают внутренний разлад, оказываются в ситуации нравственного выбора. Однако причины, которые приводят их к душевному разладу, нравственному переосмыслению различаются. У Раскольникова – это следствие конфликта с окружающей действительностью и со своей натурой, у Мышкина – утрата нравственного согласия с собой. Степан Трофимович, проходя путь отказа от положения приживальщика, испытывает непростой переход от человека «отвлеченных теорий» к человеку «естественных переживаний». Душевные перипетии превращают героев в трагическую личность, которая оказывается на пути поиска себя и истины. Кризисное душевное состояние порождает усиленную внутреннюю работу самосознания, что приводит к активизации использования приема внутреннего монолога в романах.

В своем письме к Е.Ф. Юнге Достоевский подчеркивал связь «самосознания» с совестью, с высоким уровнем духовного развития личности, а «потребность самоотчета» соотносил с «потребностью нравственного долга к самому себе и к человечеству» [4, т. 30, кн. 1, с. 138]. Таким образом, у главных героев, обладающих нравственным чувством, критическое отношение к своим мыслям и поступкам порождает внутренние размышления. Так, внутренние монологи в форме прямой речи главного героя «Преступления и наказания» возникают как потребность самоотчета, порождены нарушением нравственного согласия с собой и отражают работу сознания героя, его попытки «мысль разрешить».

Проследив особенности внутренней речи в шести частях первого романа «великого пятикнижия», отметим, что большинство внутренних монологов в форме внутреннего говорения в первой части романа эмоционально окрашены, обилие вопросительных и восклицательных предложений передают психологический накал внутреннего состояния героя, процесс борьбы мысли, оправдывающей преступление, обосновывающей «право» на него, с нравственным чувством, осознанием неспособности осуществить замысел, «бесконечным отвращением» к кровавому насилию, к «грязи», на которое, к ужасу героя, оказалось способно его сердце. Поступки, совершенные под влиянием нравственного порыва, сострадания, тут же подвергаются во внутренних размышлениях осуждению как не соответствующие теории. Будучи тонким психологом, Достоевский, рисуя обострение психического состояния (вторая и третья части романа), когда герой уясняет свое преступление и происходит ускорение внутренней работы мысли, вводит внутренние монологи в «низшей стадии», которые характеризуются синтаксической бессвязностью, хаотичностью, прерывистостью и незавершенностью, что объясняется болезненным состоянием героя. В то же время лихорадочное течение мысли, фрагментарность «выдают с головой» напряженное душевное состояние человека, который «просчитал» все шаги своего преступления, шел на него как «умник», но не вынес эксперимента.

Как уже отмечалось неоднократно в достоевистике, несмотря на муки совести, герой, убежденный в превосходстве разума, продолжает упрямо оправдывать убий-

ство и свою «идею». Основными словами-понятиями его размышлений становятся «факты», «сила», «убеждение», «поборемся». Раскольников признается Разумихину, что «взвешивает каждое слово» и считает, что способен «контролировать» и анализировать свои и чужие слова и поступки. В разговорах с Порфирием Петровичем с наибольшей полнотой выражается это стремление держать все под контролем. Так, саморефлексию Раскольникова вызывают не только слова следователя, но и собственные высказывания: «Хорошо ли? Натурально ли? Не преувеличил ли? <...> Зачем сказал «женщины?» [4, т. 6, с. 224], или «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» [4, т. 6, с. 255]. Двойной самоанализ, как и внутренний монолог в низшей стадии, позволяет увидеть, что герой, решивший «холодным рассудком» все контролировать, на самом деле не владеет собой, не способен преодолеть особенности своей природы. Рисунок движений, жестов, мимических изменений героя (пересохшие губы, бледность, суетливость и т.д.) также помогает понять внутренне смятение, силу страдания, глубокий кризис сознания. После диалогов с окружающими или осмысливая произошедшие события, в единичных внутренних монологах герой переходит к обобщениям, ассоциативным рассуждениям о когда-то прочитанном, о великих людях (например, «жить, стоя на аршине пространства», ч. 2, гл. 6, «нет, те люди не так сделаны...» ч. 3, гл. 6). В остальных трех главах небольшое количество внутренних монологов является откликом на происходящее. Внутренняя борьба завершается, а нравственный кризис герой преодолевает только когда рассудочность уступает место чувству любви. Автор отмечает: «он ничего бы и не решил сознательно; он только чувствовал. Вместо диалектики наступила жизнь...» [4, т. 6, с. 422]. Таким образом, именно рассудочность, безмерное доверие «уму» становятся причиной погруженности главного героя романа во внутренние монологи.

Внутренний конфликт в душе Мышкина, как уже отмечалось в исследованиях, возникает при вовлечении в жизнь общества, «цивилизации». Людские трагедии, круговорот страстей приводят князя к утрате нравственного согласия с собой. Мир противоречивых субъективных переживаний героя, моменты раздвоенности его сознания все чаще в центре внимания автора. Кризисное психологическое состояние Мышкина перед припадком и покушением Рогожина раскрывается в пятой главе второй части. Герой, который всегда жил «умом сердца», отказывался кого-либо судить, вдруг ловит себя на мысли, что он сомневается в Рогожине. Именно осознание недоверия к Парфену, раскрытое через внутренний монолог, приводит Мышкина к нравственному перелому. Меняется и поведение героя: в нем появляется нетерпимость, рассеянность, его мучают тяжелые предчувствия. Исчезает умиротворение, возникают тревожащие его «двойные мысли», раздражение на окружающих, невнимательность и равнодушие.

Мышкин все нравственные силы прикладывает на борьбу со своим демоном – сомнением в Рогожине. Мысль о том, что крестный брат хочет убить его как более удачливого соперника, расценивается князем как «унизительное» убеждение и «низкое» предчувствие. Он всячески старается подавить в себе ужасные чувства, стремится переключиться на другие размышления, чтобы не судить Парфена. Основным становится внутренний монолог в форме прямой речи, отражающий внутреннюю борьбу нравственного чувства и поселившегося в уме князя сомнения: «Скажи же, если смеешь, в чем? – говорил он беспрерывно себе

с упреком и с вызовом, – формулируй, осмелся выразить всю свою мысль, ясно, точно, без колебания! О, я бесчестен! – повторял он с негодованием и с краской в лице. – Какими же глазами буду я смотреть теперь всю жизнь на этого человека! О, что за день! О боже, какой кошмар!» [4, т. 8, с. 194]. Этот внутренний монолог типологически близок к внутренним размышлениям Раскольникова по эмоциональности, диалогичности. Только здесь князь еще строже требует с себя ответа, его угнетает осознание себя как безнравственной личности.

На наш взгляд, именно этот внутренний монолог становится переломным моментом в изменении характера главного героя и началом движения к трагическому концу. Осознанное «унизительное» убеждение, поколебавшаяся вера в Рогожина меняют в дальнейшем и взаимоотношения князя с остальными. Теперь он замечает «злую насмешку» Аглаи, когда она читает о бедном рыцаре, «слишком насмешливую улыбку» Евгения Павловича. Мышкин, по замечанию автора, начинает «замечать все быстро и жадно» [4, т. 8, с. 211]. Когда приходит Бурдовский с товарищами, князю кажется, что это подстроено, чтобы осрамить его, хотя одновременно ему грустно за свою «чудовищную и злобную мнительность» [4, т. 8, с. 214]. Теперь князь все чаще отмечает появившуюся неприязнь к людям, осуждение (например, племянника Лебедева), и одновременно казнит себя за излишнюю мнительность. Лебедев отмечает рассеянность, равнодушие и появившийся в князе Мышкине скептицизм. Главный герой перестает жить только «умом сердца». Проявившаяся рассудочность влияет на оценку всего происходящего, постепенно приводит его к гибели (его ум не выдерживает такого восприятия окружающих). В остальных внутренних монологах в форме прямой речи, которые теперь чаще являются откликом на события или поведение окружающих, отражена однозначность суждений князя. В Мышкине со второй части романа мы видим душевную двойственность, присущую Раскольникову. Однако она не находит преломления во внутренних монологах в форме прямой речи, потому что князь продолжает жить, согласуя поступки с нравственным законом.

В романе «Бесы» почти полное отсутствие внутренних размышлений связано с изображением людей, утративших Бога в душе, лишенных нравственного сознания. Они не испытывают внутренних противоречий, сомнений. Так, приживальщик Степан Трофимович Верховенский часто подвергается «нервным напряжениям и нравственным потрясениям», но почти не знает душевных борений. Как верно характеризует его М.М. Бахтин, это человек, у которого «нет своей правды, а есть только отдельные безличные истины» [2, с. 111]. Беспринципный нигилист Петр Верховенский судит о людях лишь «однажды» и в дальнейшем не сомневается в своем определении. Вернувшийся после долгого отсутствия Ставрогин повергает всех, кто ждал его «триумфального возвращения», а от него самого «совета и света», в недоумение своей бездеятельностью, нерешительностью и молчанием [4, т. 10, с. 208]. Свои прежние «учения», которые он слышит от Шатова и Кириллова, слушает равнодушно, ничто не удовлетворяет его. Отсутствие внутренних размышлений связано с тем, что перед нами человек, потерявший опору, уставший и изменившийся (бледность, усталость, рассеянность отмечаются в портретных зарисовках). Мы уже отмечали, что ведущим мотивом, сопровождающим вернувшегося после долгого отсутствия Ставрогина, становится мотив «тишины» [1, с. 51]. Тихий голос, взгляд, то, что герой больше слушает, чем говорит, смиренно сносит пощечину Шатова,

показывает, что Ставрогин находится в состоянии, когда страсти утихли в его сердце. Однако у героя нет веры и идеала, его нравственному чувству не на что опереться. В связи с этим он не ведет диалог со своей совестью, не требует нравственного отчета, «тишина становится отчуждением, одиночеством, безысходностью, и с ней приходит ощущение ненужности жизни» [1, с. 51].

Однако именно средствами внутреннего монолога в форме прямой речи выявляются проблески живой души Николая Всеволодовича, та самая «незавершенность» человека, пока он не сказал последнее слово (М. Бахтин). Так, в одной из ключевых сцен, когда Петр Верховенский угрожает Ставрогина «возглавить смуту», стать «Иваном-царевичем», автор приоткрывает глубинного человека, используя в обрисовке состояния Николая Всеволодовича лишь три реплики внутренней речи, которые не являются внутренними монологами в прямом смысле. В этих репликах выражается большое удивление героя поведением зачинщика смуты, тем, что он ведет себя как пьяный или сумасшедший. В том, что Ставрогин противостоит самозванной власти, наущениям беса-Верховенского, по верному замечанию Л.И. Сараскиной, состоит «ключевой подвиг Ставрогина»: он являет пример несоучастия в «крови по совести, в разрушении по принципу» [13, с. 312].

И все же в романе «Бесы» есть глава, в которой внутренний монолог в форме прямой речи становится одним из ведущих средств самораскрытия – это глава «Последнее странствование Степана Трофимовича». Активизация приема интроспекции, как и в предыдущих романах, обусловлена кризисным психологическим состоянием Верховенского-старшего. «Текущие» события – балаган, вакханалия, свидетелем которых становится Степан Трофимович на «кадрилы литературы», обвинение его в том, что он «проиграл в картишки» Федьку и стал причиной сломанной судьбы человека, становятся толчком к уходу Степана Верховенского из уютного дома, разрыву с привычным укладом жизни, поиску другого мира. «Отрясая прах с ног своих», уже не приживальщик, а старик-гувернер отправляется «искать Россию». Ранее человек эгоистичный, «отвлеченный теоретик», Степан Трофимович, соприкоснувшись с жизнью народа, «живой действительностью», оказывается способен осознать ошибочность прежних воззрений, ложь, обратиться к христианской вере и провозгласить общечеловеческие истины. Именно в этот период автор раскрывает перед нами мир субъективных переживаний героя.

В основном внутренние монологи Степана Трофимовича являются реакцией на слова и поведение простых людей, с которыми он знакомится по пути. Внутренние монологи часто отличаются прерывистостью, сбивчивостью, недоговоренностью, что объясняется состоянием растерянности человека, оказавшегося в новых обстоятельствах. Его внутренние размышления не являются «самоотчетом», как у Раскольникова и Мышкина. Он, как ребенок, во внутренних монологах только уясняет себе новую действительность, жизнь и поведение простых людей. Если скрытые размышления Раскольникова можно назвать «внутренними монологами-умствованиями», то у Верховенского-старшего – это «внутренние монологи сердечного притяжения». Опорными словами его размышлений становятся «виноват», «любопытный народ», «удивительно». И то, к чему долго шел «умный и разумный» герой первого романа «пятикнижия», быстро открывается «детскому» восприятию Степана Трофимовича. В этом человеке, погрузившемся в среду, жизнь с ее обыденными проблемами, пробуждается новое отношение к миру, он

встает на путь движения к Богу.

Использование приема внутреннего монолога в раскрытии героя, когда звучит его непосредственный голос, позволяет говорить о неоднозначности образа. Это один из важнейших периодов, когда Степан Трофимович избавляется от насмешливых характеристик хроникера и поступает под оценку автора, который теперь разделяет его мысли.

Если в романах современников Достоевского, Гончарова и Тургенева, внутренний монолог является средством раскрытия главных и преимущественно положительных героев, то в романах «Преступление и наказание», «Идиот» и «Бесы» с помощью внутренней речи частично раскрываются и второстепенные персонажи. Следует подчеркнуть, что она становится средством самораскрытия в период столкновения героев с наиболее значимыми жизненными событиями, чаще всего трагического характера, которые связаны с крушением надежд, с жизненными проблемами. Так, внутренние монологи в форме прямой речи раскрывают раздумья матери и сестры Раскольниковы, а также Разумихина, когда они видят ужасное психологическое и физическое состояние близкого им человека и не могут ему помочь. В «Идиоте» единичный случай внутреннего монолога Лизаветы Прокофьевны связан с мучительными размышлениями об отношении Аглаи к Мышкину. Расчетливость, самоуверенность Лужина, злоба Гани Иволгина проявляются в небольших внутренних размышлениях этих героев, раскрывая их внутренний мир. Внутренняя реакция у Лужина порождается разрывом с Дуней, у Гани – оскорблением князя. Особняком стоит образ Свидригайлова. Это амбивалентный герой, который сам прерывает возможное воскресение души. Автор обнажает мысли Свидригайлова только перед самоубийством, воссоздавая кризисное психологическое состояние героя.

Неоднократно Достоевский прибегает к приему самораскрытия в создании характера главного беса – Петра Верховенского. Два наиболее развернутых внутренних монолога в форме прямой речи используются, когда бес-искуситель Верховенский жаждет заполучить души Шатова и Кириллова: одного уговаривает прийти на встречу с «нашими», где он будет той самой жертвой, благодаря которой скрепится кровью пятерка, а второго подталкивает к самоубийству и ждет эту жертву с большим нетерпением. Верховенский получает эти две души, легко устраивая людей ради своих целей. Если в первом внутреннем монологе высказывается ликование, самодовольство: «...хорош будешь и вечером, а мне именно такого тебя теперь надо, и лучше желать нельзя, лучше желать нельзя! Сам русский бог помогает!» [4, т. 10, с. 295], то во втором внутреннем монологе проявляется сбивчивость, обрывочность мыслей, много раз повторяются слова «черт» и «убьет». Впервые в человеке с пустой душой, «принципиальном атеисте и сознательном сеятеле социального хаоса» (Е.М. Мелетинский) появляется сомнение в своей оценке другого. Он вдруг осознает неоднозначность человека, однако больше нигилист переживает за себя, за итог своего «предприятия», боясь, что Кириллов не выполнит обещания застрелиться.

Таким образом, частичное раскрытие сознания разных героев в произведениях Достоевского еще раз свидетельствует о признании писателем сложности и неоднозначности человека, но в то же время позволяет непосредственно (без чужой оценки) рассмотреть их естество.

Следует отметить, что в романах Достоевского, как и в произведениях Гончарова, Тургенева и Лескова 60-70-х годов, преобладают внутренние монологи, воспроизводящие не весь мыслительный процесс, а внутреннюю речь, которая в сознании героя приобретает упорядоченное выраже-

ние, становится близкой к внешней речи. Эти внутренние монологи далеки от толстовской «диалектики души», которая способствует показу духовного возрождения, обновления человека. У вышеназванных авторов, при всем отличии творческого метода и взглядов на человека, герой не претерпевает коренных изменений в духовном мире или показан на пороге преображения. В связи с этим и в передаче мыслительного процесса персонажа авторы сосредоточены на оформившихся мыслях, подводящих героя к выбору, определенному решению или поступку, хотя чаще всего внутренние монологи не завершены. Справедливо подчеркивает О.Н. Осмоловский: «Достоевский передает волевые акты сознания, устремленные к результату, в то время как Толстой фиксирует, помимо них, спонтанное, ассоциативное движение сознания, его созерцательные состояния» [12, с. 123]. Типологическое родство художественно-психологических приемов раскрытия характера человека в творчестве Достоевского, Гончарова, Тургенева, Лескова является выражением тенденций, присущих художественному мышлению периода 60-70-х годов XIX века.

Выводы

При всей несхожести характеров героев, проблематики произведений, в романах Достоевского типологически общим является характер внутреннего монолога как приема самораскрытия: он появляется в произведении, когда герой сталкивается с критическими для него ситуациями, в момент душевных катастроф, нравственного конфликта. В первых трех романах «пятикнижия» психологическому исследованию поддаются герои, которые становятся участниками всеобщей людской трагедии «конечных» существ, когда подчиняются законам «среды», законам «человеческой природы». Именно в трагический момент в герое открывается глубинная суть, душевные качества, читатель непосредственно слышит внутренние размышления персонажа, то, что составляет сердцевину его переживаний.

У Раскольникова и Мышкина, которые сближаются нравственной чуткостью, внутренние монологи в форме прямой речи возникают как потребность самоотчета, порождены нарушением нравственного согласия с собой. Можно утверждать, что прием интроспекции становится показателем преобладания в жизни героя рационального начала, усиления рассудочности, которая ведет к катастрофе. Возрождение же связано со способностью отказаться от диалектики, от праздной жизни и отдаться «живой действительности» и чувствам. В то же время внутренние монологи сложных героев в романах Достоевского являются потребностью самоотчета, требовательностью к себе как нравственной личности. То есть «способность» вести внутренний монолог со своей совестью становится индикатором духовного потенциала героя. В отличие от внутреннего монолога в романах Гончарова и Тургенева, прием интроспекции в анализируемых произведениях Достоевского не только высвечивает борьбу противоположных начал, становится выражением духовно-психологической драмы героя, но и отражает зарождение духовных изменений.

У второстепенных героев единичные внутренние монологи становятся психологической реакцией на происходящие события, никак не затрагивая нравственное чувство.

Благодаря интроспекции читатель может непосредственно, без авторских объяснений, проследить психологическое состояние героя. Внутренняя речь сохраняет речевую манеру персонажа, особенности мышления, «главную тему» душевного переживания. Прием самораскрытия открывает глубинную сложность, недосказанность человека, неожиданные свойства характера. Однако

в романах Достоевского прием самораскрытия не является ведущим в связи с признанием писателем человека как «тайны», в глубинах души которого много противоречиво-го, иррационального.

Внутренний монолог в форме прямой речи (как и другие приемы художественно-психологического анализа) в романах Достоевского несет этическую оценку, помогает раскрытию метафизического смысла.

Библиографический список

1. *Акимова Н.В.* Портретная характеристика как отражение драматизированной биографии героя (по роману Ф.М. Достоевского «Бесы») // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 3 (84). С. 48–53. Режим доступа: URL: <https://oreluniver.ru/public/file/archive/3-84.pdf> (дата обращения: 21.05.2024).
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия. 1979. 320 с.
3. *Бялый Г.А.* О психологической манере Тургенева (Тургенев и Достоевский) // Русская литература. 1968. № 4. С. 34–50.
4. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука. 1975. URL: <https://russian-literature.org/author/Dostoyevsky> (дата обращения: 21.05.2024).
5. *Дробышевская И.М., Тихомиров Б.Н.* Московская ветвь родословного древа Ф. М. Достоевского: новые архивные и печатные источники // Неизвестный Достоевский. 2023. т.10. № 1. С. 5–80. Режим доступа: DOI: 10.15393/j10.art.2023.6562. EDN: EQACJR (дата обращения: 21.05.2024).
6. *Есин А.Б.* Психологизм русской классической литературы. М.: Просвещение, 1988. 176с.
7. *Иванов Вяч.* Достоевский и роман-трагедия/ Вяч. Иванов Борозды и межи. Опыты эстетические и критические. М., 1916. Режим доступа: URL: https://rvb.ru/ivanov/1_critical/1_brussels/vol4/01text/02papers/4_172.htm (дата обращения: 21.05.2024).
8. *Касаткина Т.А.* Как и для чего формируется в произведениях Достоевского «указующий перст» автора: Радикальное богословие Достоевского в романе «Преступление и наказание» // 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: 21.05.2024).
9. *Курляндская Г.Б.* Нравственный идеал героев Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского/ Г.Б. Курляндская. М., 1988.
10. *Назирова Р.Г.* Творческие принципы Достоевского./ Р.Г. Назирова. Издательство Саратовского университета, 1982. Режим доступа: URL: <http://nevmenandr.net/scientia/nazirov-book.php> (дата обращения: 21.05.2024).
11. *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.
12. *Осмоловский О.Н.* Ф.М. Достоевский и русский роман XIX века. Орел: 2001. 336 с.
13. *Сараскина Л.И.* «Бесы»: роман-предупреждение. М.: Советский писатель, 1990. 480 с. Режим доступа: URL: <https://fedordostoevsky.ru/research/creation/001/> (дата обращения: 23.05.2024).
14. *Степченко В.Н.* Манипулятивные стратегии Петра Верховенского в романе Ф.М. Достоевского «Бесы». Проблемы исторической поэтики. 2022. т.21. №1. С. 91–113. URL: DOI:10.15393/j9.art.2023.12022 https://poetica.pro/journal/content_list.php?id=86901 (дата обращения: 21.05.2024).
15. *Тарасова Н.А.* Черновой автограф романа «Преступление и наказание»: история текста и контекстуальный анализ// Тарасова Н. А., Кибальник С. А., Дмитриев В. М. Проблемы текстологии и поэтики романного творчества Ф. М. Достоевского. М.: Квадрига, 2021. С. 15–36.
16. *Тихомиров Б.Н.* «...Я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком»: Статьи и эссе о Достоевском. СПб.: Серебряный век. 2012 504с. Режим доступа: URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/tikhomirov_2012_2.pdf (дата обращения: 23.05.2024).
17. *Тихомиров Б.Н.* «Лазарь! гряди вон». Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в современном прочтении: Книга-комментарий. СПб.: Серебряный век, 2016. Режим доступа: URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/tikhomirov_2016.pdf (дата обращения: 03.04.2024).
18. *Чирков Н.М.* О стиле Достоевского. М.: Наука. 1964. URL: https://imwerden.de/pdf/chirkov_o_stile_dostoevskogo_1964__ocr.
19. *Щенников Г.К.* Мысль о человеке и структура характера у Достоевского/ Г.К. Щенников. // Достоевский. Материалы и исследования Т.2. Л., 1964. – URL: https://fedordostoevsky.ru/pdf/dmi_02.pdf (дата обращения: 23.05.2024).

References

1. *Akimova N.V.* Portraiture as a reflection of the dramatized biography of the hero (based on the novel by F. M. Dostoevsky “Demons”) // Scientific notes of the Oryol State University. 2019 No. 3 (84). URL: <https://oreluniver.ru/public/file/archive/3-84.pdf> Pp. 48–53 (accessed 21.05. 2024).
2. *Bakhtin M.M.* Problems of Dostoevsky’s poetics. M.: Sov. Russia. 1979. 320 p.
3. *Byaly G.A.* On the psychological manner of Turgenev (Turgenev and Dostoevsky) // Russian Literature. 1968. No. 4. Pp. 34–50.
4. *Dostoevsky F.M.* Full coll. cit.: in 30 tons. L.: Nauka. 1975. URL: <https://russian-literature.org/author/Dostoyevsky> (accessed: 21.05.2024).
5. *Drobyshevskaya I.M., Tikhomirov B.N.* The Moscow branch of F. M. Dostoevsky’s family tree: new archival and printed sources // Unknown Dostoevsky. 2023. T.10. №1. Pp. 5–80. DOI: 10.15393/j10.art.2023.6562. EDN: EQACJR. (accessed: 21.05.2024).
6. *Esin A.B.* Psychologism of Russian classical literature. M., 1988. 176 p.
7. *Ivanov Vyach.* Dostoevsky and the novel-tragedy / Vyach. Ivanov Furrows and borders. Experiences aesthetic and critical. M., 1916. URL: https://rvb.ru/ivanov/1_critical/1_brussels/vol4/01text/02papers/4_172.htm (accessed: 21.05.2023).
8. *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> (accessed: 21.05.2024).
9. *Kurlyandskaya G.B.* The moral ideal of L.N. Tolstoy and F.M. Dostoevsky / G.B. Courland. M., 1988.
10. *Nazirov R.G.* Creative principles of Dostoevsky. /R.G. Nazirov. Saratov University Press, 1982. URL: <http://nevmenandr.net/scientia/nazirov-book.php> (accessed: 21.05.2024).
11. *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.
12. *Osmolovsky O.N.* F.M. Dostoevsky and the Russian novel of the 19th century. Orel: 2001.
13. *Saraskina L.I.* (1990) «Besy»: roman-preduprezhdeniye. M.: Sovetskiy pisatel’, 1990. 480 s. Saraskina L.I. “Demons”: a novel-warning. M.: Soviet writer. 480. URL: <https://fedordostoevsky.ru/research/creation/001/> (accessed 23.05. 2024).

14. *Stepchenkova V.N.* (2022). Manipulative strategies of Pyotr Verkhovensky in the novel by F.M. Dostoevsky “Demons”. Problems of historical poetics. 21. 1. 91-113 DOI:10.15393/j9.art.2023.12022 https://poetica.pro/journal/content_list.php?id=86901 (accessed 23.05.2024).

15. *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.

16. *Tikhomirov B.N.* «...YA zanimayus’ etoy taynoy, ibo khochu byt’ chelovekom»: Stat’i i esse o Dostoyevskom. [“...I am engaged in this secret, because I want to be a man”: Articles and essays about Dostoevsky]. St. Petersburg: Silver Age.2012. 504p. https://fedordostoevsky.ru/pdf/tikhomirov_2012_2.pdf (accessed 23.05. 2024).

17. *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 (accessed: 23.05.2024).

18. *Chirkov N.M.* On the style of Dostoevsky. M.: Science. 1964. URL:https://imwerden.de/pdf/chirkov_o_stile_dostoevskogo_1964__ocr. (accessed: 23.05.2024).

19. *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 (accessed: 23.05.2024).

АЛЕШИНА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

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

ALESHINA LYUDMILA VASILIEVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel state University, Orel, Russia
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

**КОЛОРАТИВЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПОРТРЕТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЕВ
«НЕОКОНЧЕННОЙ ПОВЕСТИ» А.Н. АПУХТИНА**

**COLORATIVES AS A MEANS OF CREATING PORTRAIT CHARACTERISTICS OF HEROES
IN THE «UNFINISHED STORY» BY A.N. APUKHTINA**

В статье рассматривается функционирование колоративной лексики как средства создания портретной характеристики героев «Неоконченной повести» А.Н. Апухтина. Цвето- и светообозначения используются писателем с целью дать представление о внешности персонажей, передать их психологическое состояние в той или иной ситуации, а также выразить собственное отношение к ним.

Ключевые слова: Апухтин, цветообозначения, светообозначения, колоративы, портретная характеристика

The article examines the functioning of colorative vocabulary as a means of creating portrait characteristics of the characters in «The Unfinished Tale» by A.N. Apukhtina. Color and light designations are used by the writer to give an idea of the appearance of the characters, convey their psychological state in a given situation, and also express his own attitude towards them.

Keywords: Apukhtin, color designations, light designations, coloratives, portrait characteristics.

Введение

Творческое наследие Алексея Николаевича Апухтина, талантливого литератора, которого по праву причисляют к когорте писателей-орловцев, до настоящего времени остаётся незаслуженно обойдённым вниманием как лингвистов, так и литературоведов, несмотря на то что его произведения дают богатый материал для исследователя.

Значимость колоративов в языковой картине мира в целом и в художественной картине мира каждой творческой личности в частности не вызывает сомнений. Комплексный анализ функционирования цвето- и светообозначений в произведениях А.Н. Апухтина до настоящего времени не предпринимался.

Названными факторами обусловлена актуальность и новизна нашего исследования.

Данная статья продолжает ряд наших работ, посвящённых проблемам поэтики цвета как важной составляющей идиостиля Апухтина-прозаика [1]. Рассмотрев цветовую гамму пейзажных зарисовок и интерьерных описаний в романе, который остался незаконченным и стал известен читателю как «Неоконченная повесть», мы пришли к выводу, что писатель мастерски использует колоративы как в номинативной, так и в символической и проспективной функциях. При этом, как справедливо отмечает Е.А. Бурштинская, «употребление цветообозначений в структуре портретного описания существенно отличается от их использования в пейзажах» [4, с. 3]. Если в пейзажных зарисовках, описаниях интерьера колоративная лексика используется прежде всего для объективной характеристики реалий окружающей действительности, то «в искусстве литературного портрета цветоупоминания, воспроизводя объективные признаки внешности героя, непременно характеризуют

существенные стороны его природы и отношение автора к нему» [4, с. 3]. Цель настоящей статьи – изучение колоративной лексики как средства создания портретной характеристики героев в «Неоконченной повести».

В ходе исследования использовались методы компонентного, концептуального и контекстуального анализа.

Изложение основного материала

А.Н. Апухтин активно использует колоративы с целью зримо представить внешность героев через описание цвета лица, глаз, волос и т.д. Это могут быть безоценочные номинации: «черноволосый человек», «высокая рыжеватая блондинка», «маленький рыженький Гуркин» и мн. др. Однако чаще всего цветовая лексика выполняет не только сугубо номинативную, но и символическую функцию, вызывая определённые ассоциации и, наряду с другими языковыми средствами, участвуя в создании художественного образа, выражая отношение автора к персонажу, поскольку портрет, как живописный, так и литературный, – «это изображение человека и одновременно его оценка» [5, с. 156].

Одна из важнейших деталей портрета – глаза. Обладательницы чёрных глаз героини с характером, можно сказать, роковые женщины. Прежде всего это княгиня Брянская и её дочь. Княгиня некогда была «первой красавицей и кокеткой в губернии». С тех пор прошло много лет, княгиня превратилась в полекшую «тощую даму, с усталым и недовольным видом», в портретной характеристике которой нет места ярким краскам: «И лицо, и причёска, и платье – всё в ней как-то *вылиняло и потерлось*. Только большие *чёрные* глаза говорили о прежней красоте».

Главному герою романа, Володе Угарову, суждено безответно влюбиться в Соню Брянскую. В момент их знакомства это совсем юная, не вполне сформировавшаяся

девушка, которую пока ещё нельзя назвать красавицей, но «глаза – большие и *черные*, такие же, как у пожилой дамы, смотрели далеко не по-детски». Эти недетские глаза становятся символом исходящей от них опасности для робкого, неуверенного в себе юноши.

Отцы Сони и Володи Угарова некогда были дружны, но мать Володи, приревновав мужа к княгине Брянской, разорвала отношения с этим семейством. «До Марьи Петровны доходили, правда, *темные* слухи о похождениях княгини; говорили, что и болезнь князя была последствием семейных огорчений, но Марья Петровна не любила слушать сплетни. «Ну что, бог с ней», – говорила она о княгине и старалась забыть о ней». И вот теперь, когда Володя влюбился в дочь Брянских, «это ненавистное имя врывается в ее жизнь». Увещевания сестры, которая пытается примирить Марью Петровну с мыслью о возможной женитьбе сына на княжне, только подливают масла в огонь: «Ты слышала вчера, она, говорят, похожа на свою мать, а когда я вспомню эти *черные* глаза, эту вызывающую улыбку... нет, пусть бы он лучше женился на первой горничной...».

Чёрные глаза – фамильная черта и младшей сестры княгини Брянской, Олимпиады Михайловны, в замужестве графини Хотынцевой, женщины честолюбивой, хитрой и проницательной, которая «все пружины этого «второго ума» пускала в ход для служебного возвышения мужа. Успех увенчал ее усилия: теперь, как жена министра и в то же время графиня Хотынцева, она могла считать себя одной из первых дам в городе. Но долгая борьба прошла ей не даром. Ее большие *черные* глаза *потускнели*---».

А вот голубыми глазами Апухтин наделяет героинь совсем другого склада. Так, кардинально отличается по характеру от матери, и от тётки, и младшей сестры Софьи Ольга Борисовна, которая лишь «по некоторым, едва уловимым очертаниям губ и по складу лица» напоминала мать и сестру, «но она была блондинка, да и по общему впечатлению, производимому всей ее изящной фигурой, принадлежала к другому типу. Ни в одном ее движении не было и тени кокетства; *голубые* глаза смотрели прямо и ласково».

Главный герой, «влюбчивый от природы», часто увлекался. Одно время он был вхож в дом лицейского товарища Карла Миллера, где царил непринуждённый, дружелюбный атмосфера. Сестра Миллера, «*голубоглазая* и сентиментальная Эмилия, сразу ему приглянулась. Они вместе читали стихи, играли в четыре руки на фортепиано и говорили о любви. Весной, готовясь к экзамену вместе с Миллером, Угаров раза три украдкой поцеловал пухленькую ручку Эмилии, вследствие чего решил, что он действительно влюблен». Но эту полудетскую влюблённость вытеснило чувство к Соне, и Угаров стал избегать Миллеров. Много позже, став их соседом, он был вынужден нанести визит вежливости и встретил тёплый приём. «Эмилия тихо вошла и просто, по-дружески, протянула руку Угарову». И теперь, спустя два года, это была «очень красивая девушка с *голубыми* глазками и роскошными *пепельными* волосами...». Голубые глаза в портретной характеристике этой героини – символ чистоты, наивности, простодушия.

Ещё одна пассия юного Угарова, троюродная сестра Наташа Дорожинская, в отличие от Эмилии, симпатии не вызывает. Она неумна, бестактна, неинтересна, не случайно, описывая её внешность, автор избегает колоративов, сообщая только, то это «довольно полная *блондинка*», которая «с первого взгляда могла показаться хорошенькой, но, проведя с ней целые сутки, вы на другой день могли не узнать ее: до того все черты лица ее были неопределенны и *бесцветны*. Маленькие глазки, которые она то шурила, то вскидывала вверх, уже начали заплывать легким жиром».

При создании мужских образов лишь в портретной характеристике товарища главного героя по лицу, всеобщего любимца Андрюши Константинова, используется колоратив, обозначающий определённый цвет глаз: «Он был среднего роста и не особенно красив, но во всем его *смуглом* лице, а особенно в больших *карих* глазах было столько доброты и отваги, что обаяние, им производимое, делалось понятно с первого взгляда». О цвете глаз других персонажей-мужчин не говорится, автору важнее передать выражение глаз, которое передаёт душевное состояние героев, для чего используются лексемы, содержащие информацию об интенсивности цвета без указания на основной тон: «Старик оживился, глаза его *засверкали*; ему казалось, что он читает лекцию»; «Глазки у графа *заблестали*»; «Князь устал на Угарова *тусклый* и пристальный взгляд»; «Но, взглянув на его осунувшееся лицо и *тускло-равнодушные* глаза, Угаров подумал, что вряд ли дядюшке придется когда-нибудь выезжать из дома» и т.п.

Глаза – важнейшая, но не единственная портретная деталь, в описании которой значительную роль играет использование цветообозначений. Так, символический колоратив *сизый* 'с синеватым оттенком (о цвете кожи)' [6] в описании второстепенного, но весьма колоритного героя Придошенского: «Заспанный и грязный, с заплывшим лицом и *сизым* носом, он был верным снимком приказного допотопных времен». Сизый нос – характерный признак пьяницы, на это указывает и заплывшее, опухшее лицо, и характерный запах перегара: «Придошенский только пыхтел и завязывал узелки на своем огромном клетчатом платке, от которого так и разлило табаком и *спиртом*».

Угаров, будучи «неисправимым мечтателем от природы», в своём воображении рисует идеальный образ ослепительной красавицы, которая любит его. «Глаза этой женщины напоминали ему глаза Сони Брянской, но она была выше ростом, обладала всевозможными качествами ума и сердца и сияла царским величием». И вот после долгой разлуки он видит повзрослевшую Софью: «Перед ним стояла именно та женщина ослепительной красоты, о которой он иногда мечтал. Но это вовсе не была Соня. От Сони остались только глаза да еще ее чарующая улыбка. Она очень выросла, плечи ее округлились, особенную прелесть ее красоте придавали *белые* ровные зубы, «*ряд жемчужин*», – промелькнуло в голове Угарова устарелое сравнение. Нежные руки с *прозрачными* продолговатыми пальцами также поразили его, как неожиданность. Конечно, у Сони и прежде были те же зубы и те же руки, но Угаров почему-то не заметил их тогда. Он смотрел и не двигался с места». Перед нами портрет уже не юной девушки, почти ребёнка, а молодой женщины, данный через восприятие героя, который тоже повзрослел за годы, прошедшие со времени их знакомства. Тогда молодой человек, «ошеломленный встречей с Соней», не мог воспринимать её объективно. Достаточно вспомнить его состояние во время пребывания у Брянских в Троицком, когда он совершенно не властвует собой. Влюблённый Угаров «не мог оторвать глаз от Сони», но он видит перед собой не реальную девушку, а некое волшебное бесплотное существо. Теперь же облик Сони приобретает краски, Угаров будто заново видит эти чёрные глаза, зубы-жемчужины, ослепительные на фоне смуглого лица, «прозрачные» пальцы, и снова теряет голову.

Важную роль играет упоминание о цвете лица персонажей. Так, о молодости и хорошем здоровье говорит румянец: «*румяный* загар покрывал ее <Сони>*смуглые* щеки»; «Посредине кабинета стоял человек небольшого роста, с круглым брюшком и *румяным*, гладко выбритым лицом,

напоминавшим крымское яблоко». Напротив, прилагательное *жёлтый*, одно из значений которого 'имеющий болезненно пожелтевшую кожу' [6], традиционно употребляется как один из показателей болезненного состояния, поскольку «жёлтый цвет уже сам по себе создает, вызывает, дополняет, усиливает атмосферу нездоровья, расстройств, надрыва, болезненности, печали» [7, с. 438]: «Илья Кузьмич был в это утро в дурном расположении духа и *желт, как лимон*», «Ее большие *черные* глаза *потускнели*, цвет лица сделался совсем *желтый*».

Колоративы способствуют созданию образа одного из лицейских товарищей Угарова, младшего из братьев Константиновых, которые сразу после выпуска отправились на Крымский фронт. В сцене обеда по поводу окончания лица это «высокий и стройный юноша, с нежными, почти детскими чертами лица». Среди общего оживления он «сидел поодаль, пригорюнившись---. Несколько раз в течение обеда на его глазах наворачивались слезы, которые он поспешно вытирал то платком, то салфеткой. Ему, видимо, не хотелось уезжать, и он отправлялся на войну, только подчиняясь авторитету брата». Старшему, Андрею, суждено было погибнуть, младший был ранен, затем какое-то время провёл за границей, а по возвращении в Петербург навещил лицейских товарищей, поразив их произошедшей с ним переменой: «Да и трудно было в этом молодцеватом адъютанте с *матово-бледным* лицом и довольно большими усами узнать того *розового* и нежного Митю Константинова, который четыре года тому назад плакал на выпускном обеде». В толковых словарях фиксируется переносное значение прилагательного *розовый* 'такой, который заключает в себе только приятное, идеализирующий всё, наивный (ирон.)'[8]; 'ничем не омраченный, заключающий в себе только приятное, радостное, светлое'[6]. Розовый цвет ассоциируется со свежестью, наивностью, женственностью, эпитет *розовый* по отношению к юноше нетипичен и вместе с эпитетом *нежный* подчёркивает его трогательную милость, юность, контрастирующие с предстоящей военной службой в действующей армии. Не случайно товарищи не сразу его узнали: «Севастополь и физически и нравственно переродил его, но его хрупкая натура не выдержала такой насильственной ломки. Константинов делал впечатление человека, постоянно играющего какую-то роль; во всех его движениях и речах было что-то неестественно-театральное. Иногда во время разговора он вдруг останавливался на полуслове, глаза его начинали усиленно моргать, и все лицо передергивалось нервной судорогой; это продолжалось с минуту, после чего ему нужно было еще несколько минут, чтобы вполне овладеть собою».

Цветовые обозначения с корнем *-сед-* (седой, седенький, седина, проседь) ожидаемо говорят об утрате молодости, о преклонном возрасте: «Это был очень видный и представительный господин большого роста, с пышными *белокуроыми* усами, в которых уже пробивалась *седина*», «Огромная голова его оканчивалась целой гривой черных *с проседью* волос, не особенно тщательно причесанных, длинная борода была почти *седая*»; «Горич-отец был облечен в старый меховой халат и плисовые сапоги. На подбородке, давно небритом, торчали жесткие *седые* волосы» и т.д. Как правило, лексемы с корнем *-сед-* выступают лишь дополнительным штрихом в портретной характеристике, наряду с другими языковыми средствами, в том числе и колоративами, например: «--в дверях показалась высокая, *сгорбленная* фигура князя Брянского---. Угарова прежде всего поразили *темный, почти земляной цвет* лица и *седые* брови, повисшие над впалыми *потухшими* глазами. Левая, от-

нявшаяся рука была *беспомощно* уложена в карман пальто, *одной ногой* князь также *владел* плохо, но, видимо, желал это скрыть, а потому *шел очень тихо, опираясь на большой черной костыль*».

Колоративы способствуют созданию образа дальнего родственника Угаровых, генерал-адъютанта Ивана Сергеевича Дорожинского. Генерал-адъютант – одно из высших воинских званий в России. «С начала 19 века генерал-адъютант стал чином свиты императора; это почетное звание стали жаловать генералам (адмиралам), генерал-лейтенантам (вице-адмиралам) за воинские заслуги и государственную деятельность» [2]. За какие заслуги получил это звание Дорожинский, не сообщается, но к тому времени, когда происходят описываемые события, это типичный представитель деградирующего аристократического общества, абсолютно никчёмный человек, давно ведущий паразитический образ жизни. Угаров вспоминает, как много лет назад, «маленьким лицеистом», являлся на поклон к дядюшке. «Его вводили в дядюшкину спальню, где в большом кресле сидел *седой*, лысый и сгорбленный старик---. В таком виде он оставался каждый день до одиннадцати часов, после чего приступал к туалету, длившемуся часа полтора. Крепостной куафёр брил его и слегка завывал *черный* паричок, сделанный так искусно, что многие принимали его за собственные волосы Ивана Сергеевича. Другой крепостной камердинер красил барские усы и брови и прилаживал челюсть с великолепными *белыми* зубами. Затем Иван Сергеевич стягивался корсетом, надевал всегда щегольской с иголки шюртук и, слегка позавтракав, входил в гостиную бодрым и свежим генералом средних лет. Там он садился в кресло, стоявшее на возвышении у большого окна, и смотрел на улицу». Заняв эту позицию, Дорожинский раскланивался со знакомыми, принимал посетителей, кого-то зазывал к себе сам, у всех выведывал сплетни, которые потом развозил по городу, делая визиты, а заканчивал день в Английском клубе, где «узнавал новости текущего дня, играл три роббера в вист, а в одиннадцать часов уже всегда лежал в постели. Бодрого генерала средних лет не было и в помине; оставался *седой*, беззубый старик, стонущий от усталости, облепленный фонтанелями и мушками и ни для кого невидимый до второго часа следующего дня». Всё в этом человеке неестественно, тот облик, в котором он предстаёт перед окружающими, – сплошное притворство. Усилиями крепостных мастеров *седой*, лысый, беззубый старик преобразается: седые усы и брови покрашены, вместо лысины – черный парик, который вкупе с белыми зубами вставной челюсти помогает в течение дня играть роль молодого человека. За годы, прошедшие с тех пор, образ жизни Дорожинского ничуть не изменился, круг его интересов по-прежнему ограничен светскими сплетнями, и, хотя он уже очень стар и плохо держится на ногах, продолжает изображать «бодрого и свежего генерала средних лет». Апухтин в свойственной ему ироничной манере вскрывает духовное убожество представителей высшего света, лицемерие как норму жизни. М.В. Отрадин отмечает: «Мотив лицедейства, маски, театральной игры объединяет поэзию и прозу Апухтина», многие его герои «за внешней праздничностью скрывают убогую и безнравственную суть жизни» [5, с. 34], и одним из символов такой жизни служит Иван Сергеевич Дорожинский.

Е.А. Бурштинская отмечает, что «обозначение внутренних состояний с помощью цветных слов – один из приемов психологического анализа, получивший широкое распространение в романтизме» [4, с. 5], с чем мы согласны отчасти. Действительно, колоративная лексика помогает дать представление об эмоциях персонажей, причём для

создания художественных образов важно, в каких ситуациях героев бросает в краску, что заставляет стыдиться, негодовать, смущаться, гневаться, бояться, воодушевляться, и это актуально для литературных произведений любого направления. С целью передать взволнованное, возбуждённое состояние персонажей Апухтин активно использует цвето- и светообозначения *краснеть, покраснеть, побагроветь, покрыться румянцем, бледнеть, побледнеть, вспыхнуть, разгореться* (о глазах) и др., фразеологизмы *сгореть от стыда, темнеть в глазах*.

Чаще всего теряет самообладание главный герой, Володя Угаров. В отличие от своих лицейских товарищей, он не уверен в себе, стеснителен, робок, искренен, порой по-детски наивен. Когда в самом начале повести он, не успев выбраться из мальпоста, попал в объятия обознавшейся Сони Брянской, это привело его в полное замешательство. Не успев немного оправиться, юноша снова попадает в неловкое положение. Соня расспрашивает его о Гориче, с которым дружен её брат Серёжа: «А он красив собой? Кто лучше: он или Серёжа? – Красивее Серёжи у нас никого нет. Серёжа очень похож на вас. – Вот как! вы уже говорите мне комплименты. Угаров *покраснел как рак*. Он и не воображал, что говорит комплимент. Замечание это вырвалось у него совершенно искренно».

Получив приглашение приехать в имение Брянских Троицкое, влюблённый Угаров с трудом решается сообщить матери о предполагаемой поездке, тщетно пытаясь скрыть обуревающие его чувства: «Видишь, мама, – начал Володя, чувствуя, что *краснеет*, а оттого еще более смущаясь, – мой товарищ и друг Брянский несколько лет уже приглашает меня приехать к нему в деревню, а теперь и княгиня пригласила меня на одиннадцатое июля. Я знаю, что ты меня не будешь удерживать, но, понимаешь, я поеду только тогда, когда ты мне скажешь, что решительно ничего, ничего против этого не имеешь...»

В Троицком ослеплённый чувством Володя не замечает, что становится для Сони игрушкой. Несмотря на юный возраст, девушка ведёт себя как заправская кокетка, держит пари с Горичем, что Угаров в неё влюбится и будет готов на всё. Узнав, что Угаров отказался задержаться ещё на день ради предстоящего бала (назавтра его именины, дома ждёт мать), Горич поддразнивает Соню: «Однако, я не вижу, что вы выиграли пари---. Если бы он был влюблен, он исполнил бы вашу просьбу. – Во-первых, – отвечала Соня, *покраснев* от досады, – я его не просила. А во-вторых, если я его попрошу, то он, конечно, согласится». Добившись от простодушного юноши признания в любви, она просит его потанцевать с нею завтра на балу мазурку. «Угаров *побледнел*. – Это совершенно невозможно. Вы ведь знаете, что я уже просрочил два дня. Будет непростительно гадко, если я не проведу с матушкой день моих именин». Если молодого человека приводит в отчаяние мысль о том, что он причинит страдание горячо любимой матери, то Соню заставляет измениться в лице уязвлённое самолюбие.

Угарову удалось приехать домой в день именин. После отъезда гостей он рассказал матери обо всём, что было в Троицком, «кроме своей любви к Соне. Почему это так случилось, он и сам не понимал: какая-то непреодолимая сила удерживала его всякий раз, как он хотел коснуться того, что составляло главный интерес его жизни». Не в состоянии заснуть, Володя идёт к любимому месту у пруда, где пребывает «в том особенном состоянии полусна и полубдения, когда физическая усталость одолевает человека и когда в то же время ему жаль заснуть, жаль потерять нить приятных мыслей и воспоминаний. Но и воспоминания Угарова были также чем-то вроде сладкого пятнадцатого

сна. Самой *светлой* точкой этого сна был последний, вчерашний день. И все утро в Троицком и вечером в Буяльске Соня была с ним очаровательно ласкова. Она, видимо, оценила жертву, которую он ей принес, и хотела показать ему это. И как она была красива в *белом* бальном платье!» Светлый, идеализированный образ возлюбленной полностью овладевает воображением Угарова. Но внутренний голос подсказывает, что всё не так уж безоблачно, и передать это ощущение также помогают колоративы: «Правда, были в этом *светлом* сновидении кое-какие *чёрные* точки. *Самой чёрной* точкой был Горич», к которому герой испытывал «страшную, безумную ревность». «Второй *чёрной* точкой была княгиня». Дело в том, что, мать Сони, узнав, что Владимир – единственный сын Марьи Петровны Угаровой, у которой «денег куры не клюют, да и имение богатейшее», стала смотреть на него как на завидную партию для дочери, и «сделалась до того приторно-любезна с Угаровым, что он несколько раз готов был обидеться, принимая ее выходку за насмешку». Княгиня вгоняет юношу в краску и тем, что вторгается в его сокровенные чувства, и упоминанием о её былых отношениях с отцом Угарова: «Вижу, вижу, молодой человек, как вы любуетесь Соней. Не *краснейте*, тут ничего дурного нет. Вот так-то ваш батюшка когда-то любовался мною... Что делать, всем свой черед... Этот намёк княгини на любовь к ней Николая Владимировича Угарова, – любовь, о которой он что-то слышал в детстве, был ему очень неприятен». Но бестактность княгини, так же, как и мучительная ревность к Горичу, «тонули в том море счастья, которое он чувствовал вокруг себя». И вот теперь всё пережитое снова и снова воспроизводится в памяти юноши, попеременно окрашиваясь то в светлые, то в чёрные тона.

Возвращаясь в таком экзальтированном состоянии домой, Угаров «увидел в спальне матери *свет*, блеснувший ему *ярким* упреком». Он устыдился, что утаил от матери любовь к Соне: «Вот и теперь она не спит, все обдумывает, может быть, догадывается... Да и отчего мне не рассказать ей всего? Ведь любовь – *самый лучший цвет, самая светлая* радость жизни...». Володя идёт к матери и открывается ей: «Я люблю Соню всеми силами души моей, моя жизнь принадлежит ей, рано или поздно она будет моей женой». Цвето- и светообозначения являются ключевыми словами в описании этой сцены: «Если бы Володя Угаров мог быть посторонним и беспристрастным наблюдателем того, что происходило в спальне Марьи Петровны, он никак бы не догадался, что между сыном и матерью шла речь о *лучшем* цвете, о *самой светлой* радости жизни. Сам он рыдал, прильнув головой к плечу матери, а Марья Петровна, в *белом* капоте и *белом* чепце, из-под которого беспорядочно выпадали пряди *седых* волос---». Колоративы выполняют здесь, с одной стороны, номинативную функцию, обозначая традиционный цвет ночного женского костюма (*белый* капот, *белый* чепец), с другой стороны, проспективную, предвещая, что любовь к Соне не принесёт Володе счастья, что интуитивно чувствует любящая мать: «Марья Петровна---, с *побелевшим* от испуга лицом, крестила его дрожащей рукой, как крестят человека, обреченного на верную и неминуемую гибель».

Спустя почти месяц после событий в Троицком Угарову приехали Серёжа Брянский и Горич. К этому времени Володя «совсем забыл свою ревность и от души был рад приезду товарищей. Невольно *краснея*, он спросил: здоровы ли все в Троицком?» Конечно, интересуется его лишь Соня, но он не смеет напрямую спросить о ней, а от товарищей узнаёт, что его возлюбленная уехала с семьёй старшей сестры, Ольга Борисовна, в Польшу. «Это

известие как громом поразило Угарова: он надеялся, возвращаясь в Петербург, хоть на несколько часов заехать в Троицкое».

Не только Володю Угарова может смутить знакомство с красивой девушкой. Ольга Борисовна, прогуливаясь с флигель-адъютантом Кублицевым, вспоминает момент знакомства с будущим мужем: «Какой вы смешной, Семен Семеныч, неужели вы думаете, что я могу забыть хоть одну подробность этого дня? Все помню, поверьте. Помню, как вы вошли с незнакомым гусаром, как Саша *покраснел*, когда вы его мне представили».

Лексемы со значением интенсивности цвета красноречиво передают состояние невесты Миллера. Карл и Вильгельмина должны были пожениться через полтора года, когда освободится арендуемая Угаровым квартира, в которой они планировали жить, а благодаря скоропалительному решению Угарова оставить Петербург молодые люди могли больше не откладывать свадьбу. «Вильгельмина фон Экштадт, в белом платье, с *блестящими* глазами и с лицом, сияющим от счастья, была--- очень миловидна».

Колоритно описание торжественного обеда по случаю окончания лица, проходившего в атмосфере душевного подъёма. Один из завсегдатаев ресторана, узнав, по какому поводу собрались молодые люди, пренебрежительно и цинично бросает: «Туда же... празднуют выпуск, а от двух рюмок, верно, все будут лежать под столом». Однако он ошибался: «Много там наверху предложено тостов, много выпито рюмок и стаканов, но никто из обедавших не валялся под столом. Только глаза *разгорелись* и речи делались оживленнее».

Во время этого дружеского обеда друг-соперник Угарова Горич, в отличие от большинства товарищей, не имевший ничего за душой, открыто заявляет, что задался целью сделать карьеру. Это возмущает старшего Константинова, запальчиво заявившего, что «в двадцать лет пренебречь всеми идеалами добра и самоотвержения для карьеры – это свинство и гадость». Горича задело эти слова, «он переменялся в лице, но тотчас сдержал себя» и с внешним спокойствием обосновал свою позицию. Ссоры удалось избежать. И вот вчерашние лицеисты на приёме у министра, где решается вопрос об их дальнейшей службе. Настала очередь Горича отвечать на вопрос о том, где бы он хотел служить: «Ваше сиятельство, – отвечал Горич, *неволью краснея*, – может быть, моя откровенность покажется вам неуместной, но я должен сознаться, что кроме службы я не имею никаких средств существования, а потому я желал бы поступить туда, где скорее могу получить штатное место». Такое заявление молодого человека, не имевшего на спине влиятельных родственников, безусловно, требовало определённой смелости.

Серёже Брянскому по окончании лица нет необходимости бороться за место, оно ему обеспечено как племяннику супруги министра Хотынцева. Однако по месту службы он не появляется, живёт на широкую ногу, залезает в долги, чем всерьёз беспокоены его друзья. Горич и Угаров залучили приятеля в отдельную комнату ресторана и вызвали на откровенный разговор. «Да что вы пристали ко мне? – спросил Серёжа, *слегка бледнея*. – Я воровством не занимаюсь, ни у кого на содержании не живу, фальшивых бумажек не делаю...». Брянский полагает, что в расчёте на будущее наследство может позволить себе сорить деньгами, оставаясь порядочным человеком, но его реакция на упреки друзей показывает: в глубине души он понимает, что рискует в конце концов, как сказал Горич, «очутиться в таком безвыходном положении, в котором уже трудно различить черту, отделяющую безрассудное от

бесчестного...».

На широкую ногу живёт и друг Серёжи, Алеша Хотынцев, племянник и наследник министра. Пресытившись светской жизнью, он «пустился в кутежи, начал посещать дам полусвета», тратя больше, чем позволяли доходы, так что ему часто приходилось одалживаться у дядюшки. Этого молодого человека, казалось бы, ничто не может смутить, и лишь намёк графини Хотынцевой на возможность поправить денежные дела выгодной женитьбой на её племяннице заставил его почувствовать себя оскорблённым: «Что касается ваших денежных дел, мой милый Alexis, то о них вам беспокоиться нечего. Вы считаетесь наследником Базиля, но у меня свое довольно большее состояние, которое я оставлю Соне, так что в случае вашей женитьбы вы получите все... При этих словах графини Алеша весь *вспыхнул*. Ему показалось ужасно обидным, что его соблазняют деньгами. Он хотел ответить, что он себя не продает, но нашел, что это будет слишком грубо, и удержался».

Сама графиня Хотынцева, страдающая честолюбием, «всю жизнь мучилась тем, что не могла занять подобающее ей место в свете», и с тех пор, как её муж был назначен министром, пыталась наверстать упущенное, в частности, дать блестящий бал. Она решила, что «даже назовет свой праздник не балом, а *une petite sauterie* {небольшой танцевальный вечер (*фр.*)}---». Но весь город будет знать, что это настоящий бал, о нем будут говорить и при дворе... и кто знает?... на второй бал, может быть, придут такие лица, что у графини, при одной мысли о подобном счастье, захватывало дух и *темнело в глазах*».

Представители старшего поколения часто выходят из себя из-за политических разногласий. Так, во время обеда у Брянских не могут удержаться от пикировки славянофил Николай Николаевич Камнев и змеевский губернатор князь Холмский, который как-то сделал Камневу выговор «за то, что встретил его однажды в русском платье». Помня об этом, Камнев явился к обеду не в излюбленных плисовых шароварах и армяке, а во фраке. По просьбе хозяйки он произнёс речь в честь губернатора, причём упомянул, что когда-то Русь «была разделена на опричнину и земщину». Это задело Холмского, и он, поблагодарив оратора, не удержался от замечания: «Еще радуюсь и тому, что вижу земщину одетой как следует». В ответ Камнев, добившись от князя подтверждения того, что Холмские ведут свой род от Рюрика, задаёт вопрос: «Почему присутствие князя Рюрикова дома заставляет другого столбового дворянина променять одежду, полученную им в преемство от своих предков, на одежду по шутовскому образцу, как выразился наш гениальный Грибоедов?» Князь Холмский *побагровел* от гнева и не знал, что ответить». Через два дня всё общество отправилось к Камневу, и там у хозяина с одним из гостей завязался ожесточенный спор, поводом к которому послужила статья в свежем номере «Современника», направленная против славянофилов. «Спорщики сидели на балконе с *красными воспаленными* лицами, пот лил с них градом».

Разговоры на повышенных тонах зачастую велись и в модном ресторане Дюкро. Особой раздражительностью отличался князь Киргизов. Ротмистр Акатов, один из завсегдатаев ресторана, превратил эту особенность князя в своеобразное развлечение: он стравливал с кем-либо Киргизова и незаметно подливал ему коньяк, чего тот в пылу спора не замечал, «выпивал стакан залпом, горячился все более и более и доходил до невозможных нелепостей». В один из вечеров спор зашёл о дипломатии, которую князь нещадно ругал, считая, что «наши дипломаты едва не по-

губили Россию---. Мы были победителями, спасли Европу, а на Венском конгрессе, благодаря нашим дипломатам, нас оплели». Недели через две Акатов, желая, как обычно, позабавиться, затеял с князем обсуждение Угарова как нового члена клуба постоянных посетителей, так сказать, «друзей дома». Слово за слово, и «опять на сцену явились дипломаты, Венский конгресс и немцы. Князь расвирипел, *глаза его налились кровью*, и он так нервно забегал по комнате, что Акатов не на шутку за него испугался».

Герои романа не могли остаться равнодушными к новости о тяжелой болезни Николая I. Графу Хотынцеву эту весть сообщил бывший начальник, а ныне приятель Петр Петрович, уговоривший Хотынцева поехать к некоей Анне Аркадьевне, которая «должна знать наверняка». «Граф возвратился к концу обеда, *бледный* и расстроенный. Вести, им полученные, были неутешительны». Впрочем, героев заставляет волноваться прежде всего страх за себя, свою карьеру. Когда на следующий день стало известно о смерти государя и первый шок прошёл, «умы были заняты не столько будущими судьбами отечества, сколько близкими переменами в административных и придворных сферах».

На фоне большинства персонажей выделяется Орест Иваныч Сомов, приказчик книжного магазина, с которым Володя Угаров познакомился, регулярно пользуясь библиотекой при магазине. Это представитель революционно-демократического разночинского движения, человек умный, начитанный, думающий. Угаров заинтересовался им, а затем искренне полюбил. Внешность Сомова непримечательна, в его портрете нет ни одной яркой краски: «Это был маленький, коренастый человек, лет тридцати, очень *белокурый* и *бледный*. Глаза у него были маленькие, взгляд пронизательный и быстрый, усы почти *белые*». Но когда речь заходит о том, что волновало Ореста Иваныча, он преображается. Так, в начале их знакомства Угаров принес прочитанный номер «Отечественных записок», заметив, что «ему очень понравилась статья о Пушкине. – Еще бы! – воскликнул Сомов. – Это статья Белинского. Угаров смутно знал что-то о Белинском. Это имя не произносилось ни на кафедре, ни в печати. Сомов начал говорить о нем, глаза его *заблестели*, на лице появился *румянец*».

Один из самых обаятельных женских образов романа – Ольга Борисовна Маковецкая (в девичестве Брянская), которая, в отличие от младшей сестры, скромна, прямодушна, искренна, не случайно её отец в ответ на замечание Угарова об их сходстве обрадованно воскликнул: «Да, мой милый, и по сходству, и по душе это единственная моя дочь. Она меня любит, она не холодна ко мне, как те другие...» Эти слова смутили Ольгу, «лицо ее покрылось *ярким румянцем*. – Послушай, папа, ты сейчас назвал Владимира Николаевича чужим человеком... Зачем же ты при чужом человеке заставляешь меня сказать тебе, что ты говоришь неправду? И Серёжа и Соня любят тебя так же, как я; не они к тебе, а ты к ним и холоден, и несправедлив». Ольге Борисовне неловко перед гостем, и, хотя слова князя не беспочвенны, она считает своим долгом заступиться за брата и сестру.

Показателен и другой случай, когда Ольга Борисовна испытала мучительную неловкость. Молодая женщина наотрез отказывается от попытки тётушки, графини Хотынцевой, ввести её в высшее общество: «Мы не так богаты, – сказала она, благодаря тетку, – чтобы ездить в свет, да меня он и не привлекает», но вынуждена согласиться на настойчивую просьбу нанести визит княгине Марье

Захаровне, которая «представляла в обществе несомненный и незыблемый авторитет». «Представляя Ольгу Борисовну, графиня сказала: «*ma niece, la comtesse Makovetzka*» {моя племянница, графиня Маковецкая (*фр.*)}. Ольга Борисовна *сгорела от стыда* и, усевшись в карете, спросила: – *Ma tante*, отчего вы дали мне фальшивый титул? Я не графиня. – *Qu'est-ce que ca fait, ma chere?* – отвечала графиня и махнула рукой. *D'ailleurs tous les Polonais sont plus ou moins comtes* {Ну и что же, моя милая. К тому же все поляки в той или иной степени графы(*фр.*)}.».

Персонажи Апухтина в основном относятся к привилегированным слоям общества, представители простого народа появляются на страницах романа как эпизодические действующие лица, их эмоции становятся предметом описания в единичных случаях. Показательна сцена в усадьбе уездного предводителя дворянства Афанасия Ивановича Дорожинского, когда гостям предлагается посмотреть на выводку лошадей конного завода Дорожинского, предмета его гордости. Серёжа Брянский имел неосторожность похвалить малининский конный завод, «очень популярный в северных уездах Змеевской губернии. Это привело Афанасия Ивановича в крайнее раздражение, которое обрушилось на конюха, выведившего в эту минуту рослого рыжего жеребца. – Васька, отчего Луч плохо вычищен? – произнес он спокойным, но строгим голосом, подходя к лошади. Васька *побледнел* и выпустил несколько невнятных слов. – Разве так чистят? ---Позвать мне Семена!.. ---Гости догадались, что бедному Ваське грозило немедленное наказание. По реакции конюха понятно, что здесь это обычная практика. Когда гости, Марья Петровна с сыном и его приятелями, вернулись в Угаровку, этот инцидент стал поводом для ожесточенного спора, закончившегося вопросом о необходимости освобождения крестьян.

«Эпизод с Васькой» не случайно произвёл тягостное впечатление на Володю, в их семье отношения с крепостными были совсем иными, у слуг нет оснований бояться наказаний, они преданны господам. Так, когда Угаров заселился в квартиру, которая ему совсем не понравилась, за него искренне переживает «крепостной человек Иван, бывший когда-то камердинером его отца и теперь приставленный к нему в качестве дядьки. Когда Иван в первый раз пришел будить барина в новой квартире, лицо его было сурово и *мрачно*. – Ну, что, Иван, доволен ли ты своим помещением? – спросил, потягиваясь, Угаров. – Да мне что! – отвечал Иван--- – я везде помещусь. А только позвольте вам доложить, Владимир Николаевич: какая же это барская квартира? Да у нас при покойном барине--- в таких флигелях приказчики жилали».

Таким образом, глаголы и глагольные фразеологизмы с колоративной семантикой точно передают смену настроения, эмоциональное состояние персонажей.

Выводы

Анализ функционирования колоративов в портретных характеристиках героев незавершённого романа А.Н. Апухтина показал, что цвето- и светообозначения используются автором с целью зримо представить внешность главных и эпизодических действующих лиц, передать их психологическое состояние в той или иной ситуации, выразить собственное отношение к героям. Колоративная лексика, наряду с другими языковыми средствами, участвует в создании ярких, запоминающихся художественных образов.

Библиографический список

1. Алёшина Л.В. Символика цвета в прозе А.Н. Апухтина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С. 127–133.
2. Барахов В.С. Искусство литературного портрета (К постановке проблемы) // Литература и живопись. Л., 1982. С. 147–167.
3. Большой энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. М.: СПб: Норинт; Издание 2-е, перераб. и доп. 2002. 528 с.
4. Буритинская Е.А. Цвет как аспект литературного портрета в художественной прозе И.С. Тургенева : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.01 / Череповец. гос. ун-т. Череповец, 2000. 19 с.
5. Отрадин М.В. А.Н. Апухтин // А.Н. Апухтин. Полное собрание стихотворений. Л.: Советский писатель, 1991. С. 5–41.
6. Словарь русского языка : в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; [гл. ред. А.П. Евгеньева]. Изд. 3-е, стер. М.: Русский язык, 1985–1988.
7. Соловьев С.М. Колорит произведений Достоевского // Достоевский и русские писатели. М.: Советский писатель. 1971. С. 416–445.
8. Толковый словарь русского языка // Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 1-4. М.: ОГИЗ, 1935–1940.

References

1. Aleshina L.V. Symbolism of color in the prose of A.N. Apukhtina // Scientific notes of Oryol State University. 2023. No. 4 (101). Pp. 127–133.
 2. Barakhov B.S. The art of literary portraiture (Towards the formulation of the problem) // Literature and painting. L., 1982. Pp. 147–167.
 3. Big encyclopedic dictionary / ed. A.M. Prokhorov. M.: St. Petersburg: Norint; 2nd edition, revised and additional 2002. 528 p.
 4. Burshtinskaya E.A. Color as an aspect of a literary portrait in the fiction of I.S. Turgenyev: abstract of thesis.... Candidate of Philological Sciences: 01/10/01 / Cherepovets. state univ. Cherepovets, 2000. 19 p.
 5. Otradin M.V. A.N. Apukhtin // A.N. Apukhtin. Complete collection of poems. L.: Soviet writer, 1991. Pp. 5–41.
 6. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes / Academician. Sciences of the USSR, Institute of Russian language; [Ch. ed. A.P. Evgenieva]. Ed. 3rd, revised. M.: Russian language, 1985–1988.
 7. Soloviev S.M. Color of Dostoevsky's works // Dostoevsky and Russian writers. M.: Soviet writer. 1971. Pp. 416–445.
 8. Explanatory dictionary of the Russian language // Ed. D.N. Ushakova. T. 1–4. M.: OGIZ, 1935–1940.
-
-

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-156-160

АНТОНОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орел, Россия
E-mail: gavrila05@yandex.ru

ANTONOVA MARIA VLADIMIROVNA

Doctor of Philology, Professor, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: gavrila05@yandex.ru

СЮЖЕТНЫЙ ТОПОС «ОСНОВАНИЕ МОНАСТЫРЯ» И ЕГО МЕСТО В СТРУКТУРЕ ЖИТИЙНЫХ ПОВЕСТЕЙ XVII ВЕКА

THE PLOT TOPOS «THE FOUNDATION OF THE MONASTERY» AND ITS PLACE IN THE STRUCTURE OF THE LIFE STORIES OF THE XVII CENTURY

В работе рассматривается сюжетный топос основания / строительства монастыря / церкви, определяются элементы его структуры, характерные для житийного повествования и повестей об основании монастырей. Показано, что в житийных повестях XVII века, в частности в «Повести о Марфе и Марии» и «Повести об основании Тверского Отрочего монастыря», структура данного сюжетного топоса основана на сложившейся базовой схеме, однако происходит его значительное усложнение, связанное с тем, что акцент повествования смещается на личность центрального героя (героинь).

Ключевые слова: сюжетный топос, основание монастыря, структура топоса, жития, житийные повести.

The paper examines the plot topos of the foundation / construction of a monastery / church, defines the elements of its structure characteristic of the hagiographic narrative and stories about the foundation of monasteries. It is shown that in the life stories of the XVII century, in particular in the “Tale of Martha and Mary” and “The Tale of the Founding of the Tver Boy Monastery”, the structure of this plot topos is based on the established basic scheme, however, its significant complication occurs due to the fact that the focus of the narrative shifts to the personality of the central hero (heroines).

Keywords: plot topos, the foundation of the monastery, the structure of the topos, lives, life stories.

Введение

Проблема агиографической топики, несомненно, является одной из актуальных в современных исследованиях древнерусской литературы. Т.Р. Руди отмечает, что «топосом может быть любой повторяющийся элемент текста – от отдельной устойчивой литературной формулы до мотива, сюжета или идеи» [10, с. 61]. Обращаясь к анализу древнерусских житий, мы исходим из положения о том, что «в аспекте сюжетосложения жития существуют эпизоды с единой семантикой и относительно устойчивой конструкцией, которые можно рассматривать на макроуровне житийной топики и именовать сюжетными топосами» [1, 173].

Целью нашего исследования является установление особенностей структуры сюжетного топоса «основание церкви / монастыря».

Новизна исследования обусловлена использованием для анализа традиционного сюжетного топоса древнерусского произведения структурного метода, который позволяет выявить его элементы, закономерности их взаимосвязи, определить базовую модель и специфику трансформации в конкретном тексте.

Типология и базовая структура сюжетного топоса «основание монастыря»

Рассмотрение рассказов об основании/строительстве монастырей/церквей в составе житий и житийных повестей позволяют разделить их на несколько групп. Мы выделяем: сообщение о строительстве монастырей и церквей информационного характера и нарративные (повествова-

тельные) эпизоды. Среди последних можно обнаружить нарративные эпизоды без чудесного знамения и нарративные эпизоды с чудесным знамением.

Подчеркнутая информативность и отсутствие повествовательного начала характерны, например, для сообщений о строительстве монастырей в составе житий Феодосия Печерского, Ефросинии Суздальской, князя Даниила Московского, митрополита Алексия, Сергия Радонежского, Никона Радонежского, Саввы Сторожевского и др. Несмотря на отсутствие сюжетности, в сообщениях данного типа обнаруживаются общие элементы, которые присутствуют и в рассказах об основании/строительстве церквей/монастырей, имеющих нарративный характер. К таковым относятся: 1) побудительная причина (насуточная потребность в строительстве); 2) выбор (определение) места; 3) благословение почитаемым лицом из числа священников; 4) получение прав на землю от светских лиц; 5) результат деятельности, то есть перечисление построек, указание на принятие монастырского устава, избрание или назначение настоятеля. Разумеется, последний элемент (при разном содержательном объеме) обязателен, однако не все из перечисленных компонентов всегда наличествуют в эпизоде, который представляет собой сюжетный топос.

Нарративные эпизоды об основании /строительстве монастырей/ церквей представляют собой сюжетное разворачивание сообщений, лишенных повествовательного сюжетного характера. Условно можно обозначить обнаруженные нами устойчивые структурные элементы повествования (сюжетного топоса) об основании / строительстве монастыря / церкви следующим образом.

- Побудительная причина, задача = Мотивировка основания/строительства монастыря/церкви – **М**.
- Выбор (определение) места – **Вм**.
- Выбор места с предварительным изгнанием – **(изгн)Вм**.
- Благословение почитаемым лицом из числа священников – **Благосл**.
- Молитва святого – **Мсв**.
- Получение прав на землю от светских лиц – **Пз**.
- Реализация задачи (начало строительства) – **Р**.
- Результат (основание/строительство монастыря/церкви) – **И**.

Базовая структура сюжетного топоса, таким образом, может быть представлена в виде схемы, где факультативные элементы поставлены в скобках:

$M + (Вм/изгн)Вм + Благосл/Мсв + Пз \rightarrow Р \rightarrow И$

Второй тип нарративных эпизодов, включает в себя чудесное знамение. Дополнительно введем обозначение для *структурных* элементов сюжетного рассматриваемого топоса.

- Формула Божьей помощи – **Бп** (факультативно);
- Знамения можно обозначать с указанием а) на их природу: сновидческие – **Зн(с)**, явственные – **Зн(я)**; б) на их дополнительные особенности: встреча со святым, голос с небес, указание места;
- Реализация знамения – **Рзн**.

Весь этот комплекс общих мест по существу представляет собой сюжетный топос «благовествования». В таком случае нарративные эпизоды о строительстве/основании церковей/монастырей в элементе «чудесное знамение» могут быть представлены в виде следующей базовой схемы:

$M + Мсв + Зн_{1,2,3} \dots \rightarrow Рзн \rightarrow И$

Сюжетный мотив (топос) «выбор места для основания монастыря с помощью чудесных знамений» («глас-свет») на материале северно-русской традиции рассматривается достаточно подробно в статьях Т.Р. Руди [11, с. 211–227] и Е.А. Рыжовой [12, с. 422–440]. Исследователи справедливо отмечают наличие в составе житий ряда северно-русских подвижников эпизодов, включающих в себя ряд устойчивых мотивов, в том числе «глас», призывающий святого и видение «влия свѣта» (дыма, пламени, чудесных звонов, иноческого пения и пр.), с помощью которого указывается точное место, где следует возвести монастырь. Как полагает Е.А. Рыжова северно-русская агиография при сложении повествования о выборе места для строительства обители ориентируется на Житие Кирилла-Белозерского, которое в свою очередь в качестве модели использует аналогичные мотивы Жития Сергия Радонежского. Признавая справедливость текстологических наблюдений и выводов исследователей, позволим себе привести два дополнительных соображения. Во-первых, заметим, что сам по себе мотив «выбора места для возведения монастыря» должен быть семантически расширен, поскольку эпизоды этого типа повествуют и о строительстве церковей. Во-вторых, рассматриваемый эпизод представляет собой частный случай реализации так называемого топоса «благовествования».

Понятие эпизода (топоса) «благовествования» было предложено в работе Ю.В. Заянцевой, которая полагает, что данная сюжетная структура подобна аналогичной евангельской и состоит из нескольких обязательных компонентов: молитва святого, знамение («глас Божий»; явление ангела, Господа, Богородицы, некоего святого; иногда визуальные явления), которое определяет дальнейшую судьбу героя. Исследователь выделяет две основные сюжетнообразующие функции анализируемого эпизода: «це-

лостную» и «локальную». Первая реализуется в эпизодах, которые определяют подвижнический путь святого на протяжении всего повествования, вторая – в эпизодах, которые знаменуют переломные, лучше сказать – переходные моменты агиобиографии (например, перемена места действия, возникновение конфликта с очередным антагонистом, смерть) [2, с. 219–226].

В ряду таких эпизодов, с нашей точки зрения, оказывается и эпизод, рассказывающий о выборе места для основания монастыря/строительства церкви. Созидание монастыря или храма – это значимое событие в агиобиографии, которое является одним из способов реализации подвижнической деятельности, поэтому несомненно сюжетнообразующая функция эпизода, в котором герою сообщается о конкретном месте реализации одной из его жизненных целей. Структура же данного эпизода соотносится с выделенными Ю.В. Заянцевой элементами.

Историю возникновения и развития сюжетного топоса, в том числе и рассматриваемой разновидности, следует начинать отнюдь не с Жития Сергия Радонежского. Еще в Успенском сборнике мы встречаемся с подобным эпизодом в составе Повести об Авраамии. Родители принуждают героя к браку, тот соглашается, но вскоре внезапно скрывается в неизвестном направлении: «Въ седьмый д(е)нь сѣдѣшу ему въ чъртозѣ съ невѣстою, вьнезаапъ же, яко же свѣтъ, вьсия въ с(е)рдци его бл(а)годѣтъ, и искочивъ же из дому, образъ наставу бысть свѣта оного, его же въ слѣдъ и шѣдь. Изиде из града попрышчу дѣвою вьдале и обрѣте хлѣвину праздну, и вьшѣдь вьселся въ ню, и съ радостию и веселиемъ с(е)рдця слава Б(ог)а ту» [13, с. 474]. Отметим, что в данном случае имеет место мотив «водительства» героя неким благодатным светом, посредством которого он обретает место своего отшельничества. Правда, это свет благодати, который зажигается в сердце героя.

Еще один пример достаточно раннего появления в древнерусской традиции рассматриваемого топоса – повесть о создании церкви Успения Богородицы в составе Киево-Печерского патерика. При точном определении того места, где будет располагаться церковь, Антоний трижды молится и трижды получает ответы в виде чудесных знамений: в первом случае на благословенное место падает роса, во втором оно остается сухим, в третьем – место будущего строительства выжигает небесный огонь. Следствие – начало строительства церкви [4, с. 13].

Мы не будем в данной работе касаться вопроса происхождения и развития данной разновидности модели эпизода «благовествования», который, очевидно, заслуживает отдельного исследования. Скажем лишь, что она была достаточно распространена.

Сюжетный топос «основание монастыря» (воздвиженье креста) в «Повести о Марфе и Марии»

Еще в XV веке в древнерусской книжности начинается процесс беллетризации литературы и эмансипации жанра. Своей вершины он достигает в XVII веке, когда возникают новые жанры и преобразуются уже существующие традиционные. Это явление коснулось и повествований об основании/строительстве монастырей/церквей. В частности, «Повесть о Марфе и Марии» соотносится с жанром рассказов анализируемой тематической группы. Однако в их структуре, содержании и идейной направленности происходят существенные изменения.

Повествование о любви двух сестер, разлученных и затем соединившихся после смерти враждовавших мужей, возникло, скорее всего, в самом начале XVII века. Формально эта повесть посвящена истории местной свя-

тины – чудотворного креста на реке Унже и в рукописях имеет заглавие «Сказание о явлении и сотворении Честнаго и Животворящаго Креста Господня, что в Муромском уезде на реке на Унже». Исследователи в основном обращали внимание на рассказ о судьбе двух сестер, которая как бы заслоняет рассказ о святых, отмечая строгую симметрию организации сюжета [3, с. 513–519], особую праведность героинь и осуждение повседневно быта [7, с. 354].

История жизни вдали друг от друга и необыкновенной встречи сестер может рассматриваться как мотивировка последующих событий. Однако если святые в предшествовавших житийных произведениях имели некую практическую цель или ставили перед собой задачу нравственного характера (послужить Богу), то Марфа и Мария на этом этапе не осознают своей избранности и не имеют четко сформулированных задач и целей, которые можно было бы истолковать как богоугодные. Мотивировка (М) вынесена за рамки личной судьбы или земной деятельности персонажей.

Единственное стремление сестер – соединиться друг с другом, их несомненное достоинство состоит в смиренном принятии своей судьбы, с одной стороны, и в сохранении теплой любви друг к другу – с другой. В связи с этим, а не по какой-либо иной причине, героини оказываются почтены чудесным знаменем: «И в тонце сне явися има ангель Господень, глаголя Марфе и Марии коеждо особь на имя: “Господь посла к тебе злато по вере твоей к нему”, такое и другой: “сребро”. Злато же убо даде Марфе, сребро же Марии. И повеле в злате крестъ Господень устроити, в сребре же ковчегъ кресту скovati. Вдати же оно повеле има, иже заутра прежде идущимъ человекомъ путемъ симъ» [8]. Проснувшиеся сестры обнаружили золото и серебро в своих руках. Процитированный эпизод можно обозначить как первое знамение (**Зн(с)/явление/1**).

Последующие события рассматриваются как первая реализация знамения (**Рзн1**) и в то же время включают в себя следующее чудесное событие: сестры, как и предсказано, встречают старцев – ангелов в иноческом образе, отдают им золото и серебро, затем, по прошествии некоторого времени, получают от них же изготовленные крест и ковчег. Таким образом, структура повествования оказывается сложной и многоступенчатой, ибо встреча со старцами может трактоваться как второе чудесное знамение (**Зн(я)/явление/2**), а последующее получение святых и как реализация знамения, и как знамение третье (**Рзн2=Зн(я)/явление/3**).

В историю изготовления животворящего креста и ковчега вклинивается рассказ о действиях «неразумных» родственников Марфы и Марии, которые считают поведение последних безрассудным и пытаются отыскать старцев и вернуть богатства.

На обретении святых история не заканчивается, поскольку необходимо определить место для установления креста. Здесь начинается второй круг развития повествования, ибо теперь Марфа и Мария сознательно молятся вместе со своими «ужиками» и «сродниками», уверовавшими в чудо, желая узнать, «где убо има поставить той святый Животворящий Крест Господень молитися: в дому ли си, или где в церкви Господне» [8]. Обозначим этот элемент Мсв. Результатом и следствием молитвы сестер оказывается еще одно чудесное знамение: «И бысть има видение от чудотворнаго Креста Господня со сне, глаголя: “Поставите мя во святыхъ Божиихъ в церкви архистратига Михаила честнаго его собора на погосте, иже есть вмае отстоящъ от пути места сего, яко с поприще едино”» [8]. Этот эпизод может быть обозначен как **Зн(с)/место/4**.

Структурные элементы выбора места и реализации знамения (**Вм1=Рзн**) совпадают, так как далее в повести говорится уже об установлении креста: «Тогда дошедше со тщаниемъ церкви той и поставиша той Святый и Животворящий Крестъ Господень в предиреченней церкви архистратига Михаила и прочихъ небесныхъ силъ бесплотныхъ честнаго ихъ собора, иже бе во уезде града Мурома, яко двадесяти и пяти поприщъ града не достигши, пребывание имея во Унженскомъ стану на реке Унже, идеже подаютъ благодатию Христоваго бесчисленная чудеса и исцеления приходящимъ къ нему с верою» [8]. Как видим, и этот элемент сюжетного топоса оказывается многофункциональным: он включает в себя не только итоговую информацию о воздвижении креста, но и точное обозначение выбранного места (**И+Вм2**).

Таким образом, структуру рассказа о воздвижении Унженского креста в анализируемой повести можно представить в виде следующей схемы:

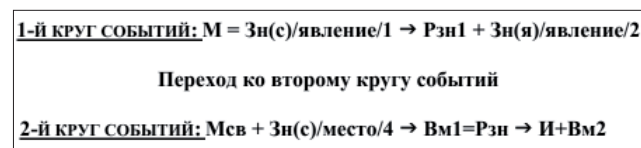


Рис. 1.

Мы наблюдаем существенное усложнение структуры традиционного сюжетного топоса об основании/строительстве монастыря/церкви. Вряд ли это связано со своеобразием предмета рассказа – обретение святых и воздвижение креста, поскольку структурные элементы его остаются весьма устойчивыми. Скорее всего это следствие тех изменений, которые происходили в оценке персонажа в древнерусской литературе XVII века. В центре повествования находятся Марфа и Мария. В первую очередь их судьбы и их качества интересуют автора.

Сюжетный топос «Основание монастыря» в «Повести о Тверском Отрочем монастыре»

«Повесть о Тверском Отрочем монастыре», составленная во второй половине XVII века, представляет собой отдельное повествование об основании обители. Содержание этого произведения более строго соответствует избранной нами для анализа тематической группе рассказов. Однако оно обладает сложной структурой, в которой усматривается пересечение нескольких сюжетных линий.

Исследователи часто сравнивают героиню повести Ксению с Февронией Муромской. Обе девушки заранее знают или прозревают свою судьбу, соединение с суженым происходит по воле Господа и сопровождается чудесными событиями. Первыми, кто встречает будущую жену князя, становятся отроки. Но если в «Повести о Петре и Февронии Муромских» центром повествования является история жизни блаженных супругов, то в «Повести об основании Тверского Отроча монастыря» акцент переносится именно на судьбу отрока Григория. Рассказ об основании монастыря «встроен» в историю личной жизни. Герой разочаровывается в любви земной. Он полагается на чудесные предзнаменования, имеющие устно-поэтическую основу, неверно их истолковывает и оказывается в трагической ситуации.

Отрок Григорий, встретив Ксению, получает от князя Ярослава разрешение вступить в брак. Князь же дважды видит вещий сон, наполненный свадебной символикой, который затем воплощается в сценах соколиной охоты по пути Ярослава на свадьбу своего отрока. Истину знает

только Ксения, она ожидает настоящего жениха и, встретив его, отвергает Григория и принимает князя. И герои, и читатель совершали ошибку, они неверно истолковывали предзнаменования: сокол в вещих снах означал, оказывается, не жениха, а свата. Семейно-бытовой фольклор допускает оба толкования образа, недаром жениха и невесту в величальных песнях называют князем и княгиней.

А.М. Панченко отмечает: «Утратив любовь земную, Григорий обрел любовь небесную. Его отвергла Ксения, но приняла Богородица, которая, явившись ему во сне, повелела воздвигнуть монастырь и пообещала сократить его печальные земные дни. И все же князь и Ксения счастливы, а Григорий несчастлив. Небесная любовь не компенсирует утраты земной» [6, с. 342].

Первая часть повести, повествующая о женитьбе князя Ярослава, может рассматриваться как своеобразная экспозиция, объясняющая, отчего Григорий отправляется в пустыню. Убедившись после рассказов князя о вещих снах в ошибочности своих притязаний, герой отказывается от мирских надежд: «Отрок же той в ночи положи мысль свою на Бога и на пречистую его Богоматерь, да яко же восхолят к которому пути, тако и наставят» [9]. Однако эта часть может служить мотивировкой для ухода отрока из мира, для его странничества и пустынножительства, но не для основания монастыря.

В последующем повествовании мы легко обнаруживаем элементы, характерные для традиционных рассказов об основании монастырей. Первоначальное место поселения Григория в хижине оказалось неудачным. Вспомним, что в ряде житийных рассказов святых изгоняют местные жители. Но здесь этот мотив приобретает специфическую окраску. Во-первых, при поселении в том или ином месте герой не знает значения избранного места и не имеет цели (задачи) построения обители. Во-вторых, живущие поблизости люди не изгоняют Григория, они тревожат его своими визитами и праздными расспросами, поэтому он уходит. Новое место оказывается более уединенным. Данную часть повествования при всех ее особенностях, тем не менее, можно квалифицировать как выбор места с предварительным изгнанием – (изгн)Вм.

Поселившись «немного вдалеке от Волги на Тферце», Григорий «начат молитися Пресвятей Богородице, да явит ему про место сие» [9]. Как видим, и здесь элемент сюжетного топоса видоизменен: место избрано (Вм), однако неясны его статус и качество, именно это желает знать герой, обращаясь с молитвой к Богородице (Мсв1).

Ответ приходит при помощи двух сонных видений. Первое символично, Григорий не в силах его истолковать. Второе – тонкий сон, в котором является сама Богородица, дает необходимые объяснения и обещания: «Хочет бо Бог прославити сие место и распространити его, и будет обитель велия; и той помощник тебе будет во всем и прошение твое исполнит. Ты же егда вся свершиши и монастырь сей исправиши, не многое время будещи ту жити и изыдеши от жития сего к Богу» [9]. Между первым и вторым видением отрок вновь молится (Мсв2), поскольку не может понять смысла первого сна.

Первое знамение дает ответ на первую молитву Григория: «да явит ему про место сие» [9]. Сияющий луч среди чистого поля означает особую избранность данного места, божественное благословение (Зн(с)/место/1). Второе знамение, в котором с отроком беседует сама Пречистая, есть ответ на его второе моление (Зн(с)/явление/2). Но функция этого знамения двойная. Оно не только определяет божественную необходимость и построения монастыря в месте, куда отрока привело Провидение, но

и определяет дальнейшее поведение героя. Как видим, Богородица обещает освободить Григория от земной жизни после выполнения задачи построения монастыря. Таким образом, основание монастыря имеет не только сакральную или духовно-нравственную мотивировку, но и индивидуально-личностную, связанную со стремлением глубоко несчастного человека уйти не только из мира, но и из жизни вообще. Второе знамение, с нашей точки зрения, следует расценивать и как элемент сюжетного топоса «Побудительная причина, задача = Мотивировка основания/строительства монастыря/церкви» (М).

Следующий эпизод может быть квалифицирован как получение разрешения на строительство от светских властей (Пз). Это достаточно подробное повествование о возвращении Григория к своему князю, о том, что князь позволяет отроку строить церковь и монастырь и даже оказывает помощь в людях.

Результат – воздвижение построек и устройство монастыря, но это только одна из реализаций знамений (Рзн1→И1): «И тако Божию помощию и великого князя повелением вскоре дело совершается, и освящение церкви сотвориша. Бысть же ту на освящении церкви Успения Пресвятой Богородицы сам великий князь Ярослав Ярославич и с своею супругою великою княгиней Ксениюю и со своим княжим сиклитом, и всем трапезу устроил; и по прошению отрока своего великий князь даде ему игумена Феодосия и братию собора, и колокола устрои. И назвася место то от великаго князя Ярослава Ярославича Отрок монастырь; и вси прославиша Бога и Пречистую Его Матерь» [9].

Но повествование на этом не заканчивается. Как мы уже отмечали, рассказ об основании монастыря «встроен» в историю личной судьбы героя, что является чертой литературы «переходной эпохи». Главное – жизненный путь Григория, его разочарование и прозрение в сопряжении с Божественной волей. Отрок, посвящая себя Богородице, становясь ее верным «рыцарем», отрывается от мирской любви и славы, приобретает качества проводника воли Господа. Он есть связующее звено между князем и высшими силами. Верное понимание Божьей воли и ее исполнение, выражающееся в основании монастыря, должно повлечь за собой получение награды, обещанной Богоматерью, а именно, завершение его жизненного пути. Предсказанное во втором «тонком сне» сбывается: «На другой день по освящении церкви той той отрок Григорий пострижесе в иноческий чин и наречен бысть Гурий от игумена Феодосия. И той отрок, по пострижении своем, немного время поживе и преставися ко Господу и погребен бысть во своем монастыре» [9]. Данный эпизод следует рассматривать как окончательную реализацию второго знамения и общий итог повествования о Григории (Рзн2→И2).

Представим схему повествования:

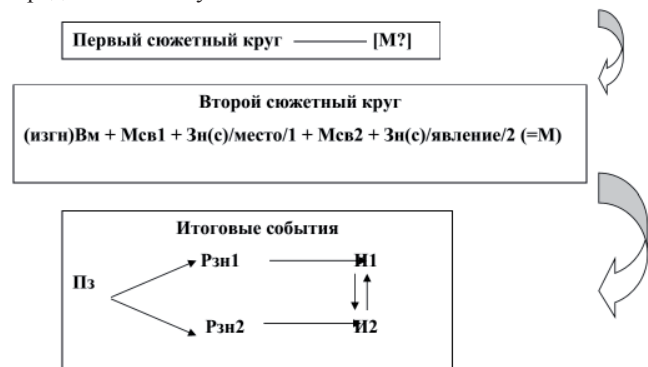


Рис. 2.

Так рассказ о создании монастыря становится частью личной судьбы – причем, не святого, но простого отрока, затем инока, праведность которого специально не подчеркивается в тексте, хотя видение Богоматери и исполнение воли Господней подчеркивают его избранность. Итогом же рассказа становится не основание монастыря, и блаженная кончина праведника.

Выводы

«Общие места» в житийном повествовании, как отмечает Л.А. Ольшевская, возникали и благодаря господствованию в средневековой литературе «эстетики подобия», жанрового канона и этикета, и «в результате строгой регламентированности иноческой жизни, реальной повторяемости тех ситуаций, в которые попадал герой-монах» [5, с. 234]. Этими же причинами обусловлено и появление

«шаблона» при создании рассказов об основании/строительстве монастырей/церквей в составе агиографического произведения. «Переходная» эпоха – XVII век – порождает существенные изменения в структуре текста, что связано, в первую очередь с открытием ценности человеческой личности и обретением героями произведений индивидуальной судьбы. Данные процессы оказали влияние и на традиционную структуру рассматриваемого сюжетного топоса. В житийных повестях XVII века «Повести о Марфе и Марии» и «Повести о Тверском Отрочем монастыре», акцент смещается на изображение человека, на судьбу героя, что приводит к изменениям: сама базовая схема сюжетного топоса остается достаточно устойчивой, однако содержание структурных элементов подвергается переосмыслению.

Библиографический список

1. Антонова М.В. Сюжетные топосы в агиографии. Постановка вопроса // Вестник Брянского государственного университета. Серия История/литературоведение/право/ языкознание. 2013. № 2. С. 172–175.
2. Заянцева Ю.В. Эпизод «благовествования» в древнерусском переводном житии (на материале Успенского сборника) // Православная и отечественная культура: наука, образование, искусство. Т.2. Орел, 2006. С. 219–226.
3. Истоки русской беллетристики. Ленинград, 1970.
4. Киево-Печерский патерик // Древнерусские патерики. Киево-Печерский патерик. Волоколамский патерик / Издание подготовили Л.А. Ольшевская и С.Н. Травников. Москва, 1999.
5. Ольшевская Л.А. «Прелесть красоты и вымысла...» // Древнерусские патерики. Киево-Печерский патерик. Волоколамский патерик / Издание подготовили Л.А. Ольшевская и С.Н. Травников. Москва, 1999.
6. Панченко А.М. Литература «переходного века» // История русской литературы. Т.1. Древнерусская литература. Литература XVIII века. Ленинград, 1980.
7. Панченко А.М. Литература первой половины XVII века // История русской литературы X–XVII веков / Под ред. Д.С. Лихачева. Москва, 1980.
8. Повесть о Марфе и Марии // Библиотека литературы Древней Руси. Т.15. XVII век. – Санкт-Петербург, 2006. [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-15/11
9. Повесть об основании Тверского Отроча монастыря // Библиотека литературы Древней Руси. Т.15. XVII век. Санкт-Петербург, 2006. [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-15/13
10. Руди Т.Р. Топика русских житий (вопросы типологии) // Русская агиография. Исследования. Публикации. Полемика. Санкт-Петербург, 2005. С. 59–101.
11. Руди Т.Р. «Яко столп непоколебим» (об одном агиографическом топосе) // Труды отдела древнерусской литературы. Санкт-Петербург, 2004. Т.55. С. 211–227.
12. Рыжова Е.А. Сюжетный мотив «выбор места для основания монастыря с помощью чудесных знамений» в северно-русской агиографии («глас-свет») // Книжные центры Древней Руси. Кирилло-Белозерский монастырь. Санкт-Петербург, 2008. С. 422–440.
13. Успенский сборник. Москва, 1971.

References

1. Antonova M.V. Plot toposes in hagiography. Statement of the question // Bulletin of the Bryansk State University. Series History/literary studies/law/ Linguistics. 2013. No. 2. Pp. 172–175.
2. Zayantseva Yu.V. Episode “blagovestvovanie” in the Ancient Russian translated life (based on the material of the Uspensky collection) // Orthodox and Domestic culture: science, education, art. Vol. 2. Orel, 2006. Pp.219–226.
3. The origins of Russian fiction. Leningrad, 1970.
4. Kievo-Pechersk paterik // Ancient Russian pateriks. Kiev-Pechersk paterik. The Volokolamsk paterik / Edition was prepared by L.A. Olshevskaya and S.N. Travnikov. Moscow, 1999.
5. Olshevskaya L.A. “The charm of beauty and fiction ...” // Ancient Russian pateriks. Kiev-Pechersk paterik. The Volokolamsk paterik / Edition was prepared by L.A. Olshevskaya and S.N. Travnikov. Moscow, 1999.
6. Panchenko A.M. Literature of the “transitional century” // History of Russian literature. Vol. 1. Ancient Russian literature. The literature of the XVIII century. Leningrad, 1980.
7. Panchenko A.M. Literature of the first half of the XVII century // The history of Russian literature of the X–XVII centuries / Edited by D.S. Likhachev. Moscow, 1980.
8. The story of Martha and Mary // Library of Literature of Ancient Russia. Vol.15. XVII century. – St. Petersburg, 2006. [Electronic resource]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-15/11
9. The story of the foundation of the Tver monastery // Library of literature of Ancient Russia. Vol.15. XVII century. – St. Petersburg, 2006. [Electronic resource]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-15/13
10. Rudy T.R. The topic of Russian lives (questions of typology) // Russian hagiography. Researches. Publications. The controversy. – St. Petersburg, 2005. Pp. 59–101.
11. Rudy T.R. “Like a pillar is unshakable” (about one hagiographic topos) // Proceedings of the Department of Ancient Russian literature. – St. Petersburg, 2004. Vol.55. Pp. 211–227.
12. Ryzhova E.A. The plot motive “choosing a place to found a monastery with the help of miraculous signs” in the Northern Russian hagiography (“glas-svet”) // Book centers of Ancient Russia. The Kirillo-Belozersky Monastery. – St. Petersburg, 2008. Pp. 422–440.
13. Uspensky collection. Moscow, 1971.

АНТОНОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

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

E-mail: gavrila05@yandex.ru

АНТЮХОВ АНДРЕЙ ВИКТОРОВИЧ

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

E-mail: bgu-bryansk@bk.ru

КРИВОЛАПОВ ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ

доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия

E-mail: vladnik57@rambler.ru

ANTONOVA MARIA VLADIMIROVNA

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

E-mail: gavrila05@yandex.ru

ANTYUKHOV ANDREY VIKTOROVICH

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

E-mail: bgu-bryansr@bk.ru

KRIVOLAPOV VLADIMIR NIKOLAEVICH

Doctor of Philology, Professor of the Department of Literature, Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: vladnik57@rambler.ru

КАТЕГОРИЯ ПРОСТРАНСТВА В СКАЗКАХ А.С. ПУШКИНА

THE CATEGORY OF SPACE IN A.S. PUSHKIN'S FAIRY TALES

Данная работа посвящена выявлению пространственных элементов в сказках А.С. Пушкина в сопоставлении с фольклорными и литературными источниками. Выделены пространственные элементы «Дом» (все тексты), «Берег моря» (три сказки), «Лес» (1 случай), «Базар» (1 случай). Атрибуты пространственных элементов способствуют выражению авторской идеи. Развертывание сюжета в сказках Пушкина реализовано, с одной стороны, через движение героя в пространстве, а с другой – через трансформацию пространственных элементов.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, литературная сказка, категория пространства, локус.

This work is devoted to the identification of spatial elements in the tales of A.S. Pushkin in comparison with folklore and literary sources. The spatial elements "House" (all texts), "Seashore" (three fairy tales), "Forest" (1 case), "Bazaar" (1 case) are highlighted. The attributes of spatial elements contribute to the expression of the author's idea. The unfolding of the plot in Pushkin's fairy tales is realized, on the one hand, through the movement of the hero in space, and on the other – through the transformation of spatial elements.

Keywords: A.S. Pushkin, literary fairy tale, category of space, locus.

Введение

Актуальность настоящего исследования определяется той ролью, которую играет творчество А.С. Пушкина в развитии русской литературы, в частности, жанра литературной поэтической сказки. Несомненно, продуктивным является обращение к анализу различных художественных категорий, реализованных в пушкинских сказках, в том числе и категории пространства. Поскольку к рассмотрению этого аспекта поэтики пушкинских сказок исследователи не обращались, то в работе можно отметить определенную новизну.

Цель работы – выявление особенностей функционирования пространственных элементов (локусов) в законченных сказках А.С. Пушкина в их сопоставлении с фольклорными и литературными источниками. Объект исследования – система пространственных элементов (локусов) в сказках А.С. Пушкина. Предмет исследования – особенности их функционирования и взаимодействия. Материалом исследования являются пять завершённых сказок А.С. Пушкина.

Методика исследования. В работе использован структурный и сравнительно-сопоставительный методы исследования. В процессе анализа выделяются так называемые пространственные элементы, то есть постоянно повторя-

ющиеся локусы сказок Пушкина и их первоисточников и проводится их анализ с точки зрения атрибутов (признаков), динамики развития, взаимодействия.

Изложение основного материала

К сожалению, в литературоведении нет специальных работ, посвященных анализу категории пространства в литературной сказке вообще, и в пушкинских сказках в частности.

Несколько слов о пространственной организации сказки мы можем найти в книге М.М. Липовецкого «Поэтика литературной сказки». Он полагает, что в основе хронотопа волшебной сказки лежит «конструктивно значимая коллизия» («жанровая ситуация») и структурным каркасом литературной сказки, формирующим ее художественный мир в целом, оказывается «аксиологически ориентированный тип в концепциях действительности» [2, с. 160].

Ряд замечаний о категории пространства содержатся в книге М.В. Антоновой и Л.Н. Фомичевой «На неведомых дорожках сказки», где отмечается, что пространственная организация как народной, так и литературной сказки является одним из элементов «постоянного сказочного ядра», которое рассматривается как существенный жанровый признак сказки вообще: «хронотоп сказки особым обра-

зом дистанцирован от реального временного континуума. Это качество присуще и литературной и народной сказке» [1, с. 7]. Так, местом действия фольклорных сказок о животных обычно является сельская местность, действие же волшебной сказки чаще всего происходит «в некотором царстве, в некотором государстве», это может быть также и «тридевятое царство, тридесятое государство», здесь есть подземные и подводные царства, дремучие леса, где проживает Баба-Яга; железная гора – место жительства Кощея Бессмертного; остров Буян в море-океяне; Зазеркалье, Страна Оз и т. п. Аналогичным качеством отличается и категория пространства в сказках авторских, литературных: некоторые писатели-сказочники настолько четко и конкретно представляют себе географию создаваемого ими волшебного пространства, что можно нарисовать картину местности (что зачастую и делается) [1, с. 8].

Однако автор отмечает, что и время, и место действия (пространство) в литературной и народной сказках невозможно определить точно, так как это «сказочное» время и место, принципиально отличное от реального. Соответственно, оно должно обладать рядом «сказочных» атрибутов, к которым могут быть отнесены «невозможные» в реальном мире персонажи и предметы.

Пространственные элементы (локусы) сказок А.С. Пушкина

Приступая к анализу категории пространства сказок Пушкина, следует в первую очередь выделить пространственные элементы (или локусы), под которыми мы понимаем те места, в рамках которых происходит развертывание действия.

В «Сказке о попе и работнике его Балде» первым пространственным элементом оказывается базар:

Пошел поп *по базару*
Посмотреть кой-какого товара.
Навстречу ему Балда
Идет сам не знает куда [3, с. 271].

Именно здесь происходит завязка действия, то есть встреча двух основных действующих лиц и составление ими взаимного договора о найме Балды на работу.

Далее действие перемещается в дом попа, который мы рассматриваем, как пространственный элемент «Дом». В данном случае это обозначение достаточно широкого и в то же время ограниченного пространства, которое включает в себя не только собственно жилые постройки, но все хозяйство, весь попов двор. Именно здесь происходят основные взаимоотношения между персонажами-людьми: попом, Балдой, попадьею и их детьми:

Живет Балда в *поповом доме*,
Спит себе на соломе,
Ест за четверых,
Работает за семерых:
До света все у него пляшет,
Лошадь запряжет, полосу вспашет
Печь затопит, все заготовит, закупит,
Яичко испечет, да сам и облупит
Попадья Балдой не нахвалится,
Поповна лишь о нем и печалится,
Попенок зовет его тятей;
Кашу заварит, нянчится с дитятей [3, с. 271–272].

Еще один пространственный элемент этой сказки – место, где разворачиваются взаимоотношения между Балдой и бесами, которые обитают в море. Соответственно, территорией, где могли встретиться человек и мифическое существо, оказывается «пограничное» пространство – «Берег моря»:

Балда с попом напрасно не споря,
Пошел, сел у *берега моря*;
Там он стал веревку крутить
Да конец ее в море мочить
Вот из моря вылез старый Бес:
«Зачем ты, Балда, к нам залез?»
«Да вот веревкой хочу *море* морщить,
Да вас, проклятое племя корчить» [3, с. 273].

Заметим сразу, что первый из выделенных пространственных элементов (локус) «Базар» упоминается в тексте лишь один раз, а «Дом» и «Берег моря» многократно. «Дом» – дважды: в начале и в конце (момент расплаты), а «Берег моря» – трижды (соревнование с бесами).

В «Сказке о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди» завязка действия также происходит в рамках пространственного элемента (локуса), который будет изображен в тексте один раз, условно мы его обозначим, как «Дом I». Это светлица или, точнее, тот терем, в котором до замужества жила главная героиня и ее сестры.

Три девицы под окном
Пряли поздно вечерком.
<...>
Только вымолвить успела,
Дверь тихонько заскрипела,
И в светлицу входит царь,
Стороны той государь.
Во все время разговора
Он стоял позадь забора.
<...>

«...Вы ж, голубушки-сестрицы,
Выбирайтесь из светлицы...» [3, с. 280].

«Дом», как пространственный элемент может быть выделен в этой сказке еще дважды.

«Дом II» – это дворец царя Салтана, в котором происходит множество событий: свадьба, рождение сына. Здесь живут и строят козни ткачиха с поварихой, с сватьей бабьей Бабарихой», сюда в облике комара трижды прилетает князь Гвидон вслед за корабельщиками-купцами. Надо сказать, что этот пространственный элемент не имеет точного детального описания. Мы не можем себе представить, каковы были палаты царя Салтана, где обитали ткачиха с поварихой и проч. Хотя в сказке упоминаются и спальня государя, и кухня, и палата, где «на престоле и венце» восседает царь Салтан.

Дворец князя Гвидона, а, точнее, чудный город на острове Буяне, правителем которого становится молодой герой, мы условно обозначим как «Дом III». Этот пространственный элемент (локус), подобно «Дому» в «Сказке о попе и работнике его Балде» является одновременно ограниченным и широким. Ограничен он рамками города, а одновременно расширен до целого Города, а не заключен в рамках только собственно жилых помещений. На самом деле жилые помещения князя вовсе не упоминаются, но несколько раз подробно описывается вид «чудного города в целом»:

... Видит город он большой,
Стены с частыми зубцами,
И за белыми стенами
Блещут маковки церквей
И святых монастырей.
<...>

К ним народ навстречу валит,
Хор церковный Бога хвалит;
В колымагах золотых

Пышный двор встречает их...

<...>

Город новый златоглавый,
Пристань с крепкою заставой.

Пушки с пристани велят,
Кораблю пристать велят [3, с. 285].

Как неоднократно отмечали исследователи, в описании города, которое, кстати, несколько раз повторится в своих основных чертах и в рассказе корабельщиков, подчеркиваются идеальные черты – богатство, роскошь построек, большое количество церквей и монастырей, доброжелательное отношение к путешественникам, гармония между правителем и народом. Очень хорошо мы представляем и те диковинки, которые оказываются атрибутами города, то есть «Дома III»: белка, грызущая орешки, за которой специальным образом ухаживают, способ подсчета орехов, тридцать три богатыря, выходящие на берег моря вместе с дядькой Черномором. Атрибутом чудесного города по сути является и богатство, из которого может быть сделан вывод об отсутствии здесь бедных людей, это «чудный град», идеальный, сказочный город.

«Дом III» «вкладывается» в более широкое пространство острова Буяна, однако нам представляется, что остров как пространственный элемент (локус), выделять нецелесообразно, более значительную роль в развертывании сюжета выполняет другое место – «Берег моря». Именно здесь выходит из бочки чудесным образом выросший и возмужавший князь Гвидон, здесь спасает от злого коршуна волшебную помощницу Царевну-Лебедь и здесь он постоянно с ней встречается, высказывая свои кручины:

И послушалась волна:

Тут же на берег она

Бочку вынесла легонько

И отхлынула тихонько [3, с. 283].

<...>

Видно, на море не тихо;

Смотрит — видит дело лихо:

Бьется лебедь средь зыбей,

Коршун носится над ней...

<...>

«...Ты не лебедь ведь избавил,

Деву в живых оставил:

Ты не коршуна убил,

Чародея подстрелил;

Век тебя я не забуду,

Ты найдешь меня повсюду» [3, с. 284].

И в этом тексте все отмеченные пространственные элементы (локусы) встречаются несколько раз.

По сути дела, тот же тип пространственных элементов (локусов) выделяется в «Сказке о рыбаке и рыбке».

«Дом» – это изба старика и старухи, вернее та ветхая постройка, в которой они живут:

Жил старик со своею старухой

У самого синего моря;

Они жили в ветхой землянке

Ровно тридцать лет и три года [3, с. 304].

<...>

...Глядь: опять перед ним землянка;

На пороге сидит его старуха,

А пред нею разбитое корыто [3, с. 309].

Второй пространственный элемент (локус) этой сказки – «Берег моря»:

Раз он в море закинул невод... [3, с. 304].

Вот пошел он к синему морю... [3, с. 305].

Старичок отправился к морю... [3, с. 307].

Долго у моря ждал он ответа... [3, с. 309].

В «Сказке о царе Салтане» море представляет собою мир, связанный с чудесными явлениями, ведь именно отсюда выходят тридцать три богатыря.

Это же качество моря мы отмечаем в «Сказке о рыбаке и рыбке». Оно тоже является местом обитания чудесного существа – золотой рыбки; да и само оно представляется живым, одухотворенным (как правило, любой читатель обращает внимание на изменяющееся состояние, на его, если можно так выразиться, эмоциональную отзывчивость). «Берег моря» во всех трех сказках оказывается местом встречи героя-человека с чудесным персонажем. Так было в «Сказке о попе и работнике его Балде». В «Сказке о царе Сатане» на берегу встречаются Гвидон и Царевна-Лебедь. В «Сказке о рыбаке и рыбке» старик вылавливает неводом золотую рыбку, а затем несколько раз возвращается на берег, чтобы встретиться с ней и обратиться с очередным требованием старухи.

Более сложной структурой пространственных элементов (локусов) обладает «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях».

«Дом I» – царский дворец – является не только местом завязки действия, но и неоднократно повторяющимся далее пространственным элементом (локусом): здесь умерла первая супруга царя, отсюда отправляют молодую царевну в лес, здесь любит себя злая царица-мачеха.

Царь с царицею простился,

В путь дорогу снарядился,

А царица у окна

Села ждать его одна...

<...>

...Издальце наконец

Воротился царь-отец

На него она взглянула,

Тяжелешенько вздохнула,

Восхищенья не снесла

И к обедне умерла [3, с. 310].

Правда, следует отметить, что «Дом I» не имеет строго определенных атрибутов, он никак не описывается. Указания, что царица ждет своего супруга «у окна» или мачеха после беседы с зеркальцем бросает его «под лавку» вряд ли можно считать атрибутами «Дома I». О наличии этого пространственного элемента (локуса) читатель просто знает, хотя прямо назван в тексте он лишь один раз в самом конце сказки:

Дома в ту пору без дела

Злая мачеха сидела... [3, с. 323].

Терем богатырей может быть условно обозначен как «Дом II», здесь обретает «царевна молодая» покой и счастье. Возможно, существенным качеством «Дома II» является то, что он находится в лесу, который становится как бы границей между миром зла («Дом I», где обитает мачеха-царица) и миром добра («Дом II», где царевну, как сестру, приютили семь богатырей). Но ни тот, ни другой пространственные элементы (локусы), ни пограничная территория леса не обладают ярко выраженными фантастическими качествами, хотя в рамках этих пространственных элементов (локусов) могут существовать и выполнять определенные функции волшебные предметы: говорящее зеркало, яблочко, откусив которое царевна впадает в сон, подобный смерти.

Кстати, «Дом II» в своем описании имеет множество конкретных деталей:

Ей навстречу пес, залая,

Прибежал и *смолк*, играя;

В *ворота* вошла она,

На *подворьетищи*на.

Пес бежит за ней, ласкаясь,
А царевна, подбираясь,
Поднялася на крыльцо
И взялася за кольцо;
Дверь тихонько отворилась,
И царевна очутилась
В светлой горнице; кругом
Лавки крытые ковром,
Под святыми стол дубовый,
Печь с лежанкой изразцовой<...>
Дом царевна обошла,
Все порядком убрала,
Засветила Богу свечку,
Затопила жарко печку,
На полати взобралась
И *тихонько* улеглась [3, с. 314].

<...>
Отвели они девицу

Вверх во светлую светлицу... [3, с. 315].

Широкое подворье, лающий пес, крыльцо, дверь с колышком, печка с лежанкой, полати, лавки, дубовый стол, светлица – все это обычные приметы простого сельского жилища, которое Пушкин предпочитает называть «теремом», подчеркивая его сказочность, идеальность. К идеальным атрибутам терема («Дома II») как пространственного элемента (локуса) можно отнести и необыкновенную тишину, специально отмеченную, выделенную нами в тексте: пес быстро перестает лаять, в тереме тихо, царевна все действия прodelывает «тихонько». Возникновение шума («Вдруг сердито под крыльцом пес залаял...») [Пушкин, 317]) воспринимается как сигнал вражеского вторжения в благодное пространство «Дома II».

Третий пространственный элемент (локус), который можно выделить в анализируемой нами сказке – усыпальница, где находится гроб с царевной.

Вот они во гроб хрустальный
Труп царевны молодой
Положили – и толпой
Понесли в пустую гору,
И в полуночную пору
Гроб ее к шести столбам
На цепях чудесных там
Осторожно привинтили
И решеткой оградил... [3, с. 320].

Принимая во внимание то, что это место является приютом, местом упокоения, но не могилой, мы условно обозначим данный пространственный элемент как «Дом III». Существенным его атрибутом оказывается сокрытость. О месте нахождения мертвой царевны не знает никто на свете, может быть, кроме семи богатырей; ее не видят даже солнце, месяц, к которым, как мы знаем, за помощью обращается король Елисей.

Интересно, что в данной сказке все пространственные элементы заключены в большую раму пространства – мира, поскольку царевич Елисей ищет свою невесту везде и всюду. Но «Дом III» не оказывается вынесенным за рамки реально-человеческого пространства сказки, это не потусторонний мир, поскольку мы не находим границы между «Домом III» и другими пространственными элементами (локусами), границы, которую трудно преодолеть. «Дом III» – это тайное место, скрытое от глаз людских, доступное лишь ветру, который носится повсюду. О его наличии трудно узнать, но, зная о нем, его легко достичь.

Король зарыдал
И пошел к пустому месту <...>
Вот идет; и поднялася

Передним гора крутая;
Вкруг нее страна пустая;
Под горою темный вход.
Он туда скорей идет.
Перед ним, во мгле печальной,
Гроб качается хрустальный... [3, с. 322].
Как видим, на своем пути король Елисей не встречает никаких препятствий.

В «Сказке о золотом петушке» действие разворачивается в рамках двух пространственных элементов (локусов), которые мы тоже условно обозначим как «Дом I» и «Дом II».

Первый из них – это дворец царя Дадона, который расширяется в нашем представлении до границ целого царства («тридевятого царства, тридесятого государства»). Его дом – это его государство, и соседи его беспокоят, как жильца этого дома-государства. И золотой петушок охраняет государство как целый дом от посягательств извне.

В определенном удалении от дома-государства царя Дадона находится «шелковый шатер» шамаханской царицы, который стоит «промеж высоких гор» и окружен «ущельем тесным» с убитыми воинами.

«Дом I» не имеет конкретных атрибутов, кроме указания на то, что царь Дадон вынужден содержать «многочисленную рать», а золотой петушок сидит «на высокой спице». В то же время шатер шамаханской царицы («Дом II») описан, хоть и кратко, с точки зрения внутреннего пространства:

Там за стол его сажала,
Всяким яством угощала,
Уложила отдыхать
На парчовую кровать [3, с. 328].

Но «Дом II», с нашей точки зрения, включает в себя и «окрестности», то есть то самое ущелье, где лежит «побитая рать»:

Перед ним его два сына
Без шоломов и без лат
Оба мертвые лежат,
Меч вонзивши друг во друга.
Бродят кони их средь луга,
По притоптанной траве,
По кровавой мураве... [3, с. 328].

Изысканность убранства «шелкового шатра» контрастирует с ужасной картиной смерти и крови, которая его окружает, что указывает на скрытую опасность, лицемерие и коварство обитательницы «Дома II».

Если «Дом I» должен символизировать пространство спокойствия и благополучия, добра, то «Дом II» – шатер шамаханской царицы – оказывается символом коварства и раздора. Между этими пространственными элементами по определению должна находиться граница, и, очевидно, в качестве таковой выступает «пустота», разделяющая эти пространственные элементы.

Войска идут день и ночь;
Им становится невмочь,
Ни побоища, ни стана,
Ни надгробного кургана
Не встречает царь Дадон
«Что за чудо?» – мыслит он.
Вот восьмой уж день проходит... [3, с. 327].

Петушок, обращающийся в сторону шатра шамаханской царицы, указывает на приближение опасности. Вполне очевидно, что до какого-то момента этого пространственного элемента (локуса) не существовало в непосредственной близости от границ царства Дадона, и вот теперь он находится в опасной близости. Основным атрибутом этого

пространства является сама шамаханская царица, которая олицетворяет коварство, враждебность, злобу.

Когда Дадон привозит ее в свой столичный град, он как бы переносит «Дом II» в пределы своего дома-государства и следствием этого оказывает разрушение «Дома I».

Старичок хотел заспорить
Но с иным накладно вздорить,
Царь хватил его жезлом
По лбу, тот упал ничком,
Да и дух вон <...>
Петушок вспорхнул со спицы,
К колеснице подлетел
И царю на темя сел,
Встрепенулся, клонул в темя
И взвился... и в тоже время
С колесницы пал Дадон –
Охнул раз, – и умер он.
А царица вдруг пропала,
Будто вовсе не бывало [3, с. 329-330].

Взаимодействие и трансформация пространственных элементов (локусов)

На примере «Сказки о царе Салтане» мы уже увидели в предшествующем параграфе, как взаимодействуют пространственные элементы, как они могут видоизменяться. Аналогичные процессы мы наблюдаем и в других текстах. Так, в «Сказке о рыбаке и рыбке» пространственный элемент (локус) «Берег моря» остается неизменным, однако, само море, как мы уже отметили, меняется. Можно выделить 5 этапов этой «эволюции»:

Вот пошел он к синему морю; (1)
Видит, море слегка разыгралось [3, с. 305].

Вот пошел он к синему морю, (2)
(Помутилось синее море) [3, с. 305].

Пошел старик к синему морю; (3)
(Не спокойно синее море) [3, с. 306].

Старичок отправился к морю, (4)
(Почернело синее море) [3, с. 307].

Вот идет он к синему морю, (5)
Видит, на море черная буря,
Так и вздулись сердитые волны,
Так и ходят, так воем и воеют [3, с. 308].

Как видим, меняется эмоциональное настроение морского пространства. Но по сути своей море остается прежним – «синее море», «глубокое море».

Пространственный элемент (локус) «Дом», в той же сказке, трансформируется от эпизода к эпизоду. Из ветхой лачуги он превращается в избу, боярские палаты, царский дворец и, наконец, возвращается в свое исходное состояние. Естественно меняются и атрибуты «Дома». Признаком «ветхой лачуги» является «разбитое корыто». Изба имеет «светелку», «кирпичную, беленую трубу», «дубовые, тесовые ворота», что осмысливается как признак крестьянского достатка. Далее трансформация касается уже социальных признаков жизни человека. У столбовой дворянки появляется «высокий терем», атрибутами которого оказываются не только богатая одежда старухи («соболья душегрейка», «парчовая кичка», жемчуга, золотые перстни, «красные сапожки»), но и «усердные слуги». «Она бьет их, за чупрун таскает», и это тоже характеристика трансформированного пространства, поскольку в новой социальной среде ярче проявляются нравственные качества персонажа. Царица

имеет не только «царские палаты», но и прислуживающих ей «бояр да дворян», «грозную стражу» с топориками на плечах.

Каждый этап трансформация «Дома» усугубляет демонстрацию аморальных черт старухи, они как бы получают свое закономерное социальное развитие. Хотя, надо заметить, что по сути старуха остается прежней и в начале, и в середине, и в конце сказки – властная, вздорная, сварливая.

Изменчивостью обладает пространственный элемент (локус) «Дом II» в «Сказке о царе Салтане».

Во-первых, он чудесным образом появляется «ниоткуда», по велению Царевны-Лебеди:

Вот открыл царевич очи;
Отрясая грезы ночи
И дивясь, перед собой
Видит город он большой... [3, с. 285].

Во-вторых, «Дом II» постепенно обретает новые атрибуты: белка, тридцать три богатыря, и, в конце концов, сама царица, что подчеркивается в многократных описаниях города в восприятии корабельщиком и самого князя Гвидона. Причем, рассказ о чудесном городе по законам сказочного повествования аккумулирует все новые и новые детали от простой констатации возникновения нового города на некогда пустом острове Буяне до подробного описания всех его чудес:

В море остров был крутой,
Не привальный, не жилой;
Он лежал пустой равниной;
Рос на нем дубок единый;
А теперь стоит на нем
Новый город со дворцом,
С златоглавыми церквами,
С теремами и садами... [3, с. 287].

В свете ж вот какое чудо:
Остров на море лежит,
Град на острове стоит,
С златоглавыми церквами,
С теремами и садами;
Ель растет перед дворцом,
А под ней хрустальный дом;
Белка в нем живет ручная<...>
Белку холят, берегут.
Там еще другое диво:
Море вздуется бурливо,
Закипит, подымет вой,
Хлынет на берег пустой,
Расплеснется в скором беге,
И очутятся на бреге,
В чешуе, как жар горя,
Тридцать три богатыря <...>
А у князя женка есть,
Что не можно глаз отвести:
Днем свет Божий затмевает,
Ночью землю освещает;
Месяц под косой блестит,
А во лбу звезда горит... [3, с. 300–301].

Трансформация «Дома II» тем более значительна и значима, что «Дом I» обладает большим постоянством. В нем ничего не происходит, кроме приезда корабельщиков и постепенного «окривления» «ткачихи с поварихой, с сватьей бабой Бабарихой». Князь Гвидон, появляющийся здесь непременно застает одну и ту же картину:

Видит: весь сияя в злате,
Царь Салтан сидит в палате

На престоле и в венце
С грустной думой на лице;
А ткачиха с поварихой,
С сватьей бабой Бабарихой,
Около царя сидят
И в глаза ему глядят [3, с. 287].

Разницу представляют только последние строки этого описания, которое повторяется трижды. Во втором случае – сестры и сватья баба «Злыми жабами глядят» [3, с. 291], в третьем – «Четырьмя все три глядят» [3, с. 295].

Нужно сказать, что в сказках Пушкина трансформирующихся в процессе развертывания сюжета пространственных элементов не так уж много. Гораздо больше стабильных, не изменяющихся локусов: «Дом» и «Берег моря» в «Сказке о попе и работнике его Балде»; пространственные элементы в «Сказке о мертвой царевне».

Единство художественного пространства сказок А.С. Пушкина

Как известно, художественному хронологу присущи «дискретность и многомерность» пространства. Действительно, в сказках Пушкина пространственные элементы (локусы), вкладываются в некое более широкое сказочное пространство, которое может обладать даже какими-то «географическими», или социально-бытовыми признаками.

Например, в «Сказке о попе и работнике его Балде» явно имеется в виду сельская местность. Пространство в «Сказке о мертвой царевне» – это, в основном, одно государство, в котором есть и темный лес, и поля, и горы, и города, и села. Но, в соответствии с признаком дискретности между пространственными элементами, как правило, находятся лакуны – белые пятна, неизвестная земля, то есть пространство, не изображенное в тексте. О том, какое оно, мы только догадываемся. Так происходит в «Сказке о рыбаке и рыбке» и в «Сказке о попе и работнике его Балде». Между пространственными элементами может находиться «условная пустота».

Выше мы уже отмечали не населенное, голое, пустое пространство между «Домом I» и «Домом II» в «Сказке о золотом петушке». Мы говорим об условности этой пустоты, потому что на самом деле, это какая-то территория, это некое место, но оно «безжизненно».

У этой «условной пустоты» тоже могут быть атрибуты. В «Сказке о золотом петушке» происходит символизация пространства, разделяющего «Дом I» и «Дом II». Оно начинает выполнять функцию границы между добром и злом, подобно тому, как в стихотворении Пушкина «Анчар» пустыня, «чахлая и скупая», символизирует отсутствие жизни.

В «Сказке о царе Салтане» в качестве «условной пустоты» выступает «море», но у него нет столь мрачных атрибутов. Пожалуй, море – это дорога, путь, соединяющий пространственные элементы. А бескрайность морских просторов, вероятно, подчеркивает удаленность, разрыв между персонажами.

В «Сказке о мертвой царевне» такой «условной пустоты» мы, пожалуй, не обнаруживаем. Хотя, в определенной степени, ненаселенной территорией, разграничивающей «Дом I» и «Дом II»; является лес. Однако даже путешествие королевича Елисея происходит в рамках сказочного мира в целом, который следует рассматривать как «единый», там нет «белых пятен».

Важно подчеркнуть, что художественное пространство всех сказок Пушкина – пространство, обладающее определенным единством. Лучше всего это единство обозначилось во вступлении к поэме «Руслан и Людмила», ко-

торая была написана уже зрелым поэтом.

Правда, в этих стихах воспроизводится картина традиционного мира русской народной сказки, народного фольклора: и кот Баюн, и русалка, и избушка на курьих ножках. В сказках Пушкина в целом традиционных атрибутов фольклорной сказки нет. Общеизвестно, что образ в авторской сказке у Пушкина строится по модели устно-поэтической, но абсолютно своеобразен. Например, щука в народной сказке и золотая рыбка; петушок золотой гребешок в детской припевке и золотой петушок и т. п.

Целостность художественного пространства сказок Пушкина достигается, как нам представляется, за счет типизации пространственных элементов: «Дом», «Берег моря» постоянно повторяются в разных модификациях, и эти пространственные элементы (локусы) оказываются включенными в некое общее сказочное пространство, обладающее или не обладающее атрибутом «условной пустоты», или ненаселенностью, но обязательно дистанцированное от реального мира читателя, воспринимающего текст. Это мир «не наш»: «там чудеса, там леший бродит», там возможны те события, которые не возможны в реальном мире, те персонажи, которых не может быть в нашем мире, те предметы становятся волшебными, которые в нашем мире не обладают этими свойствами.

Дистанцированность обуславливается еще и тем, что в сказках Пушкина нет связующего звена не только с нашим реальным пространством, которое находится вне текста художественного произведения, но и нет того мира, который мы рассматриваем, как несказочный художественный мир с несказочным художественным пространством.

Выводы

В проанализированных нами законченных сказках А.С. Пушкина выделяются пространственные элементы (локусы) «Дом» (все тексты), «Берег моря» (три сказки), «Лес» (1 случай), «Базар» (1 случай). Первые два являются, как видим, наиболее часто встречающимися. Причем «Дом» существует в большем количестве вариантов в рамках одной и той же сказки (например, «Дом I» – светлица, «Дом II» – дворец Салтана, «Дом III» – город Гвидона; «Дом I» – царский дворец, «Дом II» – терем богатырей, «Дом III» – пещера-усыпальница) или многократно повторяются («Дом» в «Сказке о попе и его работнике Балде» или «Дом» в «Сказке о рыбаке и рыбке»). Это стремление поэта локализовать развитие действия в пространстве «Дома» лишний раз подчеркивает общую направленность его творчества: не случайно Пушкина многие исследователи называют поэтом Дома. Следует обратить внимание на качество этого пространственного элемента (локуса): зачастую он не замкнут в рамках жилого помещения, а расширяется до города, острова, государства.

Столь же часто встречается в сказках Пушкина «Берег моря», но он менее разнообразен, поскольку в рамках одной сказки не имеет вариантов. Следует отметить, что это пространственный элемент (локус) пограничного типа, именно здесь происходит встреча и взаимодействие человека и необыкновенного существа – бесов, золотой рыбки, Царевны-Лебеди.

Атрибуты пространственных элементов (локусов) способствуют выражению авторской идеи. Так, чудесные предметы, диковинки города князя Гвидона, богатство постройкам помогают создать образ идеального государства. Шамаханская царица как основной атрибут «Дома II» (шатер) выражает идею коварства и зла.

Развертывание сюжета в сказках Пушкина реализовано, с одной стороны, через движение героя в пространстве,

а с другой – через трансформацию пространственных элементов (локусов). Так, от одного пространственного элемента к другому и обратно курсируют Балда, князь Гвидон, старик, царь Дадон. Перемещение героини в пространстве создает и движение сюжета в «Сказке о мертвой царевне» («Дом I»(дворец) – через «Лес» – «Дом II» (терем) – «Дом III» (пещера) – «Дом I»). Таким образом, можно говорить о реализации в сказках Пушкина одного из наиболее традиционных для национальной устной народной сказки архетипа – архетипа дороги.

В «Сказке о рыбаке и рыбке» и «Сказке о царе Салтане» этот процесс дополнен постепенной трансформацией пространственных элементов (локусов), протекающей как накопление, кумуляция качества: в первой сказке – повышение социального статуса старухи и следующее за ним увеличение материальных благ, во второй – увеличение числа волшебных диковинок, которые усиливают идеальность рисуемой Пушкиным утопии (золото и изумруды от орешков белочки, видимо, составляют основу материального благосостояния города; чудесная морская стража из 33 богатырей и дядьки Черномора охраняет остров от возможных посягательств врагов). В «Сказке о золотом петушке» происходит перемещение и совмещение простран-

ственных элементов с последующим их разрушением.

Между пространственными элементами (локусами) находится так называемая «условная пустота», то есть ненаселенное и географически лишь обозначенное пространство, по которому проходит путь героя. Наиболее явно это выражено в «Сказке о царе Салтане» (море) и в «Сказке о золотом петушке» (пустынная дорога). В «Сказке о попе и его работнике Балде» и «Сказке о рыбаке и рыбке» пространство между выделенными нами элементами вовсе никак не определено. Исключение, пожалуй, составляет «Сказка о мертвой царевне», где пространственные элементы находятся явно в пределах единого государства как вполне населенного мира.

В целом сказки Пушкина тяготеют к единому образу мира, единой организации и в рамках отдельного произведения, и в рамках цикла в целом. Следует подчеркнуть, кроме того, наличие традиционной черты сказочного хронотопа – дистанцированности от «реальной реальности» (мира читателя), а также отсутствие в сочинениях Пушкина так называемой «условной реальности» (несказочного мира художественного произведения) в ее пространственных формах и, соответственно, форм контакта этих образований.

Библиографический список

1. Антонова М.В., Фомичева Л.Н. На неведомых дорожках сказки. Орел, 1997.
2. Липовецкий М.Н. Поэтика литературной сказки. Свердловск, 1992.
3. Пушкин А.С. Сказки. Конспективные записи народных сказок // Пушкин А.С. Собрание сочинений. В 10-ти томах. Т.3: Поэмы. Сказки. М., 1975. С. 271–330, 423–428.

References

1. Antonova M.V., Fomicheva L.N. On the unknown paths of a fairy tale. Orel, 1997.
2. Lipovetsky M.N. The poetics of a literary fairy tale. – Sverdlovsk, 1992.
3. Pushkin A.S. Fairy Tales. Abstract recordings of folk tales // Pushkin A.S. Collected works. In 10 volumes. Vol. 3: Poems. Fairy tales. Moscow, 1975. Pp. 271–330, 423–428.

УДК 82.09

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-168-171

БЕЛЬСКАЯ АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

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

МАСЛАКОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

магистр 2 курса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

BELSKAYA ALLA ALEXANDROVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of history of Russian literature XI–XIX, Orel State University, Orel, Russia

MASLAKOVA ANASTASIA SERGEEVNA

2nd year Master's Degree, Orel State University, Orel, Russia

СЕМАНТИКА ОБРАЗА БРАСЛЕТА В ДРАМЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «МАСКАРАД»

SEMANTICS OF THE IMAGE OF A BRACELET IN THE DRAMA OF M.Y. LERMONTOV «MASQUERADE»

В статье исследуется знаково-символический уровень пьесы М.Ю. Лермонтова «Маскарад». В драме представлена целая система мифологем, универсальных образов, мотивов, формирующих символический аспект пьесы и её философский план. Основное внимание авторов статьи сосредоточено на анализе образа браслета и связанного с ним метафорического сравнения «Диана в обществе... Венера в маскараде». Доказано, что художественная символика образа браслета существенно расширяет содержательный объем драмы, позволяет глубже понять логику развития характеров действующих лиц пьесы и способствует более полному осмыслению авторской позиции.

Ключевые слова: Лермонтов, «Маскарад», «Диана в обществе... Венера в маскараде», образ браслета, семантика, художественная символика, подтекст.

The article examines the symbolic level of M. Yu. Lermontov's play «Masquerade». The drama presents a whole system of mythologemes, universal images, and motives that form the symbolic aspect of the play and its philosophical plan. The authors of the article focus on the analysis of the image of the bracelet and the associated metaphorical comparison «Diana in society... Venus in a masquerade». It is proven that the artistic symbolism of the bracelet image significantly expands the substantive volume of the drama, allows for a deeper understanding of the logic of the development of the characters in the play and contributes to a more complete understanding of the author's position.

Keywords: Lermontov, «Masquerade», «Diana in society... Venus in masquerade», bracelet image, semantics, artistic symbolism, subtext.

Введение

Драма М.Ю. Лермонтова «Маскарад» – сложное произведение, художественное содержание которого многогранно: от бытового, конкретно-исторического до философско-символического плана.

Актуальность. Неудивительно, что история осмысления «Маскарада» в критике и науке достаточно противоречива. Несмотря на большое количество исследований, посвященных изучению творчества М.Ю. Лермонтова, драме «Маскарад» уделяется не так много внимания. В то же время критики и учёные уже обращались к анализу особенностей жанра пьесы, художественного мастерства драматурга, образа центрального героя и своеобразия его характера, социальной и философской проблематики драмы (Н.М. Владимирская, А.М. Дукасов, А.И. Журавлева, В.И. Коровин, К.Н. Ломунов, В.А. Мануйлов, Ю.В. Манн, О.Н. Осмоловский, А.А. Смирнов, Н.Н. Старыгина и И.П. Карпов, В.Н. Турбина и И.Е. Усок, Н.М. Улитина, У.Р. Фохт, Т.И. Ходукина, Б.М. Эйхенбаум и др.). Последнее время учёные всё чаще привлекают проблемы метапоэтики (К.Э. Штайн и Д.И. Петренко и др.) и поэтики пьесы; в частности, выявлено значение в ней таких символических образов, как маскарад, игра, маска, бал и др. (М.Ю. Карушева, Ю.В. Манн, С.А. Шульц, М.А. Юрина и Д.Д. Пальчикова, И.С. Юхнова и др.), рассмотрены интертекстуальные связи мотива потерянного

браслета (А.Н. Зорин). Обострение интереса в современной науке к исследованию знаково-символических средств «Маскарада» определяет актуальность темы настоящей работы и открывает новые возможности анализа пьесы.

Новизна. Концепция данного исследования базируется на положении о взаимодействии в драме М.Ю. Лермонтова двух уровней – событийного и знаково-символического. Последний вмещает в себя такие мифологемы, как потерянный рай, двойничество; бинарные оппозиции: свет/тьма, рай/ад, верх/низ, небо/земля, добро/зло, – говорящие фамилии, а также многозначные образы маскарада, маски, игры, «Дианы в обществе... Венеры в маскараде», огня, «агнца божьего», браслета, которые приобретают в лермонтовском тексте дополнительный смысл. Название пьесы и система образов-символов в ней создает целое метафорическое пространство, способствующее раскрытию личности, поступков действующих лиц и авторского замысла.

Центральное место в драме занимает образ браслета, который является у М.Ю. Лермонтова одним из способов художественного осмысления основ человеческого бытия. Доказать это – наша цель.

Основные методы исследования – культурно-исторический и структурно-семантический.

Изложение основного материала

В «Маскараде» много символических деталей, обра-

зов, причём «символ» у М.Ю. Лермонтова, как справедливо пишут В.Н. Турбин и И.Е. Усок, – это «не абстрактный “приём”, превращенный в нечто самодовлеющее, в самоцель – словом, не то, чем стал символ много позже»: «Лермонтовский символ – средство познания мира. Он зовет углубиться в сокровенную диалектику бытия. Он нагляден и осязаемо реален» [8, с. 96–97].

Само название пьесы – «Маскарад» – имеет как прямое, так и переносное значение: это и костюмированный бал, и жизнь светского человека лермонтовской эпохи, для которого не существует границы между игрой и реальностью; и внутреннее состояние людей, относящихся к высшему обществу и старающихся скрыть свои чувства.

На многоплановость символики маскарада в русской культуре указывал еще Ю.М. Лотман, по мнению которого, он, с одной стороны, противоположен балу, предполагающего «композицию и строгую внутреннюю организацию»; с другой – выступает как «запланированный и предусмотренный хаос» [3, с. 152]. В лермонтовской драме маскарад – это мир бесовства и хаоса, который разрушителен, пуст и празден. В этом мире у его представителей – «приличьем стянутые маски», которые скрывают их истинное лицо, подлинные мысли, эмоции, желания. Маскарад у Лермонтова, по словам Ю.В. Манна, – это «образ не просто жизненной борьбы, но борьбы под чужой личиной, образ скрытого соперничества» [4, с. 289–305].

В лермонтовской пьесе почти все действующие лица – в масках, и даже у Нины модное светское имя-маска скрывает её истинное имя – Настасья [5]. В пьесе постоянно находятся в масках, тая свое лицо, Шприх, Неизвестный. Напротив, баронесса Штраль и князь Звездич, пусть на мгновение, но раскрывают в драме своё истинное лицо. Что касается Арбенина, то его маска добродетельного «супруга и отца семейства» [2, с. 323] оказывается сорвана, когда он, поверив в измену молодой жены, решает отомстить Нине и Звездичу.

Возникает вопрос: почему умный, все знающий о жизни Арбенин становится жертвой светской интриги. Думается, во-первых, потому, что он не сомневается в коварстве женщин. Рассуждая о маскараде и женщинах в маскараде, Арбенин сравнивает последних с Венерой и Дианой: «Вы знаете ли, кто она? / Быть может, гордая графиня или княжна, / Диана в обществе... Венера в маскараде...» [2, с. 272, Курсив наш – А.Б., А.М]. Во-вторых, Арбенин убежден, что основу бытия составляет обман: «Что жизнь? давно известная шарада / Для упражнения детей; / Где первое – рожденье! где второе – / Ужасный ряд забот и муки тайных ран, / Где смерть – последнее, а целое – обман!» [2, с. 357–358].

Очевидно, что в устах Арбенина метафорическое сравнение «Диана в обществе... Венера в маскараде...» имеет негативную коннотацию. Напомним, что традиционно в культуре образ Венеры связан с любовью и красотой, а Дианы – с охотой. Хотя в лермонтовской пьесе данное сравнение более всего подходит к баронессе Штраль, красавице, жаждущей любви и являющейся по-своему «охотницей» за нею, но для Арбенина «Диана в обществе... Венера в маскараде...» – это характерная черта абсолютно всех светских дам.

В драме Лермонтова данное сравнение обретает еще один скрытый в подтексте смысл. Подобно Диане, баронесса Штраль независима и свободолюбива («... зачем живем мы? / Для того ли, / Чтоб вечно угождать на чуждый нрав / И рабствовать всегда!»), но, будучи вдовой, вынуждена скрывать в обществе свои чувства и строго осуждать любовные связи с мужчинами. Тогда как в маскараде, в ма-

ске, она царствует и, подобно Венере, осмеливается выразить свои тайные желания, разжечь в сердце князя Звездича огонь любви. Соответственно, посредством образа «Диана в обществе... Венера в маскараде...» автор намекает на то, что само светское – маскарадное – общество обрекает женщину на ложь и лицемерие.

Показательная сцена беседы князя Звездича и баронессы Штраль:

К н я з ь
Да, и там
Под маской я узнал иных из наших дам.
Конечно, вы охотницы рядиться.
(Смеется.)

Баронесса
(горячо)
Я объявить вам, князь, должна,
Что эта клевета нимало не смешна.
Как женщине порядочной решиться
Отправиться туда, где всякий сброд,
Где всякий ветренник обидит, осмеет;
Рискнуть быть узнанной, – вам надобно стыдиться,
Отречься от подобных слов [2, с. 300–301].

Несмотря на то, что баронесса не принимает обвинений Звездича в женском лукавстве и заявляет, что искренность для порядочной женщины в обществе опасна и оно, общество, диктуя свои нормы, превращает женщину в умелую актрису, сама Штраль ведет себя недостойно. Испугавшись угроз Звездича, баронесса, скрывая свое лицо под маской, дарит возлюбленному на память чужой браслет: «... он желает / На память у меня какой-нибудь предмет, / Кольцо... что делать... риск ужасный! <...> Вот счастье. Боже мой – потерянный браслет...». Отведя от себя подозрения, Штраль совершает подлость по отношению к другой женщине, потерявшей браслет.

Возможно, отсюда устоявшееся мнение, которое разделяют и герои (Звездич, Арбенин), и отчасти автор, что все светские дамы лживы и двуличны. Звездич, говоря баронессе Штраль об их умении «рядиться» в маскараде, конечно, имеет в виду не столько реальную одежду, сколько их манеру поведения. В свою очередь, Арбенин уверен не только в том, что женщина – это «Диана в обществе... Венера в маскараде...», но и в том, что сама жизнь построена на лжи и обмане. Недаром, увидев у князя Звездича пропавший браслет Нины, Арбенин не ставит под сомнение возможность измены жены и неуклонно приближается к преступлению.

Так, в драме «Маскарад» браслет, предмет, потеря которого влияет на движение сюжетного хода пьесы, оказывается связан с перипетиями судьбы сразу двух женских персонажей – баронессы Штраль и Нины – и двух мужских персонажей – Звездича и Арбенина. Немаловажно, что Лермонтов использует в пьесе образ браслета в его традиционном значении – ювелирное изделие, надеваемое на руку, – который по ходу развития действия, не утрачивая своего изначального смысла, расширяет привычные семантические границы и приобретает широкий символический подтекст.

Примечательно, что издревле браслет считается маской-украшением человека [6 с. 76]. В драме Лермонтова символическим смыслом наполнено даже то, что «браслет / С эмалью, золотой»: золото традиционно символизирует такие качества, как: власть, богатство, справедливость, силу, верность, чистоту, постоянство; а эмаль не просто украшает ювелирное изделие, но и придает ему элегантность и долговечность. Архетипическое значение имеет

то, что браслет, будучи украшением в виде большого кольца, обладает формой круга, традиционно означающего вечное движение, целостность, единство. Д. Тресиддер в «Словаре символов» отмечает, что «круговая символика делает кольцо эмблемой завершенности, силы и защиты, так же как и непрерывности» [7, с. 157]. Следовательно, золотой браслет, аналогично обручальному кольцу, можно рассматривать как символ прочности семейного союза, верности, постоянства, вечной любви.

В лермонтовском тексте браслет – это, прежде всего, знак любви. Сначала Арбенин дарит возлюбленной парный браслет, указывающий на единство, принадлежность любящих людей друг другу. Позже в маскарade незнакомка в маске (баронесса Штраль) преподносит потерянный Ниной браслет своему возлюбленному – князю Звездичу. При этом баронесса требует сохранения тайны, что побуждает князя искать загадочную даму. Так, в лермонтовском тексте появляется архетипический мотив поиска человека по вещи. Заметим, что для Нины потеря браслета в маскарade не более, чем случайность. Между тем именно браслет становится причиной её ссоры с мужем. Надо согласиться с А.Л. Зориным, что в лермонтовской пьесе «потеря браслета – как архетипический мотив потери чистоты – основа трагического конфликта». Исследователь справедливо отмечает, что утрата женщиной одного из предметов своей одежды или обуви – известный фольклорный, волшебный сказочный мотив. Золушка, например, теряет хрустальную туфельку. В свою очередь, поведение Звездича, разыскивающего таинственную незнакомку, напоминает действия принца из сказки про Золушку, который ищет по одной потерянной туфельке понравившуюся девушку с бала [1].

Вне сомнения, в лермонтовской пьесе с браслетом связан мотив поиска («Пусть ищет с ним меня»). Однако в драме семантика этого архаического мотива существенно трансформируется, поскольку для Звездича, жаждущего острых ощущений – раскрытия тайны и поиска любовных приключений и наслаждений, браслет – знак не только любви, но и игры. Князь считает, что дарительница предлагает ему определенные правила игры, и, приняв их, он ищет незнакомку по браслету. Решив, что прекрасная дама в маске – это Нина, Звездич хочет вновь услышать от неё любовное признание. Поскольку этого не происходит, то Звездич полагает, что Нина снова играет с ним: «Смушается она – вопрос ее тревожит! / Ох, эти скромницы!» [2, с. 303]

Как видно, по ходу развития действия семантика браслета приращивается разными смыслами. Если мотив узнавания человека по вещи привносит в пьесу дополнительную интригу, то браслет выступает в тексте не просто предметом, но и символизирует одновременно любовь, единство и раздор, утрату целостности, смерть. Для Звездича браслет является знаком возможного обретения

счастья и светской игры. Для Арбенина браслет – это семейная ценность (драгоценность), а потерянный браслет – знак неверности жены, исчезновения её чистоты, пустоты мира. Первоначально для Арбенина подаренный Нине парный браслет означает веру в любовь, неразрывность семейных уз («Без них нет у меня ни счастья, ни души, / Ни чувства, ни существования!»), а потеря браслета («Браслет потерял?») воспринимается героем как доказательство предательства жены, её греховности. Для самого Арбенина потеря браслета оборачивается крушением смысла жизни.

В конце концов, баронесса Штраль, осознав вину, признается, что незнакомкой в маскарade была она, а Звездич возвращает Нине браслет, предупреждая её об опасности, грозящей от мужа: «<...> будьте осторожны: / Ваш муж злодей, бездушный и безбожный, / И я предчувствую, что вам грозит беда...» [2, с. 346]. Важным и существенным в пьесе Лермонтова является не столько то, что Арбенин не поверил жене, а поверил наветам «завистливого и злого» света, а то, что уверовал в собственное всемогущество. Потерянный браслет становится для Арбенина, наряду с подтверждением измены жены («... честь не возвратится»), свидетельством утраты «ангелом красоты» святости, поэтому для героя рушится «преграда между добром и злом». Всё более и более усиливающиеся в Арбенине демоническое превосходство и гордыня («Я казнь ей отыщу...») [2, с. 346] приводят к трагическому финалу – к физической (Нина) и духовной (Евгений) смерти. Не разобравшись в истинных мотивах всеобщей игры, вступив в поединок с обществом и бытием, гордый Арбенин убивает Нину, а сам оказывается у черты безумия.

Выводы

Итак, в драме М.Ю. Лермонтова «Маскарад» образ браслета несет в себе множество глубинных значений и связан сразу с несколькими мотивами – любви, поиска, игры, смерти, но, прежде всего, – с любовной коллизией, проясняющей двойственность Арбенина, и обращает к одной из центральных проблем пьесы – проблеме любви и смерти. Объединяя противоположные смыслы: любовь – измена, верность – обман, упорядоченность – игра, – символический образ браслета вписывается в семантическую универсалию добро/зло и помогает читателю глубже понять замысел автора. Лермонтов сознательно акцентирует в драме взаимодействие самого значимого её символа, вынесенного в заглавие, – маскарada – с образом маски, сочетающей в себе развлекательное смеховое и демоническое начало и выступающей в пьесе в своём традиционном значении – лукавство, обман, и с индивидуально-авторским образом потерянного браслета, символизирующего потерю в мире любви, чистоты, верности; наконец, – с игрой, причём, не только с реально-бытовой – игрой в карты, но и с символической, более тонкой – светской интригой, игрой страстей, игрой судьбы, игрой добра и зла.

Библиографический список

1. Зорин А.Н. Потерянный браслет «Золушки» Дж. Россини и «Цимбелина» В. Шекспира в «Маскарade» М.Ю. Лермонтова: интeртекстуальные перспективы предметного мотива, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poteryannyu-braslet-zolushki-dzh-rossini-i-tsimbelina-v-shekspira-v-maskarade-m-yu-lermontova-intertekstualnye-perspektivy-predmetnogo>
2. Лермонтов М.Ю. Маскарад // Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. / Ред. коллегия: В.А. Мануйлов (отв. ред.), В.Э. Вацура, Т.П. Голованова, Л.Н. Назарова, И.С. Чистова. Ленинград: Наука, 1979–1981. Т. 3. С. 258–380.
3. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). Москва: Издательство АСТ, 2022. 399 с.
4. Манн Ю.В. Динамика русского романтизма. Москва: Аспект-Пресс, 1995. 384 с.
5. Пеньковский А.Б. Нина: культурный миф золотого века русской литературы в лингвистическом освещении, 1999. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2000-04-036-penkovskiy-a-b-nina-kulturnyy>

6. Тихомирова Е.Г. Эстетический «маскарад» (украшения: культурологический анализ основных форм) // Научное обозрение. 2014. № 1. С. 76–86.
7. Тресиддер Д. Словарь символов.– Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999.
8. Турбин В.Н., Усок И.Е. Трагедия Гордого Ума. (О художественном своеобразии драмы Лермонтова «Маскарад») // Вопросы литературы. № 4. 1957. С. 83–109.

References

1. Zorin A.N. The Lost Bracelet of Rossini's Cinderella and Shakespeare's Cymbeline in M.Yu. Lermontov's Masquerade: Intertextual Perspectives of the Subject Motif, 2009. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poteryannyi-braslet-zolushki-dzh-rossini-i-tsimbelina-v-shekspira-v-maskarade-m-yu-lermontova-intertekstualnye-perspektivy-predmetnogo>
 2. Lermontov M.Yu. Masquerade // Lermontov M. Yu. Collected works: In 4 volumes, ed. board: V.A. Manuilov (ed.), V.E. Vatsuro, T.P. Golovanova, L.N. Nazarova, I.S. Chistova. Leningrad: Nauka, 1979–1981. Pp. 258–380.
 3. Lotman Yu.M. Conversations about Russian culture: life and traditions of the Russian nobility (XVIII – early XIX centuries). Moscow: AST Publishing House, 2022. 399 p.
 4. Mann Yu.V. Dynamics of Russian Romanticism. Moscow: Aspect-Press, 1995. 384 p.
 5. Penkovsky A.B. Nina: Cultural Myth of the Golden Age of Russian Literature in Linguistic illumination, 1999. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2000-04-036-penkovskiy-a-b-nina-kulturnyy->
 6. Tikhomirova E.G. Aesthetic «masquerade» (decorations: cultural analysis of the main forms) // Scientific Review. 2014. No. 1. Pp. 76–86.
 7. Tresidder D. Dictionary of Symbols. – Moscow: FAIR-PRESS, 1999.
 8. Turbin V.N., Usok I.E. Tragedy of the Proud Mind. (On the Artistic Originality of Lermontov's Drama «Masquerade») // Voprosy literatury. No. 4. 1957. Pp. 83–109.
-

УДК 82 (091)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-172-175

БУБНОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: bubnows@yandex.ru

ХОМЯКОВ ВАЛЕРИЙ ИВАНОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, г. Омск, Россия

E-mail: vix50@yandex.ru

BUBNOV SERGEY ALEXANDROVICH

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: bubnows@yandex.ru

KHOMIAKOV VALERIY IVANOVICH

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Journalism and Medialingvistics, Omsk State University named after F.M. Dostoyevsky, Omsk, Russia

E-mail: vix50@yandex.ru

«ТЕКСТ ВЕЧЕРА» В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА

«THE TEXT OF THE EVENING» IN LYRICS BY S.A. YESENIN

В статье исследованы поэтические произведения С.А. Есенина, содержащие «текст вечера». Выявлена семантика лексемы «вечер» в стихотворениях поэта всего периода творчества. Есенин использовал лексику «вечер» в прямом значении, как время суток в изображении деревенского пейзажа, и в переносном значении, как конец отношений и закат жизни, как топоним родины.

Ключевые слова: лирика С.А. Есенина, «текст вечера», вечерний пейзаж, поэтический образ, родина.

The article examines the poetic works of S.A. Yesenin, containing the «text of the evening». The semantics of the lexeme «evening» in the poems of the poet of the entire creative period is revealed. Yesenin used the lexeme «evening» in the direct meaning as the time of day in the image of a rural landscape, and figuratively as the end of a relationship and the sunset of life, as the topos of the motherland.

Keywords: lyrics by S.A. Yesenin, “text of the evening”, evening landscape, poetic image, homeland.

Введение

Актуальность. В последние годы возрос интерес отечественного литературоведения к «вечерней» поэзии. Обращение к поэтическим произведениям, содержащим образы вечера в художественном мире С.А. Есенина, позволяет отчётливо представить мировоззрение и эстетическую устремлённость поэта, вышедшего из народной среды.

Цель исследования: проанализировать «вечерние» стихотворения поэта и определить в них семантику лексемы «вечер».

Новизна исследования заключается в предпринятой попытке определения семантики лексемы «вечер» в лирике С.А. Есенина.

Методы исследования: культурно-исторический, системный, историко-литературный, функциональный.

Изложение основного материала

Специальных исследований по изучению «текста вечера» практически нет [1]. В.Н. Топоров в работе «Из истории русской литературы. Т. II: Русская литература второй половины XVIII века» писал, что ««Текст ночи» вместе с «текстами» утра, полудня, дня, вечера, полночи входит в «текст суток»» [8; с. 103]. По мнению ученого, «текст ночи» в отечественной поэзии представлен наибольшим числом произведений, а «текст вечера» несколько уступает ему количественно, чаще всего являясь органически связанным и/или переходящим в «текст ночи». Полагаем,

что «вечерний» текст может выступать самостоятельным объектом исследования. Наше мнение разделяют Ю.А. Южакова и М.В. Сомова, авторы недавно появившейся статьи «Темпоральная лексика в поэзии С.А. Есенина» [9]. Изучив лексико-семантическое поле времени в лирике Есенина тематической группы «Части суток», учёные заключили, что данное исследование имеет перспективу.

Обязательным признаком «текста вечера» [8] является описание времени суток, насыщенного эмоциями как автора, так и художественного образа. В лирике С.А. Есенина насчитывается более 70-ти «вечерних» стихотворений [3]. Лексема «вечер» по употребительности в обозначении временного пространства текста и создании художественного мира в произведениях Есенина занимает первое место. Сквозная выборка «текстов» вечера, анализ стихотворений приводит к выводу, что из 167 стихотворений первого тома полностью собрания сочинений поэта [3] 38 текстов непосредственно содержат лексемы: «вечер» (27), «вечерний» (8), «вечерня» (2), «ввечеру» (1). В 32-х текстах присутствуют образы вечернего заката, сумерек, луны, указывающей на переходное время между вечером и ночью. По нашим наблюдениям, все поэтические тексты, содержащие лексему «вечер», условно можно разделить на три группы, в которых вечер выступает как объект художественного описания природы, как образ, означающий конец отношений или закат жизни, как образ художественного пространства Родины.

Изучение поэтического наследия С.А. Есенина позволяет заключить, что в ранней лирике поэта «вечерние» тек-

сты преобладали среди произведений «суточного цикла». А. Бахрах [2] о первой книге стихов Есенина «Радуница» писал, что стихотворения юного поэта очаровывали непритязательностью, образностью и звучностью. Есенин живописал тихие, безоблачные вечера и сумерки в нежно-закатных красках и одновременно был летописцем последних лет жизни предреволюционной деревни.

Стихотворение «Вот уж вечер. Роса...» открывает собрание сочинений в 7-ми томах С.А. Есенина. В нём автор выразил устремлённость человека к единству с природой. Лексема «вечер» в назывном предложении первой строфы указывает на время суток, в которое на лоне весеннего вечернего пейзажа лирический герой рефлексировал на окружающий его внешний мир. Указательная частица «вот» сосредоточивает внимание на объекте изображения.

В первых двух строфах воссоздана картина деревенского вечера. Человек и природа в стихотворении нераздельны. Поэт воспринимает мир природы как живое существо, чувствует её состояние и любит всей душой. Существительные в тексте представляют объекты живой и неживой природы и человеческого быта. Они все употреблены в прямом значении и представляют предметные образы. Природа в художественном мире стихотворения реалистична. Личные глагольные формы тесно связаны с выражением состояния лирического героя, находящегося в центре повествования. Вечерний пейзаж поэт видит и слышит. Он обращает внимание на блеск росы на крапиве, иву и берёзы, стоящие рядом с домом. Доносящаяся песня соловья преобразует природу и радует лирического героя. Соловиное пение выступает как способ постижения идеальной и возвышенной жизни.

Вечерний пейзаж навеял лирическому герою тёплые чувства, непосредственно связанные с воспоминаниями о домашнем тепле и свете. В третьей строфе ощущение умиротворённого состояния человека на лоне природы передано сравнениями: «Хорошо и тепло, / Как зимой у печки. / И берёзы стоят, / Как большие свечки» [3, с. 15]. Душевное состояние лирического героя передают образы живой природы и домашнего быта.

В последней строфе гармонию природы нарушает сонный сторож, который по роду своей деятельности звуками колотушки периодически нарушает тишину и покой деревенской жизни. Звукам живой природы в стихотворении противопоставлены звуки музыкального инструмента. В стихотворении изображена неразрывная связь человека с жизнью природы.

Стихотворение «Задымился вечер, дремлет кот на бруссе...» написано в 1912 году. Оно посвящено осенней природе. Художественный мир в произведении создают образы пейзажа и деревенского быта. Инверсия подлежащего и сказуемого сосредоточивает внимание читателя в произведении на субъекте действия, природных и погодных явлениях (вечер, зори, дым). Метафоры (задымился вечер, полыхают зори, закадили дымом) придают поэтическому тексту экспрессивно-эмоциональную окраску. Образ Иисуса Христа определяет чувства и мысли лирического героя. Природа преобразует жизнь человека, а духовно-нравственные ориентиры помогают ему найти себя в мире людей. Так, с наступлением вечера человек через молитву просит у Иисуса Христа мир в душе, чтобы воспринимать себя единым целым с природой. Образ вечера в стихотворении употреблён в значении времени суток.

Стихотворение «Гаснут красные крылья заката...» посвящено А.Р. Изрядновой. Впервые оно было опубликовано в 1916 году литературном сборнике «Страда» [4, с. 382]. В первой публикации оно называлось «Тёплый вечер».

В нём говорится о разрыве отношений с любимой.

Взаимоотношения близких людей определены уже в названии стихотворения. Влюблённые предстают перед читателем в образе красных крыльев заката. Смысловая связь компонентов метафоры представляет её синтаксически неделимой. Образ дома («белая хага») объединяет родных людей, которым вскоре предстоит расстаться, что вызывает тоску у лирического героя. Христианская символика белого цвета (дома) олицетворяет святость и чистоту семейных отношений.

Образ месяца во второй строфе, обращенный рожками к земле, по народным приметам предвещает ненастье. Природа созвучна чувствам лирического героя. Он полагает, что время заглушит боль расставания. Лирический герой отказался от семейного счастья, поскольку чувствовал своё предназначение в служении поэзии. Изменение названия стихотворения можно объяснить развитием художественного вкуса поэта и приобретением большого жизненного опыта.

Стихотворение «Закружилась листва золотая...» написано поэтом в 1918 году, а опубликовано спустя два года в имажинистском сборнике «Плавильня слов» (1920). Оно посвящено осени. Начинается поэтическое произведение с изображения вечернего осеннего пейзажа. Стихотворение написано трёхстопным анапестом. Образы осенней природы яркие и разноцветные. Они придают тексту изысканность. Глаголы действия, употреблённые в переносном значении, одушевляют предметы неживой природы. Ветер кружит золотые листья. Закат окрашивает водную гладь пруда в розовый цвет. Сравнение придаёт образам природы воздушность, а образ звезды, символизирующий тайну бытия, побуждает автора задуматься о жизненном пути.

Во второй строфе красота осеннего вечера олицетворяет красоту природы родного края. В третьей строфе изображен быт сельского человека – обычное протекание жизни в её реально-практических формах [6]. Лирический герой чувствует душевное равновесие, умиротворение, внутренний покой. Жизнь природы и человека отражены в сравнении «Синий сумрак как стадо овец». Синий цвет в данном контексте символизирует покой и тишину в доме и за его пределами.

За калиткою смолкшего сада

Прозвенит и замрёт бубенец [3, с. 147].

Образ сада двойствен: это и явление природное, и рукотворное.

В четвёртой строфе лирический герой признаётся в своём новом ощущении и чувствовании окружающего мира, воспринимаемого как «разумная плоть». Естественное состояние жизни природы поэт запечатлевает в образе ивы, растущей у воды. В литературе образ розовой воды символизирует любовь, чистоту, духовное просветление. В стихотворении «розовость вод» является образом земной и небесной красоты природы и человеческих чувств.

В заключительной строфе автор воссоздал художественную картину мира в её близости деревенской культуре. Метафорический эпитет «тихая радость» выражает есенинский идеал счастья, заключающийся в любви человека ко всему живому на земле.

А.А. Козловский в комментарии к стихотворению «Закружилась листва золотая...» в первом томе полного собрания стихотворений С.А. Есенина отмечает, что Д.Н. Семёновский «высоко оценил стихотворение <...> в специальной статье о Есенине» [3, с. 559]. Обращение к опубликованному материалу о поэте сотрудника газеты «Рабочий край» (Иваново-Вознесенск, 1920, 11 марта,

№ 56), на наш взгляд, требует уточнений и дополнений его выходных данных (названия статьи, номера страницы) в академическом издании. Д.Н. Семёновский опубликовал статью «Сергей Есенин» под рубрикой «Литературные заметки» на третьей странице газеты.

Сравнение текстов стихотворения, опубликованных в газете и в академическом издании, показывает несоответствие пунктуации в первой строке первой строфы. В периодическом издании после первой строки стихотворения, как и в последующих двух строфах, стоит запятая, а в полном собрании сочинений первый стих заканчивается точкой. На наш взгляд, это не характерно для идиостилия Есенина. Обращение к собранию стихов и поэм (Берлин–Пб.–М., изд. З.И. Гржебина, 1922), по наборному экземпляру которого напечатано стихотворение, позволило выявить опечатку в академическом издании:

Закружилась листва золотая,
В розовой воде на пруду,
Словно бабочек лёгкая стая
С замираньем летит на звезду [5, с. 89].

Стихотворение «Синий май. Заревая теплынь...» впервые было опубликовано в газете «Бакинский рабочий» в мае 1925 года. Настроение С.А. Есенина соответствовало бакинской весне, вдохновившей поэта на написание стихотворения, в котором изображён весенний вечерний пейзаж, побудивший лирического субъекта на размышления о жизни. Поэт видит, слышит и ощущает родную природу. В создании картины весеннего пейзажа автор использует синий, розовый и белый цвета. Сине-голубой цвет преобладает в лирике Есенина. Он часто употребляется для создания пейзажа, чтобы создать образ русского неба (звёзд, зорь, заката). Образ черёмухи символизирует молодость и нежность. Автор обращается к нему для выражения чувств любви, печали, родства и гармонии с миром.

Во второй строфе обращает на себя внимание образ окна, который обычно воспринимается как граница между миром человека и природы. В данном случае говорится об их неразрывности. Природа неотделима от быта человека.

Образ луны олицетворяет женщину-кружевницу. Все образы в тексте непосредственно связаны с крестьянской избой, в горнице которой лирический субъект размышляет в вечернее время о жизни. Тёплый майский вечер взволновал лирического субъекта. Благоухание весенней природы привело его в умиление. Природа пробуждает в человеке самое высокое чувство – любовь, являющуюся «венцом всех добродетелей». Сад и луна, «напрягая все силы», не только выполняют изобразительную функцию, но и отражают внутреннее состояние лирического субъекта. Афористичные формулы предпоследней строфы подчёркивают признание поэта в любви к жизни, принимая в ней всё, как есть. Лексический повтор (принимая – принимаю) дифференцирует жизнь на личную и гражданскую. В последних предложениях стихотворения поэт желает мира человеку и любимой Родине.

Выводы

Итак, «текст вечера» в процессе творчества С.А. Есенина постоянно наполнялся новым содержанием. В ранних стихотворениях поэта понятие «вечер» объединяет предметные образы деревенского пейзажа («приятный уголок»). Природа родного края вызвала у лирического героя покой, умиротворение, вдохновляла поэта на творчество, была местом для встречи с любимой. В имажинистский период творчества данная лексема стала употребляться в переносном значении и выражать отношение человека к окружающему миру (конец отношений, закат жизни, предсмертие). Приобретение жизненного опыта, освоение поэтического мастерства позволили Есенину создавать в своих произведениях оригинальные образы («Гаснут красные крылья заката», «Вечер черные брови насопил» и др.). В зрелый период творчества «текст вечера» наполнился новым содержанием. За лексемой «вечер» закрепился топос родины. Воспеваемый в ранней лирике вечерний пейзаж родного края («приятный уголок»), в зрелый период творчества превратился в образ Родины («вечерний край»).

Библиографический список

1. Абузова Н.Ю. «Суточный цикл» в русской поэзии: вечер – ночь (Жуковский, Тютчев) // Культура и текст. № 8. 2005. С. 122–131.
2. Бахрах А. [Рецензия] Собрание стихов и поэм // Русское зарубежье о Сергее Есенине / Сост., вступ. ст., коммент., указ имен Н. Шубниковой-Гусевой. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. С. 305. Рец. на кн.: Есенин С.А. Собрание стихов и поэм. Берлин, 1922. 178 с.
3. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: в 7 т. / С.А. Есенин. Подг. текста и коммент. А.А. Козловского. М.: «Наука» «Голос», 1995. Т. 1. Стихотворения. 672 с.
4. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: в 7 т. / С. Есенин; Гл. ред. Ю.Л. Прокушев; Рос. акад. наук. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. Москва: Наука: Голос, 1996. Т. 4. Стихотворения, не вошедшие в «Собрание стихотворений». 543 с.
5. Есенин С.А. Собрание стихов и поэм. Т. 1. / Сергей Александрович Есенин. Берлин; Пб.; М. Издательство З.И. Гржебина, 1922. 178 с.
6. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII– начало XIX века). СПб.: Искусство СПб, 1994. 399 с.
7. Семеновский Д.Н. Сергей Есенин // Рабочий край, Иваново-Вознесенск, 1920, 11 марта, № 56 (669). С. 3.
8. Топоров В.Н. Из истории русской литературы. Т. II: Русская литература второй половины XVIII века: Исследования, материалы, публикации. М.Н. Муравьев: Введение в творческое наследие. Кн. II. М.: Языки славянской культуры, 2003. 928 с.
9. Южакова Ю.А., Сомова М.В. Темпоральная лексика в поэзии С.А. Есенина // Категории языка и мышления: аспекты современной интерпретации: сборник научных статей / [сост., науч. ред. и предисл. Н.В. Патроевой]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозав. гос. ун-т. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2023, 163, [1] с.

References

1. Abuzova N.Y. “The daily cycle” in Russian poetry: evening – night (Zhukovsky, Tyutchev) // Culture and text. No. 8. 2005. Pp. 122–131.
2. Bachrach A. [Review] Collection of poems and poems // Russian Abroad about Sergei Yesenin / Comp., intro. art., comment., decree of the names of N. Shubnikova-Guseva. M.: TERRA-Book Club, 2007. p. 305. – Rec. in the book: Yesenin S.A. Collection of poems and poems. Berlin, 1922. 178 p.

3. *Yesenin, S.A.* Complete works: in 7 volumes / S.A. Yesenin. Text and commentary by A.A. Kozlovsky. M.: "Science" – "Voice", 1995. Vol. 1. Poems. 672 p.
 4. *Yesenin S.A.* Complete works: In 7 volumes / S. Yesenin; Chief Editor Y.L. Prokushev; Russian Academy of Sciences. The Institute of World Literature named after A.M. Gorky. – Moscow: Nauka: Golos, 1996. Vol. 4. Poems not included in the "Collection of Poems". 543 p.
 5. *Yesenin S.A.* Collection of poems and poems. Vol. 1. / Sergey Alexandrovich Yesenin. Berlin; Pb.; M. Publishing house of Z.I. Grzhebin, 1922. 178 p.
 6. *Lotman Y.M.* Conversations about Russian culture: The life and traditions of the Russian nobility (XVIII – early XIX century). ST. Petersburg: Iskusstvo – St. Petersburg, 1994. 399 p.
 7. *Semenovsky D.N.* Sergey Yesenin // *RabochyKrai*, Ivanovo-Voznesensk, 1920, March 11, No. 56 (669). Pp. 3.
 8. *Toporov V.N.* From the history of Russian literature. Vol. II: Russian literature of the second half of the XVIII century: Research, materials, publications. M.N. Muravyov: An introduction to the creative heritage. Book II. M.: Languages of Slavic culture, 2003. 928 p.
 9. *Yuzhakova Yu.A., Somova M.V.* Temporal vocabulary in poetry by S.A. Yesenin // *Categories of language and thinking: aspects of modern interpretation: a collection of scientific articles* / [comp., scientific ed. and preface by N.V. Patroneva]; M-in science and Higher Education. education grew. Federation, Federal State budget.educated. the institution is higher. Education of Petrozavodsk State University. Petrozavodsk: PetrSU Publishing House, 2023, 163, [1] p.
-
-

УДК 821.133.1+94 (3)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-176-179

ГЛАДКОВ АЛЕКСАНДР КОНСТАНТИНОВИЧ

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт всеобщей истории РАН, г. Москва, Россия
E-mail: gladkov2010@yandex.ru

GLADKOV ALEXANDER KONSTANTINOVICH

Candidate of Historical Sciences, Senior Research Fellow, Institute of General History of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
E-mail: gladkov2010@yandex.ru

**«DISCIPLINA IMPERANDI EST AMARE QUOD MULTIS EXPEDIT»: ДИСКУРСЫ ВЛАСТИ
ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIV в.**

**“DISCIPLINA IMPERANDI EST AMARE QUOD MULTIS EXPEDIT”: DISCOURSES
OF POWER IN FRENCH POLITICAL LITERATURE OF THE XIVTH CENTURY**

Статья посвящена анализу политической и социальных взглядов видного французского философа и теолога, советника короля Николя Орема, отразившиеся в его «Трактате о происхождении, природе, справедливости и обращении денег» – замечательном памятнике интеллектуальной литературы XIV в. Автор сочинения рассматривает специфику королевской и тиранической власти, обосновывает, с опорой на тексты античных мыслителей, концепцию «политического тела» государства и внутренних связей всех его элементов. Николя Орем выступает в качестве наставника, предупреждающего монарха от злоупотребления властью и многих потенциальных рисков, которые несет социальная нестабильность, неравенство и обнищание подданных.

Ключевые слова: политический трактат, французская политическая мысль, тирания, идея королевской власти, «политическое тело», Николя Орем.

The article is devoted to the analysis of the political and social views of the prominent French philosopher and theologian, King’s advisor Nicolas Oresme, reflected in his “Treatise on the Origin, Nature, Justice and Circulation of Money” – a remarkable monument of intellectual literature of the XIV century. The author of the work examines the specifics of royal and tyrannical power, substantiates, based on the texts of ancient thinkers, the concept of the “political body” of the state and the internal connections of all its elements. Nicolas Orem acts as a mentor, warning the monarch against the abuse of power and the many potential risks posed by social instability, inequality and impoverishment of subjects.

Keywords: political treatise, French political thought, tyranny, the idea of king’s power, “body politic”, Nicolas Oresme.

Посвящается светлой памяти А.А. Шайкина

Введение

Латинская цитата из Кассиодора Сенатора, вынесенная в подзаголовок настоящей статьи, как нельзя лучше характеризует политические воззрения Николя Орема – далекого последователя автора «*Variarum*», одного из наиболее оригинальных умов и ярких творцов французской интеллектуальной культуры XIV столетия. Философ, теолог, естествоиспытатель, политический мыслитель, переводчик [2, с. 169–171; 3, с. 3–18; 4, с. 245–251] – вот далеко не полный перечень профессиональных граней научного творчества выпускника Парижского университета и самобытного представителя средневековой европейской образованности.

Актуальность. Стоит отметить, что в российской историографии – за исключением работы Н.А. Хачатурян – отсутствуют попытки изучить политические взгляды Орема, а тем более проанализировать его идеи, сформулированные не в комментариях к трудам античных авторов, а в специальных сочинениях, изучить жанровое и поэтическое своеобразие трактата «*De moneta*».

Цель исследования состоит в рассмотрении представлений Николя о королевской власти и обществе, сформированных в раннем трактате «*De moneta*» под воздействием как античной классической, так и схоластической традиции. Кроме того, особое внимание уделяется полемическим и риторическим приемам автора.

Научная новизна состоит в историко-культурной интерпретации общественно-политических идей трактата «*De moneta*», вписанного в широкий интеллектуальный контекст эпохи, а также выявлении его жанрово-стилевого своеобразия.

Методы исследования: герменевтический, культурно-исторический, линво-стилистический.

Николя родился в 20-е гг. XIV в. (исследователи расходятся во мнении относительно точного года появления на свет Орема; датировка варьируется между 1323 и 1325 гг.) в Нормандии, недалеко от Каена, в диоцезе Байё [6, р. 542–543]. Источники не сохранили сведений о семье (кроме братьев Гильома и Анри) [5, с. 141] и происхождении будущего светоча французской мысли. В возрасте двадцати с небольшим лет, то есть ок. 1348 г. Николя, покинув родные края, поступает на учебу в Парижский университет [8]. В 1356 г. он становится магистром теологии (а позже – доктором), и фактически с конца 50-х гг. начинается этап бурного восхождения Орема по карьерной лестнице. Должность наставника дофина (будущего французского короля Карла V Мудрого), которую он получил не столько благодаря связям, коими обзавелся во время занятий в Наваррской коллегии, сколько прежде всего за счет исключительной – даже для того искушенного в учености времени – широты знаний, явилась первым и исключительно важным этапом в профессиональном росте Орема. Свое бу-

дущее Николая связывал с Церковью и науками. Так, уже в 1361 г. он становится архидиаконом в Байё, затем – каноником в Руане. Оставив Нормандию, в феврале 1363 г. Орем – каноник Сен-Шапель в Париже. Очевидно, определяющую роль в судьбе мыслителя сыграло знакомство с Карлом V и покровительство членов королевской семьи в целом. Покинув Париж, Николая в начале 1364 г. отправляется в Руан и занимает должность декана собора (с марта), а после снова уезжает из Нормандии, чтобы уже окончательно связать себя с «*familiaregis*».

70-е гг. XIV в. отмечены чрезвычайной писательской активностью Орема, который по поручению Карла V перевел на французский язык несколько сочинений Аристотеля, а также составил обширные комментарии к «малым» трудам Стагирита [1, с. 515]. Благодаря особой политике монархии в области интеллектуальной культуры, связанной в первую очередь с переводами на национальный язык произведений наиболее крупных античных и средневековых авторов, французское общество познакомилось с идеями Аристотеля, Галена, Евклида, Птолемея, Иоанна Солсберийского, Эгидия Римского [5, с. 141]. Из-под пера Николая вышли переводы аристотелевских «Никомаховой этики», «О небе» и «Политики». Значение последнего трактата в развитии французской и, шире, всей западноевропейской политико-правовой мысли невозможно переоценить; с появлением в 70-е гг. «*Le Livre de Politique*» Стагирита произошла, как метко выразился, Ж. Кринен, «тихая революция» в умах просвещенной элиты. Отношения Николая и Карла V можно оценить в категориях, свойственных ренессансной культуре (художник/меценат), ведь, по сути, в лице короля мыслитель приобрел не только заступника и покровителя, но и активного проводника в жизнь его самых смелых идей и начинаний. В качестве королевского капеллана и личного советника Орему удалось повлиять (а некоторые исследователи полагают, что определить) на характер финансовых преобразований, задуманных и осуществленных Карлом V.

Наряду с активной вовлеченностью в церковные дела и внутреннюю политику страны, а Николая, напомним, с 1377 г. и вплоть до кончины 11 июля 1382 г. был епископ Лизьё, мыслитель не оставлял и ученых занятий. Преподавание в Парижском университете, а также, возможно, в соборной школе в Руане Орем совмещал с писательским трудом. Огромное творческое наследие Николая включает переводы, комментарии, полемические анти-астрологические «*libelli*», обличающие суеверия, оригинальные трактаты по философии, теологии, физике, математике, политике. Особняком в ряду его многочисленных работ стоит сочинение, долгое время не привлекавшее должного внимания отечественных и зарубежных исследователей, – «[Трактат] о происхождении, природе, справедливости и обращении денег» («[*Tractatus*] *De origine, natura, iure et mutatione nummularum*»), известное как «*De moneta*».

Изложение основного материала

Сочинение, посвященное тому, как, когда и при каких условиях стоит чеканить монету, а при каких – нет, лишь на первый взгляд «узкоспециализировано». По сути, некоторые разделы трактата, написанного, вероятно, как своеобразное наставление государю (отсюда и вплетение в ткань повествования традиционных элементов т.н. «*speculum regis*»), представляют собой вполне самостоятельную программу, а сам памятник – заметное явление французской политической литературы в целом. Из-за отсутствия оригинальных прижизненных манускриптов «*De moneta*», о чем справедливо заявлял издатель сочи-

нения в 1956 г. [7, р. xii], трудно установить точное время написания – наиболее вероятно, что сочинение Орема увидело свет в середине 50-х гг. XIV в. Активное использование «Политики» Аристотеля, переведенной Николая в самом начале 70-х гг., наталкивает на вывод, что задолго до задания Карла V по переложению корпуса текстов Стагирита на французский язык интеллектуал уже был хорошо знаком с сочинениями «государя философов» («*princeps philosophorum*»). В Парижском университете чтение аристотелевских текстов, их фрагментарный перевод на латынь и комментирование составляли важную часть процесса обучения.

На страницах трактата Николая выступает состоявшимся, вполне независимым мыслителем и политическим теоретиком, осведомленным в разных сторонах жизни государства. На жанровую близость анализируемого сочинения и произведений, выполненных в духе «зеркал короля», указывает XXV глава «*Demoneta*». Орем в сравнительно небольшом фрагменте сумел изложить не только собственные социальные и политические взгляды, ссылаясь на Аристотеля, Цицерона, Плутарха, Сенеку и Кассиодора, но и придать своим словам откровенно дидактический заряд.

Мыслитель начинает с того, что противопоставляет власть королевскую и тираническую, и делает это с введения вполне традиционной для средневековой политической литературы оппозиции свобода/рабство («*libertas*»/«*servitudo*») [9, р. 42]. Если воспринимать верховную власть как разновидность служения, то вполне естественно ожидать от того, кто ею обладает предпочтение личному благу общественное. Тиран же, по мнению Орема, напротив, во всем руководствуется собственным интересом, игнорируя интересы большинства, тогда как король более всего – после Бога и собственной души – печется об общественном благе. [9, р. 42]. А оно невозможно без свободы («*libertas*»), вот почему тирания всегда предпочитает ее замещение рабством.

Заявляя о противоестественном и недолговечном характере тирании, Орем тем не менее отмечает возможность эволюции королевской власти в ее полный антипод, что чревато разделением, сменой династии или даже распадом государства [9, р. 43]. При этом стабильность функционирования «*potestatis regis*» обеспечивается опорой прежде всего на свободных и лучших людей страны. Как подчеркивает автор «*De moneta*», ссылаясь на наблюдения мыслителей эллинистически-римской традиции, тирания управляет исключительно с помощью страха, жестокости и насилия [9, р. 43].

Воспроизведя классический политический топос, актуальный и для французских реалий XIV в., Орем переходит к изложению собственного представления об обществе и тех закономерностях, которые объективно существуют во взаимодействии его составных «элементов». Основной пафос главы XXV – да и всего трактата «*Demoneta*» – состоит в актуализации ответственности короля перед подданными и выявлении логики последствий, которые возникают в стране, если государь злоупотребляет властью или применяет ее для реализации личных – корыстных – интересов.

В средневековой ученой практике апелляция к авторитету древности – Священному Писанию, преданию Церкви, наследию античных мудрецов – была необходимым (и даже обязательным) этапом в обосновании собственного – нередко весьма оригинального – суждения. Так поступил и Орем, в формулировании развернутой концепции «политического тела» указавший в качестве своих предшественников Аристотеля и Плутарха [9, р. 43]. Речь, по сути, идет о соединении в рамках одного повествования сразу

двух идейных линий – схоластической и аристотелевской. Николай, вероятно, был хорошо знаком, читал целиком или в выдержках трактат видного английского мыслителя Иоанна Солсберийского (1115/1120–1180) «Поликратик, или о забавах света и заветах философов» («Polycraticus, sivedenugiscurliumetvestigiis philosophorum»), в котором впервые упоминается т.н. «Наставление Траяну» («Institutio Traiani»). Именно на этот памятник, вернее, скорее всего, мистификацию Иоанна Орем и ссылается. А дополняет информацию, почерпнутую из сочинения схоласта XII в., логически близкими пассажами из «Политики» Аристотеля, доступной европейскому читателю в латинском переводе Уильяма Мёрбекского. Сложно сказать, знал ли Николая наверняка, что авторство Плутарха весьма спорно, а настоящим создателем «наставления» является именно Иоанн Солсберийский. Вероятно, французский интеллектуал, как и многие его современники, принял на веру написанное в «Поликратике» и не усомнился в оригинальности «Institutio Traiani».

Орем прибегает к распространенному в Средние века и впервые детально обоснованному именно Солсберийцем уподоблению государства человеческому телу («corpshumanum»). Однако автор «De moneta» не ставил перед собой задачу воспроизвести в деталях ту структуру социальной иерархии, которая была описана Иоанном. Николаю важно на примере идеи «тела» показать роль его «главы» («caput») – короля («rex», «princeps») и остальных членов в обретении общего блага. Высшая справедливость и разум, вслед за Плутархом, выделяются в качестве ключевых элементов, обеспечивающих жизнеспособность «политического тела». Высшая справедливость («...summeequitatis...») задает направление, тогда как разум («ratio») налагает ограничения на пользу каждого члена «организма» [9, p. 43].

Концепция «политического тела» на метафорическом уровне обосновывает суждение Орема о вреде бесконтрольного использования денег; для этого мыслитель уподобляет финансы «потокам жидкости», либо наполняющим внутренние органы, либо недостаточно их снабжающим. Переизбыток ведет к «увеличению в размерах и воспалению» того или иного органа, тогда как нехватка питания – к увяданию. В итоге нарушаются пропорции тела, а его жизнь сокращается [9, p. 43–44]. Иными словами, поясняет Орем, чрезмерное богатство, сосредоточенное в руках представителей одного сословия, и обнищание остальных ведет к скорой гибели государства.

Стяжание власти, материальных благ, положения без всякой меры представляет опасность не только для отдельной личности (в данном случае – короля), но и для всего общества в целом.

Чтобы подчеркнуть вовлеченность каждого индивида в единый жизненный коллективный процесс автор употребляет термин «содружество» или «общность» («communitas»), соседствующий с более привычными понятиями «королевство» («regnum») и «государство» («respublica»).

Гармонично устроенное государство напоминает прекрасное тело, а вот социальный дисбаланс, вызванных избытком или недостатком богатства, делает из «поли-

тического организма» «монстра» («monstrum») [9, p. 44]. Орем прежде всего говорит о концентрации материальных ресурсов (в том числе путем изменения чеканки монет) в руках короля, т.е. «головы». Как результат, ослабленное тело изнывает от ее тяжести и величины, что сказывается и на продолжительности жизни. Такой «человек» (читай: государство) не получает удовольствия от существования, болеет и скоро умирает [9, p. 44].

Для устранения подобной опасности Орем, вновь опираясь на «Политику» Аристотеля, предлагает руководствоваться в распределении ресурсов мерами, предотвращающими социальное неравенство и имущественную диспропорцию. Любопытно, что Николаю в рамках одного компактного повествования совмещает сразу две популярные и репрезентативные метафоры: «тела» и «хора» [9, p. 44]. Король выступает ведущим голосом в общем строе голосов, однако его лидирующая роль, основная партия, не должна перекрывать остальных участников, иначе, как пишет Орем, на смену гармонии «сладостной мелодии» государства придет диссонанс.

Выводы

Размышляя о проблеме чеканки монет и финансово-экономических, социально-политических и даже этических рисках, которые в результате этого возникают в государстве, Николаю не останавливается на частностях или деталях, которые могут показаться излишними, а переходит к главному – тому, каким должен быть король, чтобы его подданные жили благополучно. Перед нами «speculum regis» в миниатюре, а автор трактат выступает в роли мудрого наставника.

Отмечая, что монархическая власть всегда стремится к усилению («...potestasregia ... tendit in maius...»), а это чревато ее перерождением в тиранию, королю следует проявить изрядную осторожность и осмотрительность [9, p. 44]. в управлении страной. Заодно, и Николаю, снова отдавая дань средневековой традиции, подчеркивает – ему нужно сторониться льстецов (в данном случае, возможно, автор «Demoneta» также опирается на «Поликратик» Иоанна Солсберийского).

Важность лаконичного, но глубоко дидактичного фрагмента трактата состоит еще и в том, что показана модель государства, так сказать, в уменьшенном масштабе («тело», «хор»), выявлены нерушимые связи и закономерности взаимодействия всех людей, находящихся под властью короля, и сформулирована идея – впрочем, вполне общепризнанная – об ответственности монарха за судьбы вверенного ему Богом народа.

Жанровые особенности, характерные для «зеркал», присутствуют в сочинении Орема и представлены в виде перечня «долженствований» [9, p. 45]: королю не следует расширять свою власть над подданными; облагать их налогами сверх меры; присваивать имущество; ограничивать – без причины – свободы, злоупотребляя собственными полномочиями. Кроме того, государю полагается признавать над собой закон и обычай, ограничивающие его власть, и в этом ограничении, по сути, и заключается средство от тирании.

Библиографический список

1. Жильсон Э. Философия в Средние века. М.: Республика, 2004. 678 с.
2. Зубов В.П. Развитие атомистических представлений до начала XIX в. М.: Наука, 1965. 371 с.
3. Зубов В.П. Николай Орем и его математико-астрономический трактат «О соизмеримости или несоизмеримости движений неба» // Николай Орем. О соизмеримости или несоизмеримости движений неба / Пер. В.П. Зубова. М.: УРСС, 2004. С. 3–18.
4. Зубов В.П. Из истории мировой науки. Избранные труды, 1921–1963. СПб.: Алетей, 2006. 632 с.

5. *Хачатурян Н.А.* Власть и общество в Западной Европе в Средние века. М.: Наука, 2008. 313 с.
6. *Courtenay W.J.* The Early Career of Nicole Oresme // *Isis*. 2000. Vol. 91. № 3. P. 542–548.
7. *Johnson Ch.* Introduction // The de Moneta of Nicholas Oresme / Ed. by Ch. Johnson. L.: Nelson, 1958. P. ix–xli.
8. *Leff G.* Paris and Oxford Universities in the Thirteenth and Fourteenth Centuries. N.Y.: Wiley, 1968. 331 p.
9. *Oresme N.* The de Moneta of Nicholas Oresme / Ed. by Ch. Johnson. L.: Nelson, 1958. 114 p.

References

1. *Gilson E.* Philosophy in the Middle Ages. Moscow: Republic, 2004. 678 p.
 2. *Zubov V.P.* The Development of Atomistic Concepts before the beginning of the XIX century. Moscow: Nauka, 1965. 371 p.
 3. *Zubov V.P.* Nicole Oresme and his Mathematical and Astronomical Treatise “On the Commensurability or Incommensurability of the Movements of the Sky” // Nicole Oresme. On the Commensurability or Incommensurability of the Movements of the Sky / Per. V.P. Zubova. Moscow: URSS, 2004. P. 3–18.
 4. *Zubov V.P.* From the History of World Science. Selected Works, 1921–1963. St. Petersburg: Aleteya, 2006. 632 p.
 5. *Khachaturian N.A.* Power and Society in Western Europe in the Middle Ages. Moscow: Nauka, 2008. 313 p.
 6. *Courtenay W.J.* The Early Career of Nicole Oresme // *Isis*. 2000. Vol. 91. № 3. P. 542–548.
 7. *Johnson Ch.* Introduction // The de Moneta of Nicholas Oresme / Ed. by Ch. Johnson. L.: Nelson, 1958. P. ix–xli.
 8. *Leff G.* Paris and Oxford Universities in the Thirteenth and Fourteenth Centuries. N.Y.: Wiley, 1968. 331 p.
 9. *Oresme N.* The de Moneta of Nicholas Oresme / Ed. by Ch. Johnson. L.: Nelson, 1958. 114 p.
-

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-180-182

ДУДИНА ЕЛЕНА ФЕДОРОВНА

кандидат филологических наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой 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, Acting Head of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

ТЕМА ДЕРЕВНИ В ТВОЧЕСТВЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА

THE THEME OF THE VILLAGE IN THE WORKS OF B.K. ZAITSEV

В данной статье рассматриваются рассказы Б.К. Зайцева с точки зрения анализа поэтики деревенского быта как отражения реалистических и неореалистических тенденций в его творчестве. Тема деревни раскрывается автором на примере изображения крестьянской и усадебной жизни посредством обращения к этнографическим деталям и бытописанию в рассказах «Деревня», «Хлеб, люди и земля», «Молодые», «Священник Кронид», романе «Путешествие Глеба».

Ключевые слова: художественный метод, реализм, неореализм, Б.К. Зайцев.

In this article we have turned to the consideration of B.K. Zaitsev's stories from the point of view of the analysis of the poetics of village life as a reflection of realistic and neorealist tendencies in his work. The themes of the village, peasantry, estate life, ethnographic details, everyday life and description of everyday life can be traced in the stories «The Village», «Bread, People and Land», «Young People», «Priest Kronid», and the novel «Gleb's Journey».

Keywords: artistic method, realism, neorealism, B.K. Zaitsev.

Введение

В исследовании творчества Б.К. Зайцева важным аспектом является рассмотрение его литературного наследия как в контексте классической традиции, так и как проявление его уникальной творческой индивидуальности автора, обладающего глубоким национальным самосознанием. Творческая самобытность художественного метода Зайцева и разнообразие современных научных точек зрения подчеркивают актуальность данного исследования. Новизна нашего исследования заключается в том, что мы продолжаем детальное изучение становления художественного метода писателя в его эволюции, пытаемся четко разграничить реалистические и модернистские тенденции в его творчестве, а также исследовать «динамику» формирования модернистских механизмов в рамках реалистической поэтики и особенности синтеза новой художественной системы. Материалом для анализа служат как ранние произведения Б.К. Зайцева, рассказы «Деревня», «Хлеб, люди и земля», «Молодые», «Священник Кронид», так и позднее его произведение «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

Исследуя творчество писателя, ранее мы отмечали, что темы жизни крестьянства и мелкопоместного дворянства, а также усадебной жизни, появляющиеся в произведениях И.А. Бунина («Антоновские яблоки» (1900), «Деревня» (1909–1910), «Сосны» (1911) и др.), также находят свое от-

ражение в творчестве Б.К. Зайцева. В рассказах «Деревня», «Священник Кронид» (1905), «Ласка» (1906), «Молодые», «Полковник Розов» и других писатель изображает реалии сельской действительности и быт деревенских жителей.

В «Деревне» (1904) присутствует множество деталей, напоминающих «Антоновские яблоки» И.А. Бунина. При описании картин деревенского быта Зайцев стремится запечатлеть мгновения, неразрывно связанные с землей, природой и крестьянским трудом. Авторское восприятие представлено через впечатления маленького мальчика. Зайцев со знанием дела описывает сельское хозяйство, быт крестьян, русские традиции и всё это происходит на фоне русской природы.

Начинается рассказ с описания деревенский дома, старого, добротного, наполненного мебелью. Это дает нам представление о деревенском быте, тепле, уюте и основательности. Эта «крепкость» и основательность видна во всём хозяйстве стариков: «В большом доме бабушки тепло, много разных вещей, видно, что живут тучно; все пропитано бабушкой, её теплотой, хлопотливой жизнью (...), а сама бабушка, в многолетней кофте (...) то отворяла старые сараи и рылась там, вытаскивала разные нужные и забытые шубы, то перекладывала яблоки в чулане, и всегда её обволакивало что-то здешнее, прочное, чего не возьмешь ничем (...), что-то особенное истекало от кресел, дивана, ковров, на которых столько сидело, ходило, которые видели рождение Крымова и долгую, будничную жизнь деда с бабушкой, разговоры об овсе, деньгах и о жизни. Они как будто спрятали в себе кое-что от этого овса и жизни» [6, с. 31].

Мотив бунинской усадьбы прослеживается в зайцевской «Деревне». Прочный дом Крымова очень напоминает патриархальный уклад дома Анны Герасимовны из

«Антоновских яблок»: «Войдешь в дом и прежде всего услышишь запах яблок, а потом уже другие: старой мебели красного дерева, сушеного липового цвета, который с июня лежит на окнах... Во всех комнатах – в лакейской, в зале, в гостиной – прохладно и сумрачно: это от того, что дом окружен садом, в верхние стекла окон цветные: синие и лиловые. Всюду тишина и чистота, хотя, кажется, кресла, столы с инкрустациями и зеркала в узеньких и витых золотых рамах никогда не трогались с места. И вот слышится покашливание: выходит тетка. Она небольшая, но тоже, как и все кругом прочная» [7, с. 8–9].

Б.К. Зайцев в своем рассказе изображает крепкое помещичье хозяйство, детально описывая процессы молотбы, деревенской ярмарки, варки картофеля для свиней и дойки коров. Такое внимание к деревенскому быту подтверждает реалистичность сюжета произведения. Обращает внимание такая деталь, как бегающие вокруг бабушки индюки, которые всякий раз привлекают её внимание при кормлении. Работники швыряют снопы в полутьме, а на ярмарочной площади месится грязь, создавая живую атмосферу деревенского быта: «картошка бурлит», «молочницы идут доить коров», слышатся разговоры стариков об урожае, песни угрюмо-пьяного народа, мычанье коров.

Наряду с реалистическими тенденциями в произведениях Б.К. Зайцева присутствуют черты неореализма, характерные для литературного процесса начала XX века. Писатель сосредоточен на изображении деревенского труда и матери-земли, представляющей собой «замкнутое корневое пространство» (выражение Ю.М. Камильяновой [8, с. 25]). Земля в его текстах часто выступает кодовой проекцией основы всего живого, а её первородная, животворящая сущность является предметом глубокого интереса автора. Это взаимодействие человека с его «праматерью» можно наиболее ярко увидеть в рассказе «Хлеб, люди и земля» (1905), где человечество «бороздит лицо праматери», «взворачивая сохами её пласты для своих яровых хлебов, они так же серьезны и важны, точно тысячеверстные просторы передали им свою силу» [4, с. 48].

В рассказе «Молодые» Глашка и Гаврила, практические деревенские жители, ощущают глубинную связь с землёй, которая становится свидетелем их первой любви. В «Деревне» крестьяне также неразрывно связаны с землёй; как и дом, она является центром, вокруг которого разворачивается действие и кипит работа. «По сторонам дороги, по глубокой пашне огромные черные комья и пласты земли; в полутьме они кажутся больше и линии их круче и причудливей; будто лицо глубокой земли изображено и вздохнуто кем-то (...). Черный обворожительный ком-земля кипит и бурлит, сечет себя дождем; гонит вверх тонкие росточки зеленой, кормит и поит мужиков и здорового, кряжистого деда (...). В груди крепкой и грубо сделанной деревенской земли идет тоже работа, и эту работу Крымов тоже как будто чувствует» [6, с. 32–33]. Главный герой, Крымов, пропитан ощущением любви ко всему, что связано с землёй: «Крымову кажется, что и он наполняется тем же деревом; песни полей и снега, ветра, воющего над могучей землей, околдовывают его. В этих звуках, в медленном, тугом ходе мыслей в голове солдатообразного, в ненужных, неожиданных толчках саней, в грубой бараньей полости, скатанных клубках шерсти на брюхе и боках лошадей, – Крымов ощущает одно, простое и великое, чему имени он не знает, и что любит глубоко» [6, с. 35]. Эта гиперболизация природных и бытовых деталей (таких как дерево, верёвки, клубы шерсти и др.) приводит к отождествлению человека с окружающими его предметами. Человек, сидящий на козлах, оказывается частью своего

окружения: «в мозгах свежепахнувшее дерево, стружки»; его существование наполняется природными деталями. Таким образом, функция реалистической детали в рассказе служит для создания новой эстетики, характерной для неореализма.

Важно отметить, что переплетение символизма и реализма подчеркивает простоту и будничность событий, описываемых в рассказах Зайцева. Обобщенно-символическое описание рождения нового поколения в усадьбе подтверждает естественность и реальность событий, происходящих в «Деревне». В отличие от «Антоновских яблок» И.А. Бунина, которые отражают конец счастливой усадебной жизни, «Деревня» Б.К. Зайцева не несет в себе атмосферу грусти и печали; напротив, она пронизана умиротворенностью и любовью.

В рассказе «Священник Кронид» показаны жизнь и быт деревни через призму службы деревенского священника. Отец Кронид – крепкий шестидесятилетний мужчина, владелец значительных земельных угодий, а рядом с ним – матушка и пятеро сыновей-семинаристов. Как и в «Деревне», рассказ сосредоточен на крестьянском труде; через призму церковных обрядов и забот о земле писатель показывает повседневную жизнь села.

Сюжет строится вокруг окончания Великого поста и Пасхальной недели, весенне-летнего периода, наиболее насыщенного для крестьянских трудов. Церковные праздники в произведении становятся неотъемлемой частью жизни деревенской России, связывая веру и обряды с повседневной работой и праздниками. Описание вечерни помогает автору раскрыть особенности традиционного Великого поста. Мелкие детали повседневной жизни, на которых автор акцентирует внимание, погружают читателя в атмосферу крестьянского быта: упоминается традиционно скудный рацион (редька и постное масло), бедность и отсутствие больших грехов. Эти детали способствуют формированию реалистичности художественного пространства текста.

Зайцев беспристрастно и правдоподобно описывает ритуал мытья в бане перед Пасхальной неделей, углубляя наше понимание традиций. По деревням топят бани, моются прямо в печах, надевают чистые рубахи «с красной ластовицей под мышкой», мужики «поплевав, скоблят шею обломком косы», «бабы напяливают на головы рогатые кички, в ушах у них пушки» [3, с. 24]. Авторское внимание к этнографическим деталям и обычаям (мытье в печи, рубахи с красной ластовицей, «рогатые» головные уборы, упомянутые Б.К. Зайцевым, были характерны для жителей средней полосы России).

Подобные этнографические детали мы находим и в романе «Путешествие Глеба». Здесь это является, на наш взгляд, уже отражением некоего национального самосознания: «С этими песнями, старыми, заунывными, но исполнявшимися голосами молодыми, полными силы, радости жизненной, входила в него [Глеба – Е.Ф. Дудина] Россия калужская – диковатая, но могучая, чернобровая, сероглазая, в домодельных поневах и красных ластовицах на рубахах, вольная и широкая, как сама здешняя Ока...» [7, с. 75].

Рассказ о подаяниях в церкви характеризует психологию деревенского жителя: «за благочестивейшим просто парень с тарелочкой, и идет сбор; мужики жертвуют, считают свои копейки и дают от сердца, но серьезно; соображают, берут сдачу» [3, с. 24]. Крестьянин показывает основательность и экономность не из жадности, а из привычки считать каждую копейку, заработанную тяжелым трудом. И не из-за легкой жизни у молчаливых баб «лица больше в морщинках, со светлыми голубыми глазами, и

зубы стертые наполовину, ровно, как у лошадей» [3, с. 26]. Это обстоятельство подчеркивает глубину и многогранность художественного мира Б.К. Зайцева, в котором каждый элемент великой народной культуры отражает судьбу отдельных личностей.

Автор описывает традиционное для России отсутствие дорог («вода, грязь, в низком месте лошадь тонет чуть не по уши» [3, с. 23]), которое не становится препятствием для главного героя. С легкой иронией автор изображает переправу о. Кронида через разлившуюся реку, что подчеркивает неподвластность трудностей природной стихии деревенской жизни.

Несмотря на существующие сложности, жизнь в деревне протекает в гармонии с Божественным началом и с природой. В праздники деревня выглядит «моложе», а традиционные обычаи, связанные с празднованием, подчеркивают значимость этих дней для её жителей: «на взгорьях под теплым солнцем катают яйца из желобков, пестрыми группами. Девки сплошь в красном; на желто-зеленом откосе они кольцом вокруг качелей; на веревках под тягу сильного ветра, кумачные пятна высоко взлетают кверху» [3, с. 25]. В дни праздников грешно не выпиться и не поваляться под забором, что придаёт особый колорит общинным ритуалам. Например, писатель указывает на слияние языческих обрядов с православным верованием на Троицу, что характерно для жизни простонародья и крестьянства.

Вере, труду, праздникам, жизни и смерти отведено особое место в деревенской жизни, и все эти аспекты со-

существуют в тесном взаимодействии. Не случайно автор поднимает вопросы о. Кронида о долгах крестьян, о возможности дать Егорьевне рубль и о предстоящих похоронах девочки. Высокий уровень детской смертности в описываемый период становится обыденным явлением для деревни, и Б.К. Зайцев говорит о похоронах ребенка без драматизации, словно это обычное событие.

Автор ненавязчиво акцентирует наше внимание на двух центральных аспектах сельской коммуникации. В дни великих христианских праздников центром сельского населения становится Церковь, которая объединяет людей в духе веры и общинного богослужения. В будни же центром становится ярмарка, насыщенная звуками, запахами и активностью: здесь можно увидеть как горящие оглобли, визжащих поросят, так и заниматься привычными делами, которые подчеркивают повседневную реальность деревенской жизни. Как отмечает Ю.М. Камильянова, Зайцев подчеркивает объективность своих рассказов и интерес к деталям и быту, описывая реальность как самоценное явление [8].

Выводы

Таким образом, реализм Б.К. Зайцева проявляется в обращении к теме деревни, к теме крестьянства, усадебной жизни, этнографическим деталям (элементы крестьянского костюма), бытовизму и бытописанию. Мы видим, что литература Б.К. Зайцева представляет собой значимый источник для понимания не только социального фактора, но и культурных традиций российского крестьянства, создавая полную картину деревенской жизни начала XX века.

Библиографический список

1. Дудина Е.Ф. Творчество Б.К. Зайцева 1901–1921 годов: своеобразие художественного метода: дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.01. Орёл, 2007.
2. Дудина Е.Ф. Своёобразие художественного метода Б.К. Зайцева 1900-1921 годов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». Орел, 2012. № 5 (49). С. 183–188.
3. Зайцев Б.К. Священник Кронид [Текст] / Б.К. Зайцев // Голубая звезда. Рассказы. Роман. Повесть. Главы из книги «Москва». Тула, 1989. С. 22–30.
4. Зайцев Б.К. Собр. соч.: В 5 т. Тихие зори: Рассказы. Повести. Роман [Текст]. М.: Русская книга, 1999. Т. 1. 608 с.
5. Зайцев Б.К. Собрание сочинений: в 5 т. Т.4. Путешествие Глеба: Автобиографическая тетралогия. М.: Русская книга. 1999. 624., 1 л. портр.
6. Зайцев Б.К. Собр. соч.: Усадьба Ланиных: Рассказы. Пьесы. Переводы [Текст]. М: Русская книга, 2000. Т. 8 (доп.). 512 с.
7. Бунин И.А. Антоновские яблоки: Повести и рассказы [Текст] / И.А. Бунин / Худож. Л.А. Соколов. М.: Советская Россия, 1990. 256 с.
8. Камильянова Ю.М. Мир прозы Бориса Зайцева (1900–1920-е годы) [Текст]. Уфа: «Восточный университет», 1999. 124 с.

References

1. Dudina E.F. The Works of B.K.Zaitsev in 1901-1921: The Peculiarities of the Artistic Method: Dis.... Candidate of Philological Sciences: 10.01.01.Orel, 2007.
2. Dudina E.F. The Peculiarities of the Artistic Method of B.K.Zaitsev in 1900-1921 // Scientific Notes of the Orel State University. Series "Humanities". Orel, 2012. No. 5 (49). Pp. 183–188.
3. Zaitsev B.K. Priest Kronid [Text] // Blue Star. Stories.Novel.Novel.Chapters from the book "Moscow". Tula, 1989. Pp. 22–30.
4. Zaitsev B.K. Collected Works: In 5 volumes.Quiet Dawns: Stories.Novels. Novel [Text]. М.: Russkaya kniga, 1999. V. 1. 608 p.
5. Zaitsev B.K. Collected Works: in 5 volumes.V.4. Gleb's Journey: Autobiographical Tetralogy.M.: Russkaya kniga.1999. 624., 1 p.port.
6. Zaitsev B.K. Collected Works: The Lanins' Estate: Stories.Plays.Translations [Text]. М.: Russkaya kniga, 2000. V. 8 (add.). 512 p.
7. Bunin I.A. Antonov Apples: Novels and Short Stories [Text] / Art.L.A. Sokolov. М.: Sovetskaya Rossiya, 1990. 256 p.
8. Kamil'yanova Yu.M. The World of Boris Zaitsev's Prose (1900 - 1920s) [Text] / Ufa: «VostochnyUniversitet», 1999. 124 p.

ИЗОТОВ ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ

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

IZOTOV VLADIMIR PETROVICH

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

«ВОРОН» НИКОЛАЯ ГЛАЗКОВА В КОНТЕКСТЕ «ВОРОНА» Э. ПО

«THERAVEN» BY NIKOLAIGLAZKOV IN THE CONTEXT OF THE «RAVEN» BY E. POE

В статье рассматривается контекстуальная связь стихотворения «Ворон» Э. По и одноименного стихотворения Н.И. Глазкова. Стихотворение Э. По «Ворон» оказало существенное влияние на русскую поэзию (о чём свидетельствует хотя бы количество переводов на русский язык – свыше 70) и создало определённый поэтический контекст. В этот контекст включается и стихотворение Н.И. Глазкова «Ворон», написанное в характерной для автора алогично-пародийной манере. Вместе с тем глазковский «Ворон», оставаясь в контексте «Ворона» Э. По, создаёт свой собственный контекст.

Ключевые слова: «Ворон» Э. По, поэтический контекст, «Ворон» Н. Глазкова.

The article examines the contextual connection between the poem “The Raven” by E. Poe and the poem of the same name by N. I. Glazkov. E. Poe’s poem “The Raven” had a significant influence on Russian poetry (as evidenced by the number of translations into Russian – over 70) and created a certain poetic context. This context also includes N.I. Glazkov’s poem “The Raven”, written in the author’s characteristic illogical-parodic manner. At the same time, Glazkov’s “The Raven”, remaining in the context of “The Raven” by E. Poe, creates its own context.

Keywords: “Raven” by E.Poe, poetic context, “Raven” by N.Glazkov.

Введение

Стихотворение Э. По «Ворон», написанное в 1845 году, стало очень популярным в нашей стране, о чём свидетельствуют хотя бы 76 переводов и переложений на русский язык, выполненных в 1887 – 2019 годах [20] (см. также [16]). Эти переводы и переложения имеют разную степень приближения к оригиналу.

Может быть, популярность стихотворения Э. По в русской поэзии объясняется в какой-то степени и популярностью образа *чёрного ворона* в русском народном творчестве, в котором в соответствии с библейской традицией ворон является вестником несчастья, олицетворением сил ада и дьявола [14, с. 246] (см. также [5], [13]).

Упоминание ворона из стихотворения Э. По было актуальным как для прозы, так и для поэзии, например: «Ворон каркнул – Nevermore, – и сгинул. Персонаж он был заграничный, обидчивый и для мелодекламации не подходящий» (Аминадо Д. О птицах);

Пресловутый ворон
Подлетит в упор,
Каркнет «nevermore» он
По Эдгару По...

(Э.Багрицкий, Разговор с комсомольцем Дементьевым).

Стихотворение Н.И. Глазкова «Ворон» [4, с. 14] написано в 1938 году, в нём есть определённые переключки со стихотворением Э. По. В немногочисленных работах, посвящённых творчеству Н.И. Глазкова [1, 2, 6, 8–12, 17, 18], только в четырёх [1, 2, 11, 17], есть определённые замечания о переключках текстов По и Глазкова (об этом позднее).

(На первый взгляд, можно усмотреть некий парадокс: Глазков был очень хорошим переводчиком, а к творчеству Э. По как переводчик он не обращался. Но парадокс

этот мнимый, поскольку переводческая практика была для Глазкова во многом вынужденной и обращался он в силу этой вынужденности только к поэзии народов СССР).

Н.И. Глазков – второй в отечественной литературе «поэт для поэтов» (первым справедливо считается Велемир Хлебников). В одном из своих манифестов поэт считал «лучшими этажами» русской поэзии Блока, Гумилёва, Хлебникова, Маяковского, Пастернака, тем самым указывая, чьим поэтическим традициям он в определённой степени следует [2, с. 53].

Вместе с тем Глазков «несомненно, повлиял на наших поэтов – если говорить в современном духе – самых разных. Хотели они того или не хотели, а глазковское начало нахожу у Наровчатова и Окуджавы, Вознесенского и Высоцкого, Самойлова и Шерешевского, Левитанского и Мориц, Евтушенко и Межирова» [15, с. 287–288].

И. Винокурова, говоря о влиянии Глазкова на поэтов последующих поколений, называет имена Г.Сапгира, В.Некрасова, Д.Пригова [2, с. 418–424].

Расширение контекста известного произведения и создание в этих рамках нового контекста свидетельствуют об *актуальности* предпринятого исследования.

Новизна определяется тем обстоятельством, что изучение стихотворения Глазкова «Ворон» не было ещё предметом самостоятельного рассмотрения и практически не анализировалось в контексте стихотворения «Ворон» Э. По, а тем более в создании нового контекста.

Цель настоящей работы заключается в установлении контекстной переключки стихотворений Э. По и Н.И. Глазкова, в определении места глазковского стихотворения «Ворон» как в контексте стихотворения «Ворон» Э. По, так и в контекстуальном продолжении, создаваемом

«Вороном» Н.И. Глазкова.

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение сравнительно-сопоставительного, культурно-исторического, описательно-аналитического *методов*.

Изложение основного материала

Начало стихотворения Глазкова в определённой степени дисгармонирует с началом стихотворения По:

Чёрный ворон, чёрный дьявол,
Мистицизму научась,
Прилетел на белый мрамор
В час полночный, чёрный час [4, с.14].

Глазков в одной строфе локализует хронотоп, тогда как у По Ворон появляется только в седьмой строфе: «Там стоявший бюст Миневры оседлал он без стыда» [19, с. 59]; «Над дверьми на бюст Паллады у порога моего Сел – и больше ничего» [20; перевод М.А. Зенкевича], «Там, на белый бюст Паллады, сел у входа моего, Сел, – и больше ничего» [20; перевод В.Я. Брюсова].

В стихотворении Э. По 18 строф по 11 строк (198 строк) [19], в стихотворении Глазкова 6 строф по 4 строки (24 строки).

В поэме Э. По первые 6 строф посвящены описанию рефлексии главного героя (печаль по утере любимой), размышлениям по поводу того, кто мог бы быть посетителем в поздний час, – Глазков же начинает своё стихотворение сразу с появления ворона.

Рефреном глазковского стихотворения является слово *никогда*. Следует отметить, что в 76 переводах стихотворения Э.По этот рефрен встречается в 33 случаях (для сравнения: рефрен *newermore* отмечен 15 раз, а ещё 20 рефренов встречаются по 1-2 раза, а в двух переложениях единого рефрена нет). Этот рефрен-ответ присутствует во втором, третьем и четвёртом четверостишиях, где лирический герой задаёт ворону несколько вопросов (о богатстве, о любви, о грядущем коммунизме).

По поводу 4 строфы И.Винокурова пишет: «Понятно, что такая строфа “Ворона”: “Я сказал, пусть в личной жизни/ Неудачник я всегда, / Но народы в коммунизме / Същут счастье? – Никогда”, – пройти в печать не могла и была заменена на нечто достаточно нейтральное» [2, с. 404] (о публикации стихотворения в первом сборнике «Моя эстрада», вышедшем в 1957 году).

Ситуация с рефреном во многом повторяет ситуацию стихотворения Э. По. Глазков сокращает диалог с Вороном, констатируя:

И на все мои вопросы,
Где возможны «нет» и «да»,
Отвечал вещатель грозный
Безутешным «Никогда!» [4, с. 14].

У Глазкова *никогда* повторяется пять раз (четырежды в рефренах и пятый раз в последнем четверостишии, где вопрос не соответствует привычному ответу). (По аналогии вспоминаются заключительные – и тоже парадоксальные! – строки из стихотворения В.С.Высоцкого «Мой Гамлет»: «А мы всё ставим каверзный ответ/ И не находим нужного вопроса» – о творческих переключках Высоцкого и Глазкова см. [11; 18]).

Ворон у Глазкова оказывается обманщиком, своего рода попугаем, заучившим только одно слово:

Я спросил; «Какие в Чили
Существуют города?»
Он ответил: «Никогда!»
И его разоблачили.
Кстати, а почему Чили? У Глазкова много топонимов,

связанных с его путешествиями-командировками по Советскому Союзу (особенно якутских), но вот экзотически-зарубежных сразу и не припомнить... Может, это своеобразный отголосок стихотворения В.В.Маяковского «Гимн судье», где говорится о Перу – такой же экзотике, как и Чили.

А творчество Маяковского было очень чтимо Глазковым.

И ещё кстати: строка «Он ответил: “Никогда!”» стала в определённой степени крылатой: она «свободно входила в разговор, венчая разные мелодии простой, обиходной речи» [15, с. 286].

Герой глазковского стихотворения нарушает привычную в данном контексте вопросно-ответную логику в координатах «да» – «нет».

Исследователи, обращавшиеся к интерпретации глазковского стихотворения, комментируют только последнее четверостишие: «У Глазкова в образе Ворона мы встречаемся не с многомерным романтическим символом, как у Э. По. В стихотворении Глазкова – остроумное высмеивание невежества упрямого тупицы и мнимого предсказателя-вещуна. Образ Ворона у Глазкова играет такую же аллегорическую нравоучительную роль, как в баснях и фольклорных сказках о животных» [17]; «...герой Н. Глазкова переворачивает идею текста и переводит ворона в разряд псевдо-пророков, задав ему вопрос, на который нельзя ответить да или нет» [1, с.12].

«Ворон» Глазкова создан в целом в контексте «Ворона» По, хотя в известной мере и выходит из этого контекста, отходит от него, преобразуя ситуацию из трагедийной в абсурдистскую, нелогичную. Но следует иметь в виду, что этот абсурдистско-нелогичный подход создаёт – как можно предположить – свой контекст, к которому примыкают отрывок из поэмы А.Вознесенского «Оза» и переложение З. Дашевского.

У Вознесенского ворон на все вопросы отвечает: «А на фига?», хотя рифма требует другого ответа:

Я вскричал: «Мне жаль вас, птица,
человеком вам родиться б,
счастье высшее трудиться.
полпланеты раскрою...»

Он сказал: «А на фига?!» [3, с. 396] (подробнее об этом см. [11]).

В данном случае можно ещё говорить и об эффекте обманутой рифмы, и об эвфемизме.

У З.Дашевского ответ ворона из той же серии:

Сильно птичка удивила!
Но еще – и рассмешила:
больно уж смешно застыла
на погнутом старом бра...
И спросил я восхищённо:
«Как зовут тебя, ворона?
Из какого Легиона?
Где кричишь свое «ура»?
Если уж ко мне вломилась –
сообщи-ка, будь добра!..» –
Каркнул Ворон: «Ни хер-ра!» [20].

Может быть, мы присутствуем при создании нового контекста стихотворения «Ворон», но уже не только Э. По, но и Н.И. Глазкова.

Выводы

Происходит расширение ассоциативного поля классического произведения Э. По. И, таким образом, можно говорить не только о продолжающемся контексте, что само по себе явление более-менее изучено, но и о своего рода

двойном контексте, когда внутри привычного контекста создаётся новое ответвление контекста – по сути своей новый контекст.

Размышления об ассоциативной переключке стихотворений Э. По и Н.И. Глазкова приводят к поискам определённых если не соответствий, то соположений между другими произведениями этих авторов.

Контекстуальные параллели могут быть проведены между поэмой По «Улялюм» и поэмой Глазкова «Лида»; в поэме По «Аль-Аараф» и «прозо-поэме» «Эврика» исследователи видят «попытку построить собственную поэтическую космогонию» [7, с.9], и определённые космогонические представления представлены в глазковских поэмах «Лунатик» и «Поэме моей звезды»; можно говорить и

об азиатской теме По («Тамерлан») и Глазкова («Азия»).

Да и склонность к литературным мистификациям была присуща обоим авторам.

А если принять во внимание нестандартность творческой манеры Э. По и Н.И. Глазкова (при всей разности этой нестандартности, но и схожести самого принципа применения нестандартности), то сопоставление произведений этих двух незаурядных мастеров слова заиграет новыми красками. И тогда можно говорить о расширении не только контекста одного произведения, но и о расширении всего контекста творчества Э. По – в том числе и через творчество Н.И. Глазкова, а дальше и через контекст глазковского творчества.

Библиографический список

1. *Болдырева Е.М., Асафьева Е.В.* Культурная символика образа ворона в русской и китайской поэзии. Часть 2 // Верхневолжский филологический вестник, 2023, № 2 (33). С. 8–17.
2. *Винокурова И.* «Всего лишь гений...» Судьба Николая Глазкова. М., 2006. 464 с.
3. *Вознесенский А.А.* Оза // Вознесенский А.А. Собрание сочинений: в 3-х т. Т.1. М. 1983. С. 387–414.
4. *Глазков Н.И.* Ворон // Глазков Н.И. Хихимора. М. 2007. С. 14.
5. *Гура А.В.* Ворон // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М., 1995. С. 116–118.
6. *Гусева Л.А.* Лирический герой Н.Глазкова: языковые средства создания образа: автореф. ... дисс. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2007. 18 с.
7. *Злобин Г.* Эдгар По – романтик и рационалист // По Э. Стихотворения. Проза. М., 1976. С. 5–29.
8. *Изотов В.П.* Из наблюдений над поэзией Николая Глазкова. Конспект монографии // Полифилология. Орёл, 2000. С. 19–22.
9. *Изотов В.П.* О принципах составления словаря окказионализмов Николая Глазкова // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012, № 2 (46). С. 122–124.
10. *Изотов В.П.* Словотворчество как феномен идиостилия Н.И. Глазкова // Вторые Григорьевские чтения. Неология как проблема лингвистической поэтики: Тезисы докладов международной научной конференции (14–16 марта 2018 г.). М.: Издательский центр «Азбуковник», 2018. С. 43–45.
11. *Изотов В.П.* Высоцкий и Глазков. 10–15 // Высоцковедение и высотковедение. 2020. Орёл, 2021. С. 3–7.
12. *Изотов В.П.* «Я собою воспет...»: поэтический самокульт Николая Глазкова // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки. Материалы IX национальной научно-практической конференции. Брянск, 2022. С. 76–78
13. *Красных В.В.* Ворон // Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. Вып. первый. М., 2004. С. 69–71.
14. *Мелетинский Е.М.* Ворон // Мифы народов мира. Т.1. М., 1994. С. 245–247.
15. *Озеров Л.* Чем порадуешь меня? // Воспоминания о Николае Глазкове. Сборник. М., 1989. С. 282–289.
16. *Осипова Э.Ф.* О переводах Эдгара По в России // Литература двух Америк, 2017, № 2. С. 141–155.
17. *Панченко И.* По лестнице смыслов (о творчестве Э.А.По) // СловоWord, номер 66, 2010 // <https://magazines.gorky.media/slovo/2010/66/po-lestnicze-smyslov.html?ysclid=lsbqxyhznz566765790>[дата обращения: 08.02.2024]
18. *Перепёлкин М.А.* «Собутыльники стиха»: Н.И. Глазков и В.С. Высоцкий // Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2007–2009 гг. Воронеж, 2009. С. 128–141.
19. *По Э.* Ворон // По Э. Стихотворения. Проза. М., 1976. С. 58–60.
20. *Эдгар Аллан По*, «Ворон»: русские эквиметрические переводы // <https://zev.veryltd.com/Articles/Raven.htm>[дата обращения: 08.02.2024]

References

1. *Boldyreva E.M., Asafyeva E.V.* Cultural symbolism of the raven image in Russian and Chinese poetry. Part 2 // Verkhnevolzhsky Philological Bulletin, 2023, No. 2 (33). Pp. 8–17.
2. *Vinokurova I.* “Just a genius...” The fate of Nikolai Glazkov. M., 2006. 464 p.
3. *Voznesensky A.A.* Oza // Voznesensky A.A. Collected works: in 3 volumes. vol.1. M. 1983. Pp. 387–414.
4. *Glazkov N.I.* Raven // Glazkov N.I. Hihimora. M. 2007. P. 14.
5. *Gura A.V.* Raven // Slavic mythology. Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary. M., 1995. Pp. 116–118.
6. *Guseva L.A.* Lyrical hero N.Glazkova: linguistic means of creating an image: abstract. ... diss. ... candidate of Philological Sciences. Yaroslavl, 2007. 18 Glazkovamozhnoувидетьр.
7. *Zlobin G.* Edgar Poe – romantic and rationalist // According to E. Poems. Prose. M., 1976. Pp. 5–29.
8. *Izotov V.P.* From observations on the poetry of Nikolai Glazkov. Synopsis of the monograph // Polyphylogy. Orel, 2000. Pp. 19–22.
9. *Izotov V.P.* On the principles of compiling a dictionary of occasionalisms by Nikolai Glazkov // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2012, No. 2 (46). Pp. 122–124.
10. *Izotov V.P.* Word-making as a phenomenon of N.I.Glazkov’s idiosyncrasy // The second Grigoriev readings. Neology as a Problem of linguistic Poetics: Abstracts of the international scientific conference (March 14–16, 2018). M. 2018. Pp. 43–45.
11. *Izotov V.P.* Vysotsky and Glazkov. 10-15 // Vysotskovedenie i vysotskovidenie. 2020. Orel, 2021. Pp. 3–7.
12. *Izotov V.P.* “I am glorified by myself...”: the poetic self-culture of Nikolai Glazkov // Actual problems of modern humanities. Materials of the IX National Scientific and practical conference. Bryansk, 2022. Pp. 76–78.
13. *Krasnykh V.V.* Voronov // Russian cultural space: Linguistic and cultural dictionary. Issue one. M., 2004. Pp. 69–71.
14. *Meletinsky E.M.* Raven // Myths of the peoples of the world. Vol.1. M., 1994. Pp. 245–247.
15. *Ozerov L.* How will you please me? // Memories of Nikolai Glazkov. Collection. M., 1989. Pp. 282–289.

16. *Osipova E.F.* About Edgar Poe's translations in Russia // *Literature of the Two Americas*, 2017, No. 2. Pp. 141–155.
 17. *Panchenko I.* On the ladder of meanings (about the work of E.A. Poe) // *Wordword*, number 66, 2010 // <https://magazines.gorky.media/slovo/2010/66/po-lestnicze-smyslov.html?ysclid=lshbqxyhznz566765790> [date of access: 02/08/2024]
 18. *Perepelkin M.A.* "Drinking companions of verse": N.I.Glazkov and V.S.Vysotsky // *Vladimir Vysotsky: research and materials 2007–2009*. Voronezh, 2009. Pp. 128–141.
 19. *Poe E.* Raven // *According to E. Poems. Prose*. M. 1976. Pp. 58–60.
 20. *Edgar Allan Poe*, "The Raven": Russian equimetric translations // <https://zeev.veryltd.com/Articles/Raven.htm> [date of access: 02/08/2024]
-
-

КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА ВИТАЛЬЕВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: Tatko1986@mail.ru

KOVALEVA TATYANA VITALIEVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of the History of the XI-XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: Tatko1986@mail.ru

ДЕРЖАВИНСКАЯ ТРАДИЦИЯ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ Ф.И. ТЮТЧЕВА: К ПРОБЛЕМЕ ДУАЛИЗМА

DERZHAVIN'S TRADITION IN THE EARLY LYRICS OF F.I. TYUTCHEV: TO THE PROBLEM OF DUALISM

В статье рассматриваются первые поэтические опыты Ф.И. Тютчева, ориентированные на одическую традицию конца XVIII века и поэзию Г.Р. Державина. Сравнительный анализ текстов позволяет утверждать, что тютчевская концепция дуализма формируется под влиянием од предшественника «На Новый 1797 год», «На Новый 1798 год», «Бог», переосмыслением которых и являются юношеские произведения поэта. Идея Державина о двойственной природе человека, его величия и ничтожности получает в стихотворении «Всесилен я и вместе слаб» новое толкование: земное начало побеждает духовное, что и становится источником индивидуализма.

Ключевые слова: поэзия, Ф.И. Тютчев, Г.Р. Державин, ода, традиция, дуализм.

The article examines the first poetic experiments of F.I. Tyutchev, oriented towards the odic tradition of the late 18th century and the poetry of G.R. Derzhavin. A comparative analysis of the texts allows us to assert that Tyutchev's concept of dualism was formed under the influence of his predecessor's odes «On the New Year of 1797», «On the New Year of 1798», «God», the poet's youthful works being a rethinking of which. Derzhavin's idea of the dual nature of man, his greatness and insignificance receives a new interpretation in the poem «I am omnipotent and at the same time weak»: the earthly principle defeats the spiritual, which becomes the source of individualism.

Keywords: poetry, F.I. Tyutchev, G.R. Derzhavin, ode, tradition, dualism.

Введение

На протяжении полутора столетий поэзия Ф.И. Тютчева остается в центре внимания исследователей. М.Н. Дарвин писал, что о творчестве поэта «написано множество работ, как правило, в большинстве случаев, глубоких, о своеобразии его творчества, которые невозможно понять без преодоления общепринятых представлений, логики мышления простого и даже искушенного читателя» [6, с. 172]. В этих словах ученого заложена точная оценка литературоведения, обращавшегося к творчеству Тютчева. Величайшие исследователи предшествующей эпохи (М.Л. Гаспаров, Ю.М. Логман, Е.А. Маймин, Ю.Н. Чумаков и др.) обращались к различным аспектам поэтического наследия поэта. Однако поэзия Тютчева неисчерпаема, как и ее осмысление наукой.

Одной из проблем литературоведения остается проблема дуализма в лирике поэта. Еще в начале XX века Л.В. Пумпянский объяснял тютчевскую систему противоположностей обращением к идеям неоплатонизма, «типично-шеллингианским учением о космогоническом «пороке» природы и процессе искупления, составляющем все ее бытие» [9, с. 13], учением «о двусмысленности природы и человека» [9, с. 16], «романтической метафизикой», «которая всегда стремилась одним грандиозным мифом охватить и природу и человечество» [9, с. 14]. В целом исследователь отказывал поэту в «философской оригинальности», но отмечал, что «философская незначимость идей Тютчева несколько не говорит против громадного (поистине громадного) поэтического значения его творчества» [9, с. 31]. Б.Я. Бухштаб прямо указывал, что поэзия Тютчева «является поэзией контрастов и антитез, поэзией романтического дуализма» [2, с. 39].

Исследователь В.Н. Сузи не отрицает влияние на дуализм Тютчева традиций классицизма и романтизма как творческих методов, античности, идей рационализма и шеллингианства, но в то же время утверждает, что не меньшее воздействие на поэта оказывало и христианство, которое неразрывно связано с византийским влиянием, восходящим к эллинизму. «Взаимопроникновение обоих начал (античного и христианского – Т.В.) в лирике Тютчева даже в пределах одного стихотворения, одного образа неразделимо» [11, с. 104].

В стихотворении «Наш век» Сузи обнаруживает мотивы Божьего промысла, покаяния, искупления, которые выходят за рамки античных представлений и представляют «христианский образ Искушителя, раздвигающий антично-языческие пределы пантеизма» [11, с. 104].

Человек в картине мира Тютчева – «Сын «Великой Матери» – «Земли», творение ее жизнеродящих сил и средоточие духовных устремлений человека. Божественной, преобразующей своей сущностью Он нейтрализует губительное действие хаоса, имморализм, бездуховность природы, вносит в нее нравственно-метафизическое начало, божественно-человеческий строй и порядок» [11, с. 104]. Именно с этим связывает автор статьи возможность воскресения, возрождения мира, победы над бездной, а христианское смирение «вплетенное» «в пантеистическую картину природы придает даже самому безотрадному сюжету человечность и высокую духовность» [11, с. 109].

Исследователь приходит к выводу о полной трансформации традиционных антично-языческих представлений под влиянием «родной культурной традиции, вобравшей в себя «двойное бытие» язычества и византийства, эллинизма и православия» [11, с. 112] и перерастании двоемирия

в «христианский «пантеизм»», что позволяет воспринимать поэзию Тютчева как жизнеутверждающую.

Так, в научной мысли утверждается идея о влиянии на дуалистичность поэзии Тютчева различных философских концепций. Однако за рамками исследований остается проблема литературных влияний, что представляет особый интерес при изучении первых поэтических опытов поэта, чем и обусловлена актуальность нашей статьи. Особая значимость рассмотрения данной проблемы обусловлена тем, что в ранней лирике Тютчева, не ориентированной на литературные источники, дуалистичность отсутствует, напротив, в стихотворениях «Весна» и «Весенняя гроза» поэтом реализуется идея целостности бытия, слияния человека с природой, а настроение лирического субъекта определяется общим состоянием мира.

Цель исследования. Анализ лирики Тютчева в свете державинской традиции, составляющей цель нашего исследования, обусловлен необходимостью изучения формирования концепции дуализма в творчестве поэта, что позволяет представить эволюцию взглядов Тютчева и особенностей становления его индивидуального поэтического мировидения.

Новизна. В тютчеведении достаточно обстоятельно рассмотрен вопрос о философских и культурно-исторических источниках дуализма поэзии Тютчева. Однако до настоящего времени данная проблема рассматривалась на материале произведений поэта 30-начала 70-х годов. Рассмотрение дуализма в ранней лирике Тютчева предпринимается впервые.

При анализе произведений используется сравнительно-исторический метод, позволяющий раскрыть специфические особенности стихотворений поэтов, установить сходства и различия в выражении

Изложение основного материала

Державинская традиция стала предметом литературоведческих исследований в начале XX века. Одним из первых к изучению влияния творчества Г.Р. Державина на лирику Ф.И. Тютчева обратился Б. Эйхенбаум. Рассматривая державинское стихотворение «На выздоровление мецената», исследователь пишет: «Тут невольно вспоминаются ночные стихи Тютчева, в которых воеет ветер ночной и поет песню о древнем хаосе, а человеку страшно, потому что перед ним обнажена бездна, <...> между Державиным и Тютчевым можно установить большую близость – здесь пролегла какая-то особая линия русской лирики, развивающаяся независимо от других ее линий» [15, с. 36]. Позже Б.М. Эйхенбаум укажет на «интересное сочетание традиций русской лирики» [14, с. 76] в поэзии Ф.И. Тютчева, и если напевность исследователь свяжет с влиянием Жуковского, то декламативность – с Державиным.

Ю. Тынянов считал, что архаичность тютчевского стиля восходит к одической традиции. Он писал: «Тютчев является <...> верным и близким учеником Державина» [12, с. 210–211], что проявляется в «лексической колористике», образах, совпадающих «с напряженной образностью высокой лирики XVIII века» [12, с. 50], общих зачинах, интонации, архаическом стиле, в частности, «в двойных прилагательных» [12, с. 48].

В ранних стихотворениях Тютчева исследователь видел «попытки удержать монументальные формы «догматической поэмы» и «философского послания»» [12, с. 47]. Тынянов считал, что одический монументализм предшествующей эпохи к началу XIX века был исчерпан, что явилось причиной обращения Тютчева к «фрагменту»:

«Словно на огромные державинские формы наложено уменьшительное стекло, ода стала микроскопической, сосредоточив свою силу на маленьком пространстве» [12, с. 47].

Одним из первых поэтических опытов поэта стало стихотворение «На Новый 1816 год». К.В. Пигарев установил, что оно было написано двенадцатилетним Тютчевым в декабре 1815 года. Исследователь высказал предположение, что именно оно было прочитано А.Ф. Мерзляковым на заседании Общества любителей российской словесности под наименованием «Вельможа. Подражание Горацию» [8, с. 274–275].

Это раннее стихотворение Тютчева поражает не только своей композиционной стройностью, выдержанностью одического стиля, восходящего к русской поэтической традиции XVIII века, но и сложностью мысли, оригинальностью ее выражения.

С.В. Галян в статье, посвященной выявлению источников стихотворения Тютчева, абсолютно верно указывает на державинскую традицию, на то, что уже наименование текста восходит к стихотворениям предшественника «На Новый 1797 год» и «На Новый 1798 год». Исследовательница в качестве прецедентного текста называет оду Горация «Odi profanum vulgus et arceo», отмечает заимствование образов «урны роковой» и «сына роскоши», «прямо пришедшего из знаменитой траурной оды Г.Р. Державина «На смерть князя Мещерского»» [4, с. 149]. Заимствованной оказывается и обвинительная интонация во многом тождественная державинской инвективе: «А ты, второй Сарданапал...» из стихотворения «Вельможа». В размышлениях Тютчева о сущности природы человека и его пороках С.В. Галян обнаруживает «влияние еще одного стихотворения Державина – «Гром» (1806). «Гром для Державина не просто природное явление, но напоминание грешникам о Божьем суде» [4, с. 149].

Следует отметить, что некоторые идеи С.В. Галян восходит к статье Г. Чулкова «Отроческое стихотворение Тютчева» (1922 г.), в которой исследователь отмечает, что в первом из известных произведений поэта («На Новый 1816 год») обнаруживается влияние Горация, но оно является косвенным «через Державина». Стихотворение, как по теме, так и по стилю, восходит к традиции оды XVIII века, к одам Державина на «Новый год». Г. Чулков писал: «Правда, строение державинских строф иное, но стилистические приемы и, главное, психологическое содержание (лирический пантеизм) совпадают с формой и пафосом державинских строк <...> у обоих поэтов новый год персонафицируется; у обоих поэтов повторяются аналогичные образы (у Державина – «Небесной синеватой свод» ... у Тютчева – «белеющий свод»; у Державина новый год «облечен зарею» и у Тютчева – «одеянный блистательной зарею...»); повторяются созвучия <...> Тютчевское выражение «Младый сын Солнца» – буквальное повторение державинских слов из оды на 1798 год, как раз первой строчки <...> Зависимость лирики Тютчева от державинской музыки очевидна...» [13, с. 139–140].

Проблемы нравственности Тютчевым, по мнению автора статьи, также решаются в духе державинских «Властителям и судьям» и «Вельможа», к произведениям предшественника восходит и тютчевская оценка «облика вельможи», равнодушного к судьбе мира, «здесь тот же гнев против стяжательности вельмож; здесь тот же призыв к справедливости и возмездию» [13, с. 141].

Однако между произведениями Державина и Тютчева обнаруживаются как совпадения, так и принципиальные различия. Прежде всего, создание державинской оды

«На Новый 1797 год» было вызвано причинами рациональными. Поэт стремился восстановить свое присутствие при дворе Павла. Ода «На Новый 1798 год» являлась реакцией Державина на события в Италии и участия поляков на стороне воюющих французских войск под командованием Бонапарта, т.е. ода отражала отношение поэта к ситуации в Европе. А для Тютчева обращение к одам Горация и Державина стало юношеской пробой пера, попыткой создания произведения философского содержания, эстетическим и интеллектуальным освоением идей и форм предшественников.

И у Державина, и у Тютчева точно обозначено время философских размышлений. Указание даты – это одна из традиций оды (например, «Ода на день восшествия на Всероссийский престол Ее Величества Государыни императрицы Елисаветы Петровны Самодержицы Всероссийския 1746 года» М.В. Ломоносова или «Ода на истребление в России звания раба Екатериною Второю, в 15 день февраля 1786 года», «Ода на отъезд в Италию графа Суворова-Рымниковского, 1799-го года» В.В. Капниста), но Державин был первым русским поэтом, отказавшимся от точной датировки восплаемого в оде события или лица. Однако в одах «На новый 1797 год» и «На новый 1798 год» указание на год было важно для поэта, так он актуализировал значимость событий, к которым обращался. Тютчев же использует форму наименований од предшественника, указывая на источники своего текста.

Оды Державина открываются констатацией движения времени, но уходящий год 1797 напрямую связан с конкретными политическими ситуациями и лицами: сообщением о вступлении на престол Павла, новостями об освобождении императором всех заключенных «по тайной экспедиции», а также воспоминаниями о Екатерине и Петре, упоминанием Панина – воспитателя Павла.

В оде «На 1798 год» еще более прямолинейно указывается на события, происходящие в Европе: «Кто весть, что гальский витязь Риму/ Словами только вольность дав,/ Надеть боялся диадиму <...> Мы видим троны сокрушены/ И падших с них земных богов<...> Мы зрели подлость к престолу,/ Ползущую в подобьи змей,/ Главу склоняющую долу./ Но жалящу в сердца людей;/ Баконов и Мазеп видали./ Которые хулу сплетали/ На благодетелей своих» [7, т. 2, с. 147–148].

Точная датировка текстов раскрывает мысль о движении времени, характерную для обоих стихотворений Державина: «Занес последний шаг – и, в вечность/ Ступя, сокрылся прошлый Год;/ Пожрала мрачна неизвестность/ Его стремление, быстрый ход» («На Новый 1797 год» [7, т. 2, с. 16–17] «Младый сын солнца на подлунный/ Сей шар сошел небес тропой./ Кто весть, какие жребьи чудны./ Из урны вынул роковой./ Он бросит по лицу земному?! Где повелит ударить грому?! Где радуге из туч блистать?») («На Новый 1798 год») [7, т. 2, с. 145–146]. Причем во второй оде отношение к смене одного года другим является традиционным. Это время воспринимается как период подведения итогов и размышлений о будущем. «Новый год – один из трех основных праздников святочного периода <...> В отличие от Рождества и Крещения, содержательную основу которых составляют религиозные мотивы, <...> Новый год воспринимается как светский праздник, как рубежная дата, определяющая благополучие всего наступившего года» [10, т. 3, с. 145].

В первой строфе стихотворения Тютчева семантика основных образов по сравнению с прецедентными текстами усложнена: «Уже великое небесное светило,/ Лиоще с высоты обилие и свет,/ Начертанным путем годичный круг

свершило/ И в ново поприще в величии грядет! –/И се! Одеанный блистательной Зарейо,/ Пронзив эфирных стран белеющийся свод,/ Слетает с урной роковою/ Младый Сын Солнца – Новый Год!..» [1, т. 1, с. 12].

Солнце представляется Тютчевым, не просто как небесное светило, а как носитель энергии, ядро мироздания, занимающее центральное положение во Вселенной. В начале стихотворения подчеркивается закономерность смены одного годового круга другим, что объясняется законами природы. «Ново поприще» – традиционное для нового цикла время ожиданий. Однако, вместо оптимистического отношения к тому, что было бы типично для произведений подобной тематики, образ будущего разрушается упоминанием об «урне роковой», связанной с мотивом смерти. Восторженная интонация, подчеркнутая троекратным употреблением восклицательного знака, нивелируется многоотчием в конце строфы, вводя в текст элемент недосказанности. Так Тютчевым в первую строфу стихотворения включены антитетичные категории рождение и смерть, что полностью соответствует законам природы и годовому циклу.

Если после констатации начала нового календарного года Державин переходит к «земному», то Тютчев продолжает осмысление универсальных законов бытия: цикличности происходящего в мире, закономерности жизни и смерти, непостижимости человеческим разумом законов природы, ничтожности человека.

Определенную нагрузку приобретает в контексте второй строфы образ зеркала (зеркала), которое в европейской культуре является сложным символом, связанным с самопознанием, искренностью, пророчеством. Он выполняет функцию границы между мирами, отделения ««он» от «я», тела от души; открытие потустороннего мира, устанавливающего симметрию между «здесь» и «там»» [3, с. 84]. Кроме того, зеркало представляется как предмет, наделенный «сверхъестественной силой, способностью воссоздавать не только видимый мир, но и невидимый и даже потусторонний; в нем можно увидеть прошлое, настоящее и будущее» [10, т. 2, с. 321]. С введением в текст стихотворения образа зеркала углубляется мысль о бесконечности небесного и предопределенности смерти земного, несоединимость двух начал, т.е. раскрывается дуалистичность бытия.

Невозможность вечной жизни для людей подчеркивается упоминанием о некогда процветающих центрах древних цивилизаций. При этом история городов выведена за рамки христианской истории. Вавилон – один из значимых образов Библии – поставлен в один ряд с древней столицей египтян и Троей. Великие города разрушаются не в наказание, не по воле богов, а по естественным причинам, обусловленным движением времени. Причем Тютчев опять возвращается к высказанной ранее мысли: все, что связано с жизнью человека, его деятельностью на земле, тленно, а природа вечна: «Пустынный ветер свистит в руинах Вавилона!/ Стадятся звери там, где процветал Мемфис!/ И вокруг развалин Илиона/ Колючи терны обвилились!..» [1, т. 1, с. 12].

Поэт использует в стихотворении античные мифологические образы. Разрушителем городов предстает Крон (Кронос), который в эллинистическую эпоху перестал восприниматься как титан и пожиратель собственных детей, а стал ассоциироваться со временем. Введение образа Крона подчеркивает, что человек не может противостоять течению времени. Невозможность сопротивления роковой силе подчеркивается анафорой: «Что может избежать от гнева Крона злого?/ Что может устоять пред Грозным Богом сим?» [1, т. 1, с. 12].

Символом смерти в стихотворении является образ Коцита, который в полном соответствии с «Одиссеей»

Гомера предстает как приток Стикса: «Черный корабль свой, вступи ты в Аидову мглистую область./<...> Вместе с Коцитом, великою ветвью Стикса; утес там/ Виден, и обе под ним многошумно сливаются реки» [5, с. 154].

Вторая часть стихотворения менее философична, хотя в ней рассматриваются пороки людские. Тютчев типизирует образ «сына роскоши», понимая под ним тех, кто живет ради собственного удовольствия, не думая о ближнем и о своей душе. Однако именно вторая часть объясняет, почему время неумолимо по отношению к человечеству.

В этом раннем стихотворении поэта противопоставляется земное и небесное, тленное, быстротечное и вечное, однако антитеза восходит к прецедентным текстам Державина. Для Тютчева было важно показать, как страшен мир, в котором живет человек. Это его внутренний протест, неприятие жадности, гордыни, себялюбия человечества. Эмоции юного автора передаются многократным использованием восклицательных знаков и многоточий. Так на уровне синтаксиса выражается взволнованность носителя речи и стремление заставить задуматься об истинном предназначении человека.

Анализ стихотворения позволяет утверждать, что финальная его часть не менее трагична, чем его начало, поэтому трудно согласиться с исследовательницей С.В. Галян, утверждавшей, что «композицию тютчевского стихотворения можно условно представить следующим образом: гармония – хаос – гармония» [4, с. 149]. На наш взгляд, течение времени в Вечности у Тютчева, действительно, упорядочено, а жизнь людская катастрофична в своей предопределенности. Возвращение же к гармонии нет. Стихотворение завершается мыслью о неизбежности смерти, в которой невозможно обрести абсолютного согласия.

Так, философской основой стихотворения юного поэта становятся суждения о закономерностях жизни и смерти, таких же естественных, как вечная жизнь природы.

Семнадцатилетний Тютчев пишет стихотворение «Всесилен я и вместе слаб», которое является переосмыслением державинской оды «Бог». Предшественник Тютчева стремился осознать, что представляет собой бытие человека и способен ли человек понять Божественное начало, определяющее существование земного и небесного. Стихотворение «Бог» выдержано в традиционном для XVIII века жанре оды, но его содержание является новаторским. После типичных для поэзии державинской эпохи утверждений о ничтожности человека перед Богом, непостижимости Божественного присутствия, указывается, что сознание человека стремится к познанию, к постижению времени, к пониманию устройства бытия. И в этом звучит скрытый протест, неприятие ограниченных возможностей человека. Важно и то, что в стихотворении утверждается необходимость понимания прошлого, без которого непроясненным остается настоящее.

В стихотворении Державина выражена мысль о двойственной природе человека. Земная жизнь противопоставляется духовной. Однако если человек способен возвыситься до духовности, то он может, если и не осмыслить, то прикоснуться к пониманию идеального, почувствовать величие созданного Богом, гармонию мира, где все сущее подчинено Всевышнему, а природа несет в себе его промысел.

Человек же духовный, созданный по образу и подобию Бога, оказывается между земным и небесным, обиденным и святым: «Частица целой я вселенной,/ Поставлен, мнится мне, в почтенной/ Сердине естества я той, /Где кончил тварей Ты телесных./ Где начал Ты Духов небесных/ И цепь существ связал всех мной» [7, т. 1, с. 200–201]. При всей

ничтожности человека он выше «тварей земных», и в этом его величие, поэтому он «царь – раб – червь – бог». А из этого следует, что при всей разграниченности в тексте стихотворения земного и небесного, дуалистическая концепция в нем не выражена, напротив, человек является частью мироздания сотворенного Богом.

В стихотворении Тютчева «Всесилен я и вместе слаб» наиболее близкими к идеям предшественника являются первых два стиха, раскрывающие одновременно и могущество, и убогость человека: «Всесилен я и вместе слаб/ Властитель я и вместе раб» [1, т. 1, с. 14]. Каждая из строк построена на антитезе, разделяющей и соединяющей величие и ничтожность, своеволие и покорность. Противоречивость предопределена установкой, заключающейся в том, что человек создан Богом как самое совершенное творение, но он незащищен перед смертью, перед своими страстями.

Размышления о сущности человека становятся первой попыткой осмысления его природы, осознания борьбы диаметрально противоположных начал – духовного и телесного, что можно рассматривать как первичный этап в понимании Тютчевым дуалистичности каждого индивидуума.

Однако уже следующее положение соответствует в большей степени установкам эпохи романтизма, утверждавшим о изначально заложенном в человеке добре и зле. У романтиков душа человека мятежна, в ней происходит борьба между этими двумя началами, а в стихотворении Тютчева лирический субъект внутренне пассивен, он не стремится, в отличие от романтиков, изменить окружающий мир и самого себя. При этом характерный для поэзии начала века индивидуализм («Я много отдаю, но мало получаю» [1, т. 1, с. 14]) в стихотворении приобретает новую трактовку: свобода выбора распространяется только на саму личность («И в имя же свое собой повелеваю./ И если бить хочу кого,/ То бью себя я самого» [1, т. 1, с. 14]). Так, антитестичность, восходящая к прецедентному тексту и заявленная в начале стихотворения, полностью нивелируется его окончанием. Лирический субъект оказывается слабым, его возможности ограничены, он не способен жить как совершенное существо, созданное Богом.

Выводы

Оды Державина стали для Тютчева определенным ориентиром в постижении дуалистичности мира и двойственной природы человека. При этом стихотворение юного поэта «На Новый 1816 год» оказывается более философичным, чем прецедентные тексты. Державинские оды носят ситуативный характер, осмысление бытия и времени в них определяется конкретными политическими реалиями, а Тютчев, используя образы Державина, переосмысливает их. Временной рубеж и закономерная смена в природных циклах позволяют начинающему поэту противопоставить вечность мироздания и тленность земного, объяснить необходимость понимания конечности земного существования человека и неизбежность его ответственности за свои дела и поступки.

Трансформируется Тютчевым и двойственное представление о человеке, высказанное в оде «Бог». У Державина человек обладает способностью осознать сущность противоположностей и истоки собственной противоречивости, понять, что он является частью природы, существом, как и мир, порожденным Богом, потому целостность человека не разрушается. У Тютчева, напротив, в борьбе противоположных начал побеждает земное, что приводит к внутреннему конфликту, а в конечном итоге – к утрате духовного.

Библиографический список

1. *Тютчев Ф.И.* Полное собрание сочинений и письма: В 6-ти томах/ Институт мировой литературы им. М. Горького; Институт русской литературы (Пушкинский дом); Ответ. ред. Л.Д. Громова-Опульская; состав., подгот. текстов, коммент. В.Н. Касаткиной. Т.1. Стихотворения. 1813–1849. М.: Изд. Центр «Классика», 2002. 528 с.
2. *Бухштаб Б.Я.* Тютчев// Русские поэты: Тютчев. Фет. Козьма Прутков. Добролюбов. Л.: Худож. литература, 1970. С. 9-75.
3. *Вулис А.З.* Литературные зеркала. М.: Сов. писатель, 1991. 480 с.
4. *Галян С.В.* «Державинское» стихотворение юного Тютчева// Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2012. № 5(20). С. 146-150.
5. *Гомер.* Одиссея /Пер. с древнегреч. В. Жуковского. Вступит. статья А. Тахо-Годи; Примеч. С. Ошерова. М.: Худож. лит., 1981. 407 с. (Б-ка античной литературы)
6. *Дарвин М.Н.* Licencia poetica в лирике Ф.И. Тютчева (из опыта анализа стихотворения Тютчева “Я помню время золотое”// Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология, 2023. № 3-2. С. 171–179.
7. *Державин Г.Р.* Сочинения Державина / С объясн. прим. [и предисл.] Я. Грота. Т. 1-9. СПб.: Имп. Акад. наук, 1864–1883.
8. *Пигарев К.В.* Поэтическое наследие Тютчева // Ф. И. Тютчев. Лирика: В 2 т. Т.1/ АН СССР. М.: Наука, 1966. С. 273–314.
9. *Пумпянский Л.В.* Поэзия Ф.И. Тютчева // Урания. Тютчевский альманах. 1803–1928. Л.: Прибой, 1928. С. 9–57.
10. Славянские древности: Этнолингвистический словарь : В 5 т. / Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения и балканистики ; Под общ. ред. Н.И. Толстого. М: Междунар. отношения, 1995–2014.
11. *Сузи В.Н.* Принцип «двойного бытия» в поэзии Ф.И. Тютчева// Проблемы исторической поэтики, 1992. № 2. С. 102–112.
12. *Тынянов Ю.Н.* Вопрос о Тютчеве // Литературный факт. М., 1993. С. 200–214.
13. *Чулков Г.* Феникс: Сборник художественно-литературный, научный и философский. Кн. 1. М.: Костры, 1922. С. 17–141.
14. *Эйхенбаум Б.М.* Мелодика русского лирического стиха. Пб.: ОПОЯЗ, 1922. 200 с.
15. *Эйхенбаум Б.* Поэтика Державина//Аполлон, 1916. № 8. С. 23–45.

References

1. *Tyutchev F.I.* Complete Works and Letters: In 6 Volumes / Institute of World Literature named after M. Gorky; Institute of Russian Literature (Pushkin House); Responsible. editor L.D. Gromova-Opulskaaya; composition., preparation. of texts, comment. V.N. Kasatkina. V. 1. Poems. 1813-1849. Moscow: Publishing Center “Classics”, 2002. 528 p.
2. *Bukhstab B.Ya.* Tyutchev // Russian poets: Tyutchev. Fet. KozmaPrutkov. Dobrolyubov. Leningrad: Fiction, 1970. Pp. 9–75.
3. *Vulis A.Z.* Literary Mirrors. Moscow: Sov. writer, 1991. 480 p.
4. *Galyan S.V.* “Derzhavin’s” poem by young Tyutchev // Bulletin of Surgut State Pedagogical University, 2012. No. 5 (20). Pp. 146–150.
5. *Homer.* Odyssey /Trans. from ancient Greek V. Zhukovsky. Enter, article by A. Tahoe-Godi; Note S. Osherova. M.: Artist. lit., 1981. 407 p. (B-ka of ancient literature)
6. *Darwin M.N.* Licenciapoetica in the lyrics of F.I. Tyutchev (from the experience of analyzing Tyutchev’s poem “I remember the golden time” // Bulletin of the RSUH. Series: Literary criticism. Linguistics. Cultural studies, 2023. No. 3-2. Pp. 171–179.
7. *Derzhavin G.R.* Works of Derzhavin / With explanatory notes [and preface] by Ya. Grot. Vol. 1-9. St. Petersburg: Imperial Academy of Sciences, 1864–1883.
8. *Pigarev K.V.* Tyutchev’s poetic heritage // F.I. Tyutchev. Lyrics: In 2 volumes. T.1/ USSR Academy of Sciences. M.: Nauka, 1966. Pp. 273–314.
9. *Pumpyansky L.V.* Poetry of F.I. Tyutchev // Urania. Tyutchevsky almanac. 1803–1928. L.: Priboy, 1928. Pp. 9–57.
10. *Slavic Antiquities: Ethnolinguistic Dictionary: In 5 volumes / Russian Academy of Sciences. Institute of Slavic and Balkan Studies; Under the general editorship of N.I. Tolstoy. Moscow: International Relations, 1995P2014.*
11. *Suzi V.N.* The principle of “double existence” in the poetry of F.I. Tyutchev // Problems of historical poetics, 1992. No. 2. Pp. 102–112.
12. *Tynyanov Yu.N.* The question of Tyutchev // Literary fact. M., 1993. Pp. 200–214.
13. *Chulkov G.* Phoenix: A collection of artistic, literary, scientific and philosophical works. Book. 1. M.: Kostry, 1922. Pp. 17–141.
14. *Eikhenbaum B.M.* Melody of Russian lyric verse. St. Petersburg: OPOYAZ, 1922. 200 p.
15. *Eikhenbaum B.* Poetics of Derzhavin//Apollon, 1916. No. 8. Pp. 23–45.

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-192-198

КОЛЕСНИКОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

аспирант кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: svetlana.sokolova.1997@bk.ru

KOLESNIKOVA SVETLANA ALEXANDROVNA

Postgraduate Student of the Department of the History of Russian Literature of the XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: svetlana.sokolova.1997@bk.ru

ЧЕРТОПХАНОВ – ЧЕЛОВЕК «НА ГРАНИ»

CHERTOPKHANOV IS A MAN IN A BORDERLINE STATE

Тургенев в рассказах «Чертопханов и Недопюскин», «Конец Чертопханова» выступает мастером пограничных психологических состояний и ситуаций, для этого он создает героя с необычным психотипом. Чертопханов – это человек «на грани», его бросает из крайности в крайность: спокойствие и бешенство, любовь и ненависть, любовь и смерть, жизнь и смерть. С помощью приема введения в текст пограничных состояний и ситуаций Тургенев создает интригу, обостряет сюжет, заставляет переживать вместе с героем.

Ключевые слова: И.С. Тургенева, «Записки охотника», «таинственное», Чертопханов, пограничное состояние, пограничная ситуация.

Turgenev in the stories “Chertopkhanov and Nedopyuskin”, “The End of Chertopkhanov” acts as a master of borderline psychological states and situations, for this he creates a hero with an unusual psyche. Chertopkhanov is a man “in a borderline state”, he is thrown from one extreme to another: calm and fury, love and hate, love and death, life and death. With the help of the technique of introducing borderline states and situations into the text, Turgenev creates intrigue, intensifies the plot, makes you experience together with the hero.

Keywords: I.S. Turgenev, “Notes of a Hunter”, “mysterious”, Chertopkhanov, borderline state, borderline situation.

Введение

«Записки охотника» – уникальное, по сути, произведение, которое во многом обусловило судьбу И.С. Тургенева, сформировало его как творческую личность, стало предтечей грандиозного романного творчества. Именно в этом произведении таятся зародыши будущей художественной манеры писателя, которые нуждаются в выявлении и освещении.

В науке «Записки охотника» – глубоко, но не вполне изученное явление. Конечно же, основная идея автора понята и прочувствована многочисленными исследователями XX и XXI веков, но особое внимание привлекают неожиданные темы, мотивы, образы (ольфакторный, флористический, орнитологический и т.д.). Особый интерес вызывает тема «таинственного», «мистического», умонепостигаемого в прямом смысле этого слова, с одной стороны, и таинственного как рационально необъяснимых душевных движений и вытекающие из них поступки персонажей, с другой. Если относительно «таинственных повестей» существует достаточно обширная научная литература, то «таинственному» в «Записках охотника» посвящено лишь несколько статей [1, с. 159–163; 2, с. 68–70; 3, с. 42–58; 5, с. 147–149; 6, с. 207–211]. Это делает материал данной статьи актуальным и достаточно перспективным для дальнейшей работы с ним. Новизна предлагаемого исследования связана с тем, что в ряде рассказов И.С. Тургенев обращается к необъяснимым и непостижимым явлениям человеческой жизни – душа и мистика. Определяющими мотивами в данных текстах являются пограничные состояния и ситуации, анализ которых и является целью нашей работы. В качестве материала исследования выступает образ Чертопханова, которому ему посвящено сразу два рассказа – «Чертопханов и Недопюскин» и «Конец Чертопханова».

В работе использованы сравнительно-исторический и психологический методы исследования.

Изложение основного материала

Рассказ «Чертопханов и Недопюскин» опубликован в 1849 году в «Современнике», в нем очевидна антикрепостническая проблематика. Рассказ «Конец Чертопханова» был включен И.С. Тургеневым в цикл «Записки охотника» так же, как «Стучит!», позднее, впервые опубликован в 1872 году в журнале «Вестник Европы». П.В. Анненков считал его лишним в цикле. Это может быть связано с тем, что антикрепостнический пафос в данном произведении выражен менее ярко. Однако нельзя отрицать, что жизнь главного героя и ее итог соотносятся с судьбой помещичьего строя. В этой связи отметим, что образ Чертопханова как помещика типологичен. Это представитель помещичьего дворянства. От некогда богатых, но разорившихся, деятельных, но бездарных предков ему досталось незавидное наследство – село Бессоново «с тридцатью пятью душами мужеска и семидесятью шестью женска пола да четырнадцать десятин с осмьюнником неудобной земли в пустоши Колобродовой, на которые ... никаких крепостей в бумагах покойника не оказалось» [7, с. 333]. Собственно этот факт ожесточил его, сделал гордецом и забиякой. Чертопханов – собственник до мозга костей. В этом плане примечателен тот факт, что беспощадный, не знающий жалости Чертопханов всегда горой стоит за СВОИХ мужиков: «Как!» – говорил он, неистово стуча по своей голове, – моих трогать, моих? Да не будь я Чертопханов...» [7, с. 336]. От былого достоинства рода Чертопхановых герой унаследовал только гордость, а точнее гордыню: «... перестал знаться с соседями, – богатых он стыдился, бедных гнушался, – и неслыханно дерзко обращался со всеми,

даже установленными властями: я, мол, столбовой дворянин» [7, с. 336]. Он пытается сохранить в обществе достоинство и уважение, которого уже давно нет. Все боятся его горячности, вспыльчивости, бесконтрольности, поэтому предпочитают не связываться. Чертопханов в глубине души чувствует, что и он, и дворянство доживают свой век, поэтому становится в позицию агрессора, пытается доказать самому себе, что еще не все потеряно. Однако даже то, что у героя нет наследников, да и наследовать собственно уже нечего, говорит о неизбежной гибели героя как помещика. Эта мысль четко прослеживается и в первом, и во втором рассказах. Однако Пантелей Еремеич еще привлекает к себе внимание как человек, обладающий специфическим характером и имеющий бурную внутреннюю жизнь, наполненную страстями.

Именно во втором рассказе внимание в большей степени сконцентрировано на личности героя, его необъяснимых душевных движениях, психологических состояниях, которые не вписываются в рамки нормы. Это состояния «на грани». Рассмотрим данный аспект подробнее.

Четкая и содержательная характеристика Чертопханова дается в рассказе «Чертопханов и Недопоскин»: «...слыш во всем околотке человеком опасным и сумасбродным, гордецом и забиякой первой руки» [7, с. 333]. Указывается, что так было не всегда: до того, как его лишили богатого наследства отца, он был человеком честным, щедрым, добрым, несмотря на свою горячность и взбалмошность. Благодаря воспитанию своей матери Пантелей рос «баловнем и барчуком», что очень сильно отразилось на его характере во взрослой жизни, вот откуда презрение ко всему чужому и острое чувство собственности.

Вообще хотелось бы обратить внимание, прежде всего, на лексическое значение фамилии Чертопханов. В данном слове очевиден корень «черт», однокоренными словами могут выступать «черта» или «черт». В первом случае фамилия говорит о необычном характере и темпераменте героя – он всегда отчерчивает, обособляет себя от других, а также всегда приближен к некоей черте, которую пересекать или может пересечь. Что касается второй интерпретации, в Чертопханове действительно можно обнаружить демонологические черты: «он задыхался, захлебывался; из разинутого рта изредка вырывались отрывистые, бессмысленные звуки; он мчался, выпуча глаза, и бешено сек нагайкой несчастную лошадь» [7, с. 331–332]). С невероятной безжалостностью и беспощадностью Чертопханов расправляется с загнанным зайцем: «Турманом слетел Чертопханов с коня, выхватил кинжал, подбежал, растопыря ноги, к собакам, с яростными заклинаниями вырвал у них истерзанного зайца и, перекосясь всем лицом, погрузил ему в горло кинжал по самую рукоятку... погрузил и заготовал. Тихон Иваныч показался в опушке. «Го-го-го-го-го-го-го!» – завопил вторично Чертопханов...» [7, с. 332].

Зловещий «глот» соотносится с чем-то нечистым, жутким, страшным. Герой с легкостью переступает черту – лишает жизни (животное или даже готов убить человека: чуть не застрелил станового, а Штоппелю в порыве бешенства кричит: «Стреляться, стреляться, сейчас стреляться через платок!»). Также автор постоянно сравнивает Чертопханова со зверем, хищником. Это подтверждает выше приведенными цитатами и следующими: «настиг его, как тигр, вцепился в горло» [7, с. 367], «словно кто обидел его, отнял у него добычу, пищу» [7, с. 382], неоднократно говорится, что Чертопханов «одичал». Во-первых, таким способом Тургенев описывает нрав и характер Чертопханова, во-вторых, показывает, что с каждым бедствием герой, накапливая злобу, обесчеловечивается.

С границами у Чертопханова дело обстоит сложно. Во-первых, герой отграничивает себя от остальных (допускает только Недопоскина, Машу и рассказчика, потому что «рад услужить дворянину» [7, с. 330]). Во-вторых, он не чувствует никаких границ: любит и ненавидит до смерти в прямом смысле слова. По этой же причине он позволяет себе дерзить всем (что так поражает бесхребетного Недопоскина: «... с губернатором говорит, прямо в глаза ему смотрит... вот те Христос, – так и смотрит!» [7, с. 342]), вызывать на «дуэли». Он не понимает, что такое смерть. С точки зрения психологии и физиологии Чертопханов – человек с повышенным адреналином, можно сказать, зависим от него. Любая критическая, пограничная ситуация не воспринимается героем адекватно, чувство страха заблокировано, его частые эмоциональные возбуждения не контролируются сознанием, это состояние аффекта. Он легко может посягнуть на чужую жизнь и совершенно не ценит свою, точнее, не осознает, что на самом деле находится на грани. Любой его порыв – это взрыв чувств и эмоций, который может привести к чьей-либо смерти.

Таким образом, перед нами предстает герой, для которого вообще не существует никаких границ.

Примечательно, что весь описываемый в двух рассказах период жизни Чертопханов выбирает в круг близких достаточно странных личностей, с которыми знакомится в необычных обстоятельствах: сначала это наивный, несколько смешной, униженный Недопоскин, за которого он публично заступает и становится с ним неразлучен, затем это строптивая, свободолюбивая девушка-цыганка, позже это еврей, которого он отбирает у разъяренной толпы. Признавая свою особую исключительность, в обществе он тоже пытается найти людей исключительных, непохожих на других, отверженных толпой. Он хочет защитить то, что порицает общественная мораль, тем самым обособляется, проводит черту между собой и остальным миром.

В рассказе «Конец Чертопханова» повествуется о «бедствиях», которые разом обрушились на героя. Автор погружает его в серию пограничных, кризисных ситуаций; как только разрешается одна, он сразу же попадает в другую. Итак, первым ударом явился уход его возлюбленной, цыганки Маши.

Вообще не вызывает удивления тот факт, что возлюбленной Чертопханова стала цыганка. Именно такая дикая, свободолюбивая, страстная, отчаянная, не стесненная никакого рода границами девушка могла подойти ему по духу. Однако даже Чертопханову не удалось в полной мере постигнуть цыганскую душу. Маша целиком и полностью поддается велениям собственного сердца, которому стало «грустно, тоскливо», и именно поэтому даже под угрозой смерти она не может вернуться. Такой ответ совершенно необъясним ни с точки зрения героя, ни с точки зрения автора, повествователя, читателя. Душа девушки загадочна и диктует собственные правила, которые противоречат законам логики и выгоды. Стоит заметить, что, согласно исследованиям А.А. Волковой в работе «Реалистическое воплощение цыганской темы в литературе XIX века» [4], образ Маши соотносится с образами Кармен и пушкинской Земфиры, причем зачастую слова Маши, объясняющие ее уход от Чертопханова, являются реминисценцией слов Земфиры. Следовательно, прослеживается традиция в характеристике душевных движений тургеневской героини. Загадочность цыганской души волнует писателя, он поднимает этот вопрос в своем произведении, но сам на него ответить не может.

Чертопханов не способен понять Машу, он испытывает

к ней любовь-страсть. В попытках остановить девушку его бросает из крайности в крайность: «Он то подходил к ней близко, то отскакивал, то замахиивался на нее, то кланялся ей в пояс, плакал, бранился...» [7, с. 351]. Этот человек максималист и собственник даже в любви: он готов либо застрелить возлюбленную, либо просит ее выстрелить в него. У Пантелея нет инстинкта самосохранения, он не чувствует смерть, не понимает, что либо умрет девушка, за что он не сможет себя простить, либо умрет сам. Вероятно, этот герой не задумывается и не размышляет о вечных проблемах, связанных с жизнью и смертью. Он живет эмоциями, порывами и в этом «опьянении» не чувствует реальной опасности. В ситуации с Машей он руководствуется ревностью. По его мнению, Маша точно ушла к уланскому ротмистру Яффу, хотя девушка опровергает этот факт. Аргумент Маши «тоска взяла» для героя не убедителен и вообще не допустим. Он считает, что сделал для девушки все – нарядил барыней, содержал, не обижал. Герой не допускает, что у девушки есть какие-то личные интересы, переживания, не осознает, что перед ним не простая девушка, а свободолобивая цыганка, чей характер и темперамент нужно постичь. Его любовь эгоистична, яростна. Ощущения и предположения – это веский аргумент, чтобы ворваться к постороннему человеку в дом, испортить его имущество, оскорбить, не пытаясь разобраться в ситуации. То есть мы видим, что в любви к женщине Чертопханов также переходит всякие границы, вообще не признает их.

Тургенев показывает в данном герое сугубо психологические пограничные состояния, не связанные с воздействием внешних мистических, необъяснимых факторов. Хотя внешний мир является гармоничным фоном, например, Чертопханов «нагнал» Машу «возле березовой рощицы, на большой дороге в уездный город» [7, с. 350]. Мы уже упоминали о символическом и мифологическом значении локуса дорога – это пограничная зона. Именно на дороге происходит ключевой перелом в жизни Чертопханова – его бросает возлюбленная. Символическим становится то, что Маша все же уходит по дороге, а Чертопханов возвращается к своей прежней жизни, сломленный и подавленный своей беспомощностью. Примечательно и время суток, когда свершаются события: «Солнце стояло низко над небосклоном – все кругом внезапно побагровело: деревья, травы, земля» [7, с. 350]. Как известно, вечер – переходная стадия между днем и ночью – временем безопасным и враждебным. Кроме того, хоть автор и не указывает, что наступил закат, но по описанию это очевидно, а закат ассоциируется с какими-то переменами или вовсе угасанием, гибелью (закат жизни). Часто багровый закат интерпретируют как знак перемен не в лучшую сторону. Очевидно, что есть символическая связь между состоянием природы и состоянием Чертопханова. Для героя этот момент действительно переломный, кризисный, так как он лишается своей первой большой привязанности. Тургенев демонстрирует мастерство психологического пейзажа и талант создания пограничных состояний и ситуаций. Если в его произведениях присутствует пограничность, то она функционирует на всех уровнях и производит особенный всесторонний эффект.

Второй бедой Чертопханова становится смерть Недопоскина, которая предопределила его одиночество: «Одиночество для Пантелея Еремеича наступило совершенное: не с кем было слово перемолвить, не то что душу отвести» [7, с. 356]. Однако также отмечается: «... чем хуже становились его обстоятельства, тем надменнее, и высокомернее, и неприступнее становится он сам» [7, с. 356]. Другими словами, Чертопханов решил скрыться от внеш-

него мира людей совершенно, потерял доверие.

В каждый переломный момент своей жизни Чертопханов впадает в беспробудное пьянство, оказывается на грани. Однако пока есть те, кто способен вызвать в нем чувства привязанности и любви, он возвращается к обыденной трезвой жизни. Потеряв Машу и Недопоскина, герой пытается найти им замену, потому что не может жить в одиночестве.

Так, аналогом Недопоскина становится жид Лейба. Даже ситуация знакомства во многом похожа – Чертопханов публично заступает за Лейбу, так же, как и когда-то за Недопоскина. Отсюда следует, что друзьями Чертопханова становятся слабые, униженные, бесхарактерные люди. С одной стороны, заступаясь за них, герой, как мы уже отмечали, отграничивает себя от толпы, показывает, что он другой и имеет высокие моральные качества дворянина, с другой – именно на фоне таких людей Чертопханов чувствует превосходство, им должны восхищаться, тешить гордыню, быть обязанными и благодарными. Тогда он возвышается, становится благодетелем, заступником. И это одно из главных условий его существования.

Другим важнейшим условием является возможность обладать чем-то или кем-то прекрасным, совершенным. Так Чертопханов понимает любовь. Это собственническая любовь-страсть – единственное и настоящее чувство, на которое способен Чертопханов. Кроме того, герой всегда эмоционален, яростен, ревнив. Это любовь до смерти, любовь на грани. Цыганка Маша не смогла вписаться полноценно в эту схему, да и вряд ли бы смогла какая-либо девушка. Но свой идеал Чертопханов все же нашел – им стал конь.

Как отмечается в тексте, после того, как спасенный Чертопхановым жид продает ему втрое дешевле Малек-Аделя, «с самого того дня главным делом, главной заботой, радостью в жизни Чертопханова стал Малек-Адель. Он полюбил его так, как не любил самой Маши, привязался к нему больше, чем к Недопоскину» [7, с. 361]. Именно конь явился тем прекрасным, возвышенным, верным, не способным «уйти к другому». Он – безоговорочная собственность, смог сразу заменить и Недопоскина, и Машу. По меркам и эмоциональным возможностям Чертопханова – это настоящая, искренняя, сильная любовь. Несомненно, что Пантелей Еремеич прикипел всей душой к коню не только из-за одиночества, но и из-за того, что автор заключает в следующем риторическом вопросе: «Не по его [коня] ли милости оказалось у него снова превосходство несомненное, последнее превосходство над всеми его соседями?» [7, с. 363]. Малек-Адель тешит помещичье самолюбие Чертопханова, но это понятие полностью не способно определить роль коня в жизни героя: иначе бы подмена не была настолько трагична.

С момента кражи коня Чертопханов постоянно переживает пограничные состояния и ситуации, которые поочередно сменяются и будто бы засасывают его в пучину, из которой уже не получится выбраться никогда.

Прежде всего, обратим внимание на то, что перед кражей коня Чертопханов видит странный сон. В какой-то степени человек в состоянии сна также находится в пограничной зоне между миром видимым и невидимым. Согласно некоторым исследованиям, мнениям, практикам, мировоззрениям душа в этот момент способна покидать свое физическое тело и уходить в астрал (кстати, Тургенев затрагивает эту тему в рассказе «Призраки»). В данном случае мы не имеем дело с конкретно мистическим, однако сон Чертопханова является вещим, а данное явление по-прежнему до конца не может быть объяснено наукой, это таинственная сфера.

Чертопханову видится, что он едет на коне на охоту, но это не Малек-Адель, а верблюд. Вообще верблюд для русского человека – нечто странное, ложное, неправильная «уродливая» лошадь, жлелошадь. Это предвещает появление ненастоящего Малек-Аделя. Белая лиса – необычное животное, хитрое, оно провоцирует, обманывает. Ее цвет неестественен. Чертопханов хочет догнать животное, «взмахнуть арапником», но не может. Так же он в дальнейшем пытается доказать себе и обществу, что нашел того самого, единственного в своем роде Малек-Аделя, но его попытки оказываются тщетными. «Превосходство над соседями» становится таким же ненастоящим, как белая лиса, которой не существует в природе. Также во сне герой видит ненавистного ему ротмистра Яффа генерал-губернатором. Это вскрывает его былую рану, проецирует давние страхи и остро пережитые эмоции. Примечательно, что Яфф видится не с Машей, а подчеркивается его статусное превосходство в обществе. Чертопханова это злит и задевает, ведь соперник превзошел его во всем. Таким образом, сон Пантелея Еремеича символичен, предвещает грядущие события, предупреждает героя об опасности быть обманутым, помогает постичь его характер, вскрывает глубинные мотивы, страхи, переживания.

Проснувшись, Пантелея Еремеич подсознательно чувствует тревогу и, услышав далекое ржание, сразу понимает, что случилось. Кража Малек-Аделя производит на героя впечатление невероятной силы: «Голова закружилась у Чертопханова; словно колокол загудел у него под черепом. Он хотел сказать что-то, но только зашипел... Упал, перекатился через голову, приподнялся и вдруг опометью выбежал через полуоткрытую дверь на двор...» [7, с. 365]. Примечательным кажется то, что ни одна постигшая его ранее беда не вызвала такой реакции, даже за любовь женщины Чертопханов боролся не так рьяно, как пытается в дальнейшем найти пропавшего коня. Герой впадает в аффективное состояние, он не способен объективно оценить ситуацию, его рассудок помутнен. Ему ничего не остается делать кроме, как пуститься в погоню в одиночку на свой страх и риск. Тургенев подчеркивает горячность, бесстрашность героя. Время, когда украли Малек-Аделя, – глухая ночь («густой мрак беззвездной и безлунной ночи») – время с мифологической точки зрения опасное, «нечистое», да и в произведениях Тургенева именно ночью свершаются таинственные, необъяснимые явления, человеческая душа порождает странные, несвойственные чувства. Чертопханов не боится опасных пограничных пространств. Мы уже упоминали, что ему присущи демонические черты, следовательно, в таких условиях Чертопханов чувствует себя комфортно, это его стихия. В данном случае именно он представляет реальную опасность для воров, так как в таком состоянии бесконтролен. Это не просто человек, а страшная, неотвратимая, враждебная сила во мраке. Кроме того мрак – отражение внутреннего состояния героя.

Отметим, что кража коня на грани реальности. Тургенев не раскрывает тайны даже для читателя, держит интригу. Конечно, очевидно, что мистики в этом нет, но природный антураж (темная, глухая ночь), странность происходящего («Но каким образом умудрился вор украсть ночью, из запертой конюшни, Малек-Аделя? Малек-Аделя, который и днем никого чужого к себе не подпускал, – украсть его без шума, без стука? И как растолковать, что ни одна дворняжка не пролаяла?») [7, с. 366]) создают эффект таинственности, неоднозначности. Кажется, что во всем этом есть нечто нечистое.

Чертопханов возвращается на заре, лишившись чело-

веческого облика: «...грязь покрывала все платье, лицо приняло дикий и страшный вид, угрюмо и тупо глядели глаза» [7, с. 366]. Герой прямо говорит, что если не найдет коня, то наложит на себя руки. У него два пути – либо он отыщет друга и вернет любыми способами (берет с собой кинжал), либо сам сгинет. Начиная с этого момента, Чертопханов погружается в состояние на грани самоубийства и пребывает в нем до конца.

Интересно отметить, что ради коня он готов переступить через себя, свою гордыню и умолять жида помочь ему. Пантелея Еремеич готов отдать не только все деньги, но и «крест с шеи». Вообще, каким бы греховным не был Чертопханов, православная вера занимает определенное место в его жизни. Это неотъемлемая часть той культурной и социальной среды, в которой он пребывает. Еврею Лейбе (тому, кто распял Христа) он предлагает крест с шеи, очевидно, что это наивысшая плата. В дальнейшем, когда герой медленно умирает, лишившись последней надежды, он не позволяет пригласить священника, так как мучается чувством вины – он пошел против Бога и согрешил дважды – убил ни в чем неповинное существо и совершил самоубийство (Пантелея твердо знал, что, расправляясь с конем, убивает себя). Следовательно, Чертопханов преступает грань и с этой точки зрения, идет против Бога: «Он к дьяволу – а мы к самому Сатане» [7, с. 369].

Стремление во что бы то ни стало найти Малек-Аделя говорит о том, что это уже не желание обладать собственностью, а искренняя, настоящая любовь, на которую максимально способна душа Пантелея Еремеича. Даже вора он называет «злодеем-разлучником». Конь возводится героем в ранг наравне с человеком.

Чертопханов искал своего друга целый год. За это время в разлуке, душевных муках, снедаемый чувством вины, он сильно похудел, постарел. Очевидно, это без Малек-Аделя жизнь действительно невозможна. Когда Чертопханов находит коня, казалось бы, ситуация разрешается: «Я теперь счастлив – и буду наслаждаться спокойствием» [7, с. 372]. Однако в душе героя появляются новые опасения: он подозревает, что нашел не своего коня. Рождается новая пограничная, неоднозначная ситуация – настоящий или ненастоящий.

С точки зрения логики мы понимаем, что конь действительно другой, однако Тургенев не дает читателю однозначного ответа, а заставляет переживать, строить догадки, ломать голову параллельно с героем.

Кажется, что существенной разницы нет, и новый конь не умаляет помещичьего достоинства Чертопханова, но душа героя не может с этим примириться, именно поэтому Пантелея Еремеич постоянно экзаменует Малек-Аделя, присматривается к деталям, страдает, мучается: «...уезжал на нем куда-нибудь подальше в поле и ставил его на пробу; или уходил украдкой в конюшню, запирали за собой дверь и, ставши перед самой головой коня, заглядывал ему в глаза, спрашивал шепотом: «Ты ли это? Ты ли? Ты ли?...» – а не то молча его рассматривал, да так пристально, по целым часам, то радуясь и бормоча: «Да! Он! Конечно он» – то недоумевая и даже смущаясь» [7, с. 374]. Постоянное психологическое состояние на грани, сомнения его съедают изнутри. Он то твердо уверен, что это непременно Малек-Адель, то убеждается в обратном. Для Чертопханова это метания между счастьем и страданием, жизнью и смертью.

Малек-Адель для Пантелея Еремеича – это смысл жизни, та ниточка, которая удерживает его на этом свете, именно поэтому он так ярко чувствует подмену и не может с ней примириться. Ложному сопротивляется душа героя.

Пограничную ситуацию разрешают два случая. Во-

первых, Малек-Адель не смог перепрыгнуть обрыв, что раньше делал с легкостью. Чертопханову обидно, так как он не смог подтвердить свое превосходство, опозорился перед людьми – задета гордыня. После такого предательства герой почти уверен, что Малек-Адель ненастоящий. Он доводит себя до депрессии (тоже, кстати, пограничное состояние): «...на душе у него было нерадостно и смутно» [7, с. 376]. Его обуревают сомнения, которые окончательно развеиваются дяконом. Интересно, что дякон вовсе не желал задеть Пантелея Еремеича, а, наоборот, выслуживался, льстил, хвалил его выбор. Однако именно из его уст звучит главный довод и, как оказалось, приговор новому Малек-Аделю: «Серые-то лошади в один год много белеют» [7, с. 377]. Чертопханов сражен этим несомненным и очевидным аргументом. В душе героя происходят логически необъяснимые движения: «Ну! Все кончено!» [7, с. 377]. Пограничная ситуация «ложный или настоящий конь» разрешается. Герой сразу же стоит перед следующей ситуацией выбора – отпустить лжеконя или убить. После длительных раздумий Чертопханов решается на последнее. Разберемся, почему все-таки не продать, не отпустить, в конце концов, не смириться и оставить все как есть, а именно убить.

Во-первых, нельзя отрицать, что дворянская гордыня (Чертопхановы добиваются своего) сыграла немалую роль. Новый Малек-Адель мало в чем объективно уступает старому: он тоже дает превосходство, им восхищаются, Чертопханов – по-прежнему обладатель лучшего коня в округе. Однако люди (которым в общем-то все равно) знают, что это другой конь, Чертопханов не сдержал слова, опозорился, потерял достоинство. В сознании героя эти чувства гиперболизированы, он агрессивно реагирует на любой намек, ему кажется, что над ним насмеются: «... он опять ничтожнейший, презреннейший из людей, общее посмешище, шут гороховый, зарезанный дурак, предмет насмешки – для дякона!!...» [7, с. 378]. Он драматизирует события, страдает от уязвленного самолюбия, хочет мстить, но неизвестно кому. Вся злость выплескивается на коня.

Во-вторых, Чертопханов чувствует себя предателем, не может принять нового коня, так как это оскорбление для «того Малек-Аделя». Поведение Пантелея Еремеича можно объяснить психологией любви: объект любви не может быть кем-то заменен, подменен, формируется особая эмоциональная, духовная связь. Кстати, Тургенев, поднимая эту проблему, задается вопросом: «Почему человеческая душа прикипает к чему-то конкретному, и это нельзя заменить или подменить?» По сути, автор и повествователь пытаются разгадать тайну любви. На примере истории Чертопханова Тургенев убеждается сам и убеждает читателей, что это невозможно, что это какие-то тайные, совершенно необъяснимые душевные порывы.

Любовь к коню окрыляла Чертопханова, он жил им, Малек-Адель давал все духовно, эмоционально необходимое, спас от пьянства. Следовательно, заменить, оставить все как есть Чертопханов не может – это предательство.

В-третьих, Пантелей не может отпустить или продать неугодного Малек-Аделя, так как хочет хоть кому-то отомстить за свои страдания, выместить злость. Кроме того, без настоящего Малек-Аделя он жить не сможет, поэтому ему остался один путь – покончить с собой. Убивая коня, он убивает ложную надежду и совершает духовное самоубийство. Душа Чертопханова погибает в момент выстрела, а физическое тело разъедает алкоголь. Чертопханов намеренно, осознанно переходит главную черту – убивает другого и убивает себя.

Важную роль в решении расправиться с новым Малек-Аделем сыграло то особенное состояние, в котором находился герой, – алкогольная депрессия. Мы уже упоминали, что Чертопханов склонен к алкоголизму, каждый раз, когда Пантелей остается без поддержки, он сильно пьет. Удостоверившись в ложности верного друга Малек-Аделя, герой теряет всякую надежду и смысл жизни, он в опьянении и уже не сможет вернуться к нормальной жизни. Вообще состояние опьянения – это всегда полурассудочное пограничное состояние. Пьяный человек по-другому воспринимает реальность, он пребывает будто бы в другом мире и ведет себя по-другому. Пантелей Еремеич относится к самому опасному типу опьянения. Ни какого рода рамки (приличия, совести, веры, закона) не способны сдерживать его, он с легкостью может зайти за черту, нарушить закон. Обостряются отрицательные чувства, обнажается зверская натура, появляется агрессия, развязность, соблазны. Алкоголь сильно влияет на психику, человек не способен себя контролировать – это состояние аффекта. Пьяный человек часто оказывается в опасности, на грани жизни и смерти, сам способен убить. Именно в таком состоянии пребывает Чертопханов. У него уже последняя стадия алкоголизма, которая неизбежно ведет его к смерти.

Решение убить коня и тем самым убить себя – результат алкогольной депрессии. Страшная мысль об убийстве и суициде (в данном случае духовном) не дает герою покоя. Он считает, что убийство коня освободит его от всех страданий, от жизни, в которой не осталось больше смысла.

И.С. Тургенев, показывающий на примере Чертопханова целую палитру необъяснимых душевных движений, очень точно описывает психологию человека, решившегося на отчаянный шаг – преступление. В тексте очень точно, поэтапно воспроизведен психологический процесс, приведший к убеждению убить Малек-Аделя. Автор указывает, что «не одна боль уязвленного самолюбия терзала его: отчаяние овладело им, злоба душила его, жажда мести в нем загоралась» [7, с. 378]. Ситуацию накаляет беспробудное пьянство Чертопханова. Тургенев опять же подмечает внешние признаки, свидетельствующие о внутреннем мыслительном процессе героя: «уставлял глаза в одну точку и не шевелился – только дыхание его учащалось и лицо все более краснело» [7, с. 379]. Подмечается, что героя мучает какая-то страшная мысль. Очевидно, что это мысль о преступлении. Ему кажется, что это разрешит все проблемы, воздастся по заслугам виновным в его страданиях. Вообще писатели в произведениях которых присутствует мотив преступления (Достоевский «Преступление и наказание», Андреев «Мысль» и т.д.), особую роль отводят именно появлению МЫСЛИ. Она возникает откуда-то из подсознания, диктуется темными силами. Преступление кажется человеку избавлением, благом.

Чертопханов – человек, который склонен к преступлению в порыве горячности, в состоянии аффекта. Он часто приближался к черте, но не переступал ее. В данном случае это уже не порыв, а долгие сложные душевные метания. МЫСЛЬ поглощает его, терзает, приближает к «границе».

Следующий этап – это твердая уверенность в своем решении: «он шел на это дело не то чтобы спокойно, а самоуверенно...» [7, с. 380]. Стоит отметить, что в данной ситуации Тургенев, как в других рассказах, не ставит нас перед фактом, не наблюдает со стороны, а анализирует состояние героя, выявляет мотивы, причины такого странного поведения, поясняет: «...уничтожив самозванца, он разом поквитается со «всеми» – и самого себя казнит за свою глупость, и перед настоящим своим другом оправдывается, и целому свету докажет ..., что с ним шутить нельзя... А

главное: самого себя он уничтожит вместе с самозванцем, ибо на что ему еще жить?» [7, с. 381] Однако такая логика все же непонятна автору, единственное объяснение – помешательство героя. Заметим, что Чертопханов решается на преступление, будучи «на грани» между здравомыслием и помутнением, а также между жизнью и собственной смертью, которая неминуемо постигнет его после убийства коня. Такое пограничное состояние способствуют возникновению странных, порой ненормальных чувств и поступков героя.

Так, дальнейшее поведение и действия Чертопханова также непостижимы с логической точки зрения: сначала он ощущает «одеревенелость чувства», затем, испугавшись невольного свидетеля – большой птицы, отпускает коня. Казалось бы, помутнение должно закончиться, но герой чувствует неудовлетворенность («Самоубийце, которому помешали исполнить его намерение, знакомы подобные ощущения» [7, с. 382]) и, когда Малек-Адель к нему возвращается, беспощадно убивает его. Чертопханов пересекает самую главную черту, именно этот момент можно считать моментом его духовной смерти, самоубийства: «Осталось одно чувство стыда и безобразия – да сознание, сознание несомненное, что на этот раз он и с собой покончил» [7, с. 382]. Его физическое тело в дальнейшем разъедает алкоголь.

Отметим, что природа является гармоничным фоном: преступление совершает светлой ночью, соответственно, при свете луны или месяца, Чертопханов уводит коня на опушку леса. Время и пространство в мифологическом и символическом контексте враждебные, пограничные.

Выводы

Таким образом, Тургенев в рассказах «Чертопханов и Недопоскиин», «Конец Чертопханова» выступает мастером пограничных психологических состояний и ситуаций, для этого он создает героя с необычным психотипом. С одной стороны, на примере Чертопханова показано, как изживает и само губит себя дворянство, с другой – перед нами предстает человек, чьи душевные движения, поступки, эмоции сложно объяснить с рациональной точки зрения, его характер и мотивы нужно понять и постичь. Чертопханов – это человек «на грани», его бросает из крайности в крайность: спокойствие и бешенство, любовь и ненависть, любовь и смерть, жизнь и смерть. Это натура импульсивная, бесшабашная, страстная и при этом очень глубокая. Он горячий, лишен инстинкта самосохранения, в порыве эмоций

и чувств теряет контроль, заносчивый, гордый, высокомерный, не признает никаких границ. Все его чувства не имеют разумного предела – любит и ненавидит до смерти. Герой отграничивается от общества, пытаясь показать свою исключительность. При этом для него жизненно необходимо не быть одиноким. При себе он всегда держит людей, которые способны им искренне восхищаться, тешить самолюбие, а также важно обладать кем-то совершенным, на зависть соседям и всему миру. Любой сильный порыв чувств может привести к чьей-либо смерти, которую он таким образом провоцирует и даже не осознает этого. Именно такого, в эмоциональном плане нестабильного человека, судьба (автор) испытывает на прочность, погружая в серию пограничных ситуаций. Можно сказать, что автор проводит эксперимент и наблюдает, удастся ли его герою выбраться, обмануть смерть или же он переступит свою главную черту. Такими кризисными моментами явились расставание с Машей (последний разговор), пьянство, кража верного друга-коня (любви и смысла жизни Пантелея), сомнения «настоящий / ненастоящий конь», прозрение «конь ложный», момент убийства нового Малек-Аделя. В каждом из этих моментов Чертопханов оказывается в ситуации выбора, душевных метаний, его рассудок помутнен. Вообще все события, особенно связанные с конем, драматизируются самим героем. Только такой человек, как Чертопханов, мог довести себя до убийства невиновного существа и духовного самоубийства таким образом. Он, не желая мириться ни с чем ложным, доводит себя до границы преступления самого главного закона – закона жизни, и на этот раз ее переступает.

Пограничность функционирует в произведениях Тургенева на всех уровнях. В данном рассказе очевиден психологический пейзаж: внутреннее состояние «на грани» подчеркивается и отражается внешним фоном – состоянием природы, временем, пространством, которые в мифологическом и символическом смысле тоже являются пограничными.

С помощью приема введения в текст пограничных состояний и ситуаций Тургенев создает интригу, обостряет сюжет, заставляет переживать вместе с героем, вместе с тем оставляя недосказанность, которая возбуждает мыслительный процесс. Читателю трудно предположить, на что герой решится в конечном итоге. Внутренняя мотивация и душевные движения Чертопханова в полной мере непонятны ни рассказчику, ни автору, ни читателю.

Библиографический список

1. Антонова М.В. «Юродивец» с Красивой Мечи // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3 (33). С. 159–163.
2. Антонова М.В. Народная демонология в рассказе И.С. Тургенева «Бежин луг» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. №1 (78). С. 68–70.
3. Антонова М.В. Необъяснимое и таинственное в «Записках охотника» И.С. Тургенева // Текст: грани и границы. «Записки охотника» И.С. Тургенева: коллективная монография. Орел, 2017. С. 42–58.
4. Волкова А.А. Реалистическое воплощение цыганской темы в русской литературе XIX века // Художественное образование и наука. 2016. №4. С. 19–27.
5. Колесникова С.А. Любовь и смерть в рассказе И.С. Тургенева «Уездный лекарь» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. №4(101). С. 147–149.
6. Колесникова С.А. Рассказы И.С. Тургенева «Стук... Стук... Стук...» и «Стучит!»: специфика пограничного состояния // Филологи земли Орловской: истоки и развитие направлений исследований. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Орел, 2020. С. 207–211.
7. Тургенев И.С. Записки охотника: очерки. – СПб., 2018.

References

1. Antonova M.V. "The Holy Fool" from the Beautiful Sword // Scientific Notes of the Orel State University. Series: Humanitarian and Social Sciences. 2009. No. 3 (33). Pp. 159–163.

2. *Antonova M.V.* Folk Demonology in the Story of I.S. Turgenev “Bezhin Meadow” // Scientific Notes of the Orel State University. 2018. No. 1 (78). Pp. 68–70.
 3. *Antonova M.V.* The Inexplicable and the Mysterious in I.S. Turgenev’s “A Hunter’s Sketches» // Text: Facets and Borders. “Notes of a Hunter” by I.S. Turgenev: a collective monograph. Orel, 2017. Pp. 42–58.
 4. *Volkova A.A.* Realistic embodiment of the gypsy theme in Russian literature of the 19th century // Art education and science. 2016. No. 4. Pp. 19–27.
 5. *Kolesnikova S.A.* Love and death in the story of I.S. Turgenev “The District Doctor” // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 4 (101). Pp. 147–149.
 6. *Kolesnikova S.A.* Stories of I.S. Turgenev “Knock... Knock... Knock...” and “Knocks!”: the specifics of the borderline state // Philologists of the Orel land: origins and development of research directions. Proceedings of the All-Russian scientific conference with international participation. Orel, 2020. Pp. 207–211.
 7. *Turgenev I.S.* Notes of a Hunter: essays. St. Petersburg, 2018.
-
-

КРИВОЛАПОВ ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ

доктор филологических наук, профессор кафедры литературы, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия

E-mail: vladnik57@rambler.ru

ПРАВЕДНИКОВ СЕРГЕЙ ПАВЛОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, декан филологического факультета, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия

E-mail: spprav618@mail.ru

KRIVOLAPOV VLADIMIR NIKOLAEVICH

Doctor of Philology, Professor of the Department of Literature, Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: vladnik57@rambler.ru

PRAVEDNIKOV SERGEY PAVLOVICH

Doctor of Philology, Professor, Head of the Russian Language Department, Dean of the Faculty of Philology, Kursk, Russia

E-mail: spprav618@mail.ru

ПРОБЛЕМА «МИРСКОЙ СВЯТОСТИ» В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДРАМАТУРГИИ

THE PROBLEM OF "WORLDLY HOLINESS" IN THE HISTORY OF RUSSIAN DRAMA

Авторы обратили внимание на созвучие написанных в разные эпохи драматургических произведений: мистерии великого князя Константина Романова (К.Р) «Царь Иудейский» и драмы Михаила Булгакова «Александр Пушкин» («Последние дни»). Отмеченное созвучие не является случайным, здесь очевидным образом заявляет о себе общность творческих установок, относительно принципов изображения персонажей «Священной истории», имеющих архетипическое происхождение. Актер, знакомый зрителю по театральным постановкам (фильмам), и представляющий героев далеко не идеальных, не может убедительно (в глазах того же зрителя!) представлять героев Священного Писания. Необходима иная, отнюдь не театральная форма условности, демонстрируемая православной иконой. С соответствующей проблемой столкнулся К.Р., когда, представляя на сцене последние дни земной жизни Иисуса Христа, он ни разу не вывел Христа на сцену. Так же поступил Булгаков, воссоздававший для сценического воплощения трагические обстоятельства дуэли и смерти Пушкина, и убежденный при этом, что появление самого Пушкина на сцене недопустимо. Причина видится авторам в том, что русское культурное сознание воспринимает Пушкина как «святого» («наше всё»), «мирского святого», согласно определению А.М. Панченко, и поэтому образ его должен творить с учетом иконописного канона, не предусматривающего возможности театрального воплощения.

Ключевые слова: мистерия, драма, «мирская святость», икона, топика, канон.

The authors drew attention to the harmony of dramatic works written in different eras: the mysteries of Grand Duke Konstantin Romanov (K.P) "The King of Judea" and Mikhail Bulgakov's drama "Alexander Pushkin" ("The Last Days"). The mentioned combination is not accidental, here the commonality of creative attitudes, regarding the principles of depicting the characters of the "Sacred History", having an archetypal origin, obviously declares itself. An actor familiar to the viewer from theatrical productions (films), and representing characters far from ideal, cannot convincingly (in the eyes of the same viewer!) to represent the heroes of the Holy Scriptures. A different, by no means theatrical form of convention, demonstrated by an Orthodox icon, is needed. K.R. faced a corresponding problem when, presenting the last days of Jesus Christ's earthly life on stage, he never brought Christ on stage. Bulgakov did the same, recreating for stage embodiment the tragic circumstances of the duel and Pushkin's death, and convinced at the same time that the appearance of Pushkin himself on stage is unacceptable. The reason is seen by the authors that the Russian cultural consciousness perceives Pushkin as a "saint" ("our everything"), a "worldly saint", according to the definition of A.M. Panchenko, and therefore his image should be created taking into account the iconographic canon, which does not provide for the possibility of theatrical embodiment.

Keywords: mystery, drama, "worldly holiness", icon, topic, canon.

Введение

Актуальность статьи определяется тем, что выводит читателя на обстоятельства, связывающие русскую литературу со средневековой культурой и позволяющие уяснить её специфику. Зависимость человека, воспитанного в русской культурной среде, от невятно звучащего языка Средневековья весьма существенна. С особой очевидностью эта зависимость выявляется именно тогда, когда речь заходит о религиозной и около религиозной проблематике, особенно о евангельских темах и сюжетах. В свое время И.А. Гончаров, принципиально не принимавший древнерусскую живопись, язвительно отзывался о тех, кто с недоверием смотрит «на всякую попытку изобразить Христа иначе, как в усвоенном официальном живописью на ико-

нах изящном образе, с открытым, никуда не смотрящим равнодушным взглядом, с покойно сложенными устами, с сиянием вокруг головы и с симметричным распадением волос на обе стороны...» [2, с. 66]. Та манера изображения, которая ассоциировалась у Гончарова с «официальностью», восходила к иконописному канону, соблюдением которого иконописцы XIX столетия, как правило, себя не утруждали! Сохранились лишь отблески, воспоминания о нем – и то не у всех. Но именно эти, выплывающие из подсознания «воспоминания» и определяли представления не столько о том, как должно изображать Христа, сколько о том, как Его изображать не следует. Причем не только Его...

Цель настоящей работы – изучить общность твор-

ческих установок, относительно принципов изображения персонажей «Священной истории», имеющих архетипическое происхождение на материале мистерии великого князя Константина Романова (К.Р.) «Царь Иудейский» и драмы Михаила Булгакова «Александр Пушкин» («Последние дни»). Используются культурно-исторический и сравнительно-сопоставительный методы исследования.

Новизна исследования состоит в том, что здесь впервые предпринимается попытка объяснить неожиданное созвучие произведений писателей различной творческой устремленности и несовместимой идеологической сориентированности (глубокая религиозность К.Р. и принципиальный атеизм Булгакова).

Изложение основного материала

Всякому человеку, чье восприятие Евангелия подготовлено иконой, совершенно очевидно, что представлять Христа на киноэкране недопустимо – даже во имя благих намерений. Он откажется признать Христа в том актере, который Его изображает и повторяет Его слова. Такую условность православный или, что будет вернее для нашего времени, номинально православный человек принять откажется. Но эта условность ничуть не смущает протестантов, которые, сознательно отвергая икону, без всякого смущения принимают киноверсии Евангелия и, более того, используют их в миссионерских целях.

Еще один пример... Мистерия К. Р. «Царь Иудейский» восходит к замыслу, подсказанному П.И. Чайковским в 1889 г. Великий князь Константин Константинович приступил к реализации замысла лишь через двадцать лет, 27 марта 1909 г., а завершит в ноябре 1913 г. Действие ее охватывает события недели: со входа Христа в Иерусалим до ночи воскресения. При этом, будучи человеком глубоко религиозным, Константин целомудренно не включил в число действующих лиц ни Иисуса Назарянина, ни Богоматерь, ни апостолов.

Сами события (вход в Иерусалим, суд Пилата, крестный путь на Голгофу...), происходящие за ближайшей кулисой, кажется, не могут не выплеснуться на сцену, однако этого не происходит. Зрителю предоставляется возможность созерцать реакцию людей, либо наблюдающих за происходящим (с крыши дома, мимо которого Христос следует к месту казни), либо переживающих или обсуждающих уже происшедшее. Тем самым Константин фактически отказался от воспроизведения евангельских событий, неизменно усложнив стоявшую перед ним, писателем, драматургом, задачу: как можно изобразить Страсти Господни, не изображая Страждущего?! Но для человека, чье отношение к Господу было воспитано иконным образом, это был единственно возможный путь.

Как известно, даже в этом виде пьеса вызвала серьезные нарекания. Возмущались правые депутаты Государственной Думы, выражал недовольство петербургский митрополит Владимир, Синод усмотрел очевидное кощунство уже в том, что сочинение соответствующего содержания будет отдано на «современные театральные подмостки и в руки современных актеров». Только личное разрешение Николая II позволило Константину осуществить единственную постановку своего произведения, которая состоялась в начале 1914 г. в Царском Селе для приглашенных по списку. Вышедший вскоре после спектакля циркуляр Министерства внутренних дел предписывал ограничиться концертным исполнением драмы без костюмов и декораций. Только после революции, летом 1918 г., спектакль был возобновлен в Москве в декорациях и с костюмами, сохранившимися с довоенных времен...

Проще всего было бы назвать синодальных и прочих царских чиновников ретроgrадами и закрыть проблему. Однако сама проблема напомнит о себе всякий раз, когда художник предпримет попытку воплотить в своем произведении идеал, любое явление, к которому русский человек привык относиться трепетно... Вот уже больше ста лет, по крайней мере со времени знаменитых московских торжеств 1880 г., Россия живет в убеждении, что «Пушкин – наше всё!» Но при этом никого не смущает, что мы практически не видим Пушкина ни на экране, ни на театральных подмостках. Смущение появляется тогда, когда это всё же происходит, хотя, к чести режиссеров, драматургов и сценаристов, случалось и случается такое крайне редко. Обращался к пушкинской теме и Михаил Булгаков.

Известно, что автор «Мастера и Маргариты» черпал сведения об интересующей его эпохе из приложений к «Царю Иудейскому», которые публиковались вместе с пьесой и значительно превышали ее объем. Булгаков, как известно, не остановился перед тем, чтобы вывести на страницы своего романа Главного Героя евангельского повествования. Однако даже ему, человеку весьма далекому от ортодоксальной религиозности, пришлось дать этому Герою новое, «нехристианское» имя и решительно отказаться от традиционной, опять же христианской версии евангельских событий. В результате булгаковский Га Ноцри – это вовсе не тот Иисус, которому поклоняются христиане и которого апостол Петр исповедовал Христом и Сыном Бога Живаго.

В задуманной к столетию пушкинской гибели пьесе «Александр Пушкин» (больше известной как «Последние дни») Булгаков должен был представить реального Пушкина, и поэтому он заранее знал, что Пушкина... в ней не будет. Е.С. Булгакова так описывает эту ситуацию: «Как-то в начале 1934 года Михаил Афанасьевич Булгаков сказал, что он решил писать пьесу о Пушкине. Помолчал, а потом добавил: конечно, без Пушкина. Ему казалось невозможным, что актер, даже самый талантливый, выйдет на сцену в кудрявом парике, с бакенбардами и засмеется пушкинским смехом, а потом будет говорить обыкновенным, обыденным языком» [1, с. 151].

Таким образом, рассказывая о «страстях», душевных и физических, великого поэта, он поступил подобно К. Р. – оставил страждущего героя за сценой. И, конечно, не потому, что к этому его принудила цензура, а потому что Пушкин был для него идеалом. В 1920 г., когда во Владикавказе «Цех пролетарских поэтов и литераторов» устроил прения о творчестве Пушкина и постарался «разнести его в пух и прах», только у «молодого беллетриста М. Булгакова» хватило гражданского мужества выступить в защиту поэта. На следующий день местная газета «Коммунист» обвинила его чуть ли не в контрреволюционной пропаганде. Для недавнего военврача деникинской армии, за несколько месяцев до того публиковавшегося в белогвардейской периодике, – это был почти приговор...

В работе над «Пушкиным» Булгакову на правах соавтора помогал В.В. Вересаев, гораздо лучше знавший пушкинистику и соответствующую эпоху. Однако, когда работа близилась к завершению, Вересаев, наскучав скромной, как ему показалось, ролью консультанта и «смирного поставщика материала», начал требовать изменений в тексте, новой трактовки характеров некоторых персонажей, стал писать сам. Так в числе прочих для включения в текст пьесы им была предложена сцена смерти поэта, где... появлялся сам Пушкин. Вересаев был исключительно настойчив в своих требованиях. Булгаков, в свою очередь, спорил, сопротивлялся, внес немало изменений, однако

Пушкин у него так и не появился. Вересаев же от соавторства отказался.

Русский человек, когда ему предлагают увидеть Пушкина, Гоголя, Достоевского, Толстого, Чехова... на экране или на сцене, как правило, отказывается согласиться с тем, что это Пушкин, Гоголь... Прежде всего потому, что с тех пор, как реформы Петра не только разделили народ и дворянство, но и отделили дворянство от православной церкви, культ литераторов в известной степени заменил для интеллигенции культ святых, которых православный человек традиционно созерцал только через «окно» иконы. А.М. Панченко назвал этот феномен «мирской святостью» [3].

Почему так много «светских святых» прежде всего среди литераторов? Дело в том, что письменное слово для наших предков было словом Священного писания или словом Святоотеческим... Тратить пергамен или бумагу для чего-то другого представлялось и кощунственным, и не рациональным – слишком дорого. Тексты профанные, т.е. не имеющие отношения к церковной жизни, можно было доверить бересте. Сегодня на ней человек писал деловую записку, приглашал кого-то на свидание, выговаривал своему должнику, а завтра использовал её на растопку, выбрасывал или просто забывал о ней. Поэтому наши современники узнали о существовании берестяных грамот чуть больше семидесяти лет назад, в середине XX века. Археологические обретенные последних десятилетий засвидетельствовали, что подобная практика существовала не только в Великом Новгороде (где была найдена первая грамота!), но и в Старой Руссе, Москве, Киеве, т.е. в пределах всей древней Руси.

И так, любой книжный текст вызывал у наших предков исключительное доверие, а его создатель включения в ряды «замечательных людей», как называлась известная книжная серия, беспрепятственно существующая по настоящий день... Жизнь литературного классика превращалась в житие... Поэтому заинтересованный читатель не узнал бы из тогдашних книг, сколь сложным был характер у М.Ю. Лермонтова, не прочитал бы, каким успешным карточным игроком был Н.А. Некрасов, как Л.Н. Толстой в те же карты проиграл деньги, полученные от царя на издание журнала для «низших чинов» русской армии. Крайне трудно было узнать, что самый беспощадный русский сатирик и безжалостный обличитель царского чиновничества М.Е. Салтыков-Щедрин сам был исключительно успешным чиновником, дважды, в различных губерниях, занимавшим пост вице-губернатора и вышедшим в отставку в чине действительного статского советника. Примеры можно приводить очень долго, мы легко найдём их в биографии практически любого литератора. Курьёзным представляется то обстоятельство, что, когда тому или иному писателю возвращался статус классика после десятилетия официального третирования за «реакционность» и «охранительство», как это было с Достоевским, даже тогда «агиографический канон» срабатывал неукоснительно: вспомнилось, что Достоевского чуть было не расстреля-

ли, что четыре года он провёл на каторге, защищал «униженных и оскорблённых». А что в церковь ходил и с К.П. Победоносцевым дружил, так это всё «противоречия», с кем не случилось. Хотя куда проще было об этом просто не вспоминать!

Уместно вспомнить и о том, что труд иконописца считался не просто богоугодным, но и подвижническим, через иконное писание спасались. Иконописание воспринималось как духовный подвиг, который, в свою очередь, невозможен без подвига аскетического. Рассуждать о том, что здесь первично, что вторично, вряд ли уместно, но совершенно очевидно, что в традиционном русском восприятии классики являются подвижниками: чаще всего подвижниками духа – «преподобными», или «мучениками» и «исповедниками», даже «бессребренниками». Характер эпохи или политическая конъюнктура изменяют версию подвижничества, но сам подвиг наличествует в обязательном порядке! Художник в зависимости от различной интерпретации его поведения может представляться то поэтом, гордо противостоящим «толпе» в своем служении высокому искусству, то борцом с самодержавием, то жертвой политических репрессий, то либеральным фрондером, защитником «прав человека».

Выводы

В своё время много шума наделала книга Андрея Снявского «Прогулки с Пушкиным», опубликованная на Западе в 1975 г., а спустя почти полтора десятилетия фрагментарно напечатанная и в СССР в журнале «Октябрь» [5]. В ряду прочих представителей эмиграции своё возмущение засвидетельствовал Александр Солженицын [4], который разглядел в книге не только попытку представить не совпадающее с советским официозом мнение о личности и творчестве великого классика, но и покушение на культурный код русского человека. Конечно, никого, включая великих художников, не следует превращать в икону, а его биографию в «житие», но не может не тревожить и следующее обстоятельство... В последние годы компания по «деканонизации» отечественных классиков стремительно набирает обороты – особенно заметно это в блогосфере. «Плюралисты» от истории литературы информируют читателей прежде всего, а иногда исключительно, о «недостойных» поступках классиков, их «порочных» наклонностях, скверных чертах характера и т.д. Если не удастся что-либо отыскать – додумывают, строят ни на чем не основанные предположения. Стремление заменить «икону» писателя-подвижника его «живоподобным» образом, «житие» объективной биографией можно было бы только приветствовать, однако стремления к этому в среде «плюралистов» не наблюдается, и вместо иконы выставляется «антиикона», вместо портрета – псевдопортрет, что ещё дальше уводит от постижения личности литератора. Поэтому не разглядеть в компании по деканонизации атаку на топику русской культуры, ментальные её основы невозможно.

Библиографический список

1. Булгаков М., Вересаев В. Переписка по поводу пьесы «Пушкин» («Последние дни») // Вопросы литературы, 1965, № 3.
2. Гончаров И. А. Собр. соч.: В 8 т. М., 1980. Т. 8.
3. Панченко А. М. Русский поэт, или Мирская святость как религиозно-культурная проблема // Панченко А. М. Русская история и культура. СПб., 1999. С. 361–374.
4. Солженицын А.И. Наши плюралисты // Вестник РХД. 1983. №2(139). С. 133–160.
5. ТерцАбрам. Прогулки с Пушкиным. Фрагмент // Октябрь. 1989. №4. С. 192–199.

References

1. *Bulgakov M., Veresaev V.* Correspondence about the play “Push-kin” (“The Last Days”) // Questions of literature, 1965, No. 3.
 2. *Goncharov I. A.* Collected works: In 8 volumes, 1980. Vol. 8.
 3. *Panchenko A.M.* Russian poet, or Worldly sanctity as a religious and cultural problem // Panchenko A.M. Russian History and Culture. SPb., 1999. Pp. 361–374.
 4. *Solzhenitsyn A.I.* Our pluralists // Bulletin of the Russian Academy of Sciences. 1983. № 2(139). Pp. 133–160.
 5. *TerzAbram.* Walking with Pushkin. The fragment // October. 1989. No. 4. Pp.192–199.
-
-

КРИВОЛАПОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы, Курский государственный университет, г. Курск, Россия
E-mail: elena_vroblevska@mail.ru

KRIVOLAPOVA ELENA MIKHAILOVNA

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

МОТИВ ОДИНОЧЕСТВА И ЕГО ПОЭТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В ЛИРИКЕ ЕКАТЕРИНЫ ТАУБЕР

THE MOTIVE OF LONELINESS AND ITS POETIC EMBODIMENT IN EKATERINA TAUBER'S LYRICS

В статье рассматривается творчество Е.Л. Таубер, поэтессы младшего поколения первой волны русской эмиграции, вошедшего в историю русской литературы как «незамеченное поколение». Исследуется ее первый сборник «Одиночество» как наиболее типичный для мироощущения представителей «незамеченного поколения». Проанализированы стихотворения данного сборника, выявлены устойчивые образы и мотивы, а также определены художественные средства, используемые Е.Л. Таубер для передачи душевного состояния человека, находящегося в изгнании. Выявлены особенности художественного своеобразия поэтессы в интерпретации ею традиционных для русской эмиграции тем: покинутая родина, тоска по «былой» России и память о ней, ощущение своей чужеродности, потребность сохранить национальную идентичность. Обоснована приверженность Е.Л. Таубер к традициям русской классической литературы, стремление к их продолжению в иной культурной среде.

Ключевые слова: русская эмиграция, «незамеченное поколение», темы, образы, мироощущение, одиночество, Россия, изгнание, национальная идентичность.

The article examines the work of E.L. Tauber, a poetess of the younger generation of the first wave of Russian emigration, which went down in the history of Russian literature as the “unnoticed generation”. Her first collection “Loneliness” is examined as the most typical for the worldview of representatives of the “unnoticed generation”. The poems of this collection are analyzed, stable images and motifs are identified, and the artistic means used by E.L. Tauber to convey the mental state of a person in exile are determined. The features of the poetess’s artistic originality in her interpretation of themes traditional for Russian emigration are revealed: abandoned homeland, longing for the “former” Russia and the memory of it, a sense of her foreignness, the need to preserve national identity. E.L. Tauber’s commitment to the traditions of Russian classical literature, the desire for their continuation in a different cultural environment.

Keywords: Russian emigration, “unnoticed generation”, themes, images, worldview, loneliness, Russia, exile, national identity.

Введение

Литературное наследие русской эмиграции на протяжении нескольких десятилетий остается предметом пристального внимания современных исследователей. Одной из главных причин научного интереса – недостаточно полное освоение художественного материала русских прозаиков, поэтов, публицистов, литературных критиков, оказавшихся за пределами своей родины. Это связано с тем, что литературное наследие деятелей русской эмиграции (и первой, и второй волны) зачастую рассредоточено по различным литературным источникам: периодическим изданиям, частным архивам, доступ к которым до сих пор затруднен, а в некоторых случаях невозможен. Помимо этого, многие книги, литературно-художественные журналы, газеты периода эмиграции не сохранились или имеются в редких экземплярах, недоступных для современных исследователей. Особенно остро эта проблема встает при исследовании творчества писателей и поэтов так называемого «незамеченного поколения», представители которого после октябрьского переворота 1917 г. вынуждены были покинуть родину в юношеском, а то и в детском возрасте. В.С. Варшавский, автор термина, был убежден в том, что «история этого поколения вряд ли вообще когда-либо будет написана» [2, с. 18], поскольку многие источники, которые помогли бы составить представление о литературно-

художественном феномене русских эмигрантов младшего поколения, попросту отсутствуют. Но тем не менее работа в плане освоения русского эмигрантского наследия данного периода не прекращается. Все это актуализирует обращение к творчеству писателей и поэтов «незамеченного поколения» в проблемном поле литературоведческой науки.

Одной из целей освоения литературного наследия деятелей этого периода является введение в научный оборот новых имен писателей-эмигрантов, до недавнего времени не являвшихся предметом исследовательского интереса. Среди них – поэт, прозаик, литературный критик Екатерина Леонидовна Таубер, которая относится к представителям «незамеченного поколения». По словам, Р. Герра, «она одна из тех, кому пришлось на чужбине утверждать свое место в русской литературе» [3]. Екатерина Таубер играла заметную роль в историко-литературном процессе русского зарубежья, была связана с несколькими литературными центрами русской эмиграции – сначала Сербии, а затем Франции, являлась участницей многих литературных объединений («Книжный кружок», «Перекресток», «Литературная среда»), публиковалась в ведущих литературно-художественных журналах русской эмиграции («Воля России», «Современные записки», «Русские записки», «Грани», «Новый Журнал», «Мосты»). На ее стихотворения откликнулись в своих рецензиях Г. Адамович,

В. Ходасевич, В. Набоков, Б. Зайцев. Е.Л. Таубер состояла в переписке с З.Н. Гиппиус, И. Голенищевым-Кутузовым, Г.Н. Кузнецовой, Б.К. Зайцевым, Н. Берберовой. Ее поэзию высоко ценил И.А. Бунин.

Первым исследователем творчества Е. Таубер стал известный французский славист профессор Ренэ Герра. Именно он ввел в литературный и научный оборот имя русской поэтессы-эмигрантки, которая была его преподавательницей русского языка в лицее Карно и с которой в дальнейшем на протяжении многих лет его связывала крепкая дружба.

Тем не менее творчество Е.Л. Таубер и сама ее личность до настоящего времени не становились предметом пристального исследовательского внимания и практически неизвестны современному читателю. Это обстоятельство обуславливает *актуальность* данной статьи. Исследование ставит своей *целью* дать представление о личности и творчестве Екатерины Леонидовны Таубер как представительнице «незамеченного поколения» русской эмиграции.

Научная *новизна* работы состоит в том, что в ней впервые предпринята попытка литературоведческого анализа первого сборника Е.Л. Таубер «Одиночество» в контексте основных тем и образов, характерных для молодого поколения русской эмиграции первой волны.

Теоретическую базу исследования составили работы, в которых содержится обращение к творчеству Е.Л. Таубер, анализ художественного своеобразия ее поэтической манеры: Р. Герра, В. Крейда, С.Б. Калашникова.

При анализе материала использовались следующие *методы*: историко-литературный, биографический, метод литературоведческого анализа.

Изложение основного материала

Поэтическое наследие Е.Л. Таубер сравнительно невелико. Его составляют пять сборников стихотворений: «Одиночество» (1935), «Под сенью оливы» (1948), «Плечо с плечом» (1955), «Нездешний дом» (1973), «Верность» (1984), а также рассказы и рецензии. Несмотря на это, по мнению Ренэ Герра, «как это ни покажется странным и даже удивительным, но ее поэтическая судьба сложилась вполне благополучно» [3].

В семнадцатилетнем возрасте Е. Таубер вместе с родителями эмигрирует в Сербию. В Новом Бечее она заканчивает Харьковский русский девичий институт, который был эвакуирован после октября 1917 г. в Сербию, затем продолжает учебу в Белградском университете на романском отделении философского факультета. Уже там Е. Таубер начинает активно участвовать в литературной жизни. Вместе с другом студенческих лет И.Н. Голенищевым-Кутузовым, с которым ее связывали общие литературные интересы, Екатерина Таубер становится участником литературного объединения «Книжный кружок», созданного в Белграде 6 января 1926 и затем переименованного в «Книжный кружок имени М.Ю. Лермонтова».

Е.Л. Таубер также входила в организованный И.Н. Голенищевым-Кутузовым кружок «Литературная среда» (1934–1938), принимала участие в переводе и издании «Антологии новой югославской лирики» (Белград, 1933).

Следует заметить, что участие младоэмигрантов во всевозможных русских литературных объединениях, стремление публиковаться в русских журналах – это не только желание реализовать в качестве художников слова, но и строить вместе со старшим поколением писателей-эмигрантов свой «русский мир», доказать, что вековые, глубинные корни, которые их связывают с «былой Россией», остались неповрежденными, несмотря на

вынужденный отрыв от родной почвы. Не случайно Е. Таубер в одном из стихотворений, делает упор именно на этом:

Твой чекан, бывлая Россия,
Нам тобою в награду дан.
Мы – не ветви твои сухие,
Мы – дички для заморских стран.

Искалеченных пересадили,
А иное пошло на слом.
Но среди чужеземной пыли –
В каждой почке тебя несем [9, с. 28].

И хотя это стихотворение будет написано намного позже и опубликовано в четвертом сборнике «Нездешний дом» (1973), образ «дичков и заморских стран», насильно пересаженных в чужую почву, зародился именно в первом сборнике и в дальнейшем будет использоваться Е. Таубер в прозаическом творчестве.

В 1927 г. в Белграде состоялся ее поэтический дебют. В общественно-литературном сборнике «Ступени» (Издание Русской Студии Искусств при Земгоре) были напечатаны два стихотворения Е. Таубер: «Нечто о женщине» и «Рагуза». Но более значительной была вторая публикация в октябре того же года: в сборнике «Книжного кружка» «Зодчий», наряду с другими участниками литературного объединения, опубликованы одиннадцать стихотворений Е. Таубер. Сборник не остался незамеченным в среде русской литературной эмиграции. Так, например, в берлинской газете «Руль» в разделе «Критика и библиография» был помещен отзыв В. Сирина (В.В. Набокова) ««Зодчий». Книжный кружок. Белград», в котором он анализирует стихотворения всех десяти поэтов, опубликовавших в сборнике. Отмечая сильные и слабые стороны молодых стихотворцев, В. Сирин не жалеет иронии, тем не менее его отклик был весьма значим как для самих начинающих поэтов, так и для маститых представителей русской литературной эмиграции. Характеризуя стихотворения Екатерины Таубер, В. Сирин отмечает зависимость ее «слога» от творчества А.А. Ахматовой: «Ее стихи не избежали губительного влияния Ахматовой, поэтессы прелестной, слов нет, но которой подражать не нужно» [7, с. 4].

Стоит заметить, что «влияние Ахматовой» не было случайным у Таубер, так же, как и «влияние» Блока в стихах Евг. Кискевича, содержащихся в этом же сборнике и вместе со стихотворениями других поэтов, подвергшихся иронии В. Сирина. Дело в том, что участники «Зодчего» ставили своей целью прежде всего продолжение традиций русской литературы в чужой культурной среде. Во вступлении к сборнику эта установка обозначена довольно четко. Молодые поэты подчеркивают, что они объединились в сборнике «Зодчий» далеко не случайно. Сближает их не столько пребывание в одной литературной группе, но «еще более – общие взгляды на искусство, в особенности, на поэзию русскую» [4, с. 3]. «Учитывая катастрофичность многих сдвигов минувшего двадцатилетия, – говорится во вступлении к сборнику, – и стремясь к художественному претворению своего времени, участники ‘Зодчего’ убеждены, что задача эта выполнима лишь при условии продолжения русской культурной традиции...» [4, с. 3]. Именно это ставилось во главу угла молодыми поэтами, решившими продолжить традицию русской литературы на чужбине.

Сознательное ориентирование Е. Таубер на традиции русской литературы начала XX века отмечал и В. Крейд: «Критерии художественности она искала в поэзии Серебряного века. Она была убеждена, что достижения той эпохи, в частности богатство эстетических и психоло-

гических оттенков, утрачены эмигрантской литературой» [6, с. 211].

В 1930 году стихи Е. Таубер были опубликованы в двух авторитетных сборниках литературной группы «Перекресток», организованной в Париже в 1928 году. В своей рецензии на альманах Нина Берберова высоко оценила стихотворение пока еще неизвестной в «большой литературе» Парижа Екатерины Таубер «Валерию Брюсову», отметив, что оно «столь сильно, столь совершенно, несмотря на молодой голос, в нем слышимый, что, перечитав его раза три, не перестаешь дивиться ему...» [1, с. 3]

В дальнейшем творчество Е. Таубер неоднократно становилось предметом внимания «столпов» и «законодателей» литературной эмиграции (В. Ходасевича, Г. Адамовича, В. Набокова и др.), единодушно отмечавших своеобразие ее поэтического голоса. Нужно заметить, что современные исследователи также отмечают это свойство поэзии Е. Таубер, которая «довольно быстро преодолела неизбежный для всякого начинающего сочинителя период ученичества, обретя оригинальную поэтическую интонацию и личную сдержанную манеру» [5, с. 356].

Традиционные для русской эмиграции темы: покинутая родина, тоска по «былой» России и память о ней, ощущение своей чужеродности, любовь, природа – в поэтическом творчестве Е. Таубер получают новое художественное осмысление.

В этом отношении показателен уже первый сборник поэтессы «Одиночество», где были собраны стихи, ранее публиковавшиеся ею в эмигрантских газетах. Сборник сразу же обратил на себя внимание ведущих критиков русской эмиграции и получил благосклонные, доброжелательные отзывы. Так, В. Ходасевич в своей рубрике «Книжки и люди. Новые стихи» отметил несомненное достоинство поэтической манеры Е. Таубер, отличающую ее от других молодых поэтов: «Для Таубер каждый миг жизни – тема, потому что сама жизнь ею переживается поэтически, и это ее прекрасно отличает от весьма многих современных поэтов» [10, с. 3]. Критик отметил, что именно в этом и состоит «признак настоящего дарования и единственная почва, на которой дарование может существовать и развиваться» [10, с. 3].

Тем не менее В. Ходасевич указывает и на некоторую «замкнутость», часто свойственную «женской поэзии» и отчасти стихам Е. Таубер: «Ее стихи – не только о себе, но еще и слишком “для себя”. Порою они напоминают отрывки из дневника или разговор шепотом с собою самой» [10, с. 3]. В. Ходасевич считает, что именно это свойство поэтической манеры поэтессы и обусловило название ее сборника «Одиночество» [10, с. 3].

Но, думается, такое название сборник получил не только поэтому. Оно передает мироощущение лирической героини, которая тяжело переживает вынужденный отрыв от своей родины, от своих корней, болезненно ощущает свою «инородность». Например, в стихотворении «Так же падал снег в России...» пронзительно звучит мотив покинутости, становящийся еще острее от воспоминаний о детских годах и еще больше усиливающий чувство необратимости потери. Лирическая героиня словно застывает в чуждом пространстве. Для нее «времени оборван бег»:

Так же падал снег в России,
В детстве, в сумерки, давно,
Хлопьями – в сады глухие,
В приоткрытое окно.
.....
Все осталось там, за нами.
Времени оборван бег...
Над нерусскими садами

Кружится случайный снег [8, с. 24].

Одиночество – ключевой мотив в поэтическом мироощущении Е. Таубер. В ее первой книге стихотворений он является доминантным, устойчивым, можно сказать, константным. На протяжении всего сборника, особенно первой его части, мотив одиночества варьируется, приобретает различную окраску, наполняется другими смыслами и постепенно переходит в экзистенциальную тоску об утраченной родине, «незаслуженной отчизне». Причем размышления о причинах этой «незаслуженности», поиск причин произошедшего отсутствуют.

Именно одиночеством вызвано ощущение бессмысленности пролетающих дней, крушение всех надежд и стремлений. Не случайно стихотворение, открывающее сборник, начинается фразой: «Одиночество каждой души, / Кто охватит тебя и измерит?» [8, с. 9]. Действительно, это чувство неизмеримо. Одиночество глобально, оно подобно потоку, накрывающему с головой, оно пронизывает всю жизнь, обесмысливает ее, делая все дни похожими один на другой («нелепая дневная суета», «долгий день» «на холодной земле», «страшный день», «на безумье похожий»). Примечательно, что в этом стихотворении появляется образ «последних игрушек» как символ закончившегося детства. Они гибнут вместе с лирической героиней, поскольку та, несмотря на свою молодость, лишена будущего. Она мечтает лишь о ночном забвенье, которое избавит ее от дневного «безумья».

В тисках одиночества люди подобны узникам, заточенным навечно в каменных стенах, откуда нет выхода («Все часы по-разному стучат»). Они осознают бессмысленность своего душевного бунта, поскольку «каменные своды» нерушимы:

Хоть пора смириться и понять:
Нерушимы каменные своды [8, с. 10].

Такое угнетенное состояние души лирической героини усугубляется от стихотворения к стихотворению и доходит до крайней степени, после чего наступает «глубокий обморок души», как в одноименном стихотворении. Мир как будто бы застывает, становятся неразличимы явь и сон:

И засыпаешь на яву,
На вялые роняя руки
Свою усталую главу.
Ни гнева, ни любви, ни муки [8, с. 12].

Именно в этом стихотворении впервые появляется образ сна наяву, который сопровождает жизнь человека и лишает его способности что-либо делать, реагировать на жизненные обстоятельства, сопротивляться им. Семантический ряд подчеркивает это: «недели скуки», «мертвая лень», «бесшумные тени», мир, подернутый дымкой.

Пробуждение от этого застывшего состояния «сна наяву» случается, но очень редко. Парадоксально, что это происходит во сне, т. е. в том состоянии, когда человек действительно спит, и вот именно тогда лирический герой хоть на мгновение как бы возвращается в полноценную жизнь, которая связывается в его сознании с оставленной родиной и мечтами о ней.

И только иногда, во сне,
Мечта о небывалой жизни, –
О дальней, дальней стороне,
О незаслуженной отчизне [8, с. 12].

Пробуждение, как правило, безотрадное и болезненное: «Какой пронизано тоской / Земного утра пробужденье...» («Над спящим городом гудок») [8, с. 29].

Метаморфозы, происходящие с душой человека в этом «застывшем» пространстве, уже необратимы: она не

способна на «благие порывы», на высокие чувства, она привыкла дышать «размеренно», ее не тревожат «восторг и муки» («Ни за кого ты не положишь душу...») [8, с. 17]. В ней не осталось «ни гнева, ни любви, ни муки» («Глубокий обмороч души») [8, с. 12].

Способы выражения состояния одиночества разные. Прежде всего через предметную деталь, с помощью которой передается скудность быта, убогость обстановки, серость пейзажа, одним словом – бессмысленность жизни. Бытовые детали красноречиво свидетельствуют об этом: подушки, перины, тараканы, заводской гудок, «нищенские» заботы, мрачный свод.

Во многих стихотворениях Е. Таубер присутствует ограниченность пространства как материальное воплощение духовной несвободы. Оно предельно суженное, сдавленное и давящее: «тесные комнаты» («Панчево»), «неприступная стена», «каменные своды» («Все часы по разному стучат»), «каменный глубокий колодец» двора, где играют дети («Играют дети во дворе»). Это закрытое пространство наполнено холодом, который не исчезает, несмотря на смену времен года: «Как нынче холодно и сыро / Не только осенью – весной...» («Давным-давно – во сне, быть может?...»).

Роль пейзажа тоже значима в сборнике «Одиночество». Он удручает своей унылостью, мрачностью, депрессивностью: «забытые» стога, сухие подсолнухи, сожженная трава («Здесь все уныло и убого»), «пустая улица», «яблонька худая» («Панчево»), «злой терновник» («Лишь нежность, смешанная с болью...»). Такой пейзаж невольно навевает мысли о беспросветном существовании на чужой земле, в чужом пространстве, об отсутствии каких бы то ни было жизненных перспектив.

Цветовая палитра, присутствующая в стихотворениях, немногочисленна и вполне соответствует пейзажу. Можно сказать, что здесь доминируют не основные цвета, а их «негативные» оттенки: вместо серого – пепельный, переходящий в тусклый: «пепельная» Сена («Громоздятся над стенами стень»), «немного тусклых лет» («Мне этой жизни слишком мало!»), «тусклых радостей обман» («Пройдут томительные годы»), вместо красного – кровавый, рыжий («Дымки молочные над Савой», «В эти октябрьские рыжие дни...»).

Одиночество порождает воспоминания о прежней жизни, в которых ключевым становится образ поезда (поезд воспоминаний). Люди, сидящие в нем, – такие же «скитальцы», как и лирическая героиня, со своими «неутешными разговорами» («В поезде»). Этот поезд «беспоощадно скор», он уносит «в мать», его колеса, вроде бы «мерные и послушные», все равно раздавят, как раздавили героиню А. Блока в стихотворении «На железной дороге». Не случайно Е. Таубер наделяет вагоны эпитетом «пьяные»: «вагоны пьяные летели...» («Сквозь сумерки и ночь туннелей...») [8, с. 32]. Это движение в никуда.

В первом сборнике Е. Таубер много воспоминаний о революционных событиях, которые еще не изжили себя. Она называет их «грозыным шквалом, выбросившим» ее к «чужим берегам» [8, с. 55]. Для лирической героини это «ненавистные сердцу года». Тональность многих стихотворений поэта определяет символика смерти: кладбище, могилы, кресты, и надо всем этим раскинулся «красный плат»:

Те же могилы и те же кресты,

Тот же навеки отвергнутый ты («В эти октябрьские рыжие дни...») [8, с. 15].

Чувство обреченности сменяется чувством отчаяния от невозможности что-либо изменить.

Думаешь, можно назад повернуть?

Вновь оглянуться на пройденный путь?

Вместе считать неживые года?

Нет! Не хочу! Никогда, никогда! [8, с. 15].

Почти каждое стихотворение заканчивается горьким признанием: ничего изменить нельзя. Не случайно в стихотворениях Е. Таубер постоянно употребляются слова «снова», «те же», «тот же», которые передают повторяемость и даже какую-то извечность происходящего, его необратимость, а в конечном счете – обреченность «отвергнутого» героя. Все это вызывает ассоциации с блоковскими строками: «все будет так, исхода нет». Нет исхода и в стихотворениях Е. Таубер.

Заметим, что в воспоминаниях лирической героини превалирует красный цвет, причем он всегда имеет негативные коннотации. Если «заря земная» – она всегда кровавая, «всегда похожа на закат» («Дымки молочные над Савой»), а «закатное небо» ассоциируется с огнем («Над рекою поднялся туман»). В другом стихотворении «В эти октябрьские, рыжие дни» определение «рыжий» равнозначно синониму «кровавый». Впечатление усиливает и образ «красного плаги», раскинутого по небу.

Действительность можно охарактеризовать словами: плен, ад, бездна, бешеное круженье. Отдохновение для лирической героини наступает только во сне («Одиночество»). Именно сон предоставляет ей возможность вновь очутиться в родной России, почувствовать ее такой, какой она была в детстве:

Отчаливаем, отплываем

В спящую глаза лазурь:

Почит там страна родная,

Недостижимая для бурь... («Нам нужно только оттолкнуться...») [8, с. 28].

Выводы

Обращение к личности и творчеству Е.Л. Таубер как представительнице «незамеченного поколения» позволяет внести существенные дополнения в историко-литературную картину русской эмиграции первой волны, устранить лакуны, существующие в интерпретации творчества поэтов и писателей «незамеченного поколения». На примере жизни и творчества Е.Л. Таубер было показано, что участие младоэмигрантов во всевозможных русских литературных объединениях, их стремление публиковаться в русских журналах – это не только желание реализоваться в качестве художников слова, но и строить вместе со старшим поколением писателей-эмигрантов свой «русский мир», доказать, что вековые, глубинные корни, которые их связывают с «былой Россией», остались неповрежденными, несмотря на вынужденный отрыв от родной почвы.

Анализ первого поэтического сборника Е.Л. Таубер «Одиночество» позволил выявить основные образы и мотивы, характерные для поэта-эмигранта «незамеченного поколения». Это прежде всего образ «былой» России и память о ней, ощущение своей чужеродности и экзистенциальная тоска об утраченной родине. Одиночество лирической героини проявляется в осознании своей ненужности, бессмысленности жизни, отсутствия каких бы то ни было перспектив и крушение всех надежд и стремлений. Одиночеством вызваны и воспоминания лирической героини о прежней жизни в России, о революционных событиях, которые еще не изжили себя. Общую тональность первого сборника Е. Таубер можно определить тем обстоятельством, что «большинство поэтов «незамеченного поколения» в первую очередь «чувствуют себя изгнанниками и лишь во вторую – собственно поэтами» [5, с. 362].

Библиографический список

1. Берберова Н. (псевд. Ивелич). Рецензия на альманах «Перекресток» // «Последние новости». № 3375. Париж, 19 июня 1930. С. 3.
2. Варшавский В.С. Незамеченное поколение. М.: Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына: русский путь, 2010. 544 с.
3. Герра Р. Памяти Екатерины Таубер // Новый журнал. 2020. № 300. [Электронный ресурс] // URL: <https://magazines.gorky.media/nj/2020/300/pamyati-ekateriny-tauber.html> (дата обращения 12.10 2024).
4. Зодчий. Стихи. Белград: Книжный кружок, 1927. 78 с.
5. Калашников С.Б. «Молодая» поэзия // Литература русского зарубежья (1920–1990). М.: Флинта: Наука, 2006. С. 323–365.
6. Крейд В.П. Таубер Екатерина Леонидовна (1903–1987) // Новый исторический вестник. 2001. № 3 (5). С. 211–213. [Электронный ресурс] // URL: https://nivistnik.su/2001_3/18.shtml (дата обращения 12.10 2024).
7. Сирин В. «Зодчий». Книжный кружок. Белград» // «Рул». Берлин. 1927. 23 ноября. № 2124. С. 4.
8. Таубер Е.Л. Одиночество. Берлин: Парабола, 1935. 79 с.
9. Таубер Е.Л. Нездешний дом. Мюнхен, 1973. 54 с.
10. Ходасевич В. Книги и люди. Новые стихи // Возрождение. № 3704. Париж. 1935. 25 июля. С. 3.

References

1. Berberova N. (pseud. Ivelich). Review of the almanac “Crossroads” // “Latest News”. No. 3375. Paris, June 19, 1930. Pp. 3.
 2. Varshavsky V.S. Unnoticed generation. Moscow: Alexander Solzhenitsyn House of Russia Abroad: Russian Path, 2010. 544 p.
 3. Guerra R. In Memory of Ekaterina Tauber // Novy Zhurnal. 2020. No. 300. [Electronic resource] // URL: <https://magazines.gorky.media/nj/2020/300/pamyati-ekateriny-tauber.html> (date of access 12.10 2024).
 4. Zodchiy. Poems. Belgrade: Book Circle, 1927. 78 p.
 5. Kalashnikov S.B. “Young” poetry // Literature of the Russian Diaspora (1920-1990). Moscow: Flinta: Nauka, 2006. Pp. 323–365.
 6. Kreyd V.P. Tauber Ekaterina Leonidovna (1903-1987) // Novyi istoricheskii vestnik. 2001. No. 3 (5). Pp. 211–213. [Electronic resource] // URL: https://nivistnik.su/2001_3/18.shtml (date of access 12.10 2024).
 7. Sirin V. “Zodchiy”. Book Circle. Belgrade” // “Rul”. Berlin. 1927. November 23. No. 2124. Pp. 4.
 8. Tauber E.L. Loneliness. Berlin: Parabola, 1935. 79 p.
 9. Tauber E.L. A House Not of This World. Munich, 1973. 54 p.
 10. Khodasevich V. Books and People. New Poems // Vozrozhdenie. No. 3704. Paris. 1935. July 25. Pp. 3.
-
-

УДК 82-31

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-208-213

КУРГУЗОВА НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

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

E-mail: marusia_nv@mail.ru

МИХАЙЛОВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

преподаватель предметно-цикловой комиссии общеобразовательных, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Среднерусский институт управления, филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Орел, России

E-mail: yuliyadyakova@yandex.ru

KURGUZOVA NATALIA VLADIMIROVNA

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

E-mail: marusia_nv@mail.ru

MIKHAILOVA YULIA VALERIEVNA

Teacher of the Subject-Cycle Commission General Education, Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Central Russian Institute of Management, Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

E-mail: yuliyadyakova@yandex.ru

НАРОДНЫЙ КАЛЕНДАРЬ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е. НОСОВА

FOLK CALENDAR IN THE WORKS OF E. NOSOV

В статье рассматривается специфика изображения народных праздников в произведениях Е. Носова. Особое внимание уделяется анализу этнографических реалий в произведениях писателя, а также их переосмыслению в авторском тексте.

Ключевые слова: фольклоризм, народный календарь, традиционная культура, сюжет.

The article examines the specifics of the depiction of folk festivals in the works of E. Nosov. Particular attention is paid to the analysis of ethnographic realities in the writer's works, as well as their rethinking in the author's text.

Keywords: folklore, folk calendar, traditional culture, plot.

Введение

Народные праздники играют важную роль в жизни героев Е. Носова, ведь они являются носителями традиционной культуры. Литературоведы неоднократно отмечали использование писателем текстов фольклорных жанров [1, 9, 17, 22, 24, 26], отражение в его творчестве народного мировоззрения [2, 6, 12, 20, 21]. Народный календарь является важнейшей частью традиционной аграрной культуры, но эта тема в творчестве Е. Носова пока что не становилась предметом научного исследования.

Актуальность темы обусловлена большим количеством исследований проблемы фольклоризма в творчестве Е. Носова. Ранее мы уже обращались к особенностям использования Е. Носовым народной лирической песни [8] и былички [9] в своих произведениях, особенностям отражения календарного сознания в сборнике «На рыбацкой тропе» [11].

Цель нашего исследования – выявить функции изображения народных праздников в авторском тексте, критерии их отбора и модификации.

Методы исследования. В исследовании использованы структурно-типологический метод, как наиболее продуктивный для вычленения и типизации общих элементов и составляющих исследуемого материала, историко-генетический метод, дающий возможность сопоставить особенности поэтики творчества конкретного автора с фрагментами традиционной картины мира, отдельными фольклорными текстами или этнографическими данными.

Материалом для нашего исследования послужили по-

вести и рассказы Е. Носова 1957–2000 годов, опубликованные в собрании сочинений в 5 томах¹.

Изложение основного материала

Циклический характер времени в сборнике рассказов Е. Носова «На рыбацкой тропе» мы отмечали ранее [11]. Идея кругового времени отражается в мировоззрении практически всех героев Носова, связанных с крестьянской жизнью, да и сам герой-повествователь говорит об этом открыто в рассказе «Потрава»: «... И так год за годом, века, а может быть, и тысячелетия в неумном и неистощимом круговороте» [16, с. 105].

Точные сроки, даты, к которым приурочено действие повести «Усвятские шлемоносцы», очевидны для любого читателя – 22 июня 1941 года и последующие дни, и автор сознательно апеллирует к фоновым знаниям читателей. Однако на страницах повести Е. Носов избегает называния каких-либо точных дат. С одной стороны, это может быть и необязательно, с другой стороны, нельзя не отметить, что автор сознательно стремится к предельной абстрагированности повествования от временного цикла: «В лето, как быть тому, Касьян косил с усвятскими мужиками сено» [15, с. 7]. Исследователи неоднократно отмечали в этой фразе ориентацию автора на летописную традицию, с этим нельзя не согласиться. В тексте повести «Усвятские шлемоносцы» возникает идея постоянной повторяемости периодов войны и мира, преемственности воинских традиций, цикличности времени. И тогда отсутствие в тексте конкретных дат вполне объяснимо такой концепцией автора. Но возможно, дело и в том, что Е. Носов стремится соз-

дать вневременную картину жизни в довоенных Усвятах, ситуацию, когда линейное время раз и навсегда, вторгаясь, нарушает тысячелетний уклад жизни. Эта идея повторяется многократно и в других произведениях писателя, где звучит мысль о гибели русской деревни, о разрушении вековой связи человека с землей («Костер на ветру», «На дальнем полустанке», «Во субботу день ненастный», «Домой за матерью» и т.д.). Поистине Е. Носов вторит знаменитым словам Гамлета: «Распалась связь времен...», но понимает, что восстановить эту цепь времен и поколений уже невозможно.

Отсутствие календарных дат при подробнейшем описании природных примет и погоды в прозе Е. Носова является характерной чертой поэтики. Подобную картину мы можем наблюдать и в повести «Шумит луговая овсяница», когда автор описывает малейшие изменения в состоянии природы, окружающего мира, но при этом не называет конкретной даты, не приурочивает свое повествование к календарным народным или советским праздникам, это, очевидно, связано с тем, что писатель обращается к посвященному читателю, который прекрасно знает, в какое время в деревне происходит сенокос. Герои прозы Е. Носова живут в соответствии с природными циклами, календарными и хозяйственными сезонами и воспринимают время как неизменно повторяющийся круг.

Если текст сам по себе не содержит никаких прямых временных ориентиров, то обратимся к косвенным временным маркерам, так, например, в повести «У святых шлемоносцы»: «...все живое, не теснимое присутствием человека, раскованно и упоенно праздновало середину лета» [15, с. 44]. Из всех праздников народного календаря ближе всего к концу июня предстоит праздник Ивана Купала – праздник середины лета, который по старому стилю приходился на период летнего солнцестояния. Косвенно на этот праздник указывают и упоминающиеся в начале повести праздничные венки на головах девочек. Конечно, это указание на Ивана Купалу как на время действия не имеет принципиального значения для содержания, развития конфликта в повести. Автор не воспроизводит и каких-либо конкретных, всеми узнаваемых ритуальных действий, характерных для народной традиции празднования Ивана Купала. Видимо, для Е. Носова важнее передать саму идею середины лета как праздника всей живой природы, в котором участвуют и люди, и животные, и растения. Именно этому безмятежному празднику ликующей природы суждено быть нарушенным войной.

В рассказе «Весенними тропами» сборника «На рыбачьей тропе» Носов упоминает о праздновании конца зимы и начала весны: «В день, когда по народному поверью зима с молодой весной силой меряется, всяк тайно желает, чтобы верх весна взяла. А загостившейся зиме намекает, что-де пора и честь знать: проводы с блинами устраивают» [13, с. 119]. Как отмечают авторы этнолингвистического словаря «Славянские древности», «Сретенье как пограничная дата было связано с представлением о пробуждении животных и птиц, особенно у южных и западных славян. Этот день считался опасным, и с ним было связано большое количество запретов и предписаний» [19, с. 153–155]. Писатель приурочивает действие к переломным вехам народного календаря для того, чтобы подчеркнуть идею «интенсивности» времени, крайней степени проявления природной активности в описываемый период времени, хотя и не называет конкретных дат, не упоминает названий праздников.

Посмотрим, что же происходит, когда писатель все же вводит в повествование даты праздников для обозна-

чения времени повествования. Герои прозы Е. Носова в большей степени ориентируются на народные, нежели на советские праздники. Из советских праздников в рассказах и повестях Е. Носова упоминаются Новый год («Не имей десять рублей»), 1 мая («Шуруп»), 9 мая («Памятная медаль»), 7 Ноября («В чистом поле, за проселком»). Противопоставление советских и народных (церковных) праздников как «выдуманных» и имеющих глубокий смысл, полезных для спасения души Е. Носов вкладывает в уста некой безымянной старушки в рассказе «Шуруп»: «Вот ты безо всякого разбору и празднуешь. Где пошумнее, туда и идешь. А что за тем праздником? Одна суeta. Никакого очищения души» [14, с. 52]. Для ранней прозы Е. Носова характерно скептическое отношение писателя к православию, вот и здесь мать Маланья и блаженный Григорий предстают отрицательными персонажами, наживающимися на доверчивости простых людей, однако слова старушки отражают народное традиционное мировоззрение, которое отвергает новые праздники, не связанные с природными, хозяйственными циклами, религиозным мировоззрением. Практически все упоминания советских праздников в прозе Е. Носова имеют случайный характер, не являются сюжетобразующими элементами. Исключение составляет лишь праздник 9 мая, который из всех советских становится поистине народным днем поминовения погибших: «Чаявничали перед окном, распахнутым в майский румяный вечер с золотой полоской над дальним лесом, в завтрашний Велик день, коим в этой избе уже более полувека считалось Девятое мая» [15, с. 336]. Хрононим «Велик день» в фольклорных текстах всегда обозначает Пасху, используя его, писатель сближает эти два праздника благодаря общей для них идее телесной гибели и бессмертия души.

Упоминания календарных праздников в прозе Е. Носова имеют несколько устойчивых функций, которые мы последовательно рассмотрим.

1. Календарные праздники упоминают герои носовских рассказов и повестей для временного приурочивания тех или иных событий. Человек в рамках традиционной культуры для обозначения времени никогда не пользуется названиями месяцев и конкретными числами календаря, для этого ему достаточно приурочить событие к ближайшему календарному празднику. Членение времени в соответствии с народным календарем позволяет героям Е. Носова припомнить время тех или иных событий, выстроить в собственном сознании временную кривую повествования: «В те года в городе при каждом празднике ярманки устраивались. На маслену – своя, на Красную горку – своя, на Троицу – покосная ярманка» [14, с. 282]. «Той осенью, на Покрове – в Ряшнице Сингачева хоронили, одногодка» [15, с. 335].

Праздники и памятные дни в народном календаре образуют временную последовательность, неразрывную и неизбежную временную цепь, фиксирующую начало и окончание хозяйственных работ. М.Ю. Моргунова считает, что «праздники имеют православные названия (Троица, Петров день, Покров) и базируются на библейских легендах, но интерес для народа представляет вовсе не православная сущность этих дат, а их практическое применение – ориентация во времени проведения различных сельскохозяйственных работ, погодные приметы и т.д.» [12, с. 120]. Именно для этого герои рассказов и повестей Е. Носова часто и упоминают календарные даты: «С картошкой до самого Воздвиженья проваландалась, до самого дня, когда все ползучие гады на зиму в кучу сползаются, лезут во всякие щели, в погреб, ежели не заперто...» [16, с. 322].

Памятные даты народного календаря, составляя единую последовательность, позволяют человеку в рамках традиционной культуры ориентироваться в погоде: *«Не успел на двор Хведот, а его уже Герасим взашей толкает, – протерла запотевшее стекло бабушка. – А Герасима – Конон, а Конона Василий поторавливает, своего места хочет... У каждого особ норов. На Василья с крыши капает, а за нос еще цапает. Ну, да цапай – не цапай, а там уж и сороки – вот они. Знай, готовь квашню, солоди жито... Кулики-сороки полетят...»* [14, с. 139].

Если в прозе Е. Носова вместе с праздником упоминается какое-либо характерное обрядовое действие, то оно не играет в сюжете определяющей роли, не имеет большого значения для повествователя. По мнению М.Ю. Моргуновой, героини Е.И. Носова выполняют все действия как-то механически [12, с. 116]. Так, в рассказе «Тепла» Петровна припоминает ряд обычаев Кузьминок: *«Петровна почему-то вспомнила из дальнего далека, что нынче Кузьминки, которые считались куриным днем. На обед варили кочета во щах, звали на похлёбку родственников. А накануне приглашали батюшку, окропить насест, чтобы яички в доме не переводились»* [16, с. 323] – но в реальности так и не следует им. В рассказе «Сронилося колечко» Катерина Зыкова появляется в доме деда рассказчика в новом платке по случаю кануна праздника – Матрены зимней.

2. Е. Носов упоминает календарные даты традиционного календаря для отражения народного мировоззрения своих персонажей.

Для персонажей Е. Носова все еще значимым остается праздник Пасхи, поэтому он и упоминается в повестях и рассказах довольно часто, к числу пасхальной обрядности следует отнести и Вербное воскресенье. В уже упомянутом нами рассказе «Шуруп» описание Вербного воскресенья, несомненно, отражает народное восприятие праздника, полного глубокого смысла, как предшествующего Воскресению Христовому.

Празднование Пасхи фрагментарно описано Е.И. Носовым в рассказе «Алюминиевое солнце». Катерина в преддверии Пасхи выполняет традиционные обрядовые действия, характерные для Чистого четверга: убирает дом, моет окна, белит печь, украшает дом праздничными занавесками и половиками. По мнению М.Ю. Моргуновой, «все эти заботы героине совершенно не в тягость, а скорее – в радость» [12, с. 115].

В рассказе «Аз-буки» Е.И. Носов подробно описывает народный праздник Сороки, один из центральных в весеннем календарном цикле. В этом описании можно выделить этнографическую составляющую (выпекание обрядового печенья в форме куликов), фольклорные традиционные тексты – веснянки, но главной остается передача читателю традиционного мировоззрения, восприятия народного праздника как предваряющего и определяющего грядущую весну. По мнению М.Ю. Моргуновой, в диалогах рассказчика и его бабушки отражается, прежде всего, языческое мировоззрение, несмотря на то, что сама дата связана именно с христианской легендой о сорока мучениках. Для героев рассказа главным в празднике остается приход весны и возможность его ускорить при помощи куликов [12, с. 148]. Особое отношение к времени и празднику становится очевидным для читателя благодаря детскому восприятию происходящего, острое ощущение утраты праздника становится причиной безутешного горя мальчика, горя, которого он еще не может объяснить: *«Я заревел еще туще, потому что мне нужен был не кулик-еда, а кулик-праздник, которого я полюбил и которого мне было неутешно жал-*

ко» [14, с. 153].

Дед Устин, главный герой рассказа «Течет речка», понимает, что проживает свое последнее лето, что дни его жизни оказываются на исходе. Границей своей жизни он называет Покров, праздник, являющийся, по народным представлениям, календарным рубежом между осенью и зимой. *«Ничего, тепло еще подержится, – утешал себя Устин, думая, что пока постоит тепло, проживет и он. – Осень, глядишь, будет погожая. До Покрова еще сколь...»* [16, с. 205].

3. Е. Носов упоминает календарные праздники для создания праздничной атмосферы, особой «сгущенности» времени, когда становятся возможными самые невероятные и драматические события.

Для традиционного сознания праздничное время четко противопоставлено времени обыденному, сакральное – профанному. Для праздничного времени характерен не только особый ритуальный этикет и система запретов. Именно такой характер приобретает предпраздничное время в рассказе Е. Носова «В чистом поле, за проселком»: жители деревни в канун праздника занимаются приготовлением традиционных блюд в побеленных домах. *«В каждой, почитай, хате бабы запускали тесто на пироги, оципывали кочетов или разбирали поросячьи ножки на завтрашний холодец»* [14, с. 9]. Особый характер времени чувствует и дед Квадрат, который занимается традиционным обходом домов с благопожеланиями и ведет себя в соответствии с ритуальным этикетом. Именно предпраздничное время становится поводом для деда Квадрата заподозрить в ночном перезвоне из кухни возвращение покойного кузнеца с погоста, ведь в соответствии с традиционной поэтикой былички сюжеты о возвращении душ умерших связаны с особым, переходным временем народного календаря. Как ни странно, праздник 7 Ноября благодаря близости к народным осенне-зимним праздникам заимствует у последних семантику переходного времени, рубежа между сезонами.

Упоминание того или иного календарного времени в прозе Е. Носова может быть и тесно связано с развитием сюжета. Например, в рассказе «Памятная медаль» праздник День Победы становится завязкой сюжета, присутствующий в тексте хронометр запускает сюжетное действие, настраивает героев рассказа на воспоминания. На протяжении рассказа мы видим основные элементы праздничной обрядности. Герои меняют одежду на праздничную, преобразуются внешне ради большого праздника. Обязательным элементом народной праздничной обрядности является гошение – посещение родственников, близких людей, поэтому Петрован отправляется в гости к единственному близкому человеку, другу, фронтовику Герасиму. Женщины для мужчин организуют праздничное угощение: *«...принесла миску квашеной капусты, перемешанной с багряными райскими яблочками, подала в глиняной чашке рыжичков в нозь, так и оставшихся оранжево-весельми еловичками, потом – третий хрен, запахом затмивший и квашеную капусту, и бочковые грибки. Уж большие и ставить некуда, но, потеснив посудинки на самую середину тумбочки, Евдоха водрузила жаркую сковороду с шепеляво говорившей глазуньей. И лишь после всего внесла сразу на обеих ладонях, как бы притетишкывая на ходу, бутылку «Стрелецкой степи»...»* [15, с. 341]. Нюша также приносит целую миску румяных шанег, пирожков с картошкой и жареным луком. В соответствии с ритуальным этикетом за столом сидят только мужчины, а женщины занимаются приготовлением пищи, хлопочут, но за стол не садятся. Ритуальное застолье в этом рассказе имеет именно симво-

лический характер, поскольку герои практически не едят и даже не выпивают, но на нем присутствуют не только старики, но и мальчишки-подростки, Колюшка и Олешка.

Для народной праздничной обрядности характерно обязательное поминовение усопших. В рассказе «Памятная медаль» тема поминовения погибших является главной. Все убитые требуют поминовения, ведь от этого зависит настоящая и будущая жизнь народа: *«А таких миллионы, – продолжал выговаривать свое Герасим. – Это ж они, не прикрытые землей, теперь не дают ходу России. С таким неизбывным грехом неведомо, куда идти... Сохнет у народа душа, руки тяжелеют, не находят дела... И земля не станет рожать, пока плуг о солдатские кости скрежещет...»* [15, с. 342]. И.Ю. Порублева отмечает устойчивость в творческом наследии Е. Носова «мотива памяти-вины, несправедливости, совершенной по отношению к тысячам погибших воинов в рассказах («Фагот», «Сказ о сержанте Борисове») и в очерках («Фанфары и колокола», «У толпы нет лица», «Мемуары и мемориалы»)» [18, с. 67]. Слова умирающего Герасима отражают и архаичные представления о поминовении заложных покойников, погибших, убитых и не получивших правильного погребения людях, которые продолжают оказывать свое пагубное влияние на жизнь социума.

В уже цитированном нами рассказе «Алюминиевое солнце» время повествования – Пасха – также имеет большое значение для развития сюжета. Этот праздник связан с идеей смерти и воскресения, именно в канун Пасхи оживает бывший практически мертвым Митяха. Несмотря на тяжелые побои, Кольша в финале рассказа не умирает, но вопреки всему остается живым. Е. Носов описывает красоту солнечного утра, подчеркивает выделенность праздничного времени: *«Воскресный день Пасхи, как и вся Страстная неделя, вставал погоже и осянно. Небо очистилось до самых невероятных глубин, в нем не было ни облачка, ни даже мгновенных росчерков стрижей, еще не прилетевших, и все пребывало в торжественном отрешении и благодати»* [16, с.313]. Особая праздничная атмосфера создается еще и колокольным звоном, который заливал всю округу. Как и в рассказе «Памятная медаль» мы видим практически те же элементы праздничной обрядности, кроме гошения. Кольша по случаю Пасхи бреется и переодевается в чистую белую рубашу. Изображает Е. Носов и пасхальное праздничное застолье со всеми традиционными блюдами: *«Тут же, под зонтом ярины, пять не то шесть парней-подростков полулежа окружали растеленный рушник, на котором ярко пестрели засахаренные маковки куличей, крашеные яички, стеклянные банки с помидорами и огурцами. И над всей этой красотой высилась мрачная крутоплечая бутылка, похожая на монастырскую башню»* [16, с. 315].

Все эти элементы праздничной обрядности служат контрастным фоном для финала рассказа. За внешней обряд-

ностью скрывается бесчеловечность, жестокость людей по отношению к слабым и беззащитным. Светлое Христово Воскресение для остальных жителей деревни становится поводом для пьянства, и даже соседка, отправляясь ко всеобщей, не считает зазорным выпить стаканчик самогона. Пьянство, ставшее многолетней привычкой и образом жизни в деревне, разрушает души людей. Призыв порушенной колокольни «к единению и добру» оказывается не услышанным деревенскими жителями, которые утратили связь с традиционной культурой подобно местной реке, которая, обмелев, обнажила грязь и мусор.

Большое значение для понимания текста имеет хроним в рассказе Е. Носова «Яблочный Спас». По мнению И.Ю. Порублевой, название рассказа означает «освящение плодов – символ будущего преобразования природы, нуждающейся в обновлении после грехопадения человека, символ Праздника Преображения Господня» [18, с. 132–133]. На наш взгляд, описание церковной службы и яблочного базарчика в рассказе создает праздничную, поэтическую атмосферу, добавляет этнографический колорит, но не играет определяющей роли в сюжете. При анализе текста на первый план выходит глубинный смысл праздника, когда за обыденным и некрасивым скрыто великое и героическое. В тексте рассказа подобная метаморфоза происходит трижды. Сначала страшный, обгорелый дом без крыши при ближайшем рассмотрении оборачивается маленькой ухоженной избенкой, а кот с такой примечательной внешностью (разноглазый, с черной полоской поперек морды) является, по мнению бабы Пули, вернувшимся домовым. А потом и сама баба Пуля оказывается не простой деревенской старушкой, а снайпером и ветераном, Евдокией Лукьяновной. Все, на что обращается взгляд повествователя, преобразуется, обретает свой высокий смысл, становится наследием, невостребованным современниками.

Выводы

Для художественного мира деревенской и природо-ведческой прозы Е. Носова характерно круговое время в соответствии с традиционными представлениями о мире. В ряде случаев писатель в своих произведениях не называет календарной даты, но читатель без труда угадывает, к какому времени приурочено сюжетное действие и, как правило, это переломный момент сезона (Сретенье, Иван Купала, Петров день). Автор не дает в своих текстах подробного этнографического описания народных традиций, связанных с тем или иным праздником. Е. Носов упоминает календарные праздники для отражения традиционного мировоззрения своих персонажей, ориентирующихся на даты народного календаря. Художественное время в прозе Е. Носова обретает и важную роль при выстраивании сюжетного действия: глубинный смысл народного праздника может быть как тесно сопряжен, так и противопоставлен происходящим событиям.

Библиографический список

1. Биличенко В. Уходили на войну усвятые: [о повести Е.И. Носова «Усвятские шлемоносцы»] // Север. 1978. № 7. С. 119–122.
2. Большакова Н.В. Мифическое мышление: архаика и современность: автореферат дисс. ... канд. филос. наук. М., 1998. 210 с.
3. Дудина Л. Эпическое, историческое, героическое // Книга о Мастере. Курск, 1998. С. 507–521.
4. Зиновьев В.П. Указатель сюжетов-мотивов быличек и бывальщин // <https://ruthenia.ru/folklore/zinoviev2.htm#4>
5. Климас И.С. ...Был современным Бояном (фольклорные элементы в «Усвятских шлемоносцах» Е.И. Носова) // Курское слово. Выпуск первый. Курск, 2004. С. 41–54.
6. Королева С.Ю. Художественный мифологизм в прозе о деревне 1970–90-х гг.: дисс. ... канд. филол. наук. Пермь, 2006.
7. Криничная Н.А. Русская мифология: Мир образов и фольклора. М., 2004.
8. Кургужева Н.В. Тимофеева Ю.В. Особенности использования е. Носовым фольклорных текстов лирических жанров // Язык. Культура. Этнос. Чтения памяти Э.Ф. и Ф.Г. Чиспьяковых / сборник научных статей. / Науч. ред. В.М. Телякова, отв. ред. И.А. Пушкарева. Новокузнецк, 2021. С. 254–263.

9. Кургузова Н.В. Тимофеева Ю.В. Фольклорные жанры сказочной прозы в произведениях Е. Носова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С. 155–161.
10. Кургузова Н.В. Тимофеева Ю.В. Фольклорная картина мира в повести Е. Носова «Усвятские шлемоносцы» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 334–335.
11. Кургузова Н.В. Тимофеева Ю.В. Фольклоризм сборника Е.Носова «На рыбацкой тропе» // Синтез традиций и новаторства в литературе, языке и культуре («Фетовские чтения»): Материалы международной научной конференции. 28-29 июня 2019 года / под ред. Е.М. Криволаповой. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2020.
12. Моргунова М.Ю. Художественное воплощение народно-поэтического миропонимания в творчестве Е.И. Носова: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.01.01]. Курск, 2013.
13. Носов Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т.1: На рыбацкой тропе: Рассказы о природе. Снега над Россией: Из ранней прозы. Смотри и радуйся...: Миниатюры. В ожидании праздника: Стихотворения. Гармония стиля: очерки, выступления, интервью/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.
14. Носов Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 2: В чистом поле...: Рассказы и повесть. Повесть о детстве/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.
15. Носов Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т.4: Травой не порастет...: Повесть, рассказы. Защищая жизнь...: Статьи, очерки, интервью о войне/Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.
16. Носов Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т.3: Вечерние стога: Рассказы, повесть... И остаются берега...: Повести, рассказы, эссе. Во всей правде-матушке...: Статьи, очерки, интервью / Сост. Е.Д. Спасская. М.: Русский путь, 2005.
17. Помазнева В. Касьян – и пахарь и солдат // Лит. газ. М., 1977. 6 апр. С. 3.
18. Померанцева Э.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. М., 1975.
19. Славянские древности: Этнолингвистический словарь. В 5 т. Под ред. Н.И. Толстого: Т 1. М., 1995. Т.2. М., 1999, Т.3. М., 2004.
20. Сударинова Н.В. Проза Е.И. Носова о Великой Отечественной войне Дисс. канд. филол. наук. Орел, 2006.
21. Хасанова Г. Военная проза конца 1950-х – середины 1980-х гг. в контексте литературных традиций. Автореф. на соиск. уч. степ. к.ф.н. по спец. 10.0.01. – русская литература. Брянск, 2009.
22. Хрящева Н.П. О фольклоризме повести Е. Носова «Усвятские шлемоносцы» / Н. П. Хрящева // Фольклор народов РСФСР. Уфа, 1981. С. 135–142.
23. Чалмаев В.А. Сквозь огонь скорбей: «негромкий» эпос Евгения Носова/ В.А.Чалмаев// Литература в школе. 1995. № 3. С.35–41.
24. Штокман И. Шеломами повиты...: [о повести Е.И. Носова «Усвятские шлемоносцы»] // Дружба народов. 1977. № 11. С. 268–270.
25. Шумакова И.В. Отражение особенностей регионального существования человека и этноса в художественных текстах Е.И. Носова. // В сборнике: Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства. Материалы II Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Т.Ф. Новикова. 2017. С. 220–223.
26. Щекотов П. Сказание об Усвятках: [о повести Е.И. Носова «Усвятские шлемоносцы»] / П. Щекотов // Волга. 1978. № 3. С. 176-178.

References

1. Bilichenko V. The saints went to war: [about the story by E.I. Nosov “Usvyat Helmet Bearers”] // North. 1978. No. 7. Pp. 119–122.
2. Bolshakova N.V. Mythical thinking: archaic and modern: abstract of dissertation. ...cand. Philosopher Sci. M., 1998. 210 p.
3. Dudina L. Epic, historical, heroic // Book about the Master. Kursk, 1998. Pp. 507–521.
4. Zinoviev V.P. Index of plot-motives of byliches and byvalschinas // <https://ruthenia.ru/folklore/zinoviev2.htm#4>
5. Klimas I.S. ...He was a modern Boyan (folklore elements in “Usvyatsky Helmet Bearers” by E.I. Nosov) // Kursk Word. First issue. Kursk, 2004. Pp. 41–54.
6. Koroleva S.Yu. Artistic mythologism in prose about the village of the 1970-90s: dissertation. ...cand. Philol. Sci. Perm, 2006.
7. Crinichnaya H.A. Russian mythology: The world of images and folklore. M., 2004.
8. Kurguzova N.V. Timofeeva Yu.V. Features of E. Nosov’s use of folklore texts of lyrical genres // Language. Culture. Ethnos. Readings in memory of E.F. and F.G. Chispiyakovs / collection of scientific articles. / Scientific ed. V.M. Telyakov, rep. ed. I.A. Pushkareva. Novokuznetsk, 2021. Pp. 254–263.
9. Kurguzova N.V., Timofeeva Yu.V. Folklore genres of non-fairy-tale prose in the works of E. Nosov // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 4 (101). Pp. 155–161.
10. Kurguzova N.V. Timofeeva Yu.V. Folklore picture of the world in E. Nosov’s story “Usvyat Helmet Bearers” // Scientific notes of the Ore State University. Series: Humanities and social sciences. 2017. No. 3 (76). Pp. 334–335.
11. Kurguzova N.V., Timofeeva Yu.V. Folklore of the collection by E. Nosov «On the fishing trail» // Synthesis of traditions and innovations in literature, language and culture («Fetovskie readings»): Proceedings of the international scientific conference. June 28–29, 2019 / edited by E.M. Krivolapova. Kursk: Publishing house of Kursk. state University, 2020.
12. Morgunova M.Yu. Artistic embodiment of folk-poetic worldview in the works of E.I. Nosova: dissertation ... candidate of philological sciences: 10.01.01]. Kursk, 2013.
13. Nosov E.H. Collected works: In 5 volumes. T.1: On the fishing path: Stories about nature. Snow over Russia: From early prose. Look and rejoice...: Miniatures. Waiting for the holiday: Poems. Harmony of style: essays, speeches, interviews/Compiled. E.D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005.
14. Nosov E.I. Collected works: In 5 volumes. T.2: In an open field...: Stories and tales. A Tale of Childhood / Comp. E.D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005.
15. Nosov E.I. Collected works: In 5 volumes. Volume 4: Grass will not grow...: Tale, stories. Defending life...: Articles, essays, interviews about the war / Comp. E.D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005.
16. Nosov E.I. Collected works: In 5 volumes. T.Z: Evening haystacks: Stories, tales... And the shores remain...: Stories, stories, essays. In all truth, mother...: Articles, essays, interviews / Comp. E.D. Spasskaya. M.: Russian way, 2005.
17. Potazneva V. Kasyan – both a plowman and a soldier // Lit. gas. M., 1977. April 6. S. 3.
18. Porubleva I.Yu. “War prose” by E.I. Nosov: the problem of idiostyle: diss. Cand. of Philological Sciences. Stavropol, 2010. 210 p.
19. Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary. In 5 vols. Ed. N.I. Tolstoy: T 1. M., 1995. T.2. M., 1999, T.3. M., 2004.

20. *Sudarikova N.V.* Prose E.I. Nosov on the Great Patriotic War Diss. Ph.D. Philol. Sci. Orel, 2006.
 21. *Khasanova G.* Military prose of the late 1950s - mid-1980s. in the context of literary traditions. Author's abstract. for the job application uch. step. Ph.D. according to special 10.0.01. - Russian literature. Bryansk, 2009.
 22. *Khryashcheva N.P.* On the folklorism of E. Nosov's story "Usvyat Helmet Bearers" / N. P. Khryashcheva // Folklore of the peoples of the RSFSR. Ufa, 1981. Pp. 135–142.
 23. *Chalmaev V.A.* Through the fire of sorrows: the "quiet" epic of Evgeny Nosov / V.A. Chalmaev // Literature at school. 1995. No. 3. P.35-41.
 24. Shtokman I. Shelomami's midwives...: [about the story by E.I. Nosov "Usvyat Helmet Bearers"] // Friendship of Peoples. 1977. No. 11. Pp. 268–270.
 25. *Shumakova I.V.* Reflection of the peculiarities of the regional existence of man and ethnic group in the literary texts of E.I. Nosova. // In the collection: Language and culture of the region as components of the educational space. Materials of the II International Scientific and Practical Conference. Executive editor T.F. Novikova. 2017. Pp. 220–223.
 26. Shchekotov P. The Legend of Usvyaty: [about the story by E.I. Nosov "Usvyat Helmet Bearers"] / P. Shchekotov // Volga. 1978. No. 3. Pp. 176–178.
-
-

ПАВЛОВИЧ КРИСТИНА КОНСТАНТИНОВНА

кандидат филологический наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Томский государственный университет, г. Томск, Россия
E-mail: pavlovitch.cristina@yandex.ru

PAVLOVICH KRISTINA KONSTANTINOVNA

Candidate of Philology, docent, Department of Russian Language as a foreign language, Tomsk State University, Tomsk, Russia
E-mail: pavlovitch.cristina@yandex.ru

**ФЛАМАНДСКОЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В КНИГЕ ПУТЕВЫХ ОЧЕРКОВ
И.А. ГОНЧАРОВА «ФРЕГАТ “ПАЛЛАДА”**

FLEMISH FINE ART IN THE BOOK OF TRAVEL ESSAYS BY IVAN GONCHAROV FRIGATE “PALLADA

В статье рассматривается вопрос о значении фламандской школы живописи в формировании живописания – ведущей эстетической категории И.А. Гончарова, которая кроме романной трилогии проявилась в книге очерков. В очерках Гончаров обращается как к созданию национального голландского портрета, так и к эстетике и поэтике фламандцев. В их творчестве русский писатель видел образец реалистического описания, соотносимого с идиллическим, патриархальным. Фламандская живопись дала Гончарову осознание полноты мира, «тихой» жизни, поэтизации обыкновенного, национального колорита.

Ключевые слова: Гончаров, живопись, фламандцы, «Фрегат “Паллада”», живописание.

The article deals with the question of the significance of the Flemish school of painting in the formation of depiction, the leading aesthetic category used by Ivan Goncharov. In addition to the novel trilogy, depiction was used in a book of essays as well. In his essays, the writer addresses both the creation of a national Dutch portrait and the aesthetics and poetics of the Flemings. In their work, Goncharov saw an example of a realistic description, correlated with the idyllic, patriarchal. Flemish painting gave the Russian writer an awareness of the completeness of the world, “quiet” life, poeticization of the ordinary, and national color.

Keywords: Goncharov, painting, Flemings, Frigate “Pallada”, depiction.

Введение

Актуальность данной статьи обусловлена вниманием современного литературоведения к вопросам синестезии искусств (визуального и вербального), проблемам «живописания». Кроме того, в последние десятилетия в отечественной науке наблюдается повышенный интерес не только к романному творчеству И.А. Гончарова. В этом ряду особое значение имеет книга путевых очерков «Фрегат «Паллада» (1858), ставшая итогом кругосветного плавания, впитавшая размышления писателя о культуре, философии истории. Целью исследования является анализ одной из эстетических основ живописания Гончарова – фламандского изобразительного искусства, проявленного во «Фрегате» Паллада в обращении как к «голландской теме», так и к поэтике фламандского искусства в воссоздании реалистических картин, увиденных писателем в путешествии. Новизна заключается в том, что до настоящего времени тема фламандской живописи, изобразительно-художественных образов книги не становилась предметом специального исследования. Основными методами исследования выступили историко-литературный, сравнительный, культурно исторический.

Изложение основного материала

От раннего творчества до зрелых публицистических работ русский писатель проявлял пристальный интерес к представителям фламандской школы. Расцвет живописи фламандской школы приходится на первую половину XVII века. К представителям данного направления относятся (Питер Пауль Рубенс, Антониус Ван Дейк, Ян Брайгель Младший, Тенирс Давид Младший, Паулюс Поттер, и др).

Фламандское искусство, имеющее реалистическую основу, проявилось в большей степени в бытовой живописи. Повседневное, неприукрашенное изображение жизни, порой с юмористическими сюжетными моментами, стало отличительной чертой фламандцев. Их творчество отличает обращение к документальности сюжета, эпической манере изображения действительности, сочетающиеся с детализацией. Особое внимание представители фламандской живописи уделяли колориту и световым эффектам.

«Национальной эпопеей» назвал искусство фламандцев в статье 1849 года А.Н. Майков, тем самым свидетельствуя об интересе к ним Гончарова: «Между тем как Италия, по следам древней Греции, искала идеала, а Франция прославляла своих королей, Фламандцы и Голландцы обратились к природе, которая их окружала, к сценам своей гражданской жизни. Это эпопея своего рода, эпопея средних веков. Бледное небо, морской берег; равнина с мелким лесом; пасущееся стадо; мир хозяйства, трудолюбия; румяная Фламандка, доящая коров; сельский трактир; веселый праздник воскресенья; вино и свинина; граждане-торговцы, вооружающиеся за свою независимость; ратуша, где собирается совет; далее – лаборатория алхимика; подвал жида-ростовщика, едва освещаемый чуть заметным окном; анатомический театр, урок анатомии... Это портреты с натуры, это увековечение славы Нидерландов. И каким могущественным гением запечатлена эта национальная эпопея! как умел гений заменить недостаток света скупого неба, дорожа каждым его лучом, и в одном луче его отыскать дивную поэзию!» [9, с. 30–31].

В отечественном искусствоведении принято условное определение «малые голландцы» — художники, ра-

ботающие в малом, тщательно проработанном жанре на небольших полотнах. К «малым голландцам» можно отнести практически всех голландских художников, за исключением Рембрандта. Многие исследователи творчества Гончарова отмечали связь его художественной манеры с фламандцами. Но практически все останавливались лишь на внешнем сходстве бытописаний, не принимая во внимание суть эстетики художников-голландцев.

Первым на фламандскую манеру Гончарова указал А.В. Дружинин в статьях «Русские Японии в конце 1853 и в начале 1854 годов. Из путевых заметок И. Гончарова» (1855) и «Обломов». Роман И.А. Гончарова» (1859). На «фламандскую» манеру описания также указывали многие исследователи творчества Гончарова [2, с. 118–135; 8, с. 179, 340; 7, с. 50–51; 13, с. 6; 4, с. 244.]. Фламандское искусство и голландцы представлены во «Фрегате «Паллада» в двух ипостасях, связанных между собой и объясняющих одна другую: как голландская тема, требующая адекватного художественного выражения, и шире — как одна из важнейших особенностей эстетики и поэтики Гончарова.

«Голландская тема» в книге путевых очерков Гончарова связана с осмыслением истории первой голландской колонии в Южной Африке с центром в г. Капстаде, которая позже была захвачена Великобританией. Позиция повествователя в отношении роли голландцев в развитии Капской колонии диалектична. С одной стороны, Гончаров признает «трудолюбие» голландцев, проявившееся в старании «...при своих малых средствах, водворять хлебопашество и другие отрасли земледелия в этой стране» [3, т. 2. с. 160]. Но с другой стороны, писатель видит в их деятельности «фламандскую флегму», выраженную в невозможности поисков путей развития и поддержания существенного экономического и социального порядка. Гончаров определяет роль голландцев как «второстепенную» по отношению к деятельности англичан в Кейптауне (бывший Капстад – прим. автора), которые воспользовались «единственно правом сильного, чтоб завладеть этим местом» [3, т. 2. с. 158].

Говоря об устройстве и особенностях жизни колонии, повествователь сопровождает описания историческим материалом. Глава, посвященная Капской колонии, изобилует историческими свидетельствами, которые переключаются с размышлениями самого повествователя о прошлом и нынешнем состоянии колонизаторской деятельности.

В представлении Гончарова голландская компания противопоставляется английской, положительная сторона деятельности которой заключается в освобождении африканских невольников, что, по мнению писателя, спровоцировало вражду с голландскими фермерами, потерявшими рабочую силу. Гончаров открыто пишет о неприязни между этими двумя нациями: «Ненависть эта передается от отца к сыну вместе с наследством. И хотя между двумя нациями нет открытой вражды, но нет и единодушия...» [3, т. 2. с. 167]. Писатель уделяет особое внимание традиционной голландской культуре – фермерству, которое стало излюбленной темой сюжета картин фламандских художников **Давида Тенирса** Младшего и **Адриана ван Остаде**², **Паулюса Поттера**³.

Путешествуя по колонии, повествователь вместе со спутниками посещает голландскую ферму Эльзенборг, словно попадает к героям «фламандских картин»: «Наконец мы у голландского фермера в гостях, на Капе, в Африке! Сколько описаний читал я о фермерах, о их житье-бытье; как жадно следил за приключениями, за битвами их с дикими, со зверями, не думая, что когда-нибудь...» [3, т. 2. с. 189].

Гончаров живописует голландские портреты во фламандской манере. Повествователь представляет портрет голландского старика, создавая целостный образ, посредством обращения к фигуре, лицу и одежде: «На пороге стоял высокий, с проседью, старик, с нависшими бровями, в длинной суконной куртке, закрывавшей всю поясницу, почти в таком же длинном жилете, в широких нанковых, падавших складками около ног панталонах. Он, протянув руку, стоял, не шевелясь, на пороге, но смотрел так кротко и ласково, что у него улыбались все черты лица» [3, т. 2. с. 189]. В свойственной Гончарову юмористической манере повествователь уподобляет имя эпизодического героя имени великого фламандского художника Антониса Ван Дейка: «У меня промелькнул целый поток соображений. «Вандик – конечно, потомок знаменитого живописца: дед или прадед этого, стоящего пред нами, Вандика, оставил Голландию, переселился в колонию, и вот теперь это сын его...» [3, т. 2. с. 148].

Гончаровская категория «обыкновенности» органично сочетается с фламандской «повседневностью», в которой голландские художники видели настоящую красоту, «поэзию» и «прелесть» [3, т. 2. с. 234]. Идиллический хронотоп включает в себя картины усыпляющей природной красоты: «Тишина и теплота ночи были невыразимо приятны: ни ветерка, ни облачка; звезды так и глазели с неба, сильно мигая; на балконах везде люди и говор. Из нашей гостиницы неслись веселые голоса; из окон лился свет» [3, т. 2. с. 186]. Издержки этой гармонии, которые в свою очередь не разрушают целостности идиллии при описании жизни голландцев: «...шесть миль, которые мы ехали с доктором, большею частью по побочным дорогам, были истинным истязанием, несмотря на живописные овраги и холмы: дорогу размывло дождем, так что по горам образовались глубокие рытвины, и экипажи наши не катились, а перескакивали через них» [3, т. 2. с. 188]. Повествователь указывает на живописность увиденных картин («живописные овраги и холмы»), которые создают контекст для аллюзий на живописную тему: «Надо отдать справедливость Вандику: он в искусстве владеть вожжами стоит если не выше, то так же высоко, как его соименник в искусстве владеть кистью» [3, т. 2. с. 188]. Ироничное замечание Гончарова подтверждает его осведомленность и заинтересованность фламандскими художниками во время путешествия и создания книги очерков. В каждой главе можно обнаружить описания «жизненной прозы и красоты». Так, и в главе, посвященной голландцам, обыкновенные, жизненные явления возводятся в эстетическую категорию прекрасного и положительного: «Солнце всходило высоко; утренний ветерок замолкал; становилось тихо и жарко; кузнечики трещали, стрекозы начали реять по траве и кустам; к нам врвался по временам в карт овод или шмель, кружился над лошадьми и неся дальше, а не то так затрепещет крыльями над головами нашими большая, как птица, черная или красная бабочка и вдруг упадет в сторону, в кусты» [3, т. 2. с. 189]. В этих отрывках проявляется фламандская манера самого Гончарова при описании текста, связанного с жизнью голландцев, их бытом, интерьером и природой.

Таким образом, Гончаров в книге путевых очерков проявляет пристальный интерес к бытовым подробностям, с юмористическими нотками сюжета осмысляет единство мира, описывает портрет, интерьер как часть общего целого. «Фламандство» писателя глубоко пропитано реалистическим пафосом. Обращение к фламандской живописи дало Гончарову осознание идеи целостности и органичности мира, проявленного в эпических картинах

природы, быта, портрета и воссоздания той идиллической атмосферы, к которой обращались фламандские художники. Гончарову были близки фламандцы с их пристальным интересом к жизни в ее обычном проявлении, где стираются грани между «высоким» и «низким», где насыщенность красок, передает богатство и торжество жизненных сил.

Гончаров, эстетически принимая фламандцев, видит в их творчестве образец жизнеописания – простого, истинного и патриархального. В этой связи писатель прямо наследует пушкинскую традицию. В одном из «фламандских» отрывков «Фрегата» («На стенах были плохие картинки – неизбежная принадлежность станций и трактиров всего земного шара, как я убедился теперь. Без них скучно на станции: это большое развлечение для путешественника. Припомните, сколько раз вам пришлось улыбнуться, рассматривая на наших станциях, пока запрягают лошадей, простодушные изображения лиц и событий?») [3, т. 2. с. 131] возникает явная аллюзия на «Станционного смотрителя» А.С. Пушкина (1830), где рассказчик посещает «смирненную, но опрятную обитель» смотрителя Самсона Вырина и разглядывает «картинки».

В пушкинском тексте присутствует экфрастический элемент сюжета о блудном сыне. Эта сюжетная история представлена рядом отдельных картин: «В первой почтенный старик в колпаке и шляфоре отпускает беспокойного юношу, который поспешно принимает его благословение и мешок с деньгами. В другой яркими чертами изображено развратное поведение молодого человека: он сидит за столом, окруженный ложными друзьями и бесстыдными женщинами. Далее, промотавшийся юноша, в рубище и в треугольной шляпе, пасет свиней и разделяет с ними трапезу; в его лице изображены глубокая печаль и раскаяние. Наконец представлено возвращение его к отцу; добрый старик в том же колпаке и шляфоре выбегает к нему на встречу: блудный сын стоит на коленях; в перспективе повар убивает упитанного телца, и старший брат вопрошает слуг о причине таковой радости» [10, т. 5. с. 87]. Кроме того, герой вспоминает дорогие его сердцу: «...горшки с бальзаминном, и кровать с пестрой занавескою, и прочие предметы, меня в то время окружавшие» [10, т. 5. с. 88].

Фламандство Пушкина было отмечено В.Г. Белинским. По мнению критика, у Пушкина ещё в «Графе Нулине» (1825) описания строятся сообразно манере фламандских художников: «Здесь целый ряд картин в фламандском вкусе, и не одна из них не уступит в достоинстве любому из тех произведений фламандской живописи, которые так высоко ценятся знатоками. Что составляет главное достоинство фламандской школы, если не умение представлять прозу действительности под поэтическим углом зрения? В этом отношении «Граф Нулин» есть целая галерея превосходнейших картин фламандской школы» [1, т. 3. с. 78].

«И тут то же самое» – продолжает Гончаров: «Вот, например, на одной картинке представлена драка солдат с контрабандистами: герои режут и колот друг друга, а лица у них сохраняют такое спокойствие, какого в подобных случаях не может быть даже у англичан, которые тут изображены, что и составляет истинный комизм такого изображения. На других картинках представлена скачка с препятствиями: лошади вверх ногами, люди по горло в воде» [3, т. 2. с. 131].

Писатель не только иллюстративно описывает сюжет полотен, но и дает им оценку – «плохие картинки», не картины!» [3, т. 2. с. 131]. Повествователь заключает, что эти произведения относятся к английской живописи, так как у «голландцев скачек не изображается, зато везде увидишь охоту за тиграми или лисицами, потом портреты

королей и королев» [3, т. 2. с. 131]. Размышляя о тематическом разнообразии английской и голландской живописи, Гончаров приходит к очень значимому выводу: национальная культурная доминанта англичан – комфорт⁴, голландцев – патриархальность: «У англичан везде виден комфорт или претензия на него, у голландцев – патриархальность, проявляющаяся в старинной, почерневшей от времени, но чисто содержимой мебели, особенно в деревянных пузатеньких бюро и шкапах с дедовским фарфором, серебром и т. п.» [3, т. 2. с. 133]. В этой лаконичной, но предельно точной оценке изобразительного искусства кроется, на наш взгляд, истинная причина пристального внимания Гончарова к фламандству. Творчество «малых фламандцев» оказывается родственным русской повседневною, с ее неторопливым течением и красотой в обыкновенном, на первый взгляд совсем не примечательном. Художественное осмысление мира Гончарова как раз включало в себя освоение «обыкновенности» путем поэтизированного изображения, унаследованном Гончаровым от А.С. Пушкина. Фламандская эстетика пронизывала всю русскую после-пушкинскую прозу, в том числе и натуральную школу.

«Фламандские» приемы Гончарова были описаны его современником А. В. Дружининым в статье «Русские в Японии в конце 1853 и в начале 1854 годов» (1856). Критик определяет важные эстетические подходы при изображении действительности, которыми руководствовался Гончаров, создавая книгу очерков. Дружинин отмечает национальную доминанту писателя, сближающую его с фламандцами: «Оттого он оригинален и национален» [5, с. 45]. На протяжении всей книги Гончаров обращается к проблемам развития человечества, постоянно подчёркивая национальную принадлежность тех, кому он дает портретные характеристики: «Мы вышли на набережную; там толпа еще деятельнее и живописнее. Здесь сближение европейского с крайним Востоком (курсив наш – К.П.) резко» [3, т. 2. с. 413] или «Идет европеец – и толпа полегоньку сторонится, уступает место» [3, т. 2. с. 413], «...Да ты индеец?» – «Нет!» – заговорил он, сильно качая головой. «Ну, малаец?» [3, т. 2. с. 258].

Одна из главных эстетических задач фламандцев и русского писателя сводилась к «поэтизации обыкновенного», «прозе жизни». Бытовая живопись на протяжении многовековой истории отличалась ненормативностью и непохожестью на сюжеты высокого стиля изобразительного искусства. Многоликость историй обыкновенной жизни становилась главной эстетической доминантой этого жанра. Лучшие представители бытовой (или жанровой живописи – прим. автора) черпали сюжеты из реалий окружающей их действительности. Именно такие работы, отличающиеся фабульностью и особым психологическим действием, оказывались близкими словесному искусству. Чаще всего картины, выполненные в этом жанре отличались камерностью и эпически наполненным сюжетом, суть которого сводилась к изображению «обыденности» как неотъемлемого элемента искусства. Бытовые картины фламандцев имели обострённое чувство реальности и «интимной задушевности» [6, с. 8].

В бытовых сценах, которыми пронизана буквально каждая глава, можно обнаружить мимолётные явления повседневности, насыщенные богатством сюжетного содержания: «По случаю этих покупок наша лодка походила немного на китайскую джонку. Вверху лежала дичь и овощи (на крышке беседки), на носу говядина, там же тлеет огонь и дымилась кастрюля. Эту фламандскую картину дополняла собака, которая виляла хвостом, норовя стащить плохо положенный кусок» [3, т. 2. с. 654]. «Шанхайская

сцена», в которой по признанию Дружинина, Гончаров «крепко держась за окружающую действительность», живописует набережную: «Тут цирюльник, с небольшим деревянным шкапчиком, где лежат инструменты его ремесла, раскинул свою лавочку, поставил скамью, а на ней расположился другой китаец и сладострастно жмурится, как кот, в то время как цирюльник бреет ему голову, лицо, чистит уши, дергает волосы и т. п. Тут ходячая кухня, далее, у забора, лавочка с фарфором. Лодочки группой стоят у пристани, вблизи своих лодок, которые тесно жмутся у берега» [3, т. 2. с. 413].

Гончаровские жанровые сцены с обилием детализации, резкой смены описаний объекта насыщены звуком, что придает им, в отличие от изобразительных картин, полноту восприятия (акустического и визуального – прим. автора – К.П.). Повествователь воспринимает увиденное посредством изобразительной формы и дополняет статичное – живописное живым звучанием: «Но какая картина представилась нам! Еще издали мы слышали смешанный шум человеческих голосов (курсив наш – К.П.) и не могли понять, что это такое. Теперь поняли. Нас от стен разделял ров; по ту сторону рва, под самыми стенами, толпилось более тысячи человек народу и горланили во всю мочь. На стене, облепив ее как мухи, горланила другая тысяча человек, инсургентов. Внизу были разносчики. Они принесли из города всё, что только можно принести, притащить, привезти и приволочь. Живность, зелень, фрукты, дрова, целые бревна, медленно ползли по стенам вверх» [3, т. 2. с. 429].

В выше представленном фрагменте определяется эстетическая ориентация писателя на «микроскопическое» изображение «чужого» мира как «тихой» идиллии, которую так ценили фламандцы. Описания внешности в таких эпизодах даны повествователем в мельчайших подробностях: «То идет купец, обритый донельзя, с тщательно заплетенной косой, в белой или серой, маленькой, куполообразной шляпе с загнутыми полями, в шелковом кафтане или в бараньей шубке в виде кацавейки» [3, т. 2. с. 413]. Внешние особенности образа оказываются включенными в динамику повседневной жизни⁵: «Вот малаец, с покрытой платком головой, по обычаю магометан, едет с фурой, запряженной шестью, восемью, до двенадцати быков и более. Вот идет черная старуха, в платке на голове, сморщенная, безобразная; другая, безобразнее, торгует какой-нибудь дрянью; третья, самая безобразная, просит милостыню» [3, т. 2. с. 141].

Описательность и сюжетность таких картин была основой для создания эпически широкого пространства очерков путешествия. Дружинин указывает на особую изобразительную манеру повествования, составляющую основу художественно-эстетического приема живописания: «У меня (Гончарова – прим. автора) не будет небрежных штрихов, я не признаю людей и пейзажа, не стоящих описания. Там, где живет и действует человек, одаренный силою таланта, все стоит описания, все располагает к жизненной поэзии!» [5, с. 47].

В статье «Обломов». Роман И.А. Гончарова⁶ (1859) Дружинин, отмечая реалистическую манеру Гончарова, не сводит ее к «бесплодной и сухой натуральности» [5, с. 231]. Более того, критик видит в ней «глубокую поэзию» [5, с. 232] выделяет главные признаки родства Гончарова с представителями фламандской живописи: «поэтичен в малейших подробностях создания», «...крепко держится за окружающую его действительность, твердо веруя, что нет в мире предмета, который не мог бы быть возведен в поэтическое представление», детализированное описание

действительности» [3, т. 2. с. 232].

Имя Гончарова, в сознании Дружинина, напрямую соотносится с представителями фламандской живописи: «Как Доу, Ван дер Нээр и Остад, он знает, что ему незачем ходить далеко за предметами творчества. <...> подобно им, он ставит перед нашими глазами целую жизнь данной сферы, данной эпохи и данного общества, – для того, чтоб, подобно им же, навсегда остаться в истории искусства и освещать ярким светом моменты действительности, им уловленной» [3, т. 2. с. 235]. Особенности жанровых сцен «Обломова» напоминают критику «миерисовские подробности»: «сродство г. Гончарова с фламандскими мастерами бьет в глаза» при описании мирной, провинциальной жизни.

В творчестве Гончарова, по мысли критика, утверждается неразрывная связь деталей с общим планом картины. Деталь как художественное средство в творчестве писателя не представляется единичным и оторванным от действительности явлением, именно поэтому в трилогии Гончарова детали образуют целое, в рамках которого рисуется многообразие действительности «им уловленной» [3, т. 2. с. 140].

Среди многочисленных портретных зарисовок у Гончарова можно обнаружить групповые портреты, передающие явления повседневной жизни, как у фламандцев точно передающие атмосферу жизненной правды: «Мулаты, мулатки в европейских костюмах; далее пьяные английские матросы, махая руками, крича во всё горло, в шляпах и без шляп, катаются в экипажах или толкуются у пристани» [3, т. 2. с. 140].

Особая художественная деталь, сближающая Гончарова с фламандскими художниками, связана с мастерством колористической зарисовки. Так, при описании африканских племен, писатель тщательно прорисовывает особенности лиц, уделяя особое внимание цвету кожи: «Китайцы светлее индийцев, которые все темно-шоколадного цвета, тогда как те просто смуглы; у них тело почти как у нас, только глаза и волосы совершенно черные» [3, т. 2. с. 257]. Или при описании черт лица старого индийца: «черного, с седыми бакенбардами и бородой» [3, т. 2. с. 257] и малайца «цвета красной меди» [3, т. 2. с. 257].

Описание, сотканное из многочисленных деталей, оказывается слитым с общим планом повествования, где малая художественная часть (деталь) представляет органическое единство с целой картиной быта. Ёмкие бытописания повествователю создают эпически полные, атмосферные зарисовки, в которых находит отражение описание быта Капской колонии: «Такая фура очень живописна: представьте себе длинную телегу сажени в три, с круглым сводом из парусины, набитую до того этим магометанским народом, что некоторые мужчины и дети, не помещаясь под холстиной, едва втиснуты туда, в кучу публики, и торчат, как сверхкомплектные поленья в возах с дровами. Пары три волов медленно и важно выступают с этим зверинцем» [3, т. 2. с. 179]. Картина включает изображение общего фона (пейзажа, дополняющего словесного изображение: «По вечерам обозы располагались на бивуаках; отпряженные волы паслись в кустах, пламя трескучего костра далеко распространяло зарево и дым, путешественники группой сидели у дымящегося котла» [3, т. 2. с. 180].

Психологическая глубина гончаровских картин, как и полотно фламандцев, раскрывается в создании не только внешней стороны образа (портрета), но и преимущественно внутреннего наполнения. Так, портреты африканских порабощённых племен поражают угнетённостью и отсутствием стремления к свободе: «...негр <...> тащит тюк на

плечах; это кули – наемный слуга, носильщик, бегающий на посылках; вот другой, из племени зулу, а чаще готтентот, на козлах ловко управляет парой лошадей, запряженных в кабриолет. Там третий, бичуан, ведет верховую лошадь; четвертый метет улицу» [3, т. 2. с. 140].

Выводы

Таким образом, живописная эстетика фламандских

художников оказалась сообразной системе живописания И.А. Гончарова, в которой особое место занимало изображение патриархальной, обыкновенной действительности. Гончаров, продолжая пушкинскую традицию в осмыслении «тихой» жизни, обращается к фламандству как органичному явлению, отразившим суть его писательской концепции жизни.

Примечания

1. «Двор крестьянского дома» (1640), «Жатва» (1644). С полотном «Деревенский праздник» (1646) Гончаров был знаком из собрания Эрмитажа.
2. «Путники у постоялого двора».
3. «Ферма» (1649). Данную картину Гончаров мог видеть в Эрмитаже, куда она поступила в 1814 году.
4. Тема комфорта и патриархального уклада жизни рассматривается повествователем в главе, посвященной Англии, где Гончаров сравнивает день русского барина с образом жизни «новейшего англичанина».
5. Курсивом выделены портретные описания и бытописание.
6. Во второй статье критик во многом повторяет черты «фламандского» стиля Гончарова, которые были обозначены в статье 1856 года «Русские в Японии в конце 1853 и в начале 1854 годов».

Библиографический список

1. *Белинский В.Г.* Собрание сочинений : в 3 т. / под общ. ред. Ф. М. Головенченко. М., 1948. Т. 3. 924 с.
2. *Бухаркин П.Е.* «Образ мира, в слове явленный» (Стилистические проблемы «Обломова») // От Пушкина до Белого: Проблемы поэтики русского реализма XIX-начала XX века : межвуз. сб. / под ред. В. М. Марковича. СПб., 1992. С. 118–135.
3. *Гончаров И.А.* Фрегат «Паллада» // Гончаров И. А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. СПб.: Наука, 1997. Т. 2. Фрегат «Паллада»: Очерки путешествия в двух томах. 1997. 740 с.
4. *Гришечкина Н.П.* Деталь в художественном мире Гончарова и Чехова // Гончаров И. А.: материалы Междунар. конф., посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова / сост. М. Б. Жданова, А.В. Лобкарёва, И. В. Смирнова. Ульяновск, 2003. С. 244–248.
5. *Дружинин А.В.* Литературная критика / сост., подготовка текста и вступит. ст. Н. Н. Скатова; примеч. В. А. Котельникова. М., 1983. 303 с.
6. *Камчатова А.В.* Бытовой жанр в Эрмитаже. М., 2001. 64 с.
7. *Краснова Е.В.* Фламандский стиль Обломова: мотив «еды» и его функции в романе «Обломов». М., 2000. С. 50–51.
8. *Краснощекова Е.А.* И.А. Гончаров: Мир творчества. СПб., 1997. 492 с.
9. *Майков В.Н.* Литературная критика / В.Н. Майков. Л.: Худ. лит., 1985. 417 с.
10. *Пушкин А.С.* Собрание сочинений : в 10 т. / под общ. ред. Д. Д. Благого. М., 1960. Т. 5. 658 с.
11. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений : в 30 т. М., 1979. Т. 3. С. 526.
12. *Тургенев И.С.* Собрание сочинений : в 15 т. М.; Л., 1964. Т. 7. 516 с.
13. *Юнусов И.Ш.* Образ автора во «Фрегате «Паллада» И.А. Гончарова (к проблеме национального характера) // Стили и жанры русской литературы XIX–XX вв. Бирск, 2002. Вып. 2. С. 3–11.

References

1. *Belinsky V. G.* Collected Works: in 3 volumes / edited by F. M. Golovenchenko. Moscow, 1948. Vol. 3. 924 p.
2. *Bukharkin P.E.* “The Image of the World, Revealed in the Word” (Stylistic Problems of “Oblomov”) // From Pushkin to Bely: Problems of the Poetics of Russian Realism of the 19th-Early 20th Centuries: inter-university collection / edited by V.M. Markovich. St. Petersburg, 1992. Pp. 118–135.
3. *Goncharov I.A.* Frigate “Pallada” // Goncharov I. A. Complete Works and Letters: In 20 volumes. St. Petersburg: Nauka, 1997. Vol. 2. Frigate “Pallada”: Essays on the voyage in two volumes. 1997. 740 p.
4. *Grishechkina N.P.* Detail in the artistic world of Goncharov and Chekhov // Goncharov I. A.: Proc. of the International Conf. dedicated to the 190th anniversary of the birth of I. A. Goncharov / compiled by M.B. Zhdanova, A.V. Lobkareva, I.V. Smirnova. Ulyanovsk, 2003. Pp. 244–248.
5. *Druzhinin A.V.* Literary Criticism / compiled, text preparation and introduction by N. N. Skatova; notes by V. A. Kotelnikov. Moscow, 1983. 303 p.
6. *Kamchatova A.V.* Everyday genre in the Hermitage. Moscow, 2001. 64 p.
7. *Krasnova E.V.* Oblomov’s Flemish style: the motif of “food” and its functions in the novel “Oblomov”. Moscow, 2000. Pp. 50–51.
8. *Krasnoshchekova E.A.* I. A. Goncharov: The World of Creativity. St. Petersburg, 1997. 492 p.
9. *Maikov V.N.* Literary Criticism / V. N. Maikov. Leningrad: Art Literature, 1985. 417 p.
10. *Pushkin A.S.* Collected works: in 10 volumes / under the general. ed. D.D. Blagogo. M., 1960. Vol. 5. 658 p.
11. *Turgenev I.S.* Complete works: in 30 volumes. M., 1979. Vol. 3. P. 526.
12. *Turgenev I.S.* Collected works: in 15 volumes. M.; L., 1964. Vol. 7. 516 p.
13. *Yunusov I.Sh.* The image of the author in “Frigate “Pallada”” by I.A. Goncharova (to the problem of national character) // Styles and genres of Russian literature of the 19th – 20th centuries. Birk, 2002. Issue. 2. Pp. 3–11.

УДК 821.133.1 (091) КОРОЛИ В ИЗГНАНИИ – А.
ДОДЕ: 82-311.6

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-219-226

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: Klinty-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: Klinty-kraeved@yandex.ru

СЕМИОТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗА ПАРИЖА В РОМАНЕ АЛЬФОНСА ДОДЕ «КОРОЛИ В ИЗГНАНИИ»

THE SEMIOTIC FUNCTION OF THE IMAGE OF PARIS IN ALPHONSE DAUDET'S NOVEL KINGS IN EXILE

Семиотическая функция в романе А. Доде «Короли в изгнании» позволяет проанализировать параллелизм городского пейзажа и внутренних переживаний героев. Доде стремится с помощью различных знаков передать идею взаимопроникновения пластического внешнего и эмоционального внутреннего начал. Пространственно-архитектурные, социальные, театральные, эстетические, коммуникативные, этикетные и статусные знаки играют и важную роль «представителей» той или иной среды. Социальная дифференциация кварталов Сен-Жермен-де-Пре, Марэ, квартала Елисейских Полей, Латинского квартала выражена через систему знаков и пространственных метафор, метонимий, аналогии историко-культурного характера. Христиан II не смог усилить своё влияние в Париже и предпочёл «прожигать жизнь», что привело его к потере прежнего статуса.

Ключевые слова: семиотическая функция, этикетность, пространственные знаки, дискурс академической речи, аристократия, смена элит, Королевская улица, улица Эгинара, Латинский квартал, Христиан II.

The semiotic function in A. Daudet's novel «Kings in Exile» allows us to analyze the parallelism of the urban landscape and the inner experiences of the characters. Daudet strives to convey the idea of the interpenetration of plastic external and emotional internal principles with the help of various signs. Spatial-architectural, social, theatrical, aesthetic, communicative, etiquette and status signs also play an important role of «representatives» of a particular environment. The social differentiation of the Saint-Germain-des-Pre, Marais, Champs-Elysees, and Latin quarters is expressed through a system of signs and spatial metaphors, metonymies, and analogies of a historical and cultural nature. Christian II was unable to strengthen his influence in Paris and preferred to «burn out his life», which led him to lose his former status.

Keywords: semiotic function, etiquette, spatial signs, discourse of academic speech, aristocracy, change of elites, Korolevskaya Street, Aeginara Street, Latin Quarter, Christian II.

Введение

Актуальность данной статьи связана с тем, что роман Альфонса Доде «Короли в изгнании» исследователи обычно рассматривают с точки зрения «губительной власти» Парижа буржуазного. Не менее важна и функция взаимодействия человека и города. Семиотика пространства позволяет говорить о наличии различных символов и знаковых комплексов в «парижском тексте» романа А. Доде. Эстетические, социальные, коммуникативные, этикетные, театральные, пространственные и другие знаки на разных уровнях текста проявляют себя (согласно теории Р. Барта) как знаки-усилители эмоций, знаки-указатели, знаки-кодификаторы (разграничители), знаки-посредники (проводники) и др. Семиотическая функция тесно взаимосвязана в тексте с коммуникативной, символической, эталонно-нормативной, моделирующей, режиссёрской, эмотивной, комбинативной.

Целью статьи является анализ более сложных метафорических и знаковых соответствий тем или иным эмоционально заряженным координатам парижского пространства. «Семиотическая карта» (термин Ю.М. Лотмана) Парижа в романе свидетельствует о наличии устойчивых типов знаков иконических и вещественных. Например,

знаки усиления влияния в Париже – праздник в особняке герцога Розена «виден и слышен издали», появляются знаки-указатели величия – «гигантский корабль» острова Сен-Луи, багровая мгла зарева над городом, волнующие звуки гюзлы, сияние люстр и старинных мавританских фонарей, звуки музыки Брамса и Шопена, изысканные туалеты дам и знатных гостей, иллирийские напевы, наличие «священных реликвий» аристократов, знамена как знаки-хранители величия прошлого. В рамках статьи можно проследить основные семиотические и структурные элементы, функциональные смыслы и знаки-выразители пространства. Истолкование символики внешнего и внутреннего пространства, амбивалентность образа Парижа, выявление различных переходных оттенков смысла, скрытый драматизм и роль подтекста можно проследить только на основе примеров из текста романа. «Светская ориентированность» знаков не исключает их игровой природы (карнавальные переходы и мотив смены масок).

Новизна статьи заключается во внимании к акцентам тех или иных функциональных смыслов («акцентировка значения»), в рассмотрении групп знаков и символики пространства с учётом взаимовлияния и взаимодействия исходного/желаемого, светского/театрального, устойчивого/переходного, нормативного/нарушающего нормы,

кодирующего/декодирующего начал. Образ Парижа становится вмес­ти­ли­щем раз­но­об­раз­ных цен­но­ст­но ок­ра­шен­ных смыс­лов и зна­ков.

Методы исследования: структурно-функциональный; сравнительно-сопоставительный; выявление знаков в «парижском тексте»; анализ символики пространства; анализ исторически достоверного дискурса салонов, Академии Наук и академической речи, парижских газет и светской хроники.

Изложение основного материала

Роман Альфонса Доде «Короли в изгнании» (1879) с полным правом можно назвать урбанистическим романом со сложной пространственной символикой. Реализм рубежа веков, натурализм, символизм, литературный импрессионизм повлияли на творческий метод Альфонса Доде. Новый слой «парижского мифа» писатель формирует с учётом традиций Оноре де Бальзака, Чарльза Дикенса, Гюстава Флобера. Тем не менее, Доде стремится создать роман, в котором пространственные координаты современного ему Парижа заиграют новыми красками. В отличие от большинства реалистов, Доде стремился совместить в литературном тексте многие приёмы создания журналистского текста, включает в жанровую формулу романа элементы политической дискуссии, светской хроники, репортажа, театральной рецензии, исследует исторически достоверный дискурс салонов, Академии Наук, деловых контор, модных клубов, кофеен, ресторанов, особняков знати и мансард творческой богемы. Велика роль драматической функции – Доде чаще всего строил свои произведения как ряд развёрнутых драматических сцен, динамично сменяющих друг друга. З.М. Потапова отмечает: «Как правило, основная тяжесть конфликта переносится в этический план, а сам конфликт получает камерное, а порой и сентиментальное решение. Романы в ряде случаев перегружены документальными фактами, рытлы композиционно, дробятся на ряд картин» [10, с. 208].

Однако, в изображении современного Парижа Альфонс Доде достигает редчайшего мастерства. Семиотическая функция образа Парижа позволяет не только проявить новаторство Альфонса Доде, но и усилить его влияние на литературный миф великой столицы на новом уровне. Роман «Короли в изгнании» с темой упадка монархии актуален и в наши дни, и об этом свидетельствует рост интереса читателей. Текст должен волновать, пробуждать общественную мысль, оказывать воздействие на умы, обогащать ценностные смыслы. В этом плане роман Альфонса Доде можно считать образцовым. По силе воздействия и разнообразию эталонно-нормативных моделей поведения в обществе он превосходит даже многие прославленные романы натуралистов. «Острота» стиля Доде делает его тексты современными, а скрытая полемика и внимание к диалогу с читателями позволяет говорить о «новом успехе» Альфонса Доде уже в начале XXI века, когда возрос интерес к Парижу. О.Ю. Поляков отмечает: «Ещё одна литературоведческая область изучения национальных образов и «миражей», как утверждает Х. Дизеринк, связана с необходимостью избавить историю литературы и литературную критику от ошибочных оценок, когда учёные, опираясь на некоторые шаблонные представления о национальном, квалифицируют литературные явления и факты и особенности поэтики тех или иных произведений как «типично» французские, немецкие и т.д.» [8, с. 133].

Функциональное изучение тех или иных образов избавляет литературоведческий анализ от шаблона. О.Ю. Поляков приходит к выводу, что национальные об-

разы в итоге становятся мировыми, они тяготеют к философскому синтезу всеобщего: «В процессах развития имаготипных систем возможно превращение «квазисуждений» в «имагологические единицы», которые принимаются за фактологические и участвуют в дальнейшей модификации авто- и гетерообразов. Так литература может оказывать воздействие на формирование национальных образов в политических процессах» [8, с. 139].

Для романа «Короли в изгнании» характерен конфликт исходного и желанного. Проблема утраты прежнего величия и социального статуса в условиях распада традиционных монархических кланов становится и проблемой неизбежного выбора тех или иных стратегий выживания. Светские знаки усиления и ослабления влияния связаны с категориями светскости, этикетности, политического и журналистского анализа среды. Важно проследить социальные, коммуникативные, этикетные, театральные знаки в структуре семиотической функции образа Парижа. Светская ориентация персонажей меняется на более деловую. Образ Шифры Лееманс – один из первых образов «деловой женщины» в Париже 1870-х годов. Само агентство Джея Тома Льюиса становится символом времени – аристократию старинную и родовую вытесняет финансовая аристократия с исключительной ролью новейших деловых кланов. Сама по себе клишированность поведения аристократов, защищающих тот или иной национальный кодекс, становится их слабостью вместо силы. Узконациональные интересы они не могут «навязывать» более открытой Франции, и отсюда истоки последовательного угасания восточноевропейских монархий. Оставаясь в «своей скорлупе», король Христиан и его сторонники лишь поверхностно изучили Париж. Король опирается скорее на литературный миф Парижа, он ищет в нём приметы «шикарного продажного Парижа» из светской хроники. Король не считает нужным изучить подлинный деловой или банковский Париж, не находит поддержки в министерствах или среди правящей элиты. Его успех в «окололитературном», богемном Париже обеспечили подкупленные журналисты и хроникёры «средней руки». Они обеспечили Христиану сомнительную славу «завсегда кулис» и покорителя красавиц, но в итоге он «упустил» состояние в банке Ротшильда и не сумел «нажить» миллионы. Образ Парижа – не просто декорации для тех или иных драматических насыщенных коллизий сюжета. Город становится участником множества поединков за усиление власти и влияния.

И.Л. Попова отмечает: «Эпистемологические критерии поэтики и теории литературы, хотя и подвержены историческим изменениям, по своей природе консервативны» [9, с. 7]. Эпистемное (проблемное) поле романа А. Доде свидетельствует о внимании писателя не только к исторически достоверному дискурсу многих слоёв общества, но и к проблематике нравственного выбора. М.В. Антонова, А.В. Антюхов приходят к закономерному выводу: «Сама история призвана оправдывать автора. На первом плане оказывается не только событие и историческая великая личность (Иван IV), но и личность автора, который группирует факты и показывает их так, чтобы он сам предстал наилучшим образом» [1, с. 85]. Без сомнения, личность автора влияет и на степень исторической достоверности. Несколько планов раскрываются одновременно: поиск настоящего влияния, борьба за утраченный трон, обретение нового круга связей и знакомств, возможность блистать в Париже, «прожигать жизнь», войти в моду и поиск настоящих ценностных приоритетов внутри «балансирующих структур». Даже на уровне речевого этикета и словесных

знаков заметно ослабление роли Христиана, ибо его мысли и суждения не воспринимают всерьёз более сильные, непроницаемые игроки. А.Ф. Лосев приходит к выводу: «Полезно сопоставить и отдельные поперечные разрезы различных диалектических слоёв имени. В перво – сущности мы находим четыре таких разреза. 1) «имя в – себе» (смысл), 2) «для – себя» (интеллект) 3) «в – себе – и – для – себя» (влечение); 4) имя, или смысловая энергия (выражение)» [11, с.75].

Философ и литературовед А.Ф. Лосев обращает внимание на то, что имя само по себе может выступать проводником универсального смысла, это «сверх-умное имя» как единая точка целеустремлённости личности к достижению блага. Имя содержит не только внешнюю форму, но и внутренний посыл, внутреннюю «силу воли», энергичное начало в сочетании с умственным. Отстаивание собственных интересов – очень важная ось воздействия имени. Когда «король в изгнании» получает в Париже прозвище «Забавник» (ибо он часто повторял «забавно, забавно»), он теряет и часть своего влияния. Утрата «великого имени» по принципу смены карнавальных масок переводит его в разряд «смешного», низложенного, того, что можно подвергать осмеянию и развенчанию. Если бы король Христиан вовремя оценил возможности для потенциального возвышения (отказался от борьбы и принял компенсацию в несколько миллионов), то его «утраченное» королевское имя могло бы помочь его клану утвердиться в Париже. Однако, деминативная функция проявила себя на уровне утраты «чувства имени», чувства коренных интересов семьи, рода, клана. Превратившись в «Забавника», в персонажа светской хроники бульварных газет, король утратил нечто большее, чем просто имя. В итоге утрачены не только его былые связи с элитой Дубровника, но и возможности так или иначе «покорить» новый буржуазный Париж и стать не только «знаменитым», но и «богатым», уважаемым человеком. Король Христиан пренебрёг советами умной и честолюбивой Шифры, он позднее утратил и расположение королевы Фредерики.

Оказавшись в ситуации решающего выбора, он предпочёл борьбу за трон и передал права наследнику – принцу Цара. Но этот «великий шаг» уже никто не оценил. Странники Христиана гибнут, восстание монархистов подавлено, а королева презирает его за отсутствие родовой доблести. Христиан не сумел удержать и любимую им Шифру – она с самого начала вела с ним расчётливую игру ради обогащения.

1. Пространственные знаки

«Короли в изгнании» – роман, в котором усиливаются мотивы «всеобщего разлада», соперничества за власть и влияние. Даже в благородном Мере пробуждается соперник короля, как только ему доверили воспитание наследника и сделали наставником юных умов. Этот разлад показан как нечто, присущее всему «греховному миру», а не только Иллирии или Парижу. Свет велик и многослоven, но его лучшее правило – «оставаться недосягаемым». Эмоциональный способ чтения пространственных знаков выявляет различия между кварталами. Таких вариантов декодирования очень много, и все они отражают поиски «своего места» в жизни, своего круга, любви и дружбы. Назидательный смысл книги очень глубок – писатель показывает нам губительность слишком сильных желаний и в этом близок этике стоицизма. Автор не просто «даёт о себе знать» в сентенциях, выводах, приёмах иронии и антитезы, но и в манере «создавать» множество конфликтов, требующих разрешения в пространстве Парижа, эмоциональ-

но «закодированном» и многомерном. Установка автора на «пространственное измерение» основных конфликтов даёт нам возможность понять особенности восприятия действительности главными героями и усилить драматизм «сцен частной жизни». Эмоциональный строй книги может найти соответствие в «причинном сцеплении» пространственных знаков. Цель – воссоздание городского пейзажа, развёртывание соответствующей обстановки для ведущей лирической или драматической темы. Суть не только в повествовании о событиях (нарративная функция), но и в подготовке эмоционального подтекста. Ролан Барт пишет: «Перевод пространства на знаковые соответствия порождает новую последовательность функциональных смыслов – катализаторов основного действия. Знак каждый раз включается в новые цепочки – соответствия» [3, с. 79].

Писатель не просто маркирует текст по принципу тщательно подобранных периодов, «формул», но и объединяет определённым образом заряженные функциональные смыслы. Периодичность усиления той или иной интонации позволяет говорить о скрытой архитектонике пространства как насыщенного эмоциями, символического, суггестивного и даже музыкального. Пространственные координаты Парижа обладают устойчивыми, узнаваемыми характеристиками. Повтор мотивов только усиливает значение знаково-символических функций. Эта категория «труднодостижимой простоты» может быть воспринята в усилении идеи той или иной последовательности, периодичности мотивов, комбинации смыслов ради их взаимодействия. Гостиница «Пирамида». Вид с балкона на Дворец Тюильри. Париж вызывает восхищение королевы Фредерики. Но Фредерика в период изгнания видит в столице «опасную соперницу», потому что очарование парижанок (представительниц города) способно отвлечь короля от исполнения долга. Функция каталогизации пространственных знаков. Появление новых смыслов и определение стержневых значений. «Коды» парижского пространства и их символические «знаки-представители», «знаки-проводники», «знаки-указатели». Золочёная решётка сада Тюильри – знак усиления темы «золотой клетки», в которой томится королева. Утраченные связи с Парижем не так просто восстановить. Мотив преград, барьера, отгороженности пространства, отсутствия подлинной свободы, гордыни и замкнутости Фредерики. Звуки оркестра в саду. Воспоминания о прежних балах и приёмах во Дворце Тюильри. Кадриль императоров и королей, сверкающие драгоценности, роскошные галереи, широкие «парадные лестницы», бальные платья дам. Руины Дворца Тюильри в начале романа воспринимаются с тоской о прошлом, в конце – уже философски и стоически, почти равнодушно, как развалины древней Ассирии или Египта. Коды пространства: разрушенный Дворец – символ изгнания, потери трона и «родового замка» в Иллирии. Мотив из «Прекрасной Елены» Жака Оффенбаха – предвестие тягот изгнания и появления соперницы.

2. Знаки усиления и ослабления влияния в светском Париже

Городской пейзаж в романе Альфонса Доде играет ключительную роль: «Выйдя на длинный балкон гостиницы «Пирамида», пятнадцать окон которой, задернутые розовыми тиковыми занавесками, обращены на самую красивую часть улицы Риволи, королева замерла от восторга. Внизу по широкой мостовой, заглушая стуком колёс плеск воды, поливавшей тротуары, непрерывная вереница экипажей мчалась к Булонскому лесу, и при взгляде на неё начинало рябить в глазах от мелькания спиц, лошадиной сбруи

и светлых нарядов, трепетавших на ветру, поднимавшемся от быстрой езды. Оглядев толчею у золочёной решётки Тюильри, королева перевела взор на сверкающую круговерть белых платьев, золотистых волос, ярких шёлков, на веселье детских игр, на всю эту расфранченную и шаловливую кутерьму, в солнечные дни не утихавшую вокруг террас громадного парижского сада, и, наконец, с наслаждением остановила его на куполе зелени, на необъятной круглой сплошной кровле из листьев, которую образовали растущие в центре сада каштаны, в этот час укрывающие под своей сенью военный оркестр и дрожащие каждым листиком от гама детворы и рёва труб» [4, с. 8].

Максимальная связь между человеком и городом возникает в моменты творческого подъёма или философского прозрения, в период влюблённости или во время торжественных церемоний, празднеств, прогулок, созерцания видов «Парижа импрессионистов». Парижский текст в романе Доде насыщен символами «Битвы», «театрального представления», «фарса», «трагикомедии», «поединка», «игрового тира», «рыцарского турнира», «маскарада», «карнавального шествия», «ярмарки», «народного гулянья», «заседания Академии», «клубного пари», «светской хроники», «соревнования в борьбе и стрельбе по мишеням», «любви и игры», «скрытой деловой жизни и всевозможных спекуляций», «дворцовых церемоний» (коронация и отречение, приёмы, собрания знати), «блужданий в лабиринте большого города», «зала ожидания на вокзале», «плывущего корабля», «острова Сен Луи и дворца герцога Розена», «антикварной лавки», «посреднического агентства», «парижской сцены и закулисья», «восхождения на трон», «подъёма в гору», «двойной ошибки», движения по направлению к Королевской Улице (символика адресов), движение по направлению к Мессинской улице и крушения надежд на прочное счастье. Важны «символика новой Мессины», «модной витрины», «улиц и бульваров, где сияют красота парижанки», «мотив города в городе», хронотопы салона, особняка, парадного подъезда и чёрной лестницы, «дворцов и сточных канав». Исследуются хронотопы: парижские клубы, гостиницы, театры, сады и парки, Тюильри, Булонский лес и Венсенский лес и др. Например, после приезда королевской четы в столицу портреты Христиана и Фредерики «красовались на первых страницах иллюстрированных журналов», и теперь они вызвали любопытство толпы. Напротив гостиницы образовалось «столпотворение зевак».

Знаки усиления влияния – обретение «престижного» адреса, нового круга знакомств, приёмы и визиты. Париж полон «изгнанников-самодержцев», и все они живут широко. У вестфальского короля на Нейбургской улице великолепный дом. Особняк галисийской королевы на Елисейских Полях – это «настоящий Дворец», обставленный с царской роскошью. У палермского короля – дом «полная чаша» в Сен-Мандэ. «Какой-нибудь герцог Пальма – и тот устроил в своём домике в Пасси нечто вроде королевского двора, каждый день у него за столом пять-шесть генералов» [4, с. 14–15].

Решено было купить особняк в Сен-Мандэ, хотя королева настаивала на аренде – и вот под влиянием тщеславия растаял миллион из «банка Ротшильда». Хотя герцог Розен и обязался контролировать расходы и помогать королеве деньгами, но эту миссию он исполнял в расчёте на то, что Христиан вернёт страну и бывшее высокое положение. В итоге вышло по старинной поговорке – у каждого в Париже свой кошелек и своя репутация. Доде побуждает выразить свои впечатления о городе и легкомысленного красавца Христиана, чтобы подчеркнуть вдохновляющую

природу Парижа, способность столицы рассеивать все переживания, быть «целью всех стремлений», тем волшебным местом, оказавшись в котором «уже стыдно желать ещё чего-нибудь», пусть это даже идея возвращения в Люблину или Дубровник. Париж, как Цирцея, очаровал короля на своём «чудо-острове», лишил его энергии сопротивления, воли к победе, ослабил его самодисциплину, превратил из храбреца в генеральском мундире в «парижскую светскую знаменитость», сделал его королём «золотой молодёжи», а затем принизил.

Японский философ Кэнко-Хоси в «Записках от скуки» согласен с тем, что даже в обычной игре – например, в го, можно проявить себя как мыслитель или вовсе упустить свои фишки и всё ценное: «Когда, расставив фишки по углам доски для игры в го, ты делаешь ход, то не достигнешь цели, если при этом видишь только дальние фишки соперника. В любом деле нельзя ничего добиваться, обратясь вонне себя. Надлежит правильно делать то, что тебе ближе всего. Не таков ли и путь управления миром? Если ты небрежен к владениям, легкомыслен, своенравен и нерассудителен, то дальние провинции непременно взбунтуются» [6, с. 133–134].

Когда человек молод, горячая кровь переполняет его тело, сердце легко поддаётся любому влиянию, и в нём кипят страсти. «За него боязно: он может легко расшибиться и этим напоминает драгоценный камень, который пустили катиться» [6, с. 134].

Христиан восклицает: «Париж – необыкновенный город! Здесь даже воздух какой-то особенный, он опьяняет, он животворит... Как подумаешь, что в Люблине в эту пору всё уже заперто, всё спит, всё погрузилось во тьму...» [4, с. 21].

Король, едва наметив достойную цель возвышения в Париже, уже готов устремиться от неё «по всем десяти направлениям». Королева Фредерика тяготеет своим положением покинутой женщины и жаждет мести (стремление приблизить к себе монархиста Мери), этим вызван и «недосмотр» за хрупким, утончённым принцем Цара («комплекс Медеи»). Неправильные «ходы» в игре дорого обходятся всем, даже весьма ловкой Шифре Лееманс. Прекрасная Шифра, «деловая женщина», пленившая короля Иллирии не на балу, а за банковской конторкой, предмет всеобщих вздыханий после «клубного пари», согласилась бы и дальше играть роль фаворитки Христиана, если бы он сумел «добыть» двести миллионов отступных и превзойти её мужа по части сообразительности в заключении сделок. Но даже в карточной игре Христиан избирает ту, где надо меньше думать. Есть и другое заманчивое поприще для светских людей – «обрести досуг». Упустив «подходящий случай» разбогатеть, король вернулся к утраченному им кодексу монарха, но эта жертва была напрасной.

3. Коммуникативные знаки

Даже на уровне коммуникации и речевого этикета король нарушает границы дозволенного. Светский дискурс эпохи рубежа веков повлиял на прежде строгого и воздержанного в речах Христиана.

Но это в случае с королём скорее «околосветский дискурс», переходный этап к более влиятельному окружению. «Словесный сор» отрицательно воздействует на манеру изъясняться, делает короля чересчур доступным, потенциально уязвимым для насмешек. В выборе слов и «парижских фраз», «подходящих парижских выражений» надо соблюдать чувство изящного, превыше всего почитая правильную речь.

Следует избегать брани и вульгарных выражений,

«слов с подвохом», двусмысленных речевых оборотов, штампов, нелепых подражаний. «Парижский словарь» Христиана пополнили далеко не блестящие выражения – «ерундистика», «забавно, как я попал сюда», «забавно, как я проигрался», «забавно, как у неё это выходит», «ломбашка» вместо ломбард. Теперь он говорил, как «заправский пшют»: «шикарно, очень шикарно», «весёленькое дельце», «не будь снобом», «сойтись на повышении», «балаганный хор», «парижаночка», «забавно», «гвоздь сезона», «блеснуть остроумием», «истый парижанин». Благодаря иностранному акценту эти выражения быстро входили в моду – например, он сделал модным выражение «прожигать жизнь». Пьяная актриса Ами Фера обратилась к нему – «Эй ты, Забавник, а ну-ка, скажи...», – и эта фамильярность певички даже понравилась ему, но когда его связь с «модной певицей» завершилась, по иронии судьбы прозвище осталось, а подлинное имя «растворилось». На знаменитой ярмарке в Венсенском Лесу продаются пряники «Забавник» и «Куриный Хвост» (прозвище принца Ансельмского) как знаки ослабления их влияния. Парижские удовольствия связаны были для короля с богемным образом жизни и возможностью пленять парижанок – если они ему надоела, он посылал им в подарок обезьянок и следовал салонной моде «на всё экзотическое» под воздействием колониальных романов. Одним из первых во французской литературе Альфонс Доде обратил внимание на воздействие не только романов и поэм, но и парижских газет с их светской хроникой на умы и воображение. Парижский миф привлекал Христиана ещё в Иллирии. Время изгнания король решил проводить весело. «Христиан вёл праздную и насыщенную жизнь представителя золотой молодёжи. После полудня – игра в мяч или ролики, потом Булонский лес, в сумерки он в каком-нибудь шикарном будуаре, который особенно прельщал его своей роскошью, а также тем, что там можно было совсем не стесняться в выражениях; вечером – театры лёгкого жанра, танцы, клуб, а главное – картёж: в любви к азарту и связанными с ним острым ощущениям, по-видимому, сказывалась текущая в жилах Христиана цыганская кровь» [4, с. 48].

В глазах Христиана королева видела «всё сильней разгоравшийся пламень увлечения праздником жизни, её головокружительностью, её соблазнами, доступностью её радостей, таинственностью походов – пламень, зажённый Парижем, адским его фосфором» [4, с. 49].

Она не желала разделять его увлечение «светской суетой». Христиан желал бы, напротив, чтобы о её красоте говорил «весь Париж», об эlegantном выезде, туалетах, очаровании, но она не могла польстить легкомысленному честолюбию мужа. Коlette Розен пленила короля – их роман длился около года. Но ценил он в Коlette прежде всего новизну и «прелесть истой парижанки». Она нравилась ему до тех пор, пока он видел в ней «хитро раскрашенную», приманчивую игрушку. Они встречались в гостиницах, дразнили ханжей, и он обожал её в те дни, когда ей «нравилось быть только женщиной, созданной для веселья, – именно эту женщину он в ней и любил», он наслаждался её обществом и даже обманул упования герцога Розена, «свирепого свёкра» Коlette, ибо она была замужем за его сыном Гербертом. Однако, по Парижу распространился «скандальный слух». Коlette пыталась избежать слежки, переодевшись разносчиком-поварёнком, хотя долгое время грезила о костюме пажа в духе Эпохи Возрождения.

4. Театральные знаки

Театральные, сценически-декоративные знаки и мотивы смены масок совмещаются с игровыми, коммуникатив-

ными и знаками социальной дифференциации кварталов. Автор часто использует приёмы градации, иронии, метонимии. Кто знает, через какие «щели в гостиных или в передних», через окна каких купе, через «какое эхо, отражённое глухой стеной с никогда не отворяющимися дверями» упорно распространяется по Парижу «скандальный слух»? Метонимия усиливает впечатление ложной непроницаемости стен, и город на поверку оказывается весьма разборчивым и восприимчивым по всяким слухам, он ищет повод «позлословить», разрушить чью-либо репутацию – «Целую неделю весь Париж смеялся над приключением маленького разносчика» [4, с. 67].

Парижские модные слова и выражения меняются, «зато неизменными и однообразными остаются знаменитые рестораны, где делаются дела, салоны, где много золота и цветов и куда публичные женщины высшего полёта являются по приглашениям к таким же, как они», остаются прежними увеселения, «классическая глупость оравы светских хлыщей», проходимцев, подкупленных журналистов, «клише их жаргона и их «показного остроумия». Этот богемный мир тоже «скован условностями» и не избежал «мещанских тенет» пошлости, продажности и скуки. Но если есть «большие деньги», то в Париже можно вести великосветскую игру «на повышение». Остальные остаются «читателями газет». Христиан, впрочем, сохранил весь свой пыл южанина. Его нельзя было упрекнуть в скупости или снобизме. «Король – тот, по крайней мере, прожигал жизнь с запалом двадцатилетнего юнца. Он утолял свою страсть удирать из дома, которая в первый же вечер по приезде в Париж погнала его в Мабиль, он удовлетворял свои желания, давно уже пробуждённые в нём чтением некоторых парижских газет (влияние не только литературного парижского мифа, но и мифа парижской светской хроники), ежедневно предлагающих вниманию читателей соблазнительное меню рассеянной жизни, пьесами, романами, рассказывающими о ней и, в расчёте на провинциалов и на иностранцев, рисующими её в розовом свете» [4, с. 68]. Однако, король избежал боваризма – он сам способен стать героем многих заметок, особенно после того, как он поделил Шифру титулом графини Сплит. Продажа титулов стала частью его «королевских доходов». Но это снижение «планки» и влияние бульварных газет ещё не казалось Христиану чем-то постыдным – он даже гордился своим успехом в Париже 1870-х.

Любовь к Шифре способствует лучшему пониманию Парижа во всех смыслах: пластическом, архитектурно-нравственном, эстетическом, эмоциональном. Ж.Ф. Лиотар отмечает: «Градация пространственных акцентов зависит от смены настроений и даже от побочных тем» [5, с. 29]. Например, после «сцены свидания», интонации одной и той же темы становятся неровными и постмодернистски заострёнными, «прерывистыми», фрагментарными, даже дискретными, мажорный лад переходит в минорный, ритмика тяготеет к нерегулярности «наплыва чувств» (термин Ф. Феллини). Романы Альфонса Доде словно созданы для экранизации, но режиссёры редко их выбирают, опасаясь, видимо, сложности воссоздания «духа эпохи». Диалоги двоих – лишь компонент целого, цельнослитного «впечатления» внезапно нахлынувшей любви. Единство этих впечатлений можно сравнить с наличием эффекта непреднамеренности в теории эстетических знаков Яна Мукаржовского. Акцентность – преднамеренность – непреднамеренность – сближение – ритм требуют особого «пластического» и пространственного решения сцены. Суть не в словах и не в признаниях, а в понимании идеи осуществления мечты. Шифра мечтает избавиться от су-

губо «подчинённого положения» и деловых связей, а роль обретает возможность стать «сильным игроком» и отбить Шифру у мужа. Это скорее прерывистый, переменный такт, суггестивное сочетание впечатлений, элементы романа-сценария, ритмическое преобразование текста в «раскадровку» сцены из фильма. Разграничение типов восприятия характерно и для театра. Эмоциональное сопереживание рождается «как бы из ничего», из самых обыкновенных эпизодов, но их сочетание и наложение рождает искомый эффект воздействия. Король провожает Шифру на вокзал Сен-Лазар, как простой смертный, но он уже понимает, что не желает её отпускать, что здесь, среди щемящей сутолоки вокзала, они просто мужчина и женщина. Не важно теперь, хороша она или дурна нравом – Христиану дорого несомненное «очарование» Шифры, те чувства, что она против воли пробуждает в нём, отсутствие нарочитых светских жестов.

«Громадный зал первого класса был безлюден и слабо освещён. Сидя рядом с Христианом на скамейке, Шифра, дрожа от холода, куталась в его широкие меха. Здесь она уже не боялась, держалась непринуждённо, непрерывно что-то говорила королю на ухо. Мимо них время от времени проходил, покачивая фонарём, кто-нибудь из железнодорожных служащих или же ватага актёров, живших за городом и теперь возвращавшихся после спектакля. В стороне от каждой такой ватаги держалась, свято оберегая свою тайну, сплетшаяся в объятии влюблённая парочка.

– Как они, должно быть, счастливы! – шёпотом говорила Шифра. – Ни уз, ни обязанностей ... Всегда следовать влечению сердца... Всё остальное – обман...» [4, с. 137].

Шифра знала о пари в клубе, но всё-таки решила вести свою игру. Христиан стал её покорным рабом, «присяжным чичисбеем», подарил роскошный особняк на Мессинской улице, предложил титул графини Сплит и старался угождать даже в мелочах – пока их связь оставалась «сговором сильных» игроков. Шифра изгнала короля и отвергла после того, как он нарушил «правила игры» и возомнил себя прежним повелителем Иллирии. «Игры в короля» Шифра ему не прощает. Фредерика же, напротив, в Христиане желает видеть только опору правящей династии. Деловая жизнь и финансовый успех – ценностные ориентиры для Шифры. Христиан же грезит о прежнем своём величии, он колеблется, и вот в нём снова царствует порыв аристократа – тщетное стремление вернуть власть в Иллирии. Именно поэтому мы видим «двойное поражение» – и трон не удалось вернуть, и Цара-наследник в опасности, и двести миллионов «отступных» растаяли и растворились. Отсюда мотив распада былых связей, мотив «спуска» по социальной лестнице. И всё же каждый из героев по-своему прав. Вопрос только в том, какими силами одержать победу.

5. Этикетные знаки и знаки социального статуса

На приёме в Академии Доде показывает нам Париж «учёных и аристократов», где чествовали книгу «Мемориал об осаде Дубровника», и премию за неё вручали герцогу Розену. «Классический дворец, дремлющий под свинцовым куполом в конце Моста Искусств, при входе в учебный Париж, имел в то утро необычный вид и даже как будто вышел за черту зданий, высящихся вдоль набережной» [4, с. 146].

Толпа теснилась на ступенях главного подъезда, «распустив хвост, точно у театральной кассы», жалась к решёткам и стенам, «текла под аркой улицы Сены». Доде отмечает, что это была «толпа элегантная, нарядная, сдержанная», и каждый держал разноцветный пригласитель-

ный билет. По пустынной набережной Моне тянулась вереница экипажей», самых роскошных, какие только есть в Париже, с выездными лакеями в кокетливых или величественных livreaх. Знаки социального статуса – стенки карет были украшены внушительных размеров гербами знатных семейств Франции, девизами королей и вельмож других европейских стран, что придавало «стенкам карет сходство с гигантскими движущимися вдоль Сены таблицами Гозье». При этом писатель уделяет большое внимание технике воссоздания городского пейзажа в духе импрессионистов (литературный импрессионизм): «Как только сквозь тучи пробивался луч солнца, *парижского солнца*, в кратких проветах которого есть такое же обаяние, как в улыбке, озаряющей хмурое лицо (приём антропоморфизации, метафорическое олицетворение), на всём загорались властные отблески: на упряжи, на фуражках охраны, на фонаре купола, на чугунных львах у входа в здание, обычно запыленных и тусклых, а сегодня отмытых и ласкавших взор своей чернотой» [4, с. 146]. Такие внезапные и волнующие «послеполуденные пробуждения» бывают у старой Академии только по случаю торжественных приёмов. Вновь избранные академики, «по кокетливости не уступавшие актёрам», ни за что не согласились бы дебютировать, когда главный приз уже присуждён, «сезон закрыт и все сидят на чемаданах».

Кареты с гербами, заворачивая во двор, высаживали своих владельцев – обладателей особых билетов. Среди привратников с цепями «суется с гостеприимным видом» правитель канцелярии, словно добрый дворецкий Спящей Красавицы «в тот день, когда она, проспав сто лет, наконец пробудилась на своём царском ложе». Аллегория Академии и отсылка к образу Спящей Красавицы весьма тонко подчёркивает характер «исключительности» торжественного приёма. Социальная иерархия находит своё выражение и на пространственном семиотическом уровне, и в изображении внутреннего убранства. Например, на самом верху рядов и кресел «вырисовываются силуэты» занимающих стоячие места. Негде яблоку упасть! Мрамор высоких задумчивых статуй Декарта, Боссуэ, Массильона – «статуй славы великого века», «традиционный стакан с водой» на зелёном сукне стола, долгое ожидание членов Академии, высокие двери, увенчанные надписью – «Словесность, науки, искусства».

Доде защищает высокие идеалы «старой доброй Франции». Именно Академия Наук становится синтезирующим символом. Ролан Барт отмечает: «Как видим, структурные функции в рамках целостной системы изображения оказываются поляризованы: с одной стороны, имеет место своего рода парадигматическая концентрация символов, которые суть не что иное, как полновесные «овеществлённые знаки», а с другой – синтагматическая «текучесть» на уровне денотации; не забудем, что синтагма родственна речи, задача же всякого «иконического» дискурса состоит в натурализации символов [2, с. 318]. И на уровне языка мы тоже видим соответствие той или иной знаковой последовательности (дискурс академической речи). С.М. Пашков приходит к выводу: «Соотнесённость сущностных свойств человека с языковыми формами функционально находит свою экспликацию в бинарных словосочетаниях с ядерным комплексом *homo*. Так, социальная природа человека коррелирует с коммуникативной функцией языка (*homoloquens*)» [7, с. 5]. Доде усиливает роль объединения знати вокруг определённых ценностей. Семиотическая функция сочетается с ценностной, символической и синтезирующей. «Всё, что есть в Париже шикарного, родовитого, благонамеренного, цвет клубных завсегдатаев, сливки Сен-

Жерменского предместья – всё это встречается здесь, и все эти люди улыбаются друг другу, узнают друг друга по каким-то им одним понятным масонским знакам, все они редко выезжают в свет, держатся всегда особняком, лорнет не отыщет их на премьерах, в опере и в консерватории они бывают только в определённые дни, это общество тепличное, замкнутое, оберегающее свои салоны от уличного света и шума с помощью тяжёлых гардин и лишь изредка заставляющее говорить о себе» [4, с. 148].

Впрочем, многие из них были достойны звания «рыцаря Орденов Праздного шатания и Золотой молодёжи». Сюда «ухитрились проскользнуть» скромно одетые содержанки первого сорта, две-три модные актрисы, «смазливые мордочки которых уже примелькались в Париже», журналисты, репортёры иностранных газет, вооружённые записными книжками, «усовершенствованными наконечниками для карандашей», чем-чем только не запасшиеся – как будто им предстояло путешествие в Центральную Африку.

Характерно, что в модном гуле голосов всё равно улавливается и нечто мельчайшее – каждый «лёгкий смешок» дробится на множество ещё «более лёгких смешков». Знаковый уровень восприятия событий очевиден.

«Малейший знак, безмолвное движение рук, заблаговременно готовящихся аплодировать, замечается во всех рядах, от верхних до нижних. Это – искусственно взвинченное волнение, это – благосклонное любопытство публики на премьере блестяще составленной пьесы – премьеры, успех которой обеспечен заранее. Стоит появиться знаменитостям, и к ним устремляется *вся третья* публики, приглушающей на то время, пока они занимают места, говор любопытства или восхищения [4, с. 149].

Королева Иллирийская и королева Палермская сидят рядом, ибо они двоюродные сёстры. На трибуне Декарта король Вестфальский «хранит горделивую осанку». «Один из фраков» произносит священные слова: «Разрешите открыть заседание». Звучит доклад. Альфонс Доде мастерски передаёт его суть, опираясь на приём насыщенного метафорами, иносказаниями, аналогиями описания «образцовой речи» со всеми её околичностями, штампами, привычными оборотами и «красивостями» облагороженного стиля (так называемый «академический стиль»).

«То был образец академической речи, написанной в академическом стиле, с неизбежными «отчасти» и «так сказать», заставляющими мысль всё время возвращаться назад, точно святому на исповеди, в сотый раз перечисляющего свои грехи; в *стиле*, украшенном арабскими завитушками, затейливыми росчерками каллиграфа (приём визуализации образа устной речи, её перевода в декоративный зримый план, создание зрительных эффектов), извивающимися между строчками, чтобы прикрыть, чтобы заполнить их пустоту; в *стиле*, требующем от зрителей особой сосредоточенности, в *стиле*, который здесь так же обязателен, как фраки с зелёными пальмами» [4, с. 152].

Писатель сравнивает процесс восприятия этой официальной речи с движением по узким провинциальным улочкам (урбанистическое сравнение), вымощенным плитами, и это проникновение в Париж «провинциального начала» выражает эмоции скрытого недовольства и скуки. Стилистическое мастерство Доде проявилось в опоре на пространственные «каркасные» знаки. Оппозиция Парижа и провинции носит в данной сентенции автора привативный (взаимовключённый характер, по Ж. Женетту), так как черты «глухой провинции» проявились в скучной академической речи, хотя сам её нарочитый академизм как нечто великосветское обычно принимался публикой очень хорошо и свидетельствовал о том, что здесь собрались люди

самого высшего круга, весь цвет Парижа. «Но сегодня (мотив исключительности события) все охвачены нетерпением, все пришли не на этот скромный литературный праздник» [4, с. 152].

На самом деле зала кажется освещённой холодным неестественным светом, «как на витрине фотографа». Возникают и проблемные вопросы – кому теперь нужны старинная геральдика, чуть ли не «провинциальная героика», искренняя унылая «добропорядочность», устаревшая, «путанная в мелочах фразеология» академиков, монархические взгляды? Снобизм официального Парижа вызывает, наконец, чувство протеста у представителей других сословий. Очень часто «короли» сами виноваты в том, что народ их отвергает – они относились к своей миссии слишком пренебрежительно, словно театральные марионетки, деловой сноровке предпочли бесконечные церемонии, не смогли контролировать банки, упустили нужное время, не обрели влиятельных министров и разрушили кодекс ценностей, доверяя свои дела проходимцам. Шифра бросила вызов королеве Фредерике. Её имя передавалось из уст в уста. Газеты уже успели сообщить о том, «во сколько обошёлся» ей новый особняк, как высока её конюшня, во что обошлась роспись столовой, сколько теперь у графини Сплит экипажей, и она «победила» всех.

Выводы

1) Латинский квартал – символ интеллектуального Парижа. «Учащийся Париж» (улица Мсье-Ле-Пренс) защищает дух разума от «суетного и продажного» буржуазного Парижа. Кафе Латинского квартала – «кузницы мысли и славы». Это знаки другого Парижа – города учёных, ораторов, мыслителей, студентов и философов. Элизе Мерио выступает с речами монархического толка в кафе «Вольтер» и «Прокоп». Развалы букинистических книг – защищают, «как бастионы», интеллектуальный центр столицы. Изображаются лавочки, молочные, газетные киоски, дома с дешёвыми меблированными комнатами, мансарды студентов, подвалы домов, где продаются книги и ноты, галерея Одеона, пивная «Риальто», холм Святой Женевьевы;

2) Особняк герцога Розена на «стрелке острова Святого Людовика» – великолепный особняк, символ аристократического Парижа. Здесь были собраны (до продажи) восточные ковры, сокровища, достойные музейных коллекций, оружие, ценная утварь Средних веков, золотые и серебряные складни, ковчежцы, парча, гобелены, картины, скульптуры. Лучшие коллекции покупает позднее антиквар Лееманс, отец красавицы Шифры, для своего магазина на улице Мира. Праздник в доме герцога перед началом восстания в Иллирии – апофеоз короля Христиана II, когда звучит напев гюзлы и старинная «Песнь о Родойце»;

3) Семиотическая функция образа Парижа раскрывает и проблему смены элит в Европе рубежа веков. Париж «соблазнов и удовольствий» – Мабиль, Парижский Клуб, кафе «Лондон». Знаки – указатели тайных встреч: гримёрки, «рестораны, где делаются дела», салоны. Здесь очевидно влияние парижского мифа на читателей романов, модных пьес и светской хроники;

4) Агентство Д. Тома Льюиса (Нарсиса Пуату) – аналогия с лондонским Сити. Самое влекущее и опасное место в деловом Париже, знак усиления биржевой, спекулятивной, финансовой элиты. Здесь набобы, аристократы и даже русские князья могут найти «всё, что пожелают».

Знаки-указатели: Витрины и агентства с пачками бутафорской валюты, винные бутылки, горы «снеди и сладостей». Подвалы – символ «теневого рынка». Учёт векселей

и манипуляции с деньгами клиентов, двойные и «липовые счета», оказание посреднических услуг в сфере недвижимости. Адрес тоже символичен – агентство расположено на Королевской Улице, знак «нашествия дельцов», натиска. Шифра тяготеет к сильным мира сего, она – «деловая женщина», «контрщица» с карандашиком и талантом вести счета, приманка, «ловушка» для Иллирийского льва;

5) Квартал Марэ, улица Эгинара – здесь прошли детство и юность Шифры Лееманс, которая начинала свою карьеру в Париже как содержанка вельможи, а затем супруги Джея Тома Льюиса. Мастерские на улицах Сен-Мартен, Сен-Дени, Вьей-дю-Тампль. «Неизменность» облика квартала торговцев, старинные лавочки, улица апостола Павла и Собор. Хронотоп антикварной лавки. Здесь Шифра встречает равнина и слышит знакомый ей с детства «еврейский жаргон» – смесь французского с эльзасским. Зависимость Шифры от мужа-дельца и мотив двойной игры. Обретение титула графини Сплит и личных богатств – знак безусловной победы Шифры в жизненной борьбе и

покорения «всего Парижа». Игра и смена масок («Шифра в ипостаси прекрасной Эсфири» и Шифра-Далила);

6) Народное гулянье в Венсенском лесу. Пряничная ярмарка. Магические знаки – «магические круги», мишени, появление волшебника, знамёна и флаги раскрашенных под дворцы балаганов. «Театральные королевы» и «опереточные короли», маскарадные костюмы, скрытая тоска по блеску эпохи Людовика XIV. Народ – «могучий лев», которого можно покорить только мудростью, справедливым правлением («Сказка о Льве»). Катанье на лодках в Венсенском лесу. Цирки и балаганы с полотняными вывесками. Знаки будущих тревожных событий и мотив живой мишени (принц Цара). Музыканты оркестра напоминают «низложенных королей». Трубная медь снова гремит «Марсельезу». Движущиеся тени. Трёхъярусная карусель как символ переменчивости бытия и движения времени. Таким образом, можно сделать вывод, что семиотика Парижа выражает идею упадка прежних династий и усиление новой деловой элиты.

Библиографический список

1. Антонова М.В., Антюхов А.В. Автобиографическое и мемуарное в дневнике князя Александра Полубенского // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 1. С. 84–88.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, Универс, 1994. 616 с.
3. Барт Р. Империя знаков. М.: Праксис, 2004. 144 с.
4. Доде А. Короли в изгнании / Доде А. Сочинения. В 2-х томах. Том 2. Калуга: Золотая Аллея, 1993. 416 с.
5. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. М., СПб.: Алетейя, 1998. 159 с.
6. Кэнко-Хоси Записки от скуки. СПб.: Изд. Дом «Азбука – Классика», 2007. 224 с.
7. Пашков С.М. О религиозной функции языка (в контексте современных тенденций функционального описания языка) // Филологические науки. 2023. №2. С. 3–10.
8. Поляков О.Ю. От эссенциализма к «конструктивизму». Основные направления имагологических исследований в Германии / Всемирная литература в контексте культуры: Сборник научных трудов по итогам XXV Пуришевских чтений. Отв. Редактор М.И. Никола. М.: МПГУ: Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. С. 131–140. 207 с.
9. Попова И.Л. Становление романа: литература VS теория литературы // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. 2023. Т. 82. №2. С. 5–14.
10. Потанова З.М. Альфонс Доде / История всемирной литературы. В 9 томах. Том 7. Отв. Ред. И.А. Бернштейн. М.: Изд-во «Наука», 1991. 830 с.
11. Тахо-Годи А.А., Троцкий В.П. Отрывок из неизданной части «Философия имени» А.Ф. Лосева: [Диалектика инобытия сущности в нисходящем порядке] // Вопросы философии. 2023. №10. С. 70–75.

References

1. Antonova M.V., Antyukhov A.V. Autobiographical and memoir in the diary of Prince Alexander Polubensky // Scientific notes of the Orel State University. 2024. No. 1. Pp. 84–88.
2. Barth R. Selected works of Semiotics. Poetich. M.: Progress, 1994. 616 p.
3. Barth R. Empire of signs. M.: Praxis, 2004. 144 p.
4. Daudet A. Kings in exile / Daudet A. Writings. In 2 volumes. Volume 2. Kuluga: Golden Alley, 1993. 416 p.
5. Liotar J.F. The state of postmodernity. M., St. Petersburg: Aleteya, 1998. 159 p.
6. Kenko-Hoshi Notes from boredom. St. Petersburg: Ed. House “ABC Classics”, 2007. 224 p.
7. Pashkov S.M. On the religious function of language (in the context of modern trends in the functional description of language) // Philological sciences. 2023. No.2. Pp. 3–10.
8. Polyakov O.Y. From essentialism to “constructivism”. The main directions of imagological research in Germany / World literature in the context of culture: A collection of scientific papers based on the results of the XXV Purish readings. Editor M.I. Nikola. M.: MPSU: Kirov: Publishing house of LLC Raduga-PRESS, 2013. Pp. 131–140. 207 p.
9. Popova I.L. The formation of the novel: literature VS theory of literature // Izvestiya Akademii nauk. A series of literature and language. 2023. Vol. 82. No.2. Pp. 5–14.
10. Potanova Z.M. Alphonse Daudet / History of world literature. In 9 volumes. Volume 7. Ed. by I.A. Bernstein. M.: Publishing house “Nauka”, 1991. 830 p.
11. Tahoe-Godi A.A., Trotsky V.P. An excerpt from the unpublished part “Philosophy of the name” by A.F. Losev: [Dialectics of the otherness of an entity in descending order] // Questions of philosophy. 2023. No.10. Pp. 70–75.

СТРУКОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева; сотрудник, Академия ФСО России, г. Орел, Россия
E-mail: tatynassss@mail.ru

STRUKOVA TATYANA VIKTOROVNA

Doctor of Philology, Professor of the Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University; employee, Academy of FSO of Russia, Orel, Russia
E-mail: tatynassss@mail.ru

ЭНИГМАТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ РУССКОЙ ПОЭЗИИ В ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

ENIGMATIC GENRES OF RUSSIAN POETRY IN PERIODICALS OF THE FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY

В статье рассматриваются структурно-семантические, тематические и идейно-эстетические особенности текстов энигматических жанров русской поэзии, опубликованных в журналах первой четверти XIX века. Установлено, что многим из них свойственна диалогическая структура, указывающая на их идеологическую и полемическую направленность. Сделан вывод о том, что в текстах энигматических жанров нашла отражение специфика литературного процесса переходного периода, характеризующегося быстрой сменой художественных парадигм.

Ключевые слова: энигматический дискурс, загадка, шарада, анаграмма, логогриф, диалогическая структура, литературная полемика, сатирическая направленность.

The article examines the structural-semantic, thematic and ideological-aesthetic features of the texts of enigmatic genres of Russian poetry published in magazines of the first quarter of the 19th century. It has been established that many of them are characterized by a dialogic structure, indicating their ideological and polemical orientation. It has been concluded that the texts of enigmatic genres reflect the specificity of the literary process of the transitional period, characterized by a rapid change of literary paradigm.

Keywords: enigmatic discourse, riddle, charade, anagram, logogryph, dialogic structure, literary polemics, satirical orientation.

Введение

Генезис и становление энигматических жанров русской поэзии напрямую связаны с расцветом публицистики в России во второй половине XVIII века, а также со стремительным развитием жанровой системы классицистской поэзии. Творческое наследие поэтов-классицистов отличалось необыкновенным разнообразием жанровых форм: ими были разработаны и введены в литературный обиход образцы оды, басни, сатиры, песни, притчи, послания, эклоги, идиллии, элегии, поэмы, сонета, эпиграммы и др., наряду с которыми широкое распространение получили жанры стихотворной загадки и загадки-акростиха.

Следующий этап развития энигматических жанров русской поэзии приходится на первую четверть XIX века и связан с освоением и разработкой новых модификаций литературной загадки (шарады, логогрифа, омонима, анаграммы). С одной стороны, это была дань классицистской моде, с другой – нарождающемуся романтизму. Русская литература 1810-х годов, как отмечают исследователи, – явление «переходной» эпохи, период, когда «распадался» классицизм, «разрушалась» просветительская вера в неизменность и доброту природы человека, «складывался» романтизм, «предромантизм», «предреализм», а также «неоклассицизм» («постклассицизм») [15, с. 5]. К энигматическим жанрам в это время обращались как известные поэты такие, как П.А. Вяземский, И.И. Дмитриев, Н.А. Полевой, К.Ф. Рылеев, так и поэты второстепенного ряда: И.И. Варлаков, В.И. Козлов, С.А. Соболевский и др.

Тексты энигматических жанров активно публиковались в самых известных и массовых изданиях начала XIX

века: журналах «Благонамеренный», «Вестник Европы», «Дамский журнал», «Журнал для пользы и удовольствия», «Модный вестник», «Московский курьер», «Новости литературы» и др. Этот факт указывает на популярность энигматических жанров в русской поэзии в первой четверти XIX столетия, однако они так и не стали предметом специального изучения в современном литературоведении (возможно, потому что их поиск и систематизация представляют собой весьма трудоемкий процесс), что определяет научную новизну настоящего исследования.

Актуальность статьи заключается в том, что анализ текстов энигматических жанров так называемых «поэтов второго ряда» помогает расширить представление о литературном процессе, с большей достоверностью воссоздать литературный контекст первой четверти XIX века.

Цель исследования – рассмотреть структурно-семантические, тематические, идейно-эстетические и функциональные особенности произведений энигматических жанров русской поэзии первой четверти XIX века.

В процессе анализа содержательной и композиционной структуры энигматических текстов использованы историко-литературный, сравнительно-типологический и структурно-семантический методы исследования.

Изложение основного материала

В первой четверти XIX столетия периодическая печать занимала значительное место в общественной и культурной жизни России. Количество периодических изданий постоянно увеличивалось (к концу первого десятилетия их численность достигла 77 наименований). В следую-

щее десятилетие количество журналов выросло почти вдвое. Наряду с изданиями общего характера, возникают литературные журналы и газеты. В Петербурге выходят «Литературная газета», «Новости литературы», в Москве – «Московский телеграф», «Дамский журнал», «Модный вестник», «Московский наблюдатель» и др.

Поэтами, печатавшимися в журналах первой четверти XIX века, активно разрабатывались и вводились в литературный обиход такие жанры, как загадка, анаграмма, логогриф, омоним, шарада. Многим из них (преимущественно логогрифам и шародам) была свойственна диалогическая структура, что указывает на их идеологическую и полемическую направленность.

В этом контексте особого внимания заслуживает энигматический дискурс журнала «Вестник Европы», первый том которого появился в печати в январе 1802 года. В «Предисловии к издателю» Николай Карамзин изложил программу своего журнала: «помогать нравственному образованию такого великого и сильного народа, как российский; развивать идеи, указывать новые красоты в жизни, питать душу моральными удовольствиями и сливать ее в сладких чувствах с благом других людей...» В 1800–1810-е годы «Вестник Европы», как отмечают исследователи, стал своего рода «трибуной новой литературной стратегии и новой этико-эстетической позиции», что подчеркивает критический подтекст выступлений его авторов, «утверждавших в русской словесной культуре нравственный смысл литературы, ее особое воздействие на душу читателя» [28, с. 40–41].

Особое место на страницах издания было отведено общественно-политической и литературной полемике, которая нашла отражение в произведениях энигматических жанров. В «Вестнике Европы» в первой четверти XIX столетия печатались загадки, шарады, омонимы, логогрифы, анаграммы как извинительных поэтов (И.И. Дмитриев, Н.А. Полевой), так и провинциальных авторов (Б.К. Бланк, И.И. Варлаков, П.М. Кудряшов).

Сатирический подтекст характерен для загадки И.И. Дмитриева о книге, напечатанной в журнале в 1803 году:

Нет голоса во мне, а всё я говорю
И худо и добро; сержусь, благодарю,
Хвалю, браню и ложь, и правду разглашаю,
И в тысячи местах вдруг слышен я бываю;
Всегда и важен, и шутив,
Умен и глуповат, и дурен и красив;
Еженедельно я иль в месяц возрождаюсь,
И только лишь рожусь, в продажу отпускаюсь.
Я братьями богат, название нам одно;
Однако в свете мы зовемся не равно.
Узнали? Нет? Еще прибавим:
У нас нет матери, зато
Мы сотни две отцов представим,
И это не причтет в обиду нам никто,
Я бел и сер, легок, бездушен и собою
Во многом сходствую с молвою [8, с. 140–141].

Являясь представителем сентименталистского направления в литературе, Дмитриев придал энигматическому дискурсу русской поэзии новый аспект (акцент). К особенностям его интерпретации жанра загадки следует отнести обращение к «светским и нравоучительным темам» [23], разрушение строгой иерархии жанров и стилей, демократизацию литературного языка. По всей видимости, загадка поэта представляет собой своеобразный отклик на распространявшуюся в конце XVIII – начале XIX вв. модную тен-

денцию писать длинные нравоучительные оды. «Следя с пристрастием за литературными журналами, за всеми новыми выходящими книгами, он (Дмитриев – Т.С.) в 1800–1810-е годы резко оценивает положение в литературе, где господствующее место заняли эпигоны сентиментализма («московская словесность») и эпигоны классицизма («невские поэты»)», – отмечает Г.П. Макогоненко [16, с. 61].

Следует подчеркнуть, И.И. Дмитриев имеет в виду прежде всего многочисленных подражателей, не обладающих поэтическим мастерством и талантом: «Нет голоса во мне, а я все говорю». Не случайно поэтому, что в качестве основного структурно-композиционного приема загадки автор избирает антитезу, последовательно противопоставляя два типа писателей (талантливых и бездарных) и два вида книг: «Умен и глуповат, и дурен и красив»; «Хвалю, браню и ложь, и правду разглашаю». Очевидно, что сатирическое перо Дмитриева обращено главным образом на тех стихотворцев, «кто в новых условиях продолжал следовать «правилам» и, подражая образцам, создавал риторические, холодные, «надутые», лишённые личного начала произведения» [16, с. 44].

Энигматический посыл И. Дмитриева был творчески переосмыслен анонимным автором, сотрудничавшим с литературным женским журналом «Модный вестник» в 1817 году, представившим свою версию загадки о книге:

Нет голоса во мне, но я все говорю,
О всем я мыслю, рассуждаю;
Иных от скуки избавляю,
Другим познание всех таинств я дарю.
В одежды разные одета,
Служу для всякого предмета [17, с. 77].

В загадке анонимного поэта отсутствует сатирический подтекст, характерный для энигматического текста И. Дмитриева. По-видимому, это обусловлено издательской стратегией журнала: помимо развлекательной направленности ему была свойственна культурно-просветительская функция, что определялось необходимостью улучшения женского воспитания, повышения культурного уровня. Обусловлено это было зарождением романтического направления в литературе, идейное содержание которого указывало на важнейшее место женщины в культуре: «утверждая равенство мужчин и женщин, романтизм возводил женщину в идеал, и ей отводилась область высоких и тонких чувств» [24, с. 20]. Не случайно поэтому, процесс чтения книги осмыслен автором не только как средство заполнения досуга, но и как важный атрибут образования и самообразования (как известно, количество образованных представительниц женского пола в то время было минимальным).

Полемическая направленность энигматического дискурса русской поэзии первой четверти XIX века отчетливо прослеживается в творчестве известного поэта и писателя, издателя журнала «Московский телеграф» Н.А. Полевого, выступившего автором многочисленных шарад. Основной задачей литератора и критика Полевой видел «свержение авторитетов, прекращение архаичного застоя, прогресс и просвещение, борьбу против «седой профессуры», прочно обосновавшейся на вершинах научных и литературных олимпов» [12, с. 27]. В одной из шарад, опубликованных в «Вестнике Европы» в 1820 году, молодой журналист выступает с резкой критикой поэтического наследия поэтов-классицистов, в частности, обличая их приверженность жанру оды:

Великий Александр, полсветом обладая,
До зланных берегов Гангеса доходил,
И там часть *первую* со славой победил;
Но твердость, мужество, геройство уважая,
Он побежденному победу уступил –
И возвратил ему свое завоеванье. –
Второе род стихов – прекрасное создание
В Элладе славилось – к несчастью у нас
Весь завален был созданием сим Парнас –
И мы едва спаслись от гибельной заразы...
А *целое* точь-в-точь как бы в коре алмазы:
Когда притом ума и добрых нравов нет –
Оно во вред [9, с. 306].

Отстаивая необходимость демократизации и обновления русской литературы, Н.А. Полевой в своих оценках «часто был резок, даже груб, безапелляционно высказывал собственное мнение, иногда приводя доводы и аргументы, а иногда просто основываясь на представлении» [13, с. 76]. Так, жанр оды в его представлении оказывается «гибельной заразой», некогда заполонившей русскую литературу. Высказывая подобные категоричные суждения, Полевой прибегает к приему явного преувеличения, когда утверждает, что жанр оды удостаивался восхищения только в глубокой античности: «Второе род стихов – прекрасное создание, / В Элладе славилось...» Тем самым критик и журналист хотел подчеркнуть архаичность подразумеваемого им литературного жанра.

Обращает внимание структура-композиционная организация поэтического текста. Энигматический дискурс шарады, в отличие от загадки, предполагает наличие вербального компонента, представленного языковым оформлением задания. В шараде зашифрован не образ, а слово или слова, их буквенное обозначение. Разгадать шараду значит не просто найти семантические аналоги имплицитных образов, но и их вербальное обозначение. Задуманное автором слово разбивается на несколько смысловых частей, как правило, на две. Расшифровать целое слово помогают перифрастические описания. Другим признаком, отличающим шараду от загадки, является сочетание языковой и когнитивной картины мира в первой. Для интерпретационного поля шарады характерно наличие интертекстуальной и мифологической образности, отсылка к прецедентным текстам, что помогает читателю преобразовать завуалированное описание.

Отгадать первую часть слова, зашифрованного в шараде Н.А. Полевого, помогает упоминание имени известного древнего царя и выдающегося полководца Александра Македонского, дошедшего до берегов Индии и победившего древнеиндийского правителя Пора. Вторая часть зашифрованного слова ассоциирована автором с древней Элладой и горой Парнас, на которой, согласно представлениям древних греков, обитал бог света, покровитель искусств и предводитель муз Аполлон. Впоследствии у этого географического названия появилось другое значение – мир поэзии. Так в результате соединения слов «Пор» и «ода» получается новое слово: «порода».

Сатирическую направленность шарады Полевого подчеркивает трактовка им многозначного слова «пор-ода», предлагаемого в качестве отгадки. Утверждая необходимость демократизации и обновления русской литературы, поэт был убежден в том, что далеко не все людизнатного происхождения обладают поэтическим талантом и мастерством, поэтому им не стоит братья за перо. Объектом разного рода насмешек и критических высказываний в печати в 1820-е годы стало творчество известного в то время

поэта Дмитрия Ивановича Хвостова. «Неглупый и добродушный по природе Хвостов стойчески переносил эти насмешки. Журналы обычно отвергали его стихи, и он, будучи человеком богатым, печатал их на свой счет. Хвостов трижды выпускал собрания своих сочинений (сам скупая и уничтожая предыдущее издание, чтобы выпустить затем следующее) и издал десятки своих произведений в виде отдельных брошюр», – отмечают авторы биографической справки о поэте, помещенной в издании «Поэты 1790–1810-х годов» [1, с. 425]. Вполне возможно, что адресатом шарады Н.А. Полевого был именно Хвостов, потому что он являлся одним из немногих авторов, кто на протяжении всей литературной деятельности оставался убежденным и последовательным сторонником классицистического направления.

Среди активных участников литературной полемики 1820-х годов следует назвать имя сибирского стихотворца И.И. Варлакова, сотрудничавшего с «Вестником Европы» и приобретшего славу «рукописными произведениями сатирического и карикатурного содержания» [26, с. 531]. В своих шарадах он также резко сатирически высказывался о художественной манере отдельных представителей позднего классицизма:

Я часто первое у целого встречаю;
Как спорить не хочу, последним отвечаю;
А громом целого у нас
Надутов оглушил Парнас [10, с. 232].

Введение в текст шарады «говорящей» фамилии указывает на стремление автора создать обобщенный образ поэта-графомана, полностью лишённого стихотворного таланта и потому во всем подражающего авторам предшествующих эпох. Следует упомянуть, что впервые фамилия Надутова появилась в эпиграммах К.Ф. Рылеева, в которых он не только высмеивает эпигонство упоминаемого им поэта, отсутствие в его лирике личной творческой индивидуальности, но и отказывает ему в способности сочинить даже любовное послание: «Надутов для Прелесты / Недавно сочинил прекрасный мадригал, / В котором он сравнивал / Свою красавицу с невинной жрицей Весты; / Но – как-то на сравненьи / Он заикнулся в чтеньи / И сделал через то на даму / Из мадригала – эпиграмму» [22].

Особое место энигматическим жанрам было отведено в журнале Александра Измайлова «Благонамеренный». Этот журнал активно полемизировал с «Невским зрителем» В.К. Кюхельбекера, но конкретной художественной программы не имел: по мнению исследователей, за этой неопределенностью «скрывалась его охранительная идеология» [20, с. 188]. Постоянным автором «Благонамеренного» был Н.Ф. Остолопов – крупный государственный деятель, «в часы отдохновения» занимавшийся литературой и журналистикой. Именно он был автором «программного документа» о развлекательных жанрах – статьи «О загадке, логогрифе, шараде и омониме» [14, с. 21], основные тезисы которой подтверждались анаграммой, напечатанной во втором номере «Благонамеренного» в 1820 году с разгадкой «ропот-топор»:

Причина, коею бунтовщики мечтают
Быть вправе взволновать народ,
Показывает им сама наоборот,
Чем казнь за это совершает» [5, с. 146].

Обращает внимание идеологическая направленность энигматического текста, на что указывает использование

механизма палиндрома (языковой игры): в результате обратного прочтения зашифрованного слова образуется новое слово с другим лексическим значением. По сути, автор анаграммы в завуалированной форме предостерегает адресата от совершения противоправных действий – открытого выступления против существующего режима правления, проявления недовольства, протеста, поскольку они неминуемо влекут за собой суровое наказание. Существует мнение, что именно этот энигматический текст явился причиной полемики между «охранительным» журналом Измайлова и либеральным изданием Кюхельбекера [14, с. 22].

Перу Н.Ф. Остолопова принадлежит также шарада со знаменательной в контексте идеологической полемики разгадкой «кон-вой»:

Кто в первом многое возьмет,
Себя обогащает;
Второе до кого дойдет,
Невольно сердце раздирает;
А все – иль почесть придает,
Иль посрамлением бывает [5].

В основе интерпретационного поля этой шарady также лежит принцип языковой игры, заключающийся в обыгрывании значений слова «конвой». В словаре В.И. Даля приводятся следующие толкования лексемы: «1. воинский отряд для охраны на пути торговых судов; охрана, оберег, прикрытие. 2. Караул при арестанте». Становится очевидным, что в тексте шарady, как и в анаграмме с отгадкой «ропотопор», автор предупреждает читателя о негативных последствиях преступных действий.

Литературная и общественная полемика авторов редакции журнала «Благонамеренный» и В.К. Кюхельбекера нашла также отражение в загадке анонимного автора за подписью В. К-еъ(псевдоним В.И. Козлова), в которой, по всей видимости, представлен обобщенный образ революционера (или либерала), а возможно и самого Кюхельбекера (загадка была напечатана без отгадки, в отличие от других) посредством контрастного сочетания реального и фантастического:

Друзья! Что значит сей фантом.
С умильным, ласковым лицом,
Но и с когтями и хвостом,
(Подобье древня супостата)
Трубит в бумажную трубу,
Увенчан лаврами Марата,
Обрызган кровью Коцебу? [3, с. 352].

В трактовке В.И. Козлова в энигматическом образе соединяются черты прекрасного и безобразного, правдоподобного и карикатурного. Использование в качестве энигматоров слов «фантом» (призрак, привидение) и «супостат» («с когтями и хвостом») указывает на гротесковую манеру изображения. Особенно показательно в этом отношении употребление устаревшего слова «супостат», заимствованного из старославянского языка, где оно «представляло собой страдательное причастие прошедшего времени от съпостати – поставить друг против друга», то есть «стоящий напротив, противник» [27, с. 381]. Наряду с негативными характеристиками в тексте присутствуют эпитеты с положительной эмоционально-экспрессивной окраской: «с умильным, ласковым лицом». Используя прием иронии, поэт стремится подчеркнуть двуличие и лживость, присущие создаваемому им образу.

Пристрастность и сатирическая направленность энигматического текста подчеркивается упоминанием имени лидера французских якобинцев Марата, убитого политическими врагами. Высоко оценивая заслуги французского революционера («Увенчан лаврами Марата»), автор загадки в то же время подчеркивает, что призывы к борьбе за свободу, свойственные его идеологическому противнику, далеки от реальности и практического воплощения и являются лишь умозрительными заключениями: «Трубит в бумажную трубу».

В литературной полемике 1820-х годов активное участие принимал также Ф. Слуткин. Он выступил автором анаграммы, в которой зашифровал пять слов: «Каир-икраки-арки-Икар», образуемых в результате перестановки одних и тех же букв. Отгадать их помогают перифрастические описания: например, Каир – город, в котором жили правители Египта; арки – род сводов и пр.:

Там, древни где Цари Египта обитали
Меня вы, странствуя, найдете без труда;
Перемешав, меня на стол ваш подавали
И при себе имеете всегда;
Перемешав еще, животных тех представлю,
Что в пищу можете и в пост употреблять.
Еще перемешав – род сводов я составлю;
Но ежели меня в четвертый раз смешать,
Урок подам собой, как стихотворцам должно
Взбираться на Парнас умно и осторожно [7, с. 79].

Используя прием иронии, Ф. Слуткин призывает современных поэтов объективно оценивать свой творческий потенциал. Это позволит им избежать негативных отзывов со стороны читающей публики и литературных критиков. С этой целью в качестве одного из энигматоров автор использует имя персонажа древнегреческой мифологии Икара – сына мастера Дедала, соорудившего крылья, скрепленные воском, чтобы спастись с острова Миноса. Икар проигнорировал наставления своего отца и, увлекшись полетом, поднялся очень высоко, прямо к солнцу, лучи которого растопили воск. В результате он упал в воду и утонул [18]. Использование прецедентной образности, а также упоминание горы Парнас подчеркивает сатирический пафос концовки анаграммы.

Наряду с «охранительной идеологией» и сатирической направленностью журналу «Благонамеренный» была присуща тенденция к демократизации литературы, которая проявилась в стремлении авторов к освоению новых поэтических жанров. Энигматический дискурс этого периодического издания характеризуется наличием отчетливо выраженного полемического содержания, которое подчеркивается употреблением диалогической повествовательной модели. В основе структурно-композиционной организации многих логогрифов лежит вопросно-ответная ситуация, участниками которой выступают автор (адресант) и читатель (адресат). В процессе беседы автор поясняет, что написание текста энигматического жанра является весьма трудоемким процессом, в отличие, например, от жанра оды, однотипного по структуре и содержанию:

О радость! О восторг! Уж подлинно загадка!
Боюсь, чтоб не было отгадчикам припадка! –
– Ты шутишь? – Право нет! я думал целой год.
Вралев бы написать успел и сотню од.
– Послушай: я служу Богине атрибутом,
Но в образе перевернутом... –
Не по просодии. – Чур слушать и молчать!

Но в образе перевернутом
От чистого могу я подмесь отличать;
Когда же с головы часть третью оторвать,
То с ног – животное с отменными ушами;
А если все перемешать,
Попотчую различными вещами:
Вот обиталище и радость мужичков!
Вот птица хищная и вот растений влага!–
Помилуй! Что за вздор! Как терпит и бумага!
–Эх! милый, не мешай! и не таких стишков
В торжественных мы одах начитались;
И в одах многое отгадывать старались,
Однако ж не могли;
Конец-то выслушай, словечка два остались!
Одно: есть царство на земли,
Где служит эта вещь частенько в наказанье;
Другое: тех людей названье,
Которым прямо не смотреть...–
Ну, берег ли? нет силы уж терпеть!
Да нужно окончанье...
Нет, нет, прости!
Хоть без припадка отпусти [4, с. 273–274].

Сатирическая направленность приведенного логогрифа проявляется, прежде всего, в критической оценке художественного наследия одного из представителей позднего классицизма в русской литературе Д.И. Хвостова, именуемого в тексте Вралевым [19, с. 145]. Следует упомянуть, что многочисленные эпиграммы в адрес Д.И. Хвостова, называемого Вралевым, были также написаны А.Е.Измайловым, А.А. Бестужевым, К.Ф. Рылеевым, И.И. Дмитриевым. Как отмечают исследователи, граф Хвостов приобрел в истории русской литературы репутацию бездарного поэта, графомана, написавшего огромное количество подражательных произведений (преимущественно од). В 1820-е годы поэт начал вести активную литературную деятельность и «вместе с тем оживились обычные насмешки над ним» [25, с. 76]. После смерти Г.Р. Державина и прекращения литературной деятельности А.С. Шишковым Хвостов стал позиционировать себя хранителем устоев русской поэзии. Это послужило поводом для многочисленных насмешливых высказываний о хвостовском «многообразии» и навязчивой «всенаходимости» [11, с. 187–188].

Обличению поэтического однообразия и архаичности художественной манеры Хвостова посвящена одна из шарад, изданных в журнале «Благонамеренный». Анонимный автор называет произведения упоминаемого им поэта абсолютно бездарными, не способными вызвать интерес у читающей публики:

Шарады первое ты в азбуке найдешь;
Вторым согласие даешь.
Коль выйдет целое из-под пера Вралева,
То усыпит меня и всякого другого [5, с. 151].

Обращает также внимание, что авторы, сотрудничавшие с «Благонамеренным», критиковали не сам классицизм как литературное направление, а его отдельных представителей, сочинявших тяжеловесные стихотворения. В одной из шарад К.Ф. Рылеева Д.И. Хвостов выступает под псевдонимом Свистова:

Часть *первая* моя от зною укрывая,
Усталых путников под тень свою манит
И их прохладой освежая,
С Зефиром шепчет и шумит.
Вторая часть моя приводит в восхищенье,
Коль был творцом его Державин или Петров;
Когда скропал Свистов –
Всех погружает в усыпление!
А *целое* заметь, читатель дорогой,
В себе волшебника всю заключало силу,
Посредством коей он прекрасную Людмилу
Похитил дерзостно, в час полночи глухой,
Из брачной храмины в волшебный замок свой [6, с. 372–373].

Очевидно, что текст шарады ориентирован на просвещенного, образованного читателя, хорошо знакомого с тенденциями и направлениями русской литературной и общественной мысли первой четверти XIX века. Анонимный автор дает высокую оценку творческому наследию и мастерству Державина и Петрова, создателей так называемой «старой» оды, главным достоинством которой было то, что она писалась поэтами независимыми. Авторы «новой» (современной) оды, напротив, утратили свою самобытность, поскольку «правила нормативной поэтики классицизма подавляли индивидуальность поэта, сковывали его творческое воображение, обрекали на эпигонство» [16, с. 45].

Следует отметить интересный факт: в 1829 году А.С. Пушкиным была написана эпиграмма «Седой Свистов! ты царствовал со славой...», которая была адресована Н.И. Надеждину, выступавшему в печати не только в качестве критика, но и поэта. Сопоставление Надеждина с Хвостовым объясняется не только общими чертами их стихотворства, но и тем, что Хвостов в свое время оказывал молодому Надеждину покровительство, на что Надеждин ответил благодарственным посланием [20, с. 281]. Другие авторы в своих эпиграммах представляли его под именами: Графов, Свистов, Хлыстов, Хвостон, Ослов, Рифмин и прочими [2, с. 4].

Становится очевидным, что отдельным энигматическим текстам первой половины XIX века была свойственна отчетливо выраженная сатирическая направленность, проявляющаяся в высмеивании кого-то конкретного лица, что сближает их с жанром эпиграммы.

Выводы

Таким образом, энигматическому дискурсу русской поэзии первой четверти XIX века была присуща идеологическая и полемическая направленность. С одной стороны, авторы продолжали традиции, заложенные эпохой классицизма и Просвещения, с другой, – ратовали за демократизацию и обновление русской литературы и поэтому активно полемизировали друг с другом по вопросам идейно-эстетического содержания художественных произведений. В энигматических жанрах этого периода нашла отражение специфика литературного процесса переходного периода, характеризующегося быстрой сменой художественных парадигм.

Наряду с литературной полемикой в энигматическом дискурсе русской поэзии в первой четверти XIX века нашли отражение общественно-политические взгляды авторов: либеральные воззрения одних и «охранительная» идеология других.

Библиографический список

1. *Альтиуллер М.Г., Лотман Ю.М.* Д. И. Хвостов. Биографическая справка // Поэты 1790–1810-х годов. Л.: Советский писатель, 1971. С. 424–426.

2. *Архангельский М.* Граф Хвостов: писатель и персонаж// Избранные сочинения графа Хвостова. М.: Совпадение, 1997.
3. Благонамеренный. 1819. Ч.5.
4. Благонамеренный. СПб., 1819. Ч. 7.
5. Благонамеренный. 1820. Ч. 10.
6. Благонамеренный. 1820. Ч. 12.
7. Благонамеренный. 1824. Ч. 25. №1.
8. Вестник Европы. Ч. VIII. №6. М., 1803.
9. Вестник Европы. 1820. Ч. 109. №4.
10. Вестник Европы. 1820. Ч. 111.
11. *Виницкий И.Ю.* Граф Сардинский: Дмитрий Хвостов и русская культура. М.: Новое литературное обозрение, 2017.
12. *Гайдученя О.Л.* Н.А. Полевой: становление журналиста // Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». 2010. № 8 (51).
13. *Гайдученя О.Л.* «Московский телеграф» и журнальная полемика второй четверти XIX века// Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». 2008. №11.
14. *Жеребнов А.А.* А.Е. Измаилов и его журнал «Благонамеренный» в журнальной полемике 1820-х годов// Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». 2015.
15. *Лотман Ю.М.* Поэзия 1790-1810-х годов // Библиотека поэта. Изд. 2. Поэты 1790–1810-х годов. Л.: Советский писатель, 1971.
16. *Макогоненко Г.П.* «Рядовой на Пинде воин» (Поэзия Ивана Дмитриева) // Большая серия «Библиотека поэта». Л.: Сов. писатель, 1967.
17. Модный вестник. Журнал литературы, мод и мебели. Ч. I. М., 1817.
18. Овидий. Наука любви II 45-96; Метаморфозы VIII 211–235; Сенека. Эдип 892–908.
19. *Пеньковский А.Б.* Загадки пушкинского текста и словаря: опыт филологической герменевтики. М.: Языки славянских культур, 2005.
20. *Проскурин О.А.* Литературные скандалы пушкинской эпохи. М.: ОГИ, 2000.
21. *Пушкин А.С.* Собрание сочинений в 10 т. М., 1956–1962. Т. 2.
22. *Рылеев К.Ф.* Полное собрание стихотворений. Библиотека поэта. Большая серия. М.-Л., Советский писатель, 1971.
23. *Семенко И.М.* Дмитриев И. // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А. Сурков. М.: Сов. энцикл., 1964. Т. 2. Стб. 704–705.
24. *Сокольская Л.В.* Первые женские журналы для российских читательниц (конец XVIII – первая половина XIX века) // Библиосфера. 2006. №2. С. 18–22.
25. *Тынянов Ю.Н.* «Ода его сиятельству графу Хвостову»// Пушкинский сборник памяти профессора Семена Афанасьевича Венгерова. Пушкинист IV. 1922.
26. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. Va (1892): Вальтер – Венути.
27. Этимологический словарь русского языка. СПб.: ООО «Полиграф услуги», 2005.
28. *Янушкевич А.С.* История русской литературы первой трети XIX века. М., 2013.

Reference

1. *Altshuller M.G., Lotman Yu.M.* D.I. Khvostov. Biographical information // Poets of the 1790–1810s. L.: Sovetsky pisatel, 1971. Pp. 424-426.
2. *Arkhangelsky M.* Count Khvostov: writer and character // Selected works of Count Khvostov. M.: Coincidence, 1997.
3. Blagonamerenny. 1819. Part 5.
4. Blagonamerenny. SPb., 1819. Part 7.
5. Blagonamerenny. 1820. Part 10.
6. Blagonamerenny. 1820. Part 12.
7. Blagonamerenny. 1824. Part 25. No. 1.
8. Herald of Europe. Part VIII. No. 6. Moscow, 1803.
9. Herald of Europe. 1820. Part 109. No. 4.
10. Herald of Europe. 1820. Part 111.
11. *Vinitsky I.Yu.* Count Sardinsky: Dmitry Khvostov and Russian Culture. Moscow: New Literary Review, 2017.
12. *Gaiduchena O.L.* N.A. Polevoy: the formation of a journalist // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series “History. Philology. Cultural Studies. Oriental Studies”. 2010. No. 8 (51).
13. *Gaiduchena O.L.* “Moscow Telegraph” and the magazine polemics of the second quarter of the 19th century // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series “History. Philology. Cultural Studies. Oriental Studies”. 2008. No. 11.
14. *Zherebnov A.A.* A.E. Izmailov and his magazine “Blagonamerenny” in the magazine polemics of the 1820s // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series “History. Philology. Cultural Studies. Oriental Studies”. 2015.
15. *Lotman Yu.M.* Poetry of the 1790–1810s // Poet’s Library. Ed. 2. Poets of the 1790–1810s. L.: Soviet writer, 1971.
16. *Makogonenko G.P.* “Private warrior on Pinda” (Poetry by Ivan Dmitriev) // Large series “Poet’s Library”. L.: Sov. writer, 1967.
17. Modny Vestnik. Magazine of literature, fashion and furniture. Part I. Moscow, 1817.
18. Ovid. Science of Love II 45–96; Metamorphoses VIII 211–235; Seneca. Oedipus 892-908.
19. *Penkovsky A.B.* Riddles of Pushkin’s text and dictionary: an attempt at philological hermeneutics. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2005.
20. Proskurin O. A. Literary scandals of the Pushkin era. Moscow: OGI, 2000.
21. Pushkin A. S. Collected works in 10 volumes. Moscow, 1956–1962. Vol. 2.
22. Ryleev K. F. Complete collection of poems. The poet’s library. Large series. M.-L., Sovetsky pisatel, 1971.
23. *Semenko I. M.* Dmitriev I. // Brief Literary Encyclopedia / Ed. in Chief A. A. Surkov. M.: Sov. encyclopedia, 1964. Vol. 2. Columns 704–705.
24. *Sokolskaya L. V.* The first women’s magazines for Russian readers (late 18th – first half of the 19th century) // Bibliosphere. 2006. No. 2. Pp. 18–22.
25. *Тынянов Ю. Н.* «Ode to His Excellency Count Khvostov» // Pushkin collection in memory of Professor Semyon Afanasyevich Vengerov. Pushkinist IV. 1922.
26. Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary. T. Va (1892): Walter – Venuti.
27. Etymological dictionary of the Russian language. - SPb.: ООО «Polygraph services», 2005.
28. *Yanushkevich A.S.* History of Russian literature of the first third of the 19th century. M., 2013.

ТАЛАНОВА АННА НИКОЛАЕВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии и культуры, Институт филологии и журналистики Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

E-mail: tango7@yandex.ru

ЭДЕЛЬШТЕЙН МАРК АЛЕКСАНДРОВИЧ

аспирант кафедры славянской филологии и культуры, Институт филологии и журналистики Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

E-mail: mark182002@mail.ru

TALANOVA ANNA NIKOLAEVNA

PhD, Associate Professor, Department of Slavic Philology and Culture, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: tango7@yandex.ru

EDELSHTEIN MARK ALEXANDROVICH

Postgraduate Student, Department of Slavic Philology and Culture, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: mark182002@mail.ru

**ЗАКАДРОВЫЙ ТЕКСТ В ФИЛЬМЕ В. АРЯСОВА «ТРИ РЕВОЛЮЦИИ МАКСИМА ГОРЬКОГО» (2018):
К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗА ПИСАТЕЛЯ В ДОКУМЕНТАЛЬНОМ КИНО**

**VOICE-OVER IN THE FILM BY V. ARYASOV "THREE REVOLUTIONS OF MAXIM GORKY" (2018):
TO THE PROBLEM OF INTERPRETATION OF THE IMAGE OF THE WRITER IN DOCUMENTARY CINEMA**

Цель исследования – проанализировать особенности закадрового текста как художественного и литературного феномена, формирующего художественную реальность представляющего собой завершённое в смысловом и стилистическом отношении целое. Материалом для исследования служит литературный сценарий фильма «Три революции Максима Горького» (реж. В. Арысов, 2018 г.), уточняется роль закадрового текста в интерпретации образа Максима Горького режиссерами и сценаристами документального кино. В основу исследования легли феноменологический и рецептивный методы. Авторы исследования обращаются к характеристике содержания и структуре закадрового текста, выявляют основные художественные средства киноязыка, на котором режиссер ведет свое повествование. В итоге сделан вывод о том, что закадровый текст фильма носит не дикторский, но авторский характер, и представляет собой не просто спонтанные реплики «свободной» монтажной композиции, в основе которой лежит биография известного писателя, а самостоятельное завершённое высказывание автора (режиссера и сценариста Арысова). Закадровый текст представляет собой попытку создать особенный образ Горького – не столько писателя, идущего в ногу со временем и активно принимающего участие во всех ключевых событиях страны, сколько философа, размышляющего о жизни, великого гуманиста, признающего свои ошибки, обычного человека, стремящегося к идеальному.

Ключевые слова: Горький, закадровый текст, литературный феномен, сценарий, биография, интерпретация.

The purpose of the study is to analyze the features of the voice-over text as an artistic and literary phenomenon that forms artistic reality and represents a complete whole in semantic and stylistic terms. The material for the study is the literary script of the film «Three Revolutions of Maxim Gorky» (directed by V. Aryasov, 2018), the role of the voice-over text in the interpretation of the image of Maxim Gorky by directors and screenwriters of documentary films is clarified. The research is based on phenomenological and receptive methods. The authors of the study turn to the characteristics of the content and structure of the voiceover text, identify the main artistic means of the film language in which the director conducts his narration. As a result, it was concluded that the offscreen text of the film is not dictatorial, but authorial in nature, and is not just spontaneous replicas of a «free» montage composition based on the biography of a famous writer, but an independent completed statement by the author (director and screenwriter Aryasov). The voice-over text is an attempt to create a special image of Gorky – not so much a writer who keeps up with the times and actively participates in all the key events of the country, as a philosopher reflecting on life, a great humanist who admits his mistakes, an ordinary person striving for the ideal.

Keywords: Gorky, voice-over, literary phenomenon, script, biography, interpretation.

Введение

В 1990 году с логотипа «Литературной газеты» исчез профиль А.М. Горького, писателя Максима Горького, который вернулся только 14 лет спустя (в 2004 году), к 75-летию со дня первого издания. С этого момента интерес к жизни и творчеству Алексея Максимовича стал неуклонно расти и достиг своего апогея к юбилейному 2018 году, когда по всей стране широко отмечался юбилей писателя – 150 лет со дня рождения. Более того – эту дату ЮНЕСКО

объявила одной из памятных дат в масштабах всей планеты. Юбилейный год объединил культурные институции (музеи, театры, библиотеки), научные учреждения, культурных деятелей, экспертов-горьковедов в едином порыве – не только вспомнить этого великого писателя, но и попытаться пробудить к нему интерес современников, знакомых с творчеством Горького только в рамках школьной программы, а, возможно, никогда и не читавших его произведения. Перед деятелями культуры встала сложная задача: рассказать неопитам о жизни и творчестве писателя

так, чтобы они поняли и, главное, приняли заявление о гениальности Горького и его «нужности» (кстати, в 2018 году в Нижегородском государственном художественном музее проходила выставка с любопытным названием «Кому ну-жен Горький?»).

«Подлинная фигура писателя размылась до абсолютной неразличимости под слоями противоречащих друг другу мифологизаций и демифологизаций, а полная увлекательных эпизодов биография успешно заместила в коллективном воображении его творчество» [1]. Специалисты-горьковеды, безусловно считают, что Горький – сложный и неоднозначный мыслитель и бесспорно великий художник, а вот что думают обычные люди?

В 2018 году Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) опубликовал данные исследования, приуроченного к юбилею писателя, из которых следует, что «в XXI веке Горький воспринимается в первую очередь как выдающийся деятель культуры конца XIX–начала XX столетий (55 %), нежели идеолог, «литературный вождь» революции (31 %)» [3]. Очевидно, что художественный талант Горького стоит даже не на втором месте. Этот факт заставляет задуматься: какого Горького современная культура пытается сделать актуальным?

Новизна данного исследования определяется комплексным подходом к исследованию репрезентации образа Горького в разных видах современного искусства, в основе произведений которых лежит литературный текст (сценарий, либретто, кураторский текст и т.п.). Предлагаемый подход соотносится с такими актуальными направлениями проблематизации интермедиальных исследований, как адаптация вербального текста визуальным образом, взаимодействие вербального и визуального в рамках мультимедийного ансамбля, интеграция творческих поэтических практик в создании гибридного вербо-визуального текста.

Цель статьи – уточнить роль закадрового текста в интерпретации образа Максима Горького режиссерами и сценаристами документального кино. Материалом для данного исследования служит литературный сценарий фильма «Три революции Максима Горького» (реж. В. Арясов, 2018 г.). Для достижения заявленной цели были поставлены следующие задачи: проанализировать особенности закадрового текста как художественного и литературного феномена, формирующего художественную реальность и представляющего собой завершённое в смысловом и стилевом отношении целое, проанализировать особенности интерпретации автором фильма образа писателя и выявить основные художественные средства киноязыка, на котором режиссер ведет свое повествование.

Данное исследование опирается на историко-функциональный, феноменологический и рецептивный методы. Отправной точкой нашего подхода выбрана базовая идея феноменологического подхода о том, что реальность не может являться полностью объективной, так как она всегда зависит от точки зрения субъекта, который её осмысляет. Согласно рецептивной эстетике, только в процессе непосредственного контакта текста с реципиентом (читателем, зрителем, слушателем) «возникает» произведение. Специфика контакта, его особенности, в свою очередь, воздействуют на произведение, определяя тем самым конкретно-исторический характер его восприятия и бытования [14,15].

Изложение основного материала

В XXI веке за 20 лет создано немало документальных (научно-популярных) фильмов, посвященных жиз-

ни и творчеству писателя. Среди них – «Страсти по Максиму» (2000) (реж. М. Гуреев, сцен. П. Басинский), фильм «Свидетели времени. Эпистолярный жанр» (2006) (реж. и сцен. М. Дроздова, А. Киселев), построенный на переписке М. Горького с Р. Ролланом, где «кажется, впервые авторы документального фильма ориентировались не на четкий авторский сценарий, а на тот образ, который выростал в процессе научного диалога между экспертами из разных стран» [9, с. 129].) К 140-летию юбилею писателя, в 2008 году, вышел документальный фильм «Был ли Горький?» (идея Л. Лурье. сцен. Д. Быков, реж. А. Зарецкий, Э. Лившиц, Д. Ройтенберг), в котором закадровый текст, созданный с использованием значительного архивного материала, играет ведущую роль в создании сюжета и видеоряда, воспроизводящего основные этапы биографии М. Горького. В 2018 году на экран выходит созданный к 150-летию со дня рождения писателя фильм В. Арясова «Три революции Максима Горького».

В фильме перед зрителем разворачивается творческая судьба и личная биография М. Горького, его постепенное превращение из Алеши Пешкова в человека эпохи революционных потрясений. Образ писателя воссоздан здесь «не как дискретная цепочка свершаемых фактов, но как непрерывное многослойное течение реальности, сотканное из малых и больших явлений <...>, как репортажная летопись времени» [21, с. 263], основная цель которой – избежать односторонней оценки такой сложной личности, как М. Горький.

Несмотря на то, что «всё строение фильма задается реальностью, подчиняется реальной проблеме, выявленной в жизненном материале со своими невымышленными реальными героями, и ограждена от режиссерского тотального вмешательства разного рода барьерами, в том числе этическими» [11, с.106], образ документального героя, безусловно, обладает своей спецификой. Экранная концепция реальности все же начинается с тематической развертки картины мира, соотношения предпочитаемых объектов съемки, отражающих мировидение хроникера-современника [21, с. 65]. Таким образом сценарист и режиссер В. Арясов становится не только автором фильма, но и Автором, создающим своего Горького.

Фильм Арясова – синтетический по природе своей материал научно-популярного характера, в котором ключевую роль играет закадровый текст – важный компонент фильма, сопровождающий, комментирующий, дополняющий изображение, обобщающий и конкретизирующий его смысл [11, с. 106].

Текстовая составляющая фильма – многоголосие оценок самых разных фактов жизни писателя, соотносимых с историей страны, восприятие его творчества в России и за рубежом в прошлом и настоящем, отношение Горького с руководителями СССР, изменившимся отношением писателя к свершившейся первой русской революции 1905 года, событиям февраля и октября 1917. В целом сюжет фильма построен по хронологическому принципу, а вставки в закадровый текст выполняют функцию аргументов, подтверждающих информацию, звучащую за кадром, поэтому принцип монтажа фрагментов-высказываний за кадром, совмещенных с фрагментами интервью, выполняет важную смыслопорождающую функцию. Практически каждое из интервью нарезано на смысловые отрезки и вставлено в закадровый текст.

В основе закадрового текста фильма Арясова лежит известный принцип, разработанный еще в 60-х годах XX века сценаристом Б. Добродеевым, работавшим в тандеме с режиссером С. Арановичем. Это метод реконструкции

прошлого с помощью архивных документов, фото и видео хроники. Приведем цитату Добродеева из книги Евтеевой И.В. Кинодраматургия и строение фильма: «Никогда не думал раньше, что старые фотографии могут так много поведать. Как многозначны эти снимки, как удивительно угадывается в них время, эпоха, атмосфера далеких лет. Как угадываются люди!.. Что, если столкнутся собственные слова (героя. – И. Е.), мысли, чувства с тем, что мы видим на снимках? Или в кинозаписи того времени? Быть может, именно это создаст иллюзию присутствия живого героя на экране, приблизит его к нам, даст возможность поглубже заглянуть в его душу. И тогда пришла мысль использовать старую хронику, но не как иллюстрацию “по поводу”, не как прямой кинокомментарий, а как средство воссоздания атмосферы того времени, в котором жил и действовал наш герой [11, с. 109].

Таким образом, закадровый текст фильма «Три революции Максима Горького» – носит не дикторский, но авторский характер, и представляет собой не просто спонтанные реплики «свободной» монтажной композиции, в основе которой лежит биография известного писателя, а самостоятельное исследование кинематографиста. Представление о «концепции реальности экранного документа» как бы распадается на два разнонаправленных хода размышлений: первый – о принципах отражения авторского видения реальности в процессе наблюдения и фиксации увиденной картины жизни, второй – о самосознании автора-документалиста, которое находит свое осуществление в жанровом, стилевом выборе при манипуляции отснятым материалом. Процессы эти не всегда различны и принадлежат разным личностям: нередко мы имеем дело с автором-оператором или творческим содружеством столь тесным, что члены съемочной группы как бы сливаются в органичное целое по имени «автор» [21, с. 48]. Стоит отметить, что содержание закадрового текста содержит как информацию популярного характера, так и материалы интервью с экспертами, смонтированные в видеоряд. Данные, полученные в ходе научных исследований горьковедов, выполняют функцию аргумента, подтверждающего закадровый информационный ресурс.

Темп сюжета фильма задает именно закадровый текст, сопровождающий первые кадры хроники демонтажа памятника в 2005 году, а затем августа 2017 года, когда «памятник Максиму Горькому вернулся на площадь Белорусского вокзала. В этом событии, – сообщает голос за кадром, – «не было ничего символического, ничего пафосного. Только пятиметровая фигура для украшения площади». Действительно, факт возвращения памятника на «законное место», не привлек к этому событию внимание прессы, как и снос его в 2005 году, о чем свидетельствовали кадры кинохроники, на фоне которых звучит закадровый текст. Поэтому следующий фрагмент закадрового текста содержит вопрос, определивший дальнейшее развертывание сюжета: «Памятнику возвратили законное место, а самому Горькому? Сумеем ли мы открыть его заново? Будут ли нам в XXI веке нужны его мысли, его творчество?»

В закадровый текст автор сценария включает краткие, емкие характеристики наиболее значимых произведений Горького, без которых нельзя представить особенности становления революционности писателя. Это «Макар Чудра», в котором – «изумление перед человеком», восхищение его стремлением к свободе любой ценой, «Фома Гордеев» – с образом стихийного бунтаря, вдохновившего Дж. Лондона на следующее высказывание: «Реализм Горького более действителен, чем реализм Толстого или Тургенева, поскольку он живет и дышит в таком страстном порыве, какого они

редко достигают. Мантия с их плеч упала на его молодые плечи. И он обещает носить ее с истинным величием» [17]. Она звучит в закадровом тексте на фоне видеоряда разгона демонстрации студентов у Казанского собора и сопровождается сообщением об отклике Горького на это событие «Песней о Буревестнике».

Кроме того в закадровый текст включены, как и в первом случае, с Дж. Лондоном, цитаты из высказываний о Горьком его современников. Так для пояснения тезиса о постоянном внутреннем конфликте писателя, характерном для него на протяжении всей жизни («две страсти, две любви, два противоположных вектора движения рвали на части душу писателя – литература и революция»), приведена оценка Е. Замятина: «Максим Горький никогда не мог оставаться только зрителем. Он всегда вмешивался в гущу событий. Он хотел действовать. Он был заряжен такой энергией, которой было тесно на страницах книг. Она выливалась в жизнь» [12, с. 60]. Данная цитата монтируется с текстом самого Горького, его оценкой трагедии первой русской революции в письме к Е.П. Пешковой, звучащей за кадром. Впоследствии она легла в основу очерка «9 января» [4, с. 501]. В репортажной манере писатель формулирует свои впечатления от происшедшего в форме пророчества будущей трагедии октября 1917: «Рабочие проявляли сегодня много героизма. Но пока героизма жертв. Они становились под ружья, раскрывали груди и кричали «Пали! Все равно жить нельзя!» В них палили <...>. Настроение – растет, престиж царя здесь убит – вот значение дня» [6, с. 346–348].

Тема революции и революционности М. Горького – вектор в развертывании закадрового текста. В нем явно преобладает инициатива автора сценария показать именно эту линию жизни и судьбы писателя, при этом ставится акцент на том, что позиция Горького в эпоху назревания революции 1905 года существенно отличается от его отношения к февралю 1917, а затем к октябрю 1917 и последующим событиям первых лет советской власти. Информации в закадровом тексте о марте 1901 года, студенческих волнениях в Петербурге и создании «Песни о Буревестнике» как революционной прокламации поддержана фрагментами интервью П. Басинского («Он вне партийный. Он провозглашает новую мораль <...> Это близко в целом вот такому революционному настроению, особенно молодежи, фрагментом интервью С.М. Демкиной («... мы не должны забывать, что революционная ситуация 1905 года была действительно такова, что верхи не могли, а низы не хотели, она назрела <...> И Горький, как человек очень тонко чувствующий время был в гуще этих событий <...> он был творцом этих событий»).

Действительно, финальная фраза интервью С. Демкиной о М. Горьком как творце событий, формирует следующий микросюжет закадрового текста, информацию об аресте Горького и реакции на него мировой общественности. В закадровом тексте звучит цитата А. Франса, опубликованная в берлинской газете «Berliner Tageblatt»: «От всего сердца присоединяюсь к великодушному движению в пользу Горького. Люди просвещенные, люди науки России и Германии, Италии и Франции соединимся! Дело Горького – дело наше общее. Такой талант, как Горький принадлежит всему миру. Весь мир заинтересован в его освобождении» [7, с. 454]. Именно поэтому, комментирует голос за кадром, «мировая общественная кампания в пользу Горького заставила царское правительство освободить писателя».

В интервью Л.А. Спиридоновой поднимается важный вопрос об отношении М. Горького с большевиками

в период первой русской революции. Ведущий горьковед ИМЛИ отмечала, ссылаясь на очерк «Митя Павлов», что Горький впоследствии расскажет, «как привозили к нему на квартиру в капсуле гремучей ртути и бикфордов шнур. В дни московского восстания Горький восхищается мужеством рабочих. Рабочие, – пишет он Пятницкому, – ведут себя изумительно. Судите сами, на Садовой-Каретной за ночь возведено 8 баррикад, великолепные проволочные заграждения». Закадровый текст развивает информацию, высказанную в интервью, сообщая, что поездка Горького в Европу и Америку с целью сбора средств на революцию воспринималась им как «важная часть своей революционной работы», однако уже «с осени 1906 года Горький жил на Капри все реже перечислял деньги на нужды революции», понимая, что вкладывать деньги в вооруженное восстание бессмысленно и только «с помощью культуры, науки в недрах старого строя можно воспитать нового человека, а потом поставить его у руля управления социалистическим государством». Поэтому именно с этой целью в 1909 году им была организована Каприйская школа «для рабочих пропагандистов из России», вызвавшая яростное неприятие самой идеи Лениным. Так начинается «развод» Горького с революцией.

Возвращение Горького в Россию после амнистии его царским правительством в 1914 году стало временем крушения еще одной надежды писателя, о которой со ссылкой на его принципиальную статью «Две души», написанную в разгар первой мировой войны, в своем интервью говорит О. Шуган. Призывы Горького прекратить кровавую бойню стали поводом к обвинению его в предательстве русского народа, однако писатель считал, что война – это «истребление интеллектуальных сил, цвета нации <...> поэтому он <...> идет в противоход <...> волне патриотизма, невероятного патриотизма».

Мысль о революции, разрушающей социальный организм и культуру, наиболее ярко проявилась в цикле статей «Несвоевременные мысли», опубликованных Горьким вскоре после октября 1917 года. В закадровом тексте сообщается о том, как писатель пытается спасти русскую культуру и русскую интеллигенцию, организует Помгол (Комитет помощи голодающим), КубУ (Комиссия по улучшению быта ученых) ...Осенью 1921 года Горький осознает, что его попытки спасти «головной мозг» страны от уничтожения обречены на провал. Ленин прямо говорит ему, что все, чем занимается писатель – это «пустяки и зряшная суетня». Подталкивают писателя к отъезду. Это не было эмиграцией, тем более бегством. Официально Горький выехал в заграничную командировку для сбора средств в пользу голодающих, а также для лечения. Мог ли остаться?» В закадровом тексте процитированы зловещая ремарка Сталина «Горького смертельно потянуло в архив», настоятельный совет Ленина «лечиться батенька, лечиться». Горький был слишком велик, чтобы с ним не считались. И слишком неудобен, чтобы его терпели».

Заключительным аккордом в повести о трех революциях М. Горького становится фрагмент интервью П. Басинского, характеризовавшего причины приезда писателя в Россию в мае 1928 года в связи с его шестидесятилетним юбилеем. Он был необходим Сталину, говорит П. Басинский, как «буревестник революции», человек с огромным мировым авторитетом художника и гуманиста, поэтому была разработана «целая программа по его возвращению, целая, я бы сказал «спецоперация» по планомерному возвращению Горького».

На фоне кабинета Горького в особняке Рябушинского на Малой Никитской, где в настоящее время находится

музей-квартира писателя, в закадровом тексте подведены жизненные и творческие итоги его судьбы. Здесь, за письменным столом, сообщает голос за кадром, была написан его главный роман «Жизнь Клима Самгина». Это, конечно, фактическая ошибка, так как основной корпус текста повести был создан Горьким еще в Италии, а в России же работа над произведением продолжалась вплоть до последних дней жизни писателя [5, с. 41]. Но существует документальное подтверждение фразы, сказанной Горьким о своем произведении: «А если что и осталось от него, то это роман «Жизнь Клима Самгина». И еще. Я не могу не писать «Жизнь Клима Самгина». Я не имею права умереть, пока не сделаю этого» [13, с. 204]. Горький предвидел, что его произведение не будет понято ни молодыми, ни «стариками», потому что «от России сталинской он уходил в прежнюю Россию, чтобы осмыслить и запечатлеть и собственную жизнь, и жизнь народа, чтобы докопаться до подлинных причин, приведшим к жестоким, кровавым, но грандиозным событиям, перевернувшим Россию и потрясшим мир». Как следует из приведенного закадрового текста, автор сценария возвращает зрителя к теме революции, заявленной в названии фильма. Три революции, три акта трагедии России, ее народа и творческой личности, прошедшей через горнило нравственных испытаний и ставшей в конце жизни заложником собственной страны. С.М. Демкина, отвечая на вопрос, «жалел ли он потом, что вернулся?», считает, что «он успел очень много сделать. Он успел поехать по стране, очень многое понять, но не все, что он понял, он озвучил».

Такая трактовка взаимоотношений человека и общества в принципе характерна для обывательской и интеллектуальной общественной мысли XX века, пытавшейся утвердить уникальность индивидуального сознания, его независимость от массового, обывательского. Индивид и масса, индивидуализм и коллективизм – эти оппозиции лежат и в основе композиционного построения и темпо ритма фильма «Три революции Максима Горького», где режиссер, запечатлевая личность Горького в пространстве экранного документа неизбежно объединяет ее с социально-политическими характеристиками общества того или иного периода исторического контекста жизни писателя. В. Арясов чередует портреты Горького с элементами кино и фото хроник, с изображениями толпы людей, будь то забастовщики, солдаты, революционно настроенные толпы, участники различных съездов и т.д. Таким образом, каждый раз кадр с портретом Горького, «выбивается» из толпы, подчеркивая индивидуальность писателя и даже его отстраненность, отсылая нас к известной горьковской фразе: «Я в мир пришел, чтобы не соглашаться».

Выводы

В судьбе и творчестве Максима Горького отразилась, по словам А. Федина, «биография его века» [25]. Действительно, один из первых биографов Горького, И. Груздев, в статье «Лицо и маска» (1922), рассуждая об общих законах литературного творчества, писал, что «<...> непосредственное выражение мысли и чувств в пределах искусства невозможно» [8, с. 176], тем самым подчеркивая, что факты биографии Горького – это внешний контур его жизни, а творчество – преломление пережитого, которое нельзя рассматривать как непосредственный источник материала для изучения личности писателя. Очередная трудность состоит в том, что, говоря об актуальности Горького, мы, все-таки, вынуждены на многие его произведения «смотреть <...> в контексте времени» [19]. Открытие архивов, публикация ранее неизвестных исследователям писем

и публицистических выступлений писателя предоставляют авторам научно-популярных и документальных фильмов широкое поле деятельности по возвращению М. Горького нашим современникам.

Подводя итог вышесказанному, стоит заметить, что основным выразительным средством киноязыка Арясова становится закадровый текст, сопровождающий, комментирующий, дополняющий изображение, обобщающий и конкретизирующий смысл фильма. Закадровый текст выполняет функцию связки эпизодов, в которых автор сценария дает право голоса литератору и биографу Горького П. Басинскому, директору музея М. Горького в Москве С. Демкиной, профессору Л.А. Спиридоновой, сотрудникам ИМЛИ им. А.М. Горького О. Шуган и А. Гачевой, внукам писателя – Марфе и Дарье Пешковым и его прапраправнуку Никите Пешкову, символизирующему молодое поколение людей, которые должны познакомиться с

Горьким, даже если кому-то из них писатель приходится предком.

Проведенный анализ показал адаптивный характер режиссерской интерпретации документальных материалов, интервью экспертов, фрагментов произведений писателя, использованных в создании гибридного вербо-визуального текста.

Фильм В. Арясова «три революции Максима Горького», выпущенный в 2008 году, представляет собой попытку создать особенный образ Горького – не столько писателя, идущего в ногу со временем и активно принимающего участие во всех ключевых событиях страны, сколько философа, размышляющего о жизни, великого гуманиста, признающего свои ошибки, обычного человека, стремящегося к идеальному. Именно поэтому в финале фильма звучит коронная фраза монолога Сатина из пьесы «На дне»: «Человек – это звучит гордо».

Библиографический список

1. Белоусова А. Семь мифов о Горьком. [Электронный ресурс]. URL://https://arzamas.academy/materials/313?ysclid=m20ab9h2a4228072800(дата обращения: 15.10.24)
2. Волкова П. Андрей Тарковский: Архивы. Документы. Воспоминания. М.: Подкова Эксмо-Пресс, 2002. 514 с.
3. ВЦИОМ. [Электронный ресурс]. https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/maksim-gorkij-pomnim-chitaem-lyubim от 27.03.2018 (дата обращения: 15.10.2024)
4. Горький М. 9-е января. Комментарии/Полн. собр.соч. Худож. произведения. В 25- и т. Т.8. М: Наука, 1970. С. 500–505.
5. Горький М. Полн. собр. соч. Худож. произведения: В 25 т. Т.25. М.: Наука, 1976.
6. Горький М. Собр. соч.: В 30-и т. Т.28. С. 346–348.
7. Горький М. Собр. соч.: В 30-и т. Т.23. Статьи 1895-1906. М.: ГИХЛ, 1953.
8. Груздев И. Лицо и маска//Серапионовы братья. Заграничный альманах. Берлин, 1922. С. 176–207.
9. Добродеев Б. Сюжеты вокруг сюжетов // Искусство кино. 2000. № 9–10. [Электронный ресурс] www.old/kinoart.ru/archive/2000/09/n9-article24; www.old/kinoart.ru/archive/2000/10/n10-article30 (дата обращения 15.10.2024).
10. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX-XX вв.). – 2-е изд., испр. и доп. Москва: Эдиториал УРСС, 2006. 238 с.
11. Евтеева И.В. Кинодраматургия и строение фильма: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2020. 292 с.
12. Замятин Е. Собр. соч.: В 5-и т. Т.3. Лица. М.Горький. М.: Русская книга, 2004. С. 60–73.
13. Запись беседы с А.С.Курской//Москва, 1973, № 8. С. 202–209.
14. Изер В. Рецептивная эстетика. Герменевтика и переводимость. Академические тетради. Вып. 6. М.: Независимая академия эстетики и свободных искусств, 1999. С. 59–96.
15. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология. М.: Флинта, Наука, 2004. С. 201– 225.
16. Кулешов Л. Искусство, современная жизнь и кинематография // Собрание сочинений: в 3 т. Теория. Критика. Педагогика. Москва: Искусство, 1987. Т. 1. С. 88–90.
17. Лондон Дж. Фома Гордеев. [Электронный ресурс] https://modernlib.net/books/london_dzhek/foma_gordeev/read_1/ (дата обращения 15.10.2024)
18. Плотникова А.Г. Образ М.Горького в кинохронике и документальных фильмах // М.Горький и кинематограф. Серия «Наследие Максима Горького в русской и мировой культуре». М: ИМЛИ РАН, 2018. С.104-131.
19. Плотникова А. Филолог Анастасия Плотникова: «Когда мы заново начинаем изучать Горького, мы понимаем, что не знаем о нем ничего» // DEL'ARTE Magazine 29 марта 2020 [Электронный ресурс] https://delartemagazine.com/art/scholar-anastasia-plotnikova-when-we-again-begin-to-learn-bitter-we-understand-that-we-dont-know-anything-about-it/ (дата обращения 15.10.2024)
20. Познин В.Ф. Кинотекст документального фильма как продукт критическо-го осмысления действительности // Медиалингвистика. – 2016. – № 2 (12). С. 26 –36.
21. Прожико Г.С. Концепция реальности в экранном документе. М.: ВГИК, 2004. 454 с
22. Публицистика М. Горького в контексте истории. Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН. Том. 8. Сер. Материалы и исследования. Москва, 640 с.
23. Трусевич Е.С. Закадровый текст в неигровом кино: попытка реабилитации // Теория и история искусства. 2019. № 4 (75). С. 11–14.
24. Уртминцева М.Г., Скачкова В.Н. Закадровый текст в документальном кинодискурсе // Научный диалог. Том 11, выпуск 6, 2022. С. 334–351
25. Федин К. Горький среди нас. Двадцатые годы. М.: ОГИЗ, 1943.
26. Ханзен-Лёве О.Формалистская теория кино // Русский формализм. Методологическая реконструкция развития на основе принципа остранения / пер. с нем. С.А. Ромашко. Москва: Языки русской культуры, 2001. С. 327–346.

References

1. Belousova A. Seven myths about Gorky. URL://https://arzamas.academy/materials/313?ysclid=m20ab9h2a4228072800 (date of application: 15.10.2024)
2. Volkova P. Andrey Tarkovsky: Archives. Documents. Memoirs. М.: Podkova Eksmo Press, 2002. 514 p.

3. VCIOMURL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/maksim-gorkij-pomnim-chitaem-lyubim> от 27.03.2018 (date of application: 15.10.2024)
 4. *Gorky M.* January 9th. Comments / Full collection of works. The artist. works. In the 25th and so on. Vol.8. M: Nauka, 1970. Pp. 500–505.
 5. *Gorky M.* Full collection of works. The artist. works: In 25 volumes. 25. M.: Nauka, 1976.
 6. *Gorky M.* Coll. op.: In 30-and vol. 28. Pp. 346–348.
 7. *Gorky M.* Coll. op.: In 30-and vol.23. Articles 1895-1906. M.: GIHL, 1953.
 8. *Gruzdev I.* Face and mask // The Serapion brothers. A foreign almanac. Berlin, 1922. Pp. 176–207.
 9. *Dobrodeev B.* Plots around plots // The art of cinema. 2000. № 9–10. URL: www.old/kinoart.ru/archive/2000/09/n9-article24 ; www.old/kinoart.ru/archive/2000/10/n10-article30(date of application: 15.10.2024)
 10. *Dymarsky M.* Problems of text formation and artistic text (based on the material of Russian prose of the XIX–XX centuries). 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Editorial URSS, 2006. 238 p.
 11. *Evtseva I.V.* Film drama and the structure of the film: a textbook. St. Petersburg: Lan: Planet of Music, 2020. 292 p.
 12. *Zamyatin E.* Coll.op.: In 5-and T. T.3. Persons. M.Gorky. M.: Russian book, 2004. Pp. 60–73.
 13. Recording of a conversation with A.S. Kurskaya // Moscow, 1973, No. 8. Pp. 202–209.
 14. *Iser V.* Receptive aesthetics. Hermeneutics and translatability. Academic notebooks. Issue 6. Moscow: Independent Academy of Aesthetics and Liberal Arts, 1999. Pp. 59–96
 15. *Iser V.* The process of reading: a phenomenological approach // Modern literary theory. Anthology. Moscow: Flint, Nauka, 2004. Pp. 201–225.
 16. *Kuleshov L.* Art, modern life and cinematography // Collected works: in 3 vols. Theory. Criticism. Pedagogy. Moscow: Iskusstvo, 1987. Vol. 1. Pp. 88–90.
 17. *London J.*Foma Gordeev. URL https://modernlib.net/books/london_dzhek/foma_gordeev/read_1 /(date of application: 15.10.2024)
 18. *Plotnikova A.G.* The image of M.Gorky in newsreels and documentaries // M.Gorky and cinematography. The series “Maxim Gorky’s Legacy in Russian and World Culture”. Moscow: IMLI RAS, 2018. Pp.104–131.
 19. *Plotnikova A.* Philologist Anastasia Plotnikova: “When we start studying Gorky anew, we realize that we don’t know anything about him” // DEL’ARTE Magazine March 29, 2020 URL <https://delartemagazine.com/art/scholar-anastasia-plotnikova-when-we-again-begin-to-learn-bitter-we-understand-that-we-dont-know-anything-about-it> /(date of application: 15.10.2024)
 20. *Poznina V.F.* The film text of a documentary film as a product of a critical understanding of reality // Media linguistics. 2016. № 2 (12). Pp. 26–36.
 21. *Prozhiko G.S.* The concept of reality in a screen document. Moscow: VGIK, 2004. 454 p.
 22. M. Gorky’s journalism in the context of history. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, vol. 8. Ser. Materials and research. Moscow, 640 p.
 23. *Trusevich E.S.* Voiceover in non-fiction cinema: an attempt at rehabilitation // Theory and history of art. 2019. № 4 (75). Pp. 11–14.
 24. *Urtmintseva M.G., Skachkova V.N.* Voiceover text in documentary film discourse // Scientific dialogue. Volume 11, issue 6, 2022. pp.334-351
 25. *Fedin K.* Gorky is among us. The twenties. M.: OGIZ, 1943.
 26. *Hansen-Levet O.* Formalist theory of cinema // Russian formalism. Methodological reconstruction of development based on the principle of exclusion / translated from German by S.A. Romashko. Moscow: Languages of Russian Culture, 2001. Pp. 327–346.
-

ФЕДОРЧУК МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, старший преподаватель, специалист по УМР, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

FEDORCHUK MARIA ALEXANDROVNA

Candidate of Philological Sciences, senior lecturer, specialist in educational and methodical work, Department of history of Russian literature of XI–XIX centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

ПОЧЕМУ НЕ ЛЮБЯТ РОНА УИЗЛИ, ИЛИ СПЕЦИФИКА ДЕГЕРОИЗАЦИИ В ФАНДОМЕ «ГАРРИ ПОТТЕР»

WHY DOESN'T THEY LIKE RON WEASLEY, OR THE SPECIFICS OF DEHEROIZATION IN THE HARRY POTTER FANDOM

В статье рассматривается механизм дегероизации на примере персонажа серии книг о «Гарри Поттере» Джоан К. Роулинг – Рональда Уизли. Раскрываются причины и способы демонизации положительных персонажей в творчестве фанатов, такие как привлекательная внешность при внутреннем уродстве, зависть и эгоизм, стремление к наживе и достижению незаслуженной славы. Важнейшим инструментом для превращения героя в злодея в фанфикшн выступает личное неприятие фикрайтеров, при этом интерпретируемый образ теряет свою самостоятельность, но сохраняет сюжетообразующую функцию в рамках фанфика.

Ключевые слова: канон, фанон, фанфикшн, дегероизация, антагонист.

The article discusses the mechanism of de-heroization by the example of the character of the Harry Potter series of books by J.K. Rowling. The reasons and methods for demonizing positive characters in the work of fans are revealed, such as attractive appearance with internal ugliness, envy and selfishness, the desire for profit and the achievement of undeserved fame. The most important tool for turning a hero into a villain in fan fiction is the personal rejection of fiction writers, at the same time, the image loses its independence, but retains a plot-forming function within the framework of fan fiction.

Keywords: canon, fanon, fanfiction, deheroization, antagonist.

Введение

Различные приемы и способы создания образов в творчестве фанатов всегда отражают отношение фандома к тому или иному герою канона. Направление фанатской рецепции при интерпретации образов канона может проявляться в диаметрально противоположных векторах: от романтизации до дегероизации. «Традиция романтизировать что-либо отрицательное и негативное (персонажей канона, психические проблемы, насилие, а также определенные черты внешности и характера героев массовой культуры) характерна в целом для всех фандомов. Со временем героизация сменяется дегероизацией (или демонизацией), изначально положительные персонажи канона становятся резко отрицательными в фанатских интерпретациях. Подобные тексты маркируются специальными отметками (например, Дамбигад) и предупреждением ООС (герой вне характера)» [8, с. 146].

Следует отметить, что в фандоме «Гарри Поттер» фикрайтеры используют различные приемы создания образа фанонного Рона. В ряде текстов авторы следуют пути героизации и выводят мальчика Уизли на ведущие роли, создавая из него центрального персонажа фанфика (<https://fanfics.me/collection7311>). В таком случае фикрайтеры игнорируют его недостатки, отчетливо прописанные в каноне, и приписывают ему достоинства, которыми герой не обладал в прецедентном тексте (например, «Рон Уизли и расхитители гробниц» Kotyamors). Также в фандоме востребована стратегия, ориентированная на повторение в фаноне художественной роли Рона из оригинального романа. Он остается другом Гарри Поттера, занимая второстепенную роль в сюжете фанфика. Одним из продуктивных

способов интерпретации образа Рона становится дегероизация, и в фанатских работах мальчик Уизли выступает уже как отрицательный персонаж.

Выбор между героизацией или демонизацией обусловливается авторской стратегией фикрайтеров, которая «базируется на желании поделиться с ожидающими читателями своим представлением о том, что должно было бы быть в каноне» [6, с. 119]. «Стратегия как автора, так и читателя вполне ясна: с одной стороны, удовлетворить потребность в творческом акте, донести свое видение текста и расширить круг читателей; с другой, отобрать тексты, удовлетворяющие потребность в продолжении или альтернативном развитии каноничных событий, и тем самым закрыть эмоциональный гештальт» [7, с. 200].

Прием демонизации, получивший популярность не только в творчестве фанатов, но и в современной массовой литературе, направлен на создание образа отрицательного героя, который в прецедентном тексте был положительным. Во многом механизм дегероизации опирается на субъективное неприятие того или иного персонажа, побуждая делать из него пародийный образ или сообщать о нём лишь негативную и компрометирующую информацию. Как способ рецепции персонажей канона демонизация функционирует в фандоме «Гарри Поттер». «Развенчивание» героя настолько популярно в рамках данного фандома, что в графе «Предупреждения» появляется специальная метка, указывающая на специфическую трактовку образа верного друга Гарри Поттера («Уизлигад»).

Актуальность предлагаемой работы обусловлена как активным развитием фанатских словесно-творческих практик, неослабевающим интересом исследователей к

специфике функционирования фанфикшн, так и популярностью в сообществе «Гарри Поттер» приема дегероизации, что отчетливо проявляется в трансформации образа Рона Уизли.

Новизна исследования состоит в том, что впервые проводится сопоставительный анализ образа Рона Уизли в оригинальном романе Роулинг и его фанатских интерпретациях в аспекте дегероизации.

Цель исследования – уточнить и расширить представления о содержании приема демонизации (дегероизации) в фандоме «Гарри Поттер». Поставленная цель предполагает отбор и сопоставление текстового материала с оригинальными романами Дж.К. Роулинг в аспекте интерпретации образа Рона Уизли.

Методы исследования. В работе использованы сравнительно-сопоставительный и описательно-функциональный методы исследования, а также методики корпусного анализа текстов и сплошной выборки.

Материал исследования. В качестве материала исследования был выбран фандом «Гарри Поттер», что обусловлено, в первую очередь, его постоянно растущей популярностью среди фанфикеров и фикридеров с момента возникновения на ресурсе «Fanfics.me» (<https://fanfics.me/>). Общий объем проанализированного нами материала составляет 120 текстов на момент исследования 06.09.2024.

Изложение основного материала

Рональд Билиус «Рон» Уизли – один из центральных персонажей Поттерианы, друг Гарри Поттера, шестой сын в семье Уизли. Этот персонаж меркнет и теряется на фоне «избранного» Гарри и одаренной Гермионы. Даже в многодетной семье Уизли Рон кажется ничем не примечательным мальчиком. Весь его путь с первой книги до седьмой направлен на поиск себя и своего места в мире. В попытках самоутвердиться Рон склонен преувеличивать проблемы и решать их вопреки здравому смыслу.

В оригинальных романах Дж. К. Роулинг Рон предстает как простой мальчик, «обыкновенный» волшебник. Его случайное знакомство и дружба с Гарри Поттером превращают Уизли в одного из членов «золотого трио», приковывают к нему внимание других учеников школы. Несмотря на свою «обычность», герой в силу характера испытывает потребность выделяться из толпы, быть отличным от других. Этому способствовала, прежде всего, жизнь в многодетной семье, где каждый ребенок либо достиг чего-то значимого, либо по воле случая привлек к себе все внимание семьи. «У меня пятеро братьев. Я шестой. И мне теперь придется сделать все, чтобы оказаться лучше, чем они. Билл был лучшим учеником школы, Чарли играл в квиддич, носил капитанскую повязку. А Перси вот стал старостой. Фред и Джордж, конечно, занимаются всякой ерундой, но у них хорошие отметки, и их все любят. А теперь все ждут от меня, что я буду учиться не хуже братьев. Но даже если так и будет, это ничего не даст, ведь я самый младший. Значит, мне надо стать лучше, чем они, а я не думаю, что у меня это получится» [3, с. 42]. Сам Рон прекрасно осознает степень ожиданий семьи, а также понимает, что никогда не будет им соответствовать. В результате перед читателем предстает герой, который хочет, но не может достичь каких-то значимых успехов, выделится среди других.

Внешность героя также не кажется особенной: все Уизли огненно-рыжие, достаточно худые и с типичными для семьи чертами лица: «Он был длинный, тощий и нескладный, с большими руками и ступнями, а лицо его было усыпано веснушками» [3, с. 39]. Многодетность накладывает

отпечаток на благосостояние семьи и внешний вид детей: они одеты аккуратно, но в вещи, которые носили до них старшие: «К тому же когда у тебя пять братьев, тебе никогда не достается ничего нового. Вот я и еду в школу со всем старым – форма мне досталась от Билла, волшебная палочка от Чарли, а крыса от Перси» [3, с. 42]. На фоне аристократа Малфоя Рон особенно остро ощущает свое несовершенство, слова Драко задевают героя значительно сильнее, чем его старших братьев и сестру. Финансовые трудности семьи воспринимаются Роном как нечто постыдное: «Отец подарил Перси сову, когда узнал, что тот будет старостой, и я тоже хотел, но у них нет де... я хотел сказать, что вместо этого получил крысу.

У Рона покраснели уши. Казалось, он решил, что сказал много лишнего, поэтому замолчал и стал смотреть в окно» [3, с. 42]. Очевидно, что стремление к открытости, свойственное Рону, заставляет его признаться в низком уровне дохода его семьи и покраснеть от стыда. Болезненное восприятие Роном своего статуса присутствует на протяжении всего цикла. Так, в четвертом романе герой высказывается о бедности: «– А здорово иметь много денег! Ты даже не заметил, как исчез целый карман галлеонов... Я думал, что отдаю тебе долг... Ненавижу бедность» [4, с. 494].

Не выделяется Рон и на фоне друзей: об Избранном Гарри со шрамом в виде молнии знает каждый волшебник в мире, а талантливая Гермиона с первых дней обучения показала свою одаренность. У Уизли не было ни трагической предстории, ни особого таланта. Ко всему прочему, в отличие от Поттера и Грейнджер, он принадлежит миру магии с рождения. Рон не новичок, которому нужны повышенное внимание и помощь. Герой в определенном смысле воспринимается со стороны как лишняя деталь, несоответствующий окружению персонаж: у него нет выдающихся талантов или каких-то специфических знаний (только в седьмой книге он оказывается знаком со сказками Барда Бидля в отличие от друзей), неприятностей от героя зачастую больше, чем помощи.

Кроме того, некоторые привычки Рона, на которых Дж.К. Роулинг фиксирует читательское внимание, совершенно не соответствуют образу друга героя. Рон мог бы стать проводником Гарри Поттера в мир волшебников, ведь с рождения сам принадлежал этому миру, однако его поведение и поступки, малодушие перед лицом опасности и ничем не подкрепленное чувство собственной важности лишают образ ореола героизма.

Несмотря на то, что Рон рос в семье чистокровных волшебников, его нельзя назвать аристократом. У мальчика Уизли отсутствует критическое мышление, оно перекрывается эгоизмом и инфантильностью. Он не пытается следовать этикете, не умеет сдерживать свои порывы (в особенности высказывания), не отличается хорошими манерами. Так, он очень неаккуратно ест, любит хвастаться, небрежен в одежде. При этом на замечания и осуждение реагирует излишне резко. Очевидно, что эмоционально Рон более подвержен вспышкам гнева и обиды: его возмущают и старая мантия для святочного бала, и выбор партнера Гермионы, и мнимое стремление Гарри участвовать в Турнире Трех Волшебников и т.д.

На протяжении семи книг Рон Уизли учится принимать свои недостатки и осознавать себя частью команды. Это дается герою нелегко: Рон зачастую ведет себя эгоистично, грубо и инфантильно. В первой части цикла он обижает Гермиону (очевидно, из зависти к ее уму), во второй угоняет машину отца (чтобы спасти друга и затем отправится в Хогвартс), в третьей книге бездоказательно обвиняет подругу в том, что ее кот съел Коросту. Если эти поступки

можно оправдать юным возрастом волшебника, то, начиная с четвертого романа и наступления подросткового возраста, Рон раскрывает всю неоднозначность своей натуры. Так, он абсолютно уверен, что никто не позовет Гермиону на Святочный бал, поэтому и ему незачем спешить с приглашением. Информация о том, что девушка идет на бал с дурмстрангским участником Турнира становится для Рона болезненной. Он воспринимает действия Гермионы как попытку уязвить его, что раскрывает эгоистичность характера Уизли. В четвертом романе Рон отказывается верить Гарри, когда тот клянется, что не бросал свое имя в Кубок огня: «<...> А Рон лежал и безразлично смотрел на мучения друга. <...>— Так я и поверил! Мне-то ты можешь сказать правду! Пусть тебе неприятно, чтобы все знали. Но все и так знают. Зачем же врать! Тебя никто не накажет за это. Подруга Полной Дамы, ну, знаешь, старушка Виолетта, всё нам рассказала. Дамблдор допустил тебя к участию. Тысяча галлеонов, плохо ли? Да ещё экзамены не сдавать.<...>— А ты, выходит, лгун. Кто утром сказал: «Я бы бросил имя ночью, чтобы никто не видел»? Я что, совсем дурак?!<...>Он задёрнул на кровати полог.<...> За ними лежал друг, который ещё никогда не подозревал Гарри во лжи» [4, с. 264–265]. В этом эпизоде психологически точно передано эмоциональное состояние Рона: герой оценивает якобы совершенный Гарри поступок с позиций собственных интересов. Рон тоже хотел бы принять участие в Турнире, чтобы заработать денег (сказывается детская травма от бедности) и не сдавать экзамены (проявление лени и отсутствие стремления к образованию). Кроме того, участник Турнира Трёх Волшебников получает почет и признание, которых так не хватает мальчику Уизли. Зависть, проявленная Роном, и обида на Гарри раскрывают недостатки героя и заставляют читателя взглянуть на него не только как на героя, но и как на человека с увлеченным самолюбием.

Тем не менее, Рон играет значимую роль для раскрытия характера Гарри Поттера и развития сюжета романа. Роулинг изображает его верным другом, смелым и честным юношей: защищает Гермиону от оскорблений Малфоя, помогает пройти шахматную партию на пути к философскому камню, переступает через собственные фобии ради друга, до последнего сражается в битве за Хогвартс и т.д. Тем не менее, очевидно, что Рон Уизли – неоднозначный персонаж, чьи недостатки прописаны в каноне зачастую ярче, чем достоинства. Именно непостоянство героя и его выраженные качества становятся причиной отрицательной трансформации образа Рона в фанатских текстах.

В русскоязычном фандоме прием дегероизации распространяется с образа Рона Уизли на всех членов его семьи, которые становятся воплощением самых отвратительных и неприятных человеческих качеств. Как отмечалось нами ранее, «механизм демонизации базируется на личных антипатиях» читателей [8, с. 148], для которых Рон не стал тем персонажем, с которым приятно ассоциироваться. В фанатских интерпретациях усиливаются вредные привычки героя, его небрежность и неаккуратность: «Рональд Билиус Уизли. Это точно был не Рон. Это был Рональд. Длинные рыжие волосы захвачены резинкой, щетина отросла и он казался не ухоженным» («Что будет дальше?» Nagгі Тау). Авторы фанфиков усиливаются и негативные черты характера: «Рон Уизли, разыскав купе, где ехали близнецы, по взрывам хохота, с криком залетел внутрь:

– Вы идиоты! <...>— Директор Дамблдор доверил мне подружиться с Гарри Поттером, а из-за вас он теперь будет дружить с тем мальчишкой, которого вы перееха-

ли тележкой!» («Братья по магии. Точка отсчета» AlAzar). Образ Рона, подвергшись дегероизации в фандоме, больше не воплощает тех достоинств, которыми должен был обладать лучший друг Избранного. На это место претендуют уже другие персонажи Поттерианы (например, Малфой) или же оригинальные герои, созданные фикрайтерами (ОЖП/ОМП). Зачастую характер Уизли претерпевает настолько кардинальные изменения в фанатских работах, что полностью утрачивает связь с оригинальным произведением (в таких случаях тексты маркируются меткой ООС). Отметим, что недостатки воспитания, проявленные в игнорировании Роном манер и этикета, в фанфиках гиперболизируются. Результатом этого становится полное отсутствие у персонажа фанона представления о личных границах, которые он бесцеремонно нарушает в ряде фанатских текстов. Он постоянно срывается на крик, размахивает руками, что свидетельствует о невозможности сдерживаться и уважать чужое мнение: «Рон крикнул:

– Грязная подстилка! Как же ты обслужишь его постель? А, грязнокровка? Не думай что ты ему интересна. Не дотягиваешь, до аристократки?» («Что будет дальше?» Nagгі Тау). Грубые и бестактные слова в адрес Гермионы можно было бы ожидать от Драко Малфоя, который в оригинальном тексте произведения неоднократно оскорблял магло-рожденную Грейнджер, однако в интерпретации фанатов эти высказывания вкладываются в уста Рона. При этом в каждом таком случае Уизли оказывается бывшим парнем/мужем Гермионы, с которым девушка расстается в силу разных причин. Обида на Грейнджер становится одной из черт характера фанонного Рона и подталкивает его к резким высказываниям и грубым оскорблениям. Такое поведение в фанфиках мотивируется низким уровнем интеллектуального развития героя.

Нарушается Роном и столовый этикет: он ест руками, набивает рот и пытается при этом говорить, в некоторых фанфиках рассовывает еду по карманам. При этом постоянное стремление поесть и иметь запас еды, с точки зрения фикрайтеров, результат именно семейного воспитания. Особенно часто фикрайтеры усугубляют ненасытность Рона, его повышенный аппетит и жадность: «...он не Рон Уизли, готовый сожрать полтележки на дармовщину» («Братья по магии. Точка отсчета» Al Azar). Можно отметить, что ненасытность героя проявляется и на уровне амбиций. В фаноне Рон гипертрофировано честолюбив, желает достичь таких высот, на которые не способен. Существенно сниженный эмоционально-оценочный пафос, сопровождающий образ Рона в фанатских интерпретациях, раскрывает неприязнь определенной части фандома к персонажу. Подобные детали, сопровождающие образ Рона в фаноне, формируют у фикрайдеров негативное отношение к герою, вызывают отторжение.

В фанатских интерпретациях Уизли очень неразвит интеллектуально: он не читает книг (кроме журналов о спорте), не способен выполнить домашнюю работу (как и в каноне), не может вести аргументированный спор, поэтому в ход идут кулаки. У Рона в фанфиках есть только один способ решить спор – драка. Парадоксально, но герой хорошо играет в шахматы (сказывается прямое влияние прецедентного текста), но по сравнению с окружающими он обладает сниженным интеллектом. Интересно, что в ряде текстов интеллектуальные способности, проявленные Роном в шахматной партии, объясняются не заслугами самого героя, а вмешательством магии (ходы продумает не Рон, а сами фигуры на доске). Отдельно отметим, что в фанфиках Уизли играет с заведомо более слабыми соперниками, чтобы точно достичь победы. В сознании фикрайтеров Рон

– это человек, ищущий легкой славы и всестороннего признания, при этом не желающий усердно трудиться ради достижения целей.

В фаноне одними из ключевых особенностей его характера становятся упрямство и твердолобость, его невозможно ни в чем убедить. Если в оригинальном романе Роулинг Рон может признавать свои ошибки и извиняться, то в творчестве фанатов Уизли никогда не признает вины и ведет себя с друзьями так, будто виноваты во всем они. Фикрайтеры акцентируют внимание на завышенной самооценке героя, перерастающей в зависть, и уже фанонный Рон проявляет те же черты характера и особенности поведения, что и канонный образ, однако эти особенности гипертрофированы и выставлены напоказ, прямолинейно: *«Рона в семье не замечали, пока он не начинал орать. Но ему все рано доставалась самая маленькая порция десерта, самая поношенная мантия и самые дешевые школьные принадлежности. Сестре он завидовал из-за ее привилегированного положения. Он вообще всем завидовал. При этом не собирался ничего делать для того, чтобы как-то изменить ситуацию. Он считал себя лучшим другом Гарри Поттера, пока ему этого хватало для счастья. Впрочем, своему другу Рон тоже завидовал»* («Томджин» Заязочка). Подчеркну то, что недостаток внимания послужил основой для формирования завистливого характера героя. Однако если в каноне Рон преодолевает часть своих недостатков, то в фаноне он поддается негативным эмоциям, и героический пафос образа снижается до инвективного. Фанаты в ряде текстов отмечают, что именно зависть становится ведущей чертой характера фанонного Рона.

Еще одним поводом для запуска механизма демонизации становится тот факт, что Рон в оригинальных романах Дж. К. Роулинг **один из самых невыдающихся волшебников**. На фоне блистательной Гермионы, которой подвластны все виды зелий и заклинаний, и избранного Гарри, в совершенстве овладевшим рядом трудных заклятий, Рон предстает весьма посредственным, ленивым и даже бездарным. В фандоме младший из сыновей Уизли неспособен противостоять соперникам ни магически, ни физически, поэтому зачастую идет на подлости и хитрости ради достижения своих целей.

Для демонизации положительного в каноне персонажа важным становится отсутствие мук совести и моральных терзаний:

«– А ты? Что ты сделал для того, чтобы Гермиона чувствовала себя под защитой? – спросила миссис Уизли.

– Я? А что я? Я, вообще-то, работаю и у меня нет времени на всякие глупости в виде ее беременных закидонов» («Когда погаснет солнце» Ксения Дитковските, Annpud DR). Рон в фаноне полностью оправдывает свое поведение, перекладывая ответственность на других.

Отдельно следует сказать о функционировании приема дегероизации через конфликт фанонного Рона со Слизерином. Можно предположить, что фикрайтеры интерпретируют неприязнь Уизли к «змеинному» факультету как противостояние демократа и аристократов. Положительные черты слизеринцев (чистоплотность, аккуратность, интеллектуальность и социальность) воспринимаются героем как показательные и переводятся в разряд отрицательных: *«Мерзкие слизни»* («Предел свободы» goschicus). Подсознательно фикрайтеры через дегероизацию образа Рона могут раскрывать проблему классового неравенства. Поведение Рона, его семьи, Ордена феникса рассматривается как революционное: забрать себе то, что принадлежало другим. Фикрайтеры критично настроены к идее социальных преобразований подобным путем.

Безусловно, вряд ли подавляющее большинство авторов фанфиков закладывают столь глубокий смысл, однако культурная память, присущая русскоязычному сообществу, может оказывать влияние на стратегию интерпретации как образа Рона, так и конфликта.

Можно допустить, что экранизации романов также стали одной из веских причин для дегероизации образа Рона. Фандом принял образы скромного Гарри и находчивой Гермионы, сыгранные Дэниэлом Рэдклифом и Эммой Уотсон, однако небрежный и глуповатый Рон, воплощенный Рупертом Гринтом, фанатам не понравился. И без того неоднозначный герой со сложным характером в оригинальном романе на экране воплотился в усеченном формате, и от жертвенности и смелости, смекалки и преданности героя остались только черты и намеки. Экранный образ Рона в определенный момент вытесняет канонический и становится базой для создания фанатских интерпретаций в фанфиках.

Как мы уже отмечали, негативная трансформация Уизли отражается не только (и не столько) в образе Рона. Дегероизации подвержена вся семья рыжеволосых волшебников. В фандоме формируется концепция «Уизлигады», суть которой заключается в том, что семья Уизли использует Гарри для улучшения своего положения в обществе и обогащения. С этой целью заранее спланирована встреча Поттера и Рона, их дружба словно создается по продуманному сценарию, поэтому в фаноне подчеркивается неискренность Уизли по отношению к Поттеру. С теми же целями фанаты подводят Гарри к отношениям с Джинни, отмечая, насколько героиня лжива и в целом не подходит Избранному в качестве спутницы (оговоримся, что на восприятие образа Джинни во многом оказали влияние экранизации, а не оригинальный роман).

Интересно отметить, что трансформации, которые претерпевает образ Рона в фанатском творчестве, направлены, прежде всего, на раскрытие романтической линии между Гермионой и другим мужским персонажем саги. Поскольку в каноне однозначно были прописаны отношения между Уизли и Грейнджер, фандому было необходимо логично мотивировать разрыв пары. Изначально большая часть фанатов не приняли Рона в качестве спутника Гермионы, обосновав это для себя разностью их культурного и интеллектуального уровней. Даже сама Роулинг указывала, что такая пара возможна только в книгах, поскольку в реальности они не сошлись бы характерами [2]. Усугубление негативных черт характера Рона становится приемом, раскрывающим первопричину расставания с Гермионой. Дальнейшие события в фанфике (речь о романтической линии конфликта) будут связаны с закрытием гештальта прошлых отношений и окончательным духовным и психологическим разрывом Грейнджер и Уизли.

В контексте концепции «Уизлигад» следует отметить несамостоятельность фанонного образа Рона. В текстах с данной меткой герой не является главным, он выступает фоновым персонажем, мотивирующим дальнейший сюжет в рамках конкретных линий повествования.

Выводы

Важнейшим инструментом дегероизации в фанфикшн являются личностное неприятие героя канона и надуманные во много намеки на антагонизм Рона Уизли. В творчестве фанатов изначально положительному герою приписываются несуществующие недостатки, могут усугубляться негативные черты. Персонаж обозлен на мир и стремится получить то, что считает заслуженно своим, при этом не имеет ни интеллектуальных способ-

ностей, ни готовности достигать поставленных целей. Дегероизированный Рон, согласно традиции фандома, оказывается завистливым, лицемерным и эгоистичным юношей, упрямым и агрессивным; он обидчив и недолюблен, в Гарри видит возможность реализации своих амбиций и обогащения. Фанонный Рон нарушает все нормы этикета,

не может преодолеть свои недостатки и из преданного друга превращается в неприятного человека, предателя, для которого на первом месте стоят деньги и власть. Концепция «Уизлигад» предполагает несамостоятельность образа Рона и вместе с тем его сюжетообразующую функцию для развития романтической линии в фанфиках.

Примечания

1. Орфография и пунктуация в приведенных цитатах из фанфиков сохранены в авторской редакции.

Библиографический список

1. «Fanfics.me». [Электронный ресурс]. URL: <https://fanfics.me/> (дата обращения 06.09.2024).
2. 12 «последпоттеровских» откровений от Джоан Роулинг [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/translations/post/15691-12-poslepotterovskih-otkrovenij-ot-dzhoan-rouling> (дата обращения 06.09.2024).
3. Рональд Уизли. Энциклопедия. / [Электронный ресурс]. URL: <https://harrypotter.fandom.com/ru/wiki/> (дата обращения 20.02.2022).
4. *Роулинг Дж. К.* Гарри Поттер и Кубок огня / Джоан К. Ролинг ; пер. с англ. С. Ильина, М. Лахути, М. Сокольской. Москва : РОСМЭН, 2002. 667 с.
5. *Роулинг Дж.К.* Гарри Поттер и философский камень / Джоан К. Ролинг ; пер. с англ. С. Ильина, М. Лахути, М. Сокольской. Москва : РОСМЭН, 1998. 432 с.
6. *Федорчук М.А.* «За мной, мой читатель»: авторская стратегия в романтическом фэнтези // Ученые записки ОГУ. 2021. № 2(91). С. 115–119.
7. *Федорчук М.А.* Как писать фанфики, или Публицистическая стратегия в фанфикшн / М.А. Федорчук // Ученые записки ОГУ. 2023. № 4 (101). С. 200–203.
8. *Федорчук М.А.* Что скрывает профессор Дамблдор, или Специфика дегероизации в фандоме «Гарри Поттер» // Ученые записки ОГУ. 2024. № 2 (103). С. 146–150.
9. *Федорчук М.А., Фомина А.А.* Падение героя: специфика демонизации в фандоме «Гарри Поттер» / сборник статей Всероссийской научно-практической конференции «НАУКА РОССИИ - БУДУЩЕЕ СТРАНЫ». Пенза, 23 февраля 2022 года. С. 111–114.

References

1. Fanfics.me. [Electronic resource]. URL: <https://fanfics.me/> (accessed 08/10/2024).
2. 12 «post-Potter» revelations from J. K. Rowling [Electronic resource]. URL: <https://www.livelib.ru/translations/post/15691-12-poslepotterovskih-otkrovenij-ot-dzhoan-rouling> (accessed 06.09.2024).
3. Ronald Weasley. Encyclopedia. / [Electronic resource]. URL: <https://harrypotter.fandom.com/ru/wiki/> (accessed 08/10/2024).
4. *Rowling J.K.*, Harry Potter and the Goblet of Fire / Joan K. Rowling; translated from English by S. Ilyin, M. Lahuti, M. Sokolskaya. Moscow : ROSMAN, 2002. 667 p.
5. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Philosopher's Stone / Joan K. Rowling; translated from English by S. Ilyin, M. Lahuti, M. Sokolskaya. Moscow : ROSMAN, 1998. 432 p.
6. *Fedorchuk M.A.* «Follow me, my reader»: the author's strategy in romantic fantasy // Scientific notes of OSU. № 2(91), 2021. Pp. 115–119.
7. *Fedorchuk M.A.* How to write fan fiction, or a journalistic strategy in fanfiction // Scientific notes of OSU. 2023. № 4 (101). Pp. 200–203.
8. *Fedorchuk M.A.* What is Professor Dumbledore hiding, or the Specifics of deheroization in the Harry Potter fandom // Scientific notes of OSU. 2024. № 2 (103). Pp. 146–150.
9. *Fedorchuk M.A., Fomina A.A.* The fall of a hero: the specifics of demonization in the Harry Potter fandom / collection of articles of the All-Russian scientific and practical conference «SCIENCE OF RUSSIA – THE FUTURE OF THE COUNTRY.» Penza, February 23, 2022. Pp. 111–114.

АКСЁНОВ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра математики и прикладных информационных технологий имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

AKSYONOV ANDREY ALEKSANDROVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Mathematics and Applied Information Technologies named after N.A. Ilyina, Orel State University, Ore, Russia
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОСНОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ В ВУЗАХ

HISTORICAL AND GENETIC APPROACH TO THE STUDY OF FUNDAMENTALS OF DIFFERENTIAL CALCULUS IN UNIVERSITIES

Дифференциальное исчисление является одной из основ современного математического анализа. Понимание этого учебного материала – необходимое условие его качественного изучения. В дифференциальном исчислении важнейшую роль играют два фундаментальных понятия: понятие производной функции и понятие предела функции. Однако изучение этих понятий вызывает немало затруднений у учащихся. Уже много лет это является серьёзной методической проблемой. Для её решения в данной статье представлен один из альтернативных концептуальных подходов к изучению основ дифференциального исчисления. Предлагается изучать понятия производной и предела в контексте их генезиса в математике как науке. Изложены основные аспекты методического обеспечения реализации такого подхода к обучению математике.

Ключевые слова: математика, дифференциальное исчисление, предел, производная.

Differential calculus is one of the foundations of modern mathematical analysis. Understanding this educational material is a necessary condition for its high-quality study. In differential calculus, two fundamental concepts play a crucial role: the concept of a derived function and the concept of the limit of a function. However, the study of these concepts causes many difficulties for students. This has been a serious methodological problem for many years. To solve it, this article presents one of the alternative conceptual approaches to the study of the basics of differential calculus. It is proposed to study the concepts of derivative and limit in the context of their genesis in mathematics as a science. The main aspects of methodological support for the implementation of such an approach to teaching mathematics are stated.

Keywords: mathematics, differential calculus, limit, derivative.

Введение

Краеугольным камнем как самого дифференциального исчисления, так и его изучения в вузах (а также колледжах и специализированных или профильных математических классах средних школ) является понятие предела, главным образом, предела функции. Действительно, *производная* функции – это предел отношения приращения функции к приращению аргумента при стремлении последнего к нулю, *первообразная* определяется с помощью производной, которая, как указано выше, является пределом, то есть пусть и опосредованно, но, тем не менее, первообразная тоже определяется с помощью предела функции. Следовательно, *неопределённый интеграл* также опосредованно определяется на основе предела функции. *Определённый интеграл* (и все его приложения в геометрии, механике и т. д.) трактуется непосредственно с помощью понятия предела функции. С помощью предела определяются *несобственные интегралы* и все *кратные интегралы, криволинейные интегралы, интегралы по поверхности*. Таким образом, без должного понимания сути определения предела функции и последовательности практически невозможно далее преподавать учащимся вузов (колледжей, школ) основы дифференциального и интегрального исчисления, надеясь на хорошие результаты обучения. Практика работы многих поколений преподава-

телей математики показывает, что основным затруднением в освоении понятия предела является непонимание учащимися того, зачем нужно такое громоздкое определение этого понятия (например, определение предела, сформулированное О. Коши, или определение, данное Г. Гейне и др.). Казалось бы, проще считать, что *предел функции (или последовательности), если он существует, – это результат (конкретное число или бесконечность), к которому стремится функция (или последовательность) при указанном стремлении аргумента (к конкретному числу или бесконечности)*. Подобную трактовку вполне можно считать *пояснением смысла понятия «предел»*, но не его определением. Современное традиционное преподавание математики не даёт удовлетворительного ответа на вопрос о том, почему дело обстоит так, а не иначе. Вследствие чего большинство учащихся долгое время не могут понять необходимости и важности громоздкой конструкции определения предела функции. (Некоторые квалифицированные преподаватели математики в вузах, имеющие учёную степень по математике, признаются, что будучи студентами, они поняли смысл определения предела функции только во время обучения на втором курсе, хотя это понятие изучается в первом семестре первого курса.) Укажем причины такого положения дел.

Во-первых, учащиеся в недостаточной мере понима-

ют роль самого *определения* того или иного понятия как особой его трактовки. Они упускают из вида тот факт, что *определение* есть *безупречно строгая трактовка понятия*, с помощью которой можно *доказать на современном уровне строгости, принятом в данной науке*, что некоторый объект принадлежит рассматриваемому понятию (или нет). Поэтому определение должно включать в себя весь инструментарий, предопределяющий возможность такого доказательства.

Во-вторых, генезис развития науки и изложение её основ, спроецированное в систему учебных предметов и зафиксированное в книгах, чаще всего принципиально различимы. Наука развивается не «от начала к концу», а образно выражаясь, «начиная с середины». То есть обнаруживается некоторый факт, а затем из него выводятся следствия (назовём это «движением вперёд») или отыскиваются факты, из которых следует факт, первоначально найденный (назовём это «движением назад»). В процессе указанного «движения назад» учёные в конечном счёте обнаруживают конструктивные основания науки, которые можно только постулировать. Развитую науку проецируют в учебные предметы, в которых порядок изложения материала таков, что последующее располагается после предыдущего, что вполне естественно. В частности, в изучении дифференциального исчисления учение о пределах функции и последовательности предшествует изучению производной функции. В развитии математики как науки всё было наоборот. Сначала было построено учение о производной (не являющееся строгим по современным меркам) и лишь спустя почти два века было разработано добротное учение о пределах функций. Оно было создано потому, что и в те времена учёные понимали недостаточность лишь интуитивного понимания бесконечно малой или бесконечно большой величины. Точность математической науки требовала умения количественно оценивать сугубо качественные трактовки [9]. Изучение понятия предела (и его определения) в отрыве от генезиса их создания в математике, который включает в себя и учение о производной, значительно обедняет осмысление учащимися их смысла и роли в науке. Можно предположить, что существующую систему преподавания этого материала надо в определённой мере изменить. Выбрать *историко-генетический подход* в качестве инструмента изменения целесообразно потому, что он поможет *внести мотивационную составляющую* в изучаемый материал. Историко-генетический подход как методологический инструмент уже давно утвердился во многих науках, в частности, и в педагогике, чему свидетельствуют исследования, результаты которых отражены в трудах [11, 15]. В каждом из них историко-генетический подход рассматривается как *симбиоз ретроспективного осмысления предмета изучения и особенностей возникновения и развития его основных положений*. В приложении к обучению основам дифференциального исчисления этот подход должного внимания и применения ещё не получил. Даже в масштабном целевом исследовании [10] И.С. Сафуановым рассматривается генезис преподавания курса высшей математики в целом, без ретроспективных экскурсов, ориентированных на научно-методологические аспекты возникновения понятий и формулирования их трактовок, определений.

В-третьих, в процессе изучения пределов функций и последовательностей основное внимание уделяется умению их вычислять, учащиеся обычно решают мало задач, в которых нужно доказать, что некоторое число является пределом функции или последовательности, посредством которых и можно разъяснить назначение каждой структур-

ной составляющей в определении понятия предела. Всё изложенное выше позволяет утверждать, что проблема, обозначенная в заголовке статьи, и подход, предложенный к её решению, являются вполне *актуальными и своевременными*. Этот вывод тем более справедлив в контексте того, что на протяжении последних десятилетий многие научные исследования по смежным проблемам методики обучения дифференциальному исчислению не содержат попыток историко-генетического подхода к их решению. В частности, в трудах [4, 12, 13, 16], написанных через ощутимые промежутки времени, исследуются проблемы преемственности, интенсификации и дифференциации обучения основам математического анализа, а в работах [3, 6] изучается более общий методико-математический аппарат, но в них также не задействовано полноценное историко-генетическое осмысление разрабатываемых научных проблем.

Таким образом, *целью* данного исследования является *обоснование применения историко-генетического подхода* к изучению основ дифференциального исчисления и составление методических рекомендаций, позволяющих использовать этот подход в практике реального обучения математике по указанной теме.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём описывается преподавание основ дифференциального исчисления с акцентом на *методологическую значимость историко-генетического подхода* к процессу обучения математике.

Методы исследования: анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, аналогия, сравнение, идеализация, генетически-конструктивный метод, структурно-функциональный метод.

Изложение основного материала

В настоящей статье под *историко-генетическим подходом* будем понимать такое выстраивание высшей математики (или математического анализа), которое позволило бы начать изучение дифференциального исчисления не с изучения предела функции и последовательности, а с изучения понятия производной функции. Речь идёт, разумеется, не о полномасштабном её изучении, а о его генезисе, то есть о знакомстве учащихся с теми задачами, которые приводят к понятию производной. Здесь есть ряд важных нюансов. Во-первых, необходимо подчеркнуть, что и тогда эти задачи возникли из потребностей практики и других наук, то есть они продиктованы объективными обстоятельствами. Во-вторых, всем прежним математическим инструментарием решить соответствующие задачи не удалось. В-третьих, многие различные задачи в конечном счёте приводили к одному и тому же результату: необходимо найти число, к которому стремится отношение приращения функции к приращению аргумента, которое должно быть сколь угодно малым. Заметим, что на *передний план должна выступать научно-методологическая составляющая историко-генетического подхода*. В ней принципиально важны такие аспекты. **1.** Следует понимать, что если большое количество задач приводит к одному и тому же результату, который нельзя далее развивать существовавшими на тот момент времени математическими средствами, это означает, что полученный результат должен стать основой создания нового значительного математического аппарата и его надо разрабатывать (И. Ньютон и Г.В. Лейбниц создали учение о производной). **2.** Надо принять во внимание тот факт, что приращение аргумента должно быть сколь угодно малым. Строгое математическое описание этого факта вкупе с разработкой иных аспектов учения о производной и привело к созданию современно-

го учения о пределах, в основе которого лежит определение понятия предела функции (или последовательности). Эти два аспекта следует чётко выделить в процессе обучения. **3.** Далее с учётом временных возможностей преподавателя нужно рассказать учащимся ряд исторических сведений о том, как развивалось научное построение дифференциального исчисления. Основное внимание надо уделить *научно-методологическим аспектам*. Помимо двух, указанных выше, следует обратить внимание на то, что создатели дифференциального исчисления И. Ньютон и Г.В. Лейбниц столкнулись с проблемой недостаточности интуитивного понимания бесконечно малой величины. В частности, пытаясь преодолеть эти трудности, И. Ньютон в «*Математических началах натуральной философии*» изложил (помимо всего прочего) *метод первых и последних отношений*. Сейчас этот материал оценивается как ранняя форма *теории пределов* [5, с. 178]. В них первый отдел первой книги назван: «*О методе первых и последних отношений, при помощи которого последующее доказывается*». Суть метода состоит в изучении предельных отношений *едва-едва зарождающихся (первые отношения)* или *только-только исчезающих (последнее отношение)* величин. Терминология, конечно, неудачная, тем не менее, И. Ньютон смог представить основные теоремы о пределах и бесконечно малых, которые и сейчас актуальны в курсе математического анализа [9]. Г.В. Лейбниц независимо от И. Ньютона создал альтернативный вариант дифференциального исчисления, причём более удобный для практического использования в дальнейшем становлении математики, поэтому он завоевал большую популярность у учёных. Но и в нём оставалось неясным, какое рациональное объяснение можно дать основным понятиям, опирающимся на *бесконечную близость, бесконечную малость* или *бесконечную протяженность процесса*. В своих трудах Г.В. Лейбниц постоянно обращал внимание на проблему обоснования *анализа бесконечно малых*, так и не решённую им [9]. Остальные исторические сведения, относящиеся к этой тематике, могут быть изложены учащимся при наличии времени. Также все они далее будут изучены в курсе *истории математики* студентами-математиками. **4.** Следует сообщить учащимся, что в рамках изучаемого учебного предмета необходимо поступить несколько иначе, то есть сначала раскрыть смысл бесконечно малой величины и всего математического аппарата, которым он излагается, то есть, изучить основы «теории пределов», а затем вернуться к изучению производной.

Такой подход даёт целый ряд преимуществ по сравнению с традиционной системой обучения. **Во-первых**, учащиеся понимают генезис не только понятия производной, но и понятия предела функции, что немаловажно для понимания того, зачем нужно изучать это понятие. **Во-вторых**, они имеют возможность понять, что необходимо иметь математический инструментарий, позволяющий количественно описывать бесконечно малую величину, сравнивать такие величины и т. д., что принципиально важно для точной науки. **В-третьих**, осмысление этого факта приводит учащихся к пониманию того, что *определение понятия предела* должно содержать «инструменты» и «механизмы» как для установления меры малости величин, так и для возможности доказательства того, что это число есть предел данной функции или последовательности при стремлении аргумента к некоему числу или к бесконечности. **В-четвёртых**, учащиеся на конкретном материале убедятся в том, что развитие науки и изложение соответствующего учебного предмета в книгах реализуется по-разному, что важно для их общей профессиональной

образованности и научно-методологической грамотности. **В-пятых**, на конкретном учебном материале (изучение пределов и производных) учащиеся познакомятся с тем, как трактовка некоторого понятия трансформируется и впоследствии становится научно строгим определением. В итоге изучение понятия предела, производной и вообще дифференциального исчисления станет более осмысленным. **В-шестых**, человечество в лице великих учёных в математике как науке сумело только таким путём разработать дифференциальное исчисление: сначала учение о производной, возникшее из потребностей науки и практики; затем его более строгое логическое обоснование, которое в настоящее время обеспечено теорией пределов. Это даёт основание предположить, что и в изучении дифференциального исчисления как учебной дисциплины целесообразно повторить указанный путь (как утверждал А. Эйнштейн, «где это только возможно, обучение должно стать переживанием»). Определения предела и производной имеют фундаментальное значение в математике, ради их добротного освоения вполне можно применить особый вариант их изучения, которым является историко-генетический подход в излагаемой здесь интерпретации. Подобная практика распространена в обучении математике. Так, фундаментальным понятием в математике является понятие числа. Но число в средней школе изучается не так, как оно изложено в науке, а тоже в рамках историко-генетического подхода. В частности, после изучения натуральных чисел изучаются не целые числа, а положительные дроби, лишь затем отрицательные числа, отрицательные рациональные числа и иррациональные числа, чем завершается изучение действительных чисел. Это почти тот путь, которым прошла математика как наука создавая числовые системы (так как комплексные числа в ней утвердились раньше иррациональных). Это и есть то переживание, которое имел в виду великий физик – учащиеся в ходе обучения должны «пережить» генезис нового знания.

Таким образом, исторические сведения о развитии математики позволяют на учебных занятиях в миниатюре воспроизвести генезис важнейших математических понятий, что и составляет сущность историко-генетического подхода к учебному процессу. Далее на конкретном материале покажем, как описанные выше методические замыслы могут быть реализованы в практике реального обучения математике.

Прежде чем непосредственно обучать дифференциальному исчислению, необходимо изучить понятие функции, основные свойства функций и их графики, при необходимости (если речь идёт о подготовке будущих математиков) изучить частный случай функций – последовательности, но, разумеется, без освоения предела последовательности. Далее, перед тем как в учебном процессе излагать учащимся теорию пределов, следует представить им ряд задач, приводящих к понятию производной функции. Ниже приведём несколько конкретных примеров таких задач.

Задача 1. Пусть материальная точка движется по прямой по закону $S(t)=4t^2$, где S – путь, пройденный точкой за время t ($t \geq 0$). Вычислить среднюю скорость точки за промежутки времени от t до $t + \Delta t$. Путь, пройденный точкой за время t равен $S(t)=4t^2$, а путь, пройденный за время $t + \Delta t$, равен $S(t + \Delta t)=4(t + \Delta t)^2$. Значит, путь, пройденный за промежуток Δt , равен $S(t + \Delta t) - S(t) = 4(t + \Delta t)^2 - 4t^2 = (8t + 4\Delta t)\Delta t$. Тогда средняя скорость за это время равна

$$v_{cp} = \frac{(8t + 4\Delta t)\Delta t}{\Delta t} = 8t + 4\Delta t$$
. Если на основе этого результата вычислять *мгновенную скорость точки в кон-*

критический момент времени (здесь – в момент времени t), нужно чтобы Δt было сколь угодно малым. Тогда для решения этой задачи необходимо вычислить **отношение** $\frac{\Delta S}{\Delta t}$ **при сколь угодно малом значении** Δt [1, с. 89–90].

Задача 2. Рассмотрим на графике функции $y=f(x)$ на интервале $(a;b)$ точки $A(x;y)$ и $C(x+\Delta x;y+\Delta y)$. Здесь $y+\Delta y=f(x)+\Delta f$, где $\Delta f=f(x+\Delta x)-f(x)$ (рисунок 1).

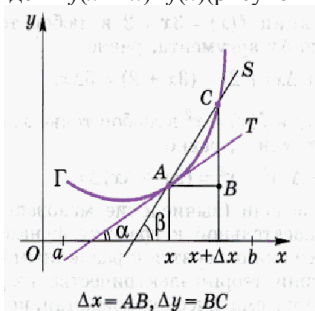


Рис. 1.

Секущая S , проходящая через точки A и C , образует с положительным направлением оси абсцисс угол β . Тогда $tg\beta = \frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{f(x+\Delta x)-f(x)}{\Delta x}$. Чтобы секущая S стала касательной T , необходимо устремить угол β к углу α , что равносильно тому, чтобы сделать сколь угодно малым приращение Δx . Тогда точка C будет по графику стремиться к точке A . Тогда отношение $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ будет стремиться к некоторому числу, это число будет равно $tg\alpha$. Таким образом, задача проведения **касательной к графику функции в конкретной точке** также сводится к отысканию значения **отношения** $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ **при сколь угодно малых значениях** Δx [1, с. 90–91].

Заметим, что здесь изображён график функции, непрерывной на интервале $(a;b)$, однако само понятие непрерывности невозможно теоретически описать без понятия предела функции. Но и в истории науки сначала было построено учение о производной, затем учение о пределах и лишь после этого на приемлемом уровне строгости дано понятие непрерывности функции. Поэтому с методической точки зрения вполне приемлемо, что в этом примере непрерывность функции воспринимается учащимися глубоко визуально. Строго это понятие будет сформулировано чуть позже, после изучения основных фактов о пределе функции.

Задача 3. Пусть известна функция $Q = f(t)$, выражающая количество электричества, прошедшее через некоторое сечение провода за промежуток времени t . За период $t + \Delta t$ через это сечение протечёт электричество в количестве $\Delta Q = f(t+\Delta t) - f(t)$. Средняя сила тока за это время составит $I_{cp} = \frac{\Delta Q}{\Delta t} = \frac{f(t+\Delta t) - f(t)}{\Delta t}$. Для нахождения силы тока в момент времени t в решении этой задачи надо найти **значение отношения** $\frac{\Delta Q}{\Delta t}$ **при сколь угодно малых значениях** Δt [1, с. 91].

Разумеется, можно привести десятки примеров подобных задач.

Таким образом, в конечном счёте **все три задачи** свелись к необходимости нахождения **значения отношения приращения функции к приращению аргумента** $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ **в случае, когда приращение аргумента** Δx **принимает**

сколь угодно малые значения.

Следовательно, в математике как науке вскрываются **два вопроса:**

1) **чем в математике как науке является отношение приращения функции к приращению аргумента** $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ **в случае, когда приращение аргумента** Δx **принимает сколь угодно малые значения;**

2) **что это вообще означает – приращение аргумента принимает сколь угодно малые значения, то есть, как количественно оценить близость некой величины к нулю.**

Для ответа на **второй вопрос** в математике разработан специальный раздел, это **учение о пределах** или **теория пределов**. Лишь после его утверждения в математике стал возможным и полноценный методологически строгий ответ на **первый вопрос**.

Итак, рассмотренные задачи продемонстрировали необходимость введения не только понятия производной (их обычно и предлагают учащимся непосредственно перед изучением производной), но и понятия предела, а также **(что особенно важно)** необходимость **количественного описания понятия предела**, поскольку лишь имея такое его описание можно **строго и точно** вычислять отношение приращения функции к приращению аргумента $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ в

случае, когда приращение аргумента Δx принимает сколь угодно малые значения **(а это неотъемлемая часть решения многих конкретных задач)**. То есть, тем самым обоснована важность дальнейшего перехода в науке от интуитивного понимания сколь угодно малых значений Δx к их строгому количественным оценкам.

Теперь следует непосредственно перейти к введению понятия предела. Заметим, что к окончанию рассмотрения представленных выше **трёх задач** нужно вернуться позже, в ходе целенаправленного изучения понятия **«производная функции»**. В любом случае целесообразно представить учащимся понятие **предела функции по О. Коши** вне зависимости от того, о каких учащих идёт речь. Если это не студенты – будущие математики, такой подход достаточно легко реализуем, так как в вузах, колледжах и профильных или специализированных математических классах средних школ предел функции традиционно изучается в трактовке О. Коши, а последовательности нередко изучаются как частный случай функций, следовательно, и предел последовательности также часто изучается после предела функции.

Если речь идёт об обучении студентов – будущих математиков, надо иметь в виду, что в курсе математического анализа после изучения действительных чисел обычно сначала изучаются последовательности и их пределы, а затем функции и их пределы. Тем не менее, и в этом случае после изучения **части учения** о последовательностях **перед изучением их предела** следует предложить студентам задачи, приводящие к понятию производной, а затем объяснить сущность **предела функции по О. Коши**. Всё это необходимо для того, чтобы студенты в полной мере осмыслили необходимость строгой трактовки понятия предела, а также сущность его определения как инструмента, дающего возможность для строгого доказательства того, что данное число является пределом данной функции при заданных условиях. Можно утверждать, что на примере **предела функции в точке** разъяснить смысл определения предела функции по О. Коши в целом проще, чем на примере **последовательностей**, поскольку такое разъяснение выполняется с помощью графической интерпретации, которая

студенту-первокурснику значительно понятнее на примере функции действительной переменной, а не натуральной (то есть, последовательности). Это объясняется следующими обстоятельствами. **1.** Первокурсник – вчерашний школьник, который знаком с понятием графика функции действительной переменной, он умеет считывать информацию с таких графиков, интуитивно понимает, что на числовой прямой каждой точке соответствует единственное действительное число, также интуитивно понимает, что числа на ней могут сколь угодно мало отличаться по значению от некоего конкретного числа. **2.** График *последовательности* на плоскости xOy как дискретный набор точек является для него ещё непривычным, графическое изображение значений последовательности на оси Ox многих студентов сначала вводит в заблуждение. Всё это не способствует успешному освоению сущности предела как математического понятия. **3.** Если сначала представить студентам *понятие и определение предела функции по О. Коши*, они будут осваивать его, опираясь на *хорошо знакомые ещё из школьного курса математические представления*, что повышает шансы на успешное освоение учебного материала. Тем самым создаются предпосылки для того, что далее им будет легче понять сущность *предела последовательности* – частного случая функции. Таким образом, после ознакомления студентов с пределом функции нужно вернуться к изучению последовательностей, а после их изучения приступить к целевому изучению предела функции, учитывая, что они уже частично знакомы с этим понятием, то есть преподавателю нужно будет сосредоточить внимание на более строгом и основательном изучении этой темы.

Перейдём к, пожалуй, самому трудному вопросу – вопросу о том, как непосредственно ввести понятие предела функции и его определение. Начать следует с того, что предел функции в точке не тождественен значению функции в точке, то есть указать, что функция рассматривается не в конкретной точке, а на сколь угодно малом расстоянии от неё – в окрестности данной точки. Следует на конкретных примерах пояснить целесообразность такого изучения функции в окрестности некоторой точки: функции $y = \frac{1}{x}$, $y = \frac{\sin x}{x}$ не определены в точке 0, однако для математики и её приложений важно знать, как ведёт себя функция в сколь угодно малой её окрестности. Если в первом случае всё легко определить с помощью графической интерпретации, опираясь фактически лишь на здравый смысл, второй случай в этом плане значительно труднее (если не применять компьютерную технику, которой, как известно, не существовало во времена создания дифференциального исчисления).

Далее следует на конкретном примере разъяснить невозможность использования в качестве определения предела функции следующей логической конструкции: *пределом функции в точке a является число (если предел конечный), к которому стремится функция, но не достигает его при стремлении аргумента к числу a* . Можно привести конкретный пример. Пусть аргумент функции $f(x) = 3x + 1$ стремится к 2, тогда можно предположить, что пределом функции $f(x)$ будет число 7.

Однако, строгое определение любого понятия предполагает, что с его помощью *всегда можно однозначно установить принадлежность или непринадлежность любого объекта данному понятию*. В этом плане целесообразно провести аналогию с любым строгим определением, хорошо известным учащимся, например, определением параллелограмма. Все они ещё из школьного курса планиметрии знают, что с его помощью всегда можно однозначно установить, является ли данная фигура параллелограммом или нет. Математика – наука точная, следовательно, строгое определение любого понятия в ней должно содержать в себе некие «инструменты» или «механизмы», с помощью которых строго и однозначно выясняется принадлежность или непринадлежность объекта этому понятию. *Приведённый выше текст в этом плане не может служить строгим определением предела функции, поскольку с его помощью нет возможности строго доказать, что только число 7 является пределом функции $f(x)$ при стремлении аргумента к 2*. Ведь если аргумент лишь приближается к 2, значит, можно предположить и то, что, например, число 6,9999999 является пределом этой функции. Конечно, можно привести возражения для этого тезиса (с ориентацией на то, что пределом может быть только число 7) и их действительно следует представить на лекции в режиме диалога с учащимися, но и их нельзя будет считать *строгими доказательствами*. Значит, предложенный выше вариант трактовки не может считаться строгим определением предела функции. Рассуждения, приведённые выше, являются *самыми важными в мотивации введения определения предела функции в редакции О. Коши*, поскольку теперь лектор имеет возможность продемонстрировать, что в этом определении содержится упомянутый выше «механизм», позволяющий строго доказывать, что предел данной функции равен этому, а не какому-либо другому числу. Следовательно, педагог располагает методическим инструментарием, позволяющим учащимся понять смысл и назначение определения предела функции. *Это ключевой момент во введении понятия предела функции и его строгого определения*. Если эту мысль не довести до учащихся, дальнейшее изложение определения предела и всего последующего лекционного материала не будет иметь должного обучающего эффекта. Это подтверждено практикой работы многих поколений преподавателей математики.

Непосредственное ознакомление учащихся с определением предела функции по О. Коши необходимо осуществлять в контексте тезиса о том, что это определение должно содержать в себе «механизм», позволяющий строго доказывать, что только это число может быть пределом данной функции в заданной точке. То есть надо рассмотреть простейший случай, для чего целесообразно использовать линейную функцию. Методика такого ознакомления добротной описана В.И. Мишиным, В.А. Гусевым, Г.В. Дорофеевым, Л.З. Мудрой в широко известном учебном пособии [7], по этому здесь ограничимся кратким воспроизведением её основных аспектов. В этом плане велика роль графической интерпретации. В частности, рассматривается конкретный пример предела функции $f(x) = 2x + 3$ в точке $x = 1$ (рисунком 2) [7, с. 169–172].

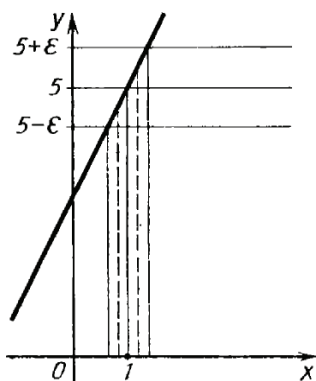


Рис. 2.

Сделаем ряд замечаний.

1. Если аргумент сколь угодно мало отличен от числа a , то он может быть и больше числа a , и меньше его.

2. Так как речь идёт о пределе функции, в первую очередь следует оценивать отклонение значений функции от своего предела (разность $|f(x) - A|$, где A – предел функции).

3. Количественное оценивание этой разности, демонстрирующее, что она сколь угодно мала, легко задать неравенством $|f(x) - A| < \varepsilon$, где ε – любое положительное число, сколь угодно малое.

4. Очевидно, аналогичным неравенством следует оценить сколь угодно малое отклонение аргумента от заданного числа a : $|x - a| < \delta$, где δ – любое положительное число, сколь угодно малое.

5. Последнее неравенство ($|x - a| < \delta$) находится в «соподчинении» неравенству $|f(x) - A| < \varepsilon$, ввиду того, что рассматривается предел функции, а не предел стремления аргумента к некоторому числу.

6. Из указанного соподчинения следует, что выполнение неравенства $|f(x) - A| < \varepsilon$ есть следствие выполнения неравенства $|x - a| < \delta$.

7. Учитывая это следование неравенств, для того чтобы утверждать, что число A – предел функции $f(x)$ в точке a , надо выбрать любое, сколь угодно малое положительное число ε , гарантирующее выполнение первого неравенства $|f(x) - A| < \varepsilon$, а затем, учитывая величину этого числа ε (что легко видеть из графической интерпретации), нужно определить положительное и сколь угодно малое число δ , которое, во-первых, обеспечит выполнение неравенства $|x - a| < \delta$, во-вторых, следование из него неравенства $|f(x) - A| < \varepsilon$.

Следовательно, смысл «доказательного механизма» определения предела функции по О. Коши состоит в том, чтобы исходя из любого положительного числа ε , вычислить положительное число δ , обеспечивающее следование: $\forall x, |x - a| < \delta \Rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon$. **Понимание этого обстоятельства по сути дела означает понимание смысла определения предела функции по О. Коши, с учётом того, что вычисление числа δ по заданному числу ε не в полной мере алгоритмическая процедура, так как в каждом конкретном случае она выполняется специфично.** Далее на конкретном примере надо показать учащимся, как вычисляется число δ по заданному числу ε . Такой пример

может быть рассмотрен даже с учащимися специализированных или профильных математических классов средних школ, которые изучают этот материал и соответствующую ему математическую символику.

Пример. Пусть рассматривается предел функции $f(x) = 2x + 3$ в точке $x = 1$. Предполагаем, что это число 5 ($A = 5$). Пусть ε – сколь угодно малое положительное число. Тогда $|(2x + 3) - 5| < \varepsilon$, то есть $|2x - 2| < \varepsilon$, или $2|x - 1| < \varepsilon$, значит, $|x - 1| < \frac{\varepsilon}{2}$. Тогда достаточно выполнения условия $\delta = \frac{\varepsilon}{2}$. То есть, здесь δ , по сути, есть функция от ε .

Теперь логично взять конкретные значения ε и по ним найти соответствующие значения δ . Не менее важным методическим развитием этого примера будет контрпример, построенный на его основе. Предположим, что

$A = 4,9$. Тогда $|(2x + 3) - 4,9| < \varepsilon$, то есть $|2x - 1,9| < \varepsilon$.

Далее запишем $|2x - 2 + 0,1| < \varepsilon$, или $2|(x - 1) + 0,05| < \varepsilon$,

значит, $|(x - 1) + 0,05| < \frac{\varepsilon}{2}$. Отсюда очевидно, что если

взять, например, $\varepsilon = 0,02$ то неравенство

$|(x - 1) + 0,05| < 0,01$ не может быть выполнено при любом сколь угодно близком стремлении x к 1.

Гарантированное выполнение неравенства $|x - a| < \delta$ и

следования $\forall x, |x - a| < \delta \Rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon$ при любом положительном ε в данном примере возможно только при $A = 5$, значит, только число 5 может быть пределом рассматриваемой функции в точке 1.

Теперь следует на конкретных примерах показать, что для того чтобы функция имела предел в некоторой точке, необязательно, чтобы она была в ней определена.

Например, это могут быть функции: $f(x) = \frac{x^2 - 9}{x - 3}$;

$f(x) = \frac{x^2 - 9}{x - 3}$, при $x \neq 3$ и $f(x) = 7$ при $x = 3$. В точке

$x = 3$ они имеют предел, равный 6. Если выбрать любое положительное ε , в каждом из этих примеров можно установить,

что от неравенства $|f(x) - 6| < \varepsilon$ можно прийти к

неравенству $|x - 3| < \delta$, то есть если $\delta = \varepsilon$, импликация

$\forall x, |x - 3| < \delta \Rightarrow |f(x) - 6| < \varepsilon$ будет выполняться, то есть в

точке $x = 3$ функция $f(x)$ имеет предел, равный 6. Это обстоятельство позволит сформулировать определение предела функции по О. Коши в окончательной редакции:

$\lim_{x \rightarrow a} f(x) = A \Leftrightarrow \forall \varepsilon > 0 \exists \delta(\varepsilon) > 0: \forall x, 0 < |x - a| < \delta \Rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon$.

Далее следует представить учащимся графическую интерпретацию выполнения импликации

$\forall x, 0 < |x - a| < \delta \Rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon$ для нелинейной функции

$f(x)$ и пояснить, что все приведённые выше рассуждения и определение предела функции остаются в силе и для таких функций (рисунок 3).

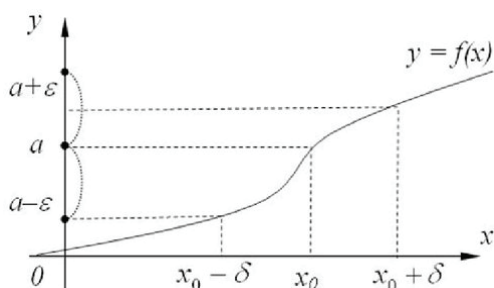


Рис. 3.

Поскольку учащимся необходимо изучать ещё и предел последовательности, теперь нужно ознакомить их с пределом функции на бесконечности и его определением. Здесь также логично сначала рассмотреть случай конечного предела на примере линейной функции, а затем представить определение бесконечно большой функции при стремлении аргумента к бесконечности. В первом случае получим следующее определение:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} f(x) = A \Leftrightarrow \forall \varepsilon > 0 \exists M(\varepsilon) > 0 : \forall x, |x| > M \Rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon.$$

Затем надо привести конкретные примеры, в которых демонстрируется нахождение числа M по заданному числу ε и последующее выполнение импликации $\forall x, |x| > M \Rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon$.

Определение бесконечно большой функции на бесконечности будет иметь вид:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} f(x) = \infty \Leftrightarrow \forall M > 0 \exists N(M) > 0 : \forall x, |x| > N \Rightarrow |f(x)| > M.$$

Его также следует пояснять с помощью графической интерпретации, а затем на конкретных примерах показать вычисление значения числа N по заданному сколь угодно большому числу M .

Два последних определения далее послужат отправной точкой для формулирования определения предела последовательности. В самом деле, для последовательностей аргумент может стремиться только к бесконечности, а предел, если он существует, является конечным числом или бесконечностью.

После изучения всех этих определений можно вернуться к обычному преподаванию курса высшей математики. Имеется в виду следующее. Если речь идёт **не о подготовке будущих математиков**, дело обстоит проще. Можно продолжить изучение предела функции, затем предела последовательности как частного случая функции, потом изучается производная и т. д. В большинстве современных учебников по высшей математике (для нематематических направлений подготовки) материал так и излагается, что подтверждается содержанием учебных пособий [2, 17 и др.]. То есть в таких случаях перемещения учебного материала в структуре учебного предмета минимальны.

Если этот материал преподаётся **будущим математикам**, то традиционно сначала необходимо изучать предел последовательности, затем предел функции и производную и т. д., что изложено в книгах [5, 14 и др.]. Изучение предела **последовательности** на основе понимания того, что такое предел **функции** как понятие и в чём суть его определения, призвано стать неким заделом, предназначенным для облегчения осмысления студентами изучаемого далее материала. Собственно, на усиление понимания сути изучаемого материала и была направлена методическая идея, предложенная в этой работе. Историко-генетический подход здесь призван прежде всего усилить роль **мотивации** в изучении понятия предела (в методике обучения математике мотивация введения нового понятия – важ-

нейший и необходимый этап его добротного изучения). **Мотивация** изучения понятия предела в рамках историко-генетического подхода является наиболее мощной из всех возможных потому, что человечество за две сотни лет не нашло иного пути осмысления понятий предела и производной. К тому же, здесь она позволяет решить ещё одну важную проблему: практически полностью снять **психологическое неприятие студентами содержания определения предела функции**, поскольку в таком аспекте изучения учебного материала текст этого определения перестаёт быть набором непонятных им символов, а предстаёт как инструмент доказательства (например, того, что данное число является пределом этой функции в некоторой точке). Итак, педагог имеет возможность не просто **объяснить** учебный материал студентам, а **убедить** их в необходимости такого трактования определения понятия предела функции. Это трактование по сути нельзя заменить ничем, так как все конкурирующие эквивалентные альтернативы для определения предела функции по О. Коши (например, определение предела функции в точке по Г. Гейне) содержат в себе аналогичный инструментарий, с помощью которого доказывается, что это число есть предел данной функции в заданной точке. Таким образом, и студентов – будущих математиков вполне можно познакомить с определением **предела функции** перед изучением **предела последовательности** (для этого вполне достаточно одной лекции), а затем вернуться к изучению предела последовательностей, после чего к дальнейшему более основательному изучению пределов функций, потом понятия производной и т. д.

Выводы

В настоящей статье изложен один из концептуальных подходов к решению проблемы методического обеспечения изучения основ дифференциального исчисления – историко-генетический подход. В частности, получены следующие результаты.

1. Представлены методические рекомендации по обучению основам теории пределов в контексте историко-генетического подхода. Показана возможность его применения в учебном процессе. Использование изложенных в статье методических идей даёт возможность:

а) осваивать математические понятия в контексте их генезиса в математике как науке;

б) осмысливать роль историко-научной информации как **методологического инструмента** в процессе изучения математики;

в) глубже понимать сущность понятия предела, его строгого определения, суть и назначение самого **определения** понятия с научно-методологической точки зрения.

2. Установлено, что применение историко-генетического подхода к изучению основ дифференциального исчисления позволяет в минимальной степени варьировать изучаемый материал, частично меняя места теоретические сведения, что позволяет без каких-либо неудобств применять соответствующие методические идеи в практике обучения.

3. Автор статьи имеет опыт практического применения историко-генетического подхода к обучению основам дифференциального исчисления студентов университета (нематематической специальности). Его осмысление свидетельствует о том, что студенты понимают, что определение предела функции должно обеспечивать возможность доказательства того, что данное число является пределом рассматриваемой функции в точке или на бесконечности. То есть можно утверждать, что им стало понятно назначение импликации двух неравенств, являющихся основой со-

держания определения предела функции по О. Коши. Это обстоятельство означает, что студенты приняли эту трактовку, поняли, что её невозможно упростить без ущерба для математической науки.

4. Для обеспечения более основательного понимания учащимися изучаемого материала необходимо в полной мере использовать графические интерпретации и привести значительное количество примеров и контрпримеров (фактически задач на доказательство), разъясняющих суть определения предела и процедуры его использования для доказательства того, что предел данной функции в точке или на бесконечности равен указанному числу.

5. Разумеется, подобное обучение студентов требует больших временных затрат, чем традиционное. Значительную помощь в экономии времени оказывает использование проекторов (с их помощью можно заранее подготовить часть графических интерпретаций, исторических сведений и т. п.), то есть необходима мультимедийная подача учебного материала, причём не только по данной теме, но и по всем остальным темам. Сэкономленное время может быть потрачено на наиболее значимые темы, к которым, несомненно, относится и основание дифференциального исчисления. Такой подход к обучению становится всё более распространённым среди преподавателей вузов и колледжей. При правильном его использовании он методически оправдывает своё применение.

6. Дальнейшее изучение дифференциального исчисле-

ния для более полного понимания студентами сути понятия предела функции и его роли в математическом анализе целесообразно снабдить указаниями на то, что без непосредственного или опосредованного применения предела функции невозможно строго определить многие другие основные понятия: первообразной, неопределённого, определённого, несобственного и всех кратных интегралов. Это справедливо и для криволинейных интегралов и интегралов по поверхности (если в изучаемом курсе математики студенты будут изучать эти темы).

В завершении статьи отметим следующее. Если изначально учащиеся (даже студенты – будущие математики) не поняли смысла и назначения определения предела функции, не приняли его трактовки и т. п., изучение дифференциального исчисления будет гораздо менее эффективным, что вполне понятно. Практика обучения студентов показывает, что и попытки наверстать указанные выше теоретические упущения на практических занятиях посредством решения задач мало помогают в восполнении получившихся пробелов. Поэтому для успешного овладения учащимися (вузов, колледжей, специализированных или профильных математических классов) данной тематикой необходимо ещё на лекционных занятиях сразу добиваться понимания определения предела функции, в случае необходимости нужно затратить на это чуть больше времени, чем в традиционном обучении.

Библиографический список

1. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни / С.М. Никольский и др. 8-е изд. М.: Просвещение, 2009. 464 с.
2. Высшая математика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2120 «Общетехн. дисциплины и труд» / Г.Л. Луканкин, Н.Н. Мартынов, Г.А. Шадрин, Г.Н. Яковлев. Под ред. Г.Н. Яковлева. М.: Просвещение, 1988. 431 с.
3. Калинин С.И. Обучение студентов математическому анализу в условиях фундаментализации высшего педагогического образования: Монография / С.И. Калинин. Киров: Изд-во ВятГТУ, 2008. 358 с.
4. Конькова М.И. Сущностные характеристики категории преемственности и её функции в обучении основам математического анализа в системе школа-вуз / М.И. Конькова // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31). С. 79–80.
5. Кудрявцев Л.Д. Курс математического анализа / Л.Д. Кудрявцев. Учеб. для студентов университетов и вузов. В 3 т. Т. 1. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. Шк. 1988. 712 с.
6. Меркулова М.А. Технологический подход к проектированию курса математического анализа для педагогических университетов: Дисс. ... канд. пед. наук / М.А. Меркулова. М., 1999. 180 с.
7. Методика преподавания математики в средней школе. Частная методика: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по физ.-мат. спец. / А.Я. Блох, В.А. Гусев, Г.В. Дорофеев и др. / Сост. В.И. Мишин. М.: Просвещение, 1987. 416 с.
8. Рыбников К.А. История математики, ч. I / К.А. Рыбников. Москва, Издательство Московского университета, 1961. 191 с.
9. Рыбников К.А. История математики, ч. II / К.А. Рыбников. Москва, Издательство Московского университета, 1963. 336 с.
10. Сафуанов И.С. Генетический подход к обучению математическим дисциплинам в высшей педагогической школе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / И.С. Сафуанов. М., 2000. 39 с.
11. Синёва Л.С. Историко-генетический подход к изучению понятий «компетентность» и «компетенции» / Л.С. Синёва // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой учёный, 2015. С. 26–28.
12. Тагаева Е.А. Преемственность в обучении математике и началам математического анализа в системе «школа – вуз» / Е.А. Тагаева. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 4. С. 91–95.
13. Тасмуратова С.С. Методические основы интенсификации обучения по курсу математического анализа в педвузе: Дисс. ... канд. пед. наук / С.С. Тасмуратова. М., 1997. 174 с.
14. Фихтенгольц Г.М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. В трёх томах. Том I / Г.М. Фихтенгольц / Оформление обложки С.Л. Шапиро, А.А. Олексеенко. СПб.: Издательство «Лань», 1997. 608 с.
15. Челтаченко Т.В. Историко-генетический подход к обоснованию дидактической системы В.А. Сухомлинского // Интеллект. Инновации. Инвестиции. Оренбург: Изд-во: ОГИМ, № 2. 2012. С. 96–100.
16. Шахматова Т.М. Дифференцированное обучение математическому анализу студентов младших курсов педвуза: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т.М. Шахматова. Саранск, 2004. 19 с.
17. Шипачёв В.С. Основы высшей математики: Учеб. пособие для вузов / Под ред. акад. А.Н. Тихонова. – 2-е изд., стер. М.: Высш. шк., 1994. 479 с.

References

1. Algebra and the beginnings of mathematical analysis. 11th grade: textbook for general education institutions: basic and profile levels / S.M. Nikolsky et al. – 8th publishing house. M.: Enlightenment, 2009. 464 p.
2. Higher mathematics: A textbook for students of pedagogical institutes in the specialty 2120 “General technical disciplines and labor” / G.L. Lukankin, N.N. Martynov, G.A. Shadrin, G.N. Yakovlev. Edited by G.N. Yakovlev. M.: Enlightenment, 1988. 431 p.

3. *Kalinin S.I.* Teaching students mathematical analysis in the context of the fundamentalization of higher pedagogical education: Monograph / S.I. Kalinin. Kirov: Vyatka University Press, 2008. 358 p.
 4. *Konkova M.I.* Essential characteristics of the continuity category and its functions in teaching the basics of mathematical analysis in the school-university system / M.I. Konkova // The world of science, culture, and education. 2011. № 6 (31). Pp. 79–80.
 5. *Kudryavtsev L.D.* Course of mathematical analysis / L.D. Kudryavtsev. A textbook for university and university students. In 3 volumes. Volume 1. – 2nd edition, revised and supplemented. Moscow: Higher School. 1988. 712 p.
 6. *Merkulova M.A.* Technological approach to the design of the course of mathematical analysis for pedagogical universities: Dissertation of the candidate of pedagogical sciences / M.A. Merkulova. M., 1999. 180 p.
 7. Methods of teaching mathematics in secondary school. Private methodology: A textbook for students of pedagogical institutes in physical and mathematical specialties / A.Ya. Bloch, V.A. Gusev, G.V. Dorofeev, etc. / Compiled by V.I. Mishin. M.: Prosveshchenie, 1987. 416 p.
 8. *Rybnikov K.A.* The History of mathematics, part I / K.A. Rybnikov. Moscow, Moscow University Press, 1961. 191 p.
 9. *Rybnikov K.A.* The History of mathematics, part II / K.A. Rybnikov. Moscow, Moscow University Press, 1963. 336 p.
 10. *Safuanov I.S.* A genetic approach to teaching mathematical disciplines in higher pedagogical school: Abstract of the dissertation of the Doctor of Pedagogical sciences / I.S. Safuanov. M., 2000. 39 p.
 11. *Sineva L.S.* Historical and genetic approach to the study of the concepts of “competence” and “competence” / L.S. Sineva // Actual tasks of pedagogy: materials of the VI International Scientific Conference (Chita, January 2015). Chita: Publishing House Young Scientist, 2015. Pp. 26–28.
 12. *Tagaeva E.A.* Continuity in teaching mathematics and the basics of mathematical analysis in the school – university system / E.A. Tagaeva. – Text: direct // Humanities and education. 2015. № 4. Pp. 91–95.
 13. *Tasmuratova S.S.* Methodological foundations of the intensification of training in the course of mathematical analysis at a pedagogical university: Dissertation of the candidate of pedagogical sciences / S.S. Tasmuratova. M., 1997. 174 p.
 14. *Fichtenholz G.M.* Course of differential and integral calculus. In three volumes. Volume I / G.M. Fichtenholz / Cover design by S.L. Shapiro, A.A. Alekseenko. St. Petersburg: Lan Publishing House, 1997. 608 p.
 15. *Chelpachenko T.V.* Historical and genetic approach to the substantiation of the didactic system of V.A. Sukhomlinsky / T.V. Chelpachenko // Intelligence. Innovation. Investment. Orenburg: Publishing House: OGIM, № 2. 2012. Pp. 96–100.
 16. *Shakhmatova T.M.* Differentiated teaching of mathematical analysis to undergraduate students of a pedagogical university: Abstract of the dissertation of the candidate of Pedagogical sciences / T.M. Shakhmatova. Saransk, 2004. 19 p.
 17. *Shipachev V.S.* Fundamentals of Higher Mathematics: Study guide for universities / Edited by academician A.N. Tikhonov. – 2nd publishing house, stereotypical. M.: Higher School, 1994. 479 p.
-

АЛЕКСАНДРОВА АНЖЕЛИКА ПАРУЙРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, доцент, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ALEXANDROVA ANGELICA PARUIROVNA

Candidate of Philology, Docent, Associate Professor, English Philology Department, Orel State University, Orel, Russia
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

AUDIOVISUAL TRANSLATION IN TRANSLATOR TRAINING

В связи с глобализацией, растущим культурным обменом между обществами и огромным и постоянно растущим спросом на мультимедийные материалы, значительно возрастает значимость аудиовизуального перевода (АВТ). АВТ рассматривается многими учеными как одна из наиболее процветающих отраслей переводоведения, жизнеспособность которой часто объясняется её тесной связью с технологиями и постоянным развитием. Рынок переводческих услуг стремительно растёт, что ведёт к дефициту и востребованности квалифицированных переводчиков. Остро встаёт вопрос подготовки переводчиков АВТ. В статье предпринята попытка определить статус АВП в программе подготовки студентов-переводчиков, и обосновать целесообразность внесения дисциплины «АВП» в программу обучения студентов, обучающихся по направлению подготовки «Перевод и переводоведение».

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, профессиональные требования, компетентность, обучение аудиовизуальному переводу, программа подготовки.

Due to globalisation, the growing cultural exchange between societies and the huge and ever-increasing demand for multimedia materials, the importance of audiovisual translation (AVT) has grown significantly. Many scholars regard AVT as one of the most flourishing branches of translation studies, the viability of which is often attributed to its close relationship with technologies and constant development. The market for translation services is growing rapidly, leading to a shortage and demand for qualified interpreters/translators. The issue of training of AVT translators is rather urgent. The paper attempts to determine the status of the AVP in the training programme of translation students and to substantiate the expediency of introducing the discipline 'AVP' into the training programme of students in the field of study 'Translation and Interpretation Studies'.

Keywords: audiovisual translation, professional requirements, competence, teaching audiovisual translation, training program.

Введение

Перевод представляет собой древнюю форму человеческой деятельности, корни которой уходят в эпоху, когда праязык начал распадаться на отдельные языки. Тем не менее, лишь к середине XX века процесс перевода стал объектом комплексного научного исследования. Интерес у исследователей к этой сфере привёл к появлению научных исследований в области теории и практики перевода.

Большая часть исследований посвящена вопросам сущности и особенностям процесса перевода, рассматривает жанровые особенности текстов, подлежащих переводу, а также описывает специфику перевода художественных текстов и специальных текстов, относящихся к различным областям знаний. Таким образом, данные исследования преимущественно охватывают устный и письменный перевод.

На сегодняшний день одним из самых популярных и востребованных видов переводческой деятельности является аудиовизуальный перевод.

Исследования в области аудиовизуального перевода (АВП) значительно расширились в сфере преподавания и изучения языков в академических целях. Интерес к этой области приводит к увеличению числа исследований, связанных со спецификой дубляжа, субтитрования и, в то же время, в сфере преподавания лингвистических аспектов в художественной дидактике [32].

Очевидно, что исследования в области АВП, описыва-

ющие как его сущность, так и особенности обучения АВП, актуальны, поскольку обеспечивают студентов-будущих переводчиков необходимыми знаниями, и способствуют формированию умений и навыков для осуществления профессиональной деятельности.

Цель исследования – определить статус АВП в программе подготовки студентов-переводчиков.

Новизна исследования заключается в том, что в нём предпринимается попытка обосновать целесообразность внесения дисциплины «АВП» в программу подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки «Перевод и переводоведение».

Методы исследования, использованные в ходе исследования: анализ, синтез, обобщение.

Изложение основного материала

С начала 2010-х годов в исследованиях АВП наблюдается возрождение интереса к историческим подходам, последовавшее за более общим ростом интереса к истории перевода с конца 1990-х годов. Эти разработки требуют от исследователя одновременного изучения практики перевода, технических процессов и маркетинговых стратегий, которые тесно переплетены, особенно в первые годы развития киноперевода. Учёные часто используют термин «киноперевод», поскольку он широко использовался в эпоху, предшествовавшую появлению телевидения. Однако, существуют и другие термины для обозначения АВП.

Первые попытки установить стандарты АВП были предприняты ещё до его трансформации в самостоятельную деятельность и формирования как самостоятельной переводческой дисциплины.

С. Занотти утверждает, что исследования в области АВП является результатом «распространения телевизионных каналов, потоковых платформ и социальных сетей» [36, с. 369; 39, стр. 440]. С. Занотти отмечает, что «изначально исследования этого вида перевода были сосредоточены на технических аспектах, с особым акцентом» [36, с. 369; 39, стр. 451] на его ограниченный характер, но также подчеркивает творческие возможности каждого режима передачи, которые выходят за рамки его технических ограничений.

В отечественной научной традиции АВП на протяжении длительного времени воспринимался как подвид литературного, устного или синхронного перевода, поскольку аудиовизуальный текст рассматривался только лишь как составляющая письменной речи [8].

Глобальный мультимедийный «бум» в конце 20-го и начале 21-го века способствовал возрастанию интереса к аудиовизуальному переводу среди учёных и специалистов в области перевода [33, с. 12].

А.В. Козуляев утверждает, что выделение АВП в самостоятельную дисциплину оправдано, поскольку данный тип перевода характеризуется «ограниченностью» вследствие наличия внешних факторов, влияющих на два канала восприятия одновременно [4]. Это требует от переводчика наличия знаний и стратегий для адекватной обработки содержания и объёма информации, поступающих одновременно из различных источников.

Истории АВП посвящено немало научных работ, в которых описаны разные периоды его развития [4, 8, 14–22, 24, 25, 27, 28, 35–38].

Первый этап – это аудиовизуальный перевод в эпоху немого кино. В дозвукую эпоху фильмы были немыми, но не беззвучными: на экране можно было увидеть говорящих людей, а титры передавали повествование и суть диалогов, которые на самом деле или по видимости произносили актёры. Перевод немого кино – один из самых больших пробелов в исследованиях АВТ. Исследователи АВТ были склонны игнорировать эту область на том основании, что перевод немого кино не вызывает проблем, по крайней мере, по сравнению с проблемами, которые возникли с появлением звука. Хотя эта область остается почти полностью необсуждаемой учеными-переводчиками [22, с. 26], необходимо рассматривать перевод фильмов в период немого кино как целостный процесс, включающий перевод титров, пропуск или добавление титров, монтаж фильма и параперевод [34, с. 16].

С самых первых лет кинематографа (конец 1890-х, начало 1900-х годов) были люди, чьей задачей было объяснять и комментировать то, что происходило на экране. Когда были введены титры, они зачитывали или объясняли их содержание для неграмотных зрителей. Фактически, субтитры в современном понимании увидели свет уже в эпоху немого кино.

Второй этап – это аудиовизуальный перевод в эпоху перехода к звуковому кино.

Хотя языки не полностью отсутствовали в немом кино, звуковое кино принесло многоязычие в кинематограф в мировом масштабе. Синхронная речь была впервые представлена в американских фильмах, и было необходимо достаточно быстро найти способы, чтобы успешно поддерживать мировое распространение голливудской продукции.

«Одновременно и в разных частях света были разработаны процессы и методы, которые в целом делятся на две категории: добавление письменных текстов в виде титров, наложенных на фильм или проецируемых на соседний экран; или замена оригинальных диалогов строчками, произнесенными на языках, которые могла понять местная аудитория. Добавление титров, которые можно было бы читать одновременно с речью персонажей, стало известно как субтитрование. Изменение разговорного языка фильма было достигнуто с помощью двух основных стратегий» [30, с.18]: злополучного многоязычия и гораздо более прочного процесса дубляжа.

Третий этап АВП связан с появлением дубляжа. Стратегии преодоления языковых барьеров при переходе к «говорящему» кино были коммерчески мотивированы. Субтитры были предназначены для ограниченной аудитории. В тот же период «ряд голливудских студий работали над методом сохранения своих коммерческих активов за рубежом. Замена оригинальных американских голосов на голоса актёров, выступающих на других языках, была многообещающей. Это сохранило главную привлекательность американских фильмов для иностранной аудитории, позволяя им видеть звёзд на экране, при этом имея возможность понимать, что они говорят на языках аудитории» [31, с. 22].

Историография АВП всё ещё находится в процессе разработки. Некоторые периоды и конкретные типы перевода фильмов теперь определены более четко. Многоязычные версии, сделанные в течение 1930-х годов, возможно, являются лучшим примером. «Однако многоязычные версии снова производились после Второй мировой войны, по крайней мере, до 1950-х годов, хотя и в гораздо более ограниченном масштабе, часто в рамках международных проектов совместного производства». [31, с. 26] ... Эпоха немого кино – ещё один, важный, неисследованный период, который может много рассказать нам о появлении практики перевода в кино. Дубляж и субтитры развивались и расширялись очень своеобразными способами в соответствии с «периодом истории кино, а также лингвистическими и кино-индустриальными областями, и также должны изучаться в связи с коммерческими стратегиями и идеологическими контекстами. Многие вопросы, связанные с историей АВТ, остаются неизведанной территорией. Исследование истории этой конкретной формы перевода также может способствовать» [30, с. 26] лучшему пониманию того, что делает фильм и как он воспринимается.

Таким образом, в соответствие с этапами развития АВП сложились и типы переводов.

Выделяют три основных типа перевода фильмов: субтитрованный, дублированный и закадровый. Субтитры представляют собой текстовые вставки, которые появляются на экране в процессе выступления актёров или в ходе диалога между участниками. Закадровый перевод включает наложение голосов персонажей на оригинальную звуковую дорожку фильма, которая при этом приглушается. В дублированных фильмах оригинальный диалог полностью заменяется переведенной версией, что исключает возможность слышать язык оригинала.

Классификация типов перевода фильмов представляется важной, поскольку они определяют 1) круг вопросов, который нужно учитывать при переводе, а, следовательно, и 2) стратегию подготовки переводчиков АВП.

Результаты теоретических исследований по АВП позволяют реагировать на запросы, связанные с необходимостью обучения и подготовки специалистов в области перевода кинопродукции, рекламы, видеоигр и другого аудиовизуального контента.

АВП – привлекательная сфера и для тех, кто изучает, и для тех, кто обучает этой разновидности перевода.

Сегодня наблюдается интерес не только к обучению АВП, но, и к использованию аудиовизуального подхода в процессе обучения переводу в целом.

Смена парадигмы в преподавании иностранных языков в 1970-х годах привела к переходу от литературного подхода, основанного на чтении и письме к коммуникативному подходу, основанному на аудировании и говорении [16, с.18; 20, с. 23]. В настоящее время АВТ является самым распространенным видом перевода, поскольку фильмы и телесериалы сегодня охватывают гораздо больше зрителей, чем книги или журналы.

Перевод редко воспринимается как самостоятельный метод изучения языка. В XIX веке он являлся составной частью грамматического метода перевода, но с тех пор стал лишь одной из множества видов деятельности. Обычно перевод комбинируется и применяется в сочетании с различными распространёнными подходами к обучению.

В статье “The Audiovisual Approach in Translation Learning” (Аудиовизуальный подход в обучении переводу) Эуис Мейнавати представляет результаты анкетирования студентов после проведения занятия с использованием документального фильма. Студентам было необходимо выразить своё отношение к применению аудиовизуального подхода в процессе перевода. Полученные данные демонстрируют тот факт, что студенты увидели преимущества использования аудиовизуального подхода к переводу при обучении переводу [29]. В данной работе непосредственно размышляет об эффективности использования аудиовизуального подхода в обучении переводу.

Для нас больший интерес представляют работы, связанные с обучением АВП. В связи с этим, заслуживают внимание статьи Алексея Владимировича Козуляева (генеральный директор, Школа аудиовизуального перевода «РуФилмс». Член European Society for Studies in Screen Translation; Член Ассоциации преподавателей перевода; Член Союза переводчиков России). В одной из статей А.В. Козуляев рассматривает новые подходы к обучению аудиовизуальному переводу в вузе в эпоху когнитивной революции. Автор приходит к выводу о том, что «сегодня для эффективного преподавания аудиовизуального перевода необходим учет таких факторов, как резкий рост объемов материала для изучения; изменение в поведении и подходе к познанию у студентов, отторгающее прежние методические приемы, учебные планы, упражнения; двунаправленное изменение в сроках обучения – сокращение периода обучения из-за ускорения научно-технического прогресса и одновременно появление необходимости непрерывного обучения; переход к междисциплинарности и интегративности» [7, с. 48].

П.А. Ахметзянова и С.А. Еремеева в статье “Mastering teaching audiovisual translation to philology students: challenges and peculiarities” (Освоение обучения аудиовизуальному переводу студентов-филологов: проблемы и особенности) рассматривают «основные проблемы, связанные с работой над аудиовизуальным переводом, а также типовые упражнения для его преподавания» [23, с. 130].

Следует отметить, что в данный момент уже существует достаточное количество публикаций, нацеленных на методическую составляющую АВП [3, 5–7, 9–13, 26–29].

Рост интереса к АВП и необходимость формирования определенных компетенций в профессиональной деятельности переводчика делают логичным ожидание возможности обучения АВП уже в высших учебных заведениях. В нашей стране обучатся АВП преимущественно после по-

лучения образования в области перевода. У переводчика, желающего специализироваться на переводе аудиовизуальной продукции, есть возможность пройти переподготовку/дополнительное обучение, получить дополнительное образование, например, Школа аудиовизуального перевода «РуФилмс».

В то же время, есть вузы, которые реализуют программы такого рода, например, Школа иностранных языков Национально-исследовательского университета «Высшая школа экономики» предлагает учебный курс «Аудиовизуальный перевод, перевод авторской публицистики и рекламы» (курс по выбору). Санкт-Петербургский государственный университет также предлагает магистерскую программу «Иностранные языки и перевод в цифровых креативных практиках (кино, анимация, гейминг)». Школа перевода и иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета реализовывает программу «Искусство перевода», объединяющую 13 модулей, один из которых «Аудиовизуальный перевод».

Однако, в масштабах страны АВП не охвачен в процессе подготовки студентов-будущих переводчиков: данная дисциплина не входит в учебный план обучающихся переводу (разные ступени образования: бакалавриат, магистратура, специалитет), нет программ дополнительного образования. НКО «Ассоциация преподавателей перевода» отмечает наличие всего лишь четырех магистерских программ по АВП.

Следует отметить, что сегодня изменились требования к квалификации лиц, вовлеченных в процесс аудиовизуального перевода. По этой причине и академическая и профессиональная среда стараются соответствовать требованиям рынка переводов.

Размышляя о возможностях и путях подготовки студентов в области АВП, важно уточнить, какие требования предъявляются к переводчику аудиовизуальных текстов, и впоследствии определить переводческие компетенции, которые необходимо развить. Анализируя онлайн-рекламу, можно прийти к выводу, что наиболее распространенными требованиями рынка являются опыт, гибкость и целеустремленность.

Всё вышеизложенное указывает на целесообразность включения АВП в программу подготовки переводчиков. Именно в процессе подготовки студентов в учебных заведениях можно сформировать четыре основные области компетенций, необходимые для успешной профессиональной деятельности в сфере АВП:

- профессиональная компетенция (базовые теоретические знания, связанные с областью аудиовизуального перевода, ориентация в практике аудиовизуального перевода, знание специфики аудиовизуального перевода);
- языковая компетенция (хорошее владение как исходным, так и целевым языком, работа с языком в переводах, навыки корректуры и/или редактирования);
- культурная компетенция (специфические навыки интерпретации и культурно-коммуникативная компетенция);
- техническая компетенция (операции суперперевода, например, сегментация диалогов, сегментация субтитров, оформление тайм-кодов, укладка субтитров, точечный поиск и т. д.) [26, с. 26].

Очевидно, для того чтобы в достаточной степени развить все области компетенции и в конечном итоге соответствовать профессиональным и рыночным требованиям, необходимо обеспечить контакты и сотрудничество с переводческой и медийной практикой, что может быть достигнуто, например, при проведении семинаров и практикумов

с экспертами-профессионалами.

На наш взгляд, есть все необходимые предпосылки для включения дисциплины «Аудиовизуальный перевод» в план подготовки студентов-переводчиков:

- теоретический и практический опыт отечественных и зарубежных специалистов;
- уже существующие магистерские программы, программы дополнительного образования, повышения квалификации;
- программа повышения квалификации «Аудиовизуальный перевод в вузе», разработанная Ассоциацией преподавателей перевода. «Это специальный курс для разработчиков и преподавателей образовательных программ по аудиовизуальному переводу – всё, что необходимо знать и учитывать, чтобы научить студентов работать с аудиовизуальными материалами» [1].

Выводы

В последнее десятилетие преподавание аудиовизу-

ального перевода становится все более привлекательной областью исследований и практики в академической среде. Аудиовизуальный перевод сам по себе может считаться одной из наиболее распространенных форм перевода, встречающихся в повседневной жизни людей. В условиях глобализации средств массовой информации и коммуникаций ежедневно поступает огромное количество аудиовизуальной продукции из-за рубежа, что, в свою очередь, требует профессионального подхода к процессу перевода.

Включение дисциплины «Аудиовизуальный перевод» в план подготовки студентов-переводчиков может стать одним из способов решения проблемы, связанной с недостаточным количеством квалифицированных переводчиков в этой области. Следуя существующей теории перевода аудиовизуальных текстов, приобретая и тренируя необходимые навыки и проверяя полученные знания на практике, можно надеяться, что уже существующие методы и стратегии обучения АВП будут способствовать формированию нового поколения переводчиков.

Библиографический список

1. Аудиовизуальный перевод в вузе. Ассоциация преподавателей перевода. Available at: <https://translation-teachers.ru/project/avt4trainers/>.
2. Горшкова В.Е. Эстетика аудиовизуального перевода Жана-Франсуа Корню в парадигме системной трансдисциплинарности. // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2015. № 3. 29 с.
3. Калинина С.И., Степанова М.М. Разработка стратегий перевода аудиовизуальных новостных сообщений. Вопросы методики преподавания в вузе. №5 (19-2) 2016, С. 37–44.
4. Козуляев А.В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности: Обучение данному виду перевода // XVII Царскосельские чтения: Материалы: Т. I (Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, СПб. 23–24 апр. 2013 г.). СПб., 2013. 375 с.
5. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. N 3(13). С. 3–9.
6. Козуляев А.В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу. Дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н. Москва, 2019, 234 с.
7. Козуляев А.В. Обучение студентов аудиовизуальному переводу в эпоху когнитивной революции: к постановке проблемы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 29. С. 48–56. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.29.04.
8. Маленова Е.Д. Стратегия транскреации в переводе субтитров: проблемы решения / Strategy of Transcreation in Translating Subtitles: Challenges and Solutions, 2016. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/312128570_Strategia_transkreacii_v_perevode_subtitrov_problemy_i_resenia_Strategy_of_Transcreation_in_Translating_Subtitles_Challenges_and_Solutions
9. Матасов П.А. Методические аспекты преподавания кино/видеоперевода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 155–166.
10. Привороцкая Т.В., Гураль С.К. Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // Язык и культура. 2016. № 1(33). С. 171–180. DOI: 10.17223/19996195/33/14.
11. Степанова М.М., Козуляев А.В., Соснина О.С. Обучение переводу образовательных видеоматериалов как подвиду аудиовизуального перевода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 33. С. 46–58. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.33.04
12. Степанова М.М. Методическая подготовка преподавателя к обучению студентов аудиовизуальному переводу. Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Том 8. № 29. С. 33–46. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.29.03.
13. Степанова М.М., Котляр Ю.В. Перспективы подготовки переводчика-локализатора видеоигр в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 51–65. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.04.
14. Aleksandrova E.V., Trofimova N.A., Rubtsova S.Y., Pulekha I.R., Tulina E.V., Artamonova M.V. (2023). Audiovisual content analysis in the translation process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 14(3). 262–268.
15. Bolaños-García-Escribano A., Díaz-Cintas J. & Massidda S. (2021) Latest advancements in audiovisual translation education, *The Interpreter and Translator Trainer*, 15:1, 1–12, DOI: 10.1080/1750399X.2021.1880308.
16. Brown D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Lane NY: Pearson/Longman.
17. Chaume F. Audiovisual translation: Research and training. *Perspectives* - January 1999, Pp. 209–219. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/297545928>
18. Chaume F. (2004). Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation. *Meta*, 49(1), 12–24. <https://doi.org/10.7202/009016ar>
19. Cho Sung-Eun. Basic Concepts in the Theory of Audiovisual Translation. Available at: <https://builder.hufs.ac.kr/user/ibas/No31/15.pdf>.
20. Cook G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford. Oxford University.
21. Cintas J. D. (2009). *New Trends in Audiovisual Translation* (Bristol: Multilingual Matters).
22. Diaz Cintas J., Remael A. *Audiovisual Translation: Subtitling*. New York. 2007, 272 p.
23. Ereemeeva S., Akhmetzyanova P. Mastering teaching audiovisual translation to philology students: challenges and peculiarities. *Proceedings of INTCESS 2023- 10th International Conference on Education & Education of Social Sciences 23-25 January 2023- Istanbul*,

Turkey, Pp. 130–134.

24. *Gambier Y.* Audiovisual Translation and Multimodality: What Future? Media and Intercultural Communication: A Multidisciplinary Journal. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22034/mic.2023.167451>.

25. *Fernandez-Costales A.* (2021). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta*, 66(2), 280–300. <https://doi.org/10.7202/1083179ar>.

26. *Janecová E.* Teaching Audiovisual Translation: Theory and Practice in the Twenty-first Century. Available at: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/45383>.

27. *Martínez R.G.* Trabajo de fin de grado. Audiovisual Translation: A Contrastive Analysis of *The Lord of the Rings: The Two Towers*. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras Departamento de Filología Inglesa. Grado en Estudios Ingleses. 2018-2019, 34 p.

28. *Lertola J.* Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages. 2019, 94 p. (<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>).

29. *Meinawati E.* The Audiovisual Approach in Translation Learning. Translation Journal. April 2015 Issue. Available at: <https://translationjournal.net/April-2015/the-audiovisual-approach-in-translation-learning.html>.

30. *O'Sullivan C. & Cornu J.-F.* History of Audiovisual Translation. In *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*. Ed. By Luis Pérez-González. London, New-York, 2019.

31. *Pérez-González L.* (2020). Audiovisual Translation. In *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Third Edition ed., Pp. 30–34). Routledge.

32. *Peromingo J.P.R.* et al. New approaches to audiovisual translation: the usefulness of corpus-based studies for the teaching of dubbing and subtitling. ResearchGate. Chapter November 2014. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/299669269>.

33. *Remael A.* Audiovisual Translation // Y. Gambier & L. van Doorslaer. *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2010, 468 p.

34. *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*. Ed. By Luis Pérez-González. London, New-York, 2019.

35. *Tosatto C.* Audiovisual Translation: An Analysis of Subtitling in the TED Talks. Tesi di Laurea. Corso di Laurea Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale Classe LM-38. Università degli Studi di Padova. Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari. 2018–2019, 128 p. Available at: https://thesis.unipd.it/retrieve/c63beb26-6885-4a02-9ff8-7328412b9ea9/Chiara_Tosatto_2019.pdf.

36. *Valdeón R.A.* (2022) Latest trends in audiovisual translation, *Perspectives*, 30:3, 369–381, DOI: 10.1080/0907676X.2022.2069226.

37. *Volkova I. D., Mitiagina V. A.* Transcreation in the audiovisual translation of films. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2023, 16(6), 1005–1014. EDN: WHIFMM.

38. *Matkivska N.* Audiovisual Translation: Conception, Types, Characters' Speech and Translation Strategies Applied. *Studies about languages*. 2014. No. 25, Pp. 38–44. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.25.8516>.

39. *Zanotti S.* (2022). Audiovisual translation. In K. Malmkjær (Ed.), *The Cambridge handbook of translation* (Pp. 440–460). Cambridge University Press.

References

1. Audiovisual translation at the university. Association of Translator and Interpreter Trainers. Available at: <https://translation-teachers.ru/project/avt4trainers/>.

2. *Gorshkova V.E.* Aesthetics of audiovisual translation by Jean-François Cornu within the paradigm of systemic transdisciplinarity. *Moscow University Bulletin. Ser. 22. Theory of translation*. 2015. No. 3, 29 p.

3. *Kalinina S.I., Stepanova M.M.* Development of translation strategies for audiovisual news reports. *Teaching Methodology in Higher Education*. No. 5 (19-2) 2016, Pp. 37–44.

4. *Kozulyaev A.V.* Audiovisual polysemantic translation as a special form of translation activity: Teaching this type of translation // XVII Tsarskoye Selo readings: Materials: Vol. I (Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg. April 23–24, 2013). St. Petersburg., 2013, 375 p.

5. *Kozulyaev A.V.* Teaching the dynamically equivalent translation of audiovisual discourses: innovative approaches of the school of audiovisual translation. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. 2015. No. 3(13). Pp. 3–9.

6. *Kozulyaev A.V.* An integrative model of teaching audiovisual translation. Diss...cand. ped. sci. Moscow. 2019, 234 p.

7. *Kozulyaev A.V.* Teaching audiovisual translation to digital natives at the time of the cognitive revolution. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 29. Pp. 48–56. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.29.04

8. *Malenova E.D.* Strategy of Transcreation in Translating Subtitles: Challenges and Solutions, 2016. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/312128570_Strategia_transkreacii_v_perevode_subtitrov_problemy_i_reseniya_Strategy_of_Transcreation_in_Translating_Subtitles_Challenges_and_Solutions

9. *Matasov R.A.* Methodical aspects of audiovisual translation teaching. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2009. No. 94. Pp. 155–166.

10. *Privorotskaya T.V., Gural S.K.* Teaching audiovisual translation by analyzing film discourse. *Language and Culture*. 2016. No 1(33). Pp. 171–180. DOI: 10.17223/19996195/33/14.

11. *Stepanova M.M., Kozulyaev A.V., Sosnina O.S.* Teaching educational video content translation as a subcategory of audiovisual translation. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No. 33, Pp. 46–58.

12. *Stepanova M.M.* Mastering audiovisual translation teaching techniques. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No. 29, 33–46.

13. *Stepanova M.M., Kotlyar Yu.V.* University Training for Video Games Localization Experts: An Outlook. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2023. Vol. 12. No 2. P. 51–65. DOI: 10.57769/2227-8591.12.2.04.

14. *Aleksandrova E.V., Trofimova N.A., Rubtsova S.Y., Pulekha I.R., Tulina E.V., Artamonova M.V.* (2023). Audiovisual content analysis in the translation process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 14(3). 262–268.

15. *Bolaños-García-Escribano A., Díaz-Cintas J. & Massida S.* (2021) Latest advancements in audiovisual translation education, *The Interpreter and Translator Trainer*, 15:1, 1-12, DOI: 10.1080/1750399X.2021.1880308.

16. *Brown D.* (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Lane NY: Pearson/Longman.

17. *Chaume F.* Audiovisual translation: Research and training. *Perspectives*. January 1999, pp. 209-219. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/297545928>.

18. *Chaume F.* (2004). Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation. *Meta*, 49(1), 12–24.

<https://doi.org/10.7202/009016ar>.

19. *Cho Sung-Eun*. Basic Concepts in the Theory of Audiovisual Translation. Available at: <https://builder.hufs.ac.kr/user/ibas/No31/15.pdf>.

20. *Cook G.* (2010). *Translation in Language Teaching; An Argument for Reassessment*. Oxford. Oxford University.

21. *Cintas J.D.* (2009). *New Trends in Audiovisual Translation* (Bristol: Multilingual Matters).

22. *Diaz Cintas J., Remael A.* *Audiovisual Translation: Subtitling*. New York. 2007, 272 p.

23. *Eremeeva S., Akhmetzyanova P.* Mastering teaching audiovisual translation to philology students: challenges and peculiarities. Proceedings of INTCESS 2023- 10th International Conference on Education & Education of Social Sciences 23-25 January 2023- Istanbul, Turkey, Pp. 130–134.

24. *Gambier Y.* Audiovisual Translation and Multimodality: What Future? *Media and Intercultural Communication: A Multidisciplinary Journal*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22034/mic.2023.167451>.

25. *Fernandez-Costales A.* (2021). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta*, 66(2), 280–300. <https://doi.org/10.7202/1083179ar>.

26. *Janecová E.* *Teaching Audiovisual Translation: Theory and Practice in the Twenty-first Century*. Available at: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/45383>.

27. *Martínez R.G.* Trabajo de fin de grado. *Audiovisual Translation: A Contrastive Analysis of The Lord of the Rings: The Two Towers*. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras Departamento de Filología Inglesa. Grado en Estudios Ingleses. 2018–2019, 34 p.

28. *Lertola J.* Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages. 2019, 94 p. (<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>).

29. *Meinawati E.* The Audiovisual Approach in Translation Learning. *Translation Journal*. April 2015 Issue. Available at: <https://translationjournal.net/April-2015/the-audiovisual-approach-in-translation-learning.html>

30. *O'Sullivan C. & Cornu J.-F.* *History of Audiovisual Translation*. In *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*. Ed. By Luis Pérez-González. London, New-York, 2019.

31. *Pérez-González L.* (2020). *Audiovisual Translation*. In *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Third Edition ed., Pp. 30–34). Routledge.

32. *Peromingo J.P.R. et al.* New approaches to audiovisual translation: the usefulness of corpus based studies for the teaching of dubbing and subtitling. *Research Gate*. Chapter November 2014. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/299669269>.

33. *Remael A.* *Audiovisual Translation* // Y. Gambier & L. van Doorslaer. *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2010, 468 p.

34. *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*. Ed. By Luis Pérez-González. London, New-York, 2019.

35. *Tosatto C.* *Audiovisual Translation: An Analysis of Subtitling in the TED Talks*. Tesi di Laurea. Corso di Laurea Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale Classe LM-38. Università degli Studi di Padova. Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari. 2018–2019, 128 p. Available at: https://thesis.unipd.it/retrieve/c63beb26-6885-4a02-9ff8-7328412b9ea9/Chiara_Tosatto_2019.pdf.

36. *Valdeón R.A.* (2022) Latest trends in audiovisual translation, *Perspectives*, 30:3, 369-381, DOI: 10.1080/0907676X.2022.2069226.

37. *Volkova I.D., Mitiagina V.A.* Transcreation in the audiovisual translation of films. In: *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 2023, 16(6), 1005–1014. EDN: WHIFMM.

38. *Matkivska N.* *Audiovisual Translation: Conception, Types, Characters' Speech and Translation Strategies Applied*. *Studies about languages*. 2014. No. 25, pp. 38-44. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.25.8516>.

39. *Zanotti S.* (2022). *Audiovisual translation*. In K. Malmkjaer (Ed.), *The Cambridge handbook of translation* (Pp. 440–460). Cambridge University Press.

АРХИПЕНКО МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-mail: miralissa365@ya.ru

ДУЛЕПОВА ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-mail: juldepova@ya.ru

КАРЕВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России

E-mail: nataliakareva@mail.ru

ARKHIPENKO MARINA ALEKSANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy
of Russia

E-mail: miralissa365@ya.ru

DULEPOVA JULIA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy
of Russia

E-mail: juldepova@ya.ru

KAREVA NATALYA VIKTOROVNA

Candidate of Pedagogical sciences, Employee of FSO Academy
of Russia

E-mail: nataliakareva@mail.ru

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ДЛЯ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**EXPERIENCE OF USING INTEGRATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR SOLVING
EDUCATIONAL TASKS AT A TECHNICAL HIGH SCHOOL**

В статье представлена технология интегративного обучения иностранному языку, нацеленная на решение проблемы подготовки будущего конкурентоспособного специалиста выпускника технического вуза. Описаны результаты экспертизы, определяющей применение оптимальных методов обучения. Авторами также определен ряд объективных требований к организации образовательного процесса в техническом вузе на основе применения технологии интегративного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: технология интегративного обучения, иностранный язык, конкурентоспособный специалист, методы обучения, образовательный процесс в техническом вузе.

The article presents the technology of integrative teaching foreign language aimed at solving technical high school problem of preparing a future competitive specialist – a graduate from a school. The results of expertise, defining the optimal teaching methods are described. The requirements to the educational process at a technical high school based on the integrative technology of teaching foreign languages are also determined in the article.

Keywords: technology of integrative teaching, foreign language, a competitive specialist, methods of teaching, educational process of a technical high school.

Введение

Актуальность. Сегодня стал очевидным тот факт, что знание является определяющим фактором развития научно-технического прогресса мирового сообщества, и, соответственно, усилилась консолидация мирового потенциала образования и науки на основе международной интеграции в этих областях. В сфере образования интеграция становится ведущим показателем модернизации социокультурной деятельности общества. *Цель исследования:* определить возможности интеграции на основе сформированных принципов и критериев совершенствования организации интегративной деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку. *Новизна исследования* заключается в выявлении условий организации интегративной познавательной деятельности обучающихся, обеспечивающей положительную динамику развития конкурентоспособности будущего специалиста высшей школы. *Методы исследования* включают анализ педагогической литературы, анализ педагогического опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент.

Изложение основного материала

Для решения проблемы подготовки конкурентоспо-

собного будущего специалиста – выпускника технического вуза разработана и активно применяется в педагогической практике технология интегративного обучения иностранному языку. Содержательно интегративное обучение иностранному языку понимается как организация аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся, обеспечивающая интеграцию обучающихся в различных видах деятельности, ориентированная на современные требования к результату образовательного процесса по подготовке профессионально компетентного специалиста и основанная на междисциплинарных связях и иных формах педагогической интеграции.

Анализ теоретического материала, данные, полученные эмпирическим путем и результаты собственного педагогического опыта авторов позволили установить, что педагогическая интеграция выступает ведущим фактором и средством повышения уровня конкурентоспособности будущего специалиста [1].

Практическая реализация интегративно-педагогической технологии основана на использовании современных и актуальных средств, форм и методов педагогической работы с обучающимися в условиях технического вуза [2]. Для конкретизации инструментария, позволяюще-

го эффективно решать образовательные задачи, в педагогической технологии было важным определить возможности интеграции на основе сформированных принципов и критериев совершенствования организации интегративной деятельности обучающихся. К выявлению потенциала интеграции иностранного языка с другими учебными дисциплинами целесообразно привлекать экспертов – педагогов к обсуждению указанных возможностей. Так, для применения разработанной интегративно-педагогической технологии была проведена педагогическая экспертиза, направленная на изучение использования интегративных методов в преподавании дисциплин, потенциала учебной дисциплины иностранного языка во внеаудиторной работе. В педагогической экспертизе приняли участие педагоги из числа профессорско-преподавательского состава технических и гуманитарных кафедр технического вуза [3].

По мнению экспертов, оптимальной представляется педагогическая интеграция иностранного языка со специальными учебными дисциплинами, формирующими ядро профессиональной подготовки (54 %), специальными дисциплинами (51 %), математическими дисциплинами (45 %), информатикой и информационными технологиями (45 %), культурологией (36 %), экономикой (36 %), философией (31 %), социологией, педагогикой и политологией (по 27 % соответственно) (рисунок 1). Таким образом, результаты опроса показали целесообразность преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в техническом вузе для повышения конкурентоспособности выпускников.

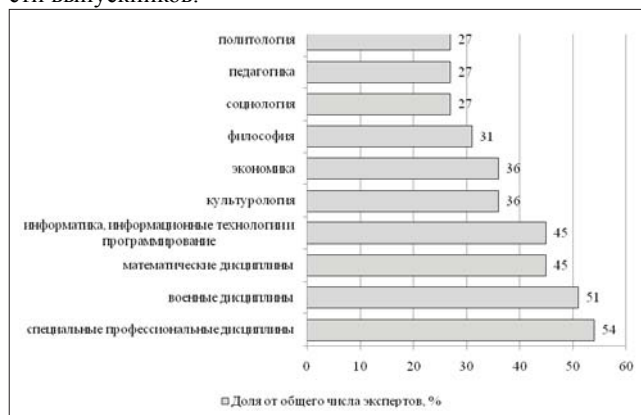


Рис. 1. Экспертная оценка потенциала интеграции иностранного языка с другими учебными дисциплинами в образовательном процессе технического вуза.

Следующий вопрос, который целесообразно задать экспертам-педагогами, заключается в выборе оптимальных методов обучения. На основании анализа специальной литературы формируется перечень актуальных и востребованных в рамках педагогической интеграции педагогических методов, который предлагается экспертам для оценивания. Перечень не является закрытым, экспертам необходимо предоставить возможность добавить предложенный список исходя из собственного педагогического опыта. Эффективность методов оценивалась обособленно для аудиторной и внеаудиторной форм работы обучающихся.

По результатам экспертной оценки было выявлено, что в рамках педагогической интеграции иностранного языка с другими учебными дисциплинами и для реализации интегративно-педагогической технологии

Целесообразно использование активных методов (рисунок 2).

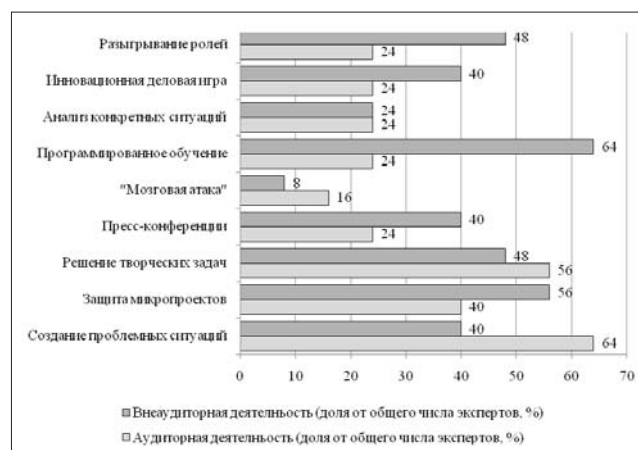


Рис. 2. Экспертная оценка активных методов организации внеаудиторной и аудиторной работы обучающихся в интегративно-педагогической технологии.

Эффективным, по мнению экспертов, является использование программированного обучения (64 %), защиты микропроектов (56 %), решения творческих задач и разыгрывания ролей (по 48 %), создания проблемных ситуаций, пресс-конференций и инновационной деловой игры (более трети респондентов), анализа конкретных ситуаций (case-study) (24 %).

Показательно, что особое внимание эксперты уделили использованию современных информационных и коммуникационных технологий в педагогической интеграции. Так, 41% респондентов указал дополнительно на использование обучающих и обучающе-контролирующих компьютерных программ в образовательном процессе при реализации интегративно-педагогической технологии.

В процессе практической реализации интегративно-педагогической технологии следует учитывать, что сегодня владение иностранным языком не только расширяет границы общей эрудиции человека, но и обеспечивает ему дополнительные преимущества на пути карьерного продвижения [4]. В этой связи обучение учебной дисциплине «Иностранный язык» перестает ориентироваться на формирование узкопрофильных навыков и знаний, смещая педагогические акценты на формирование компетенций, необходимых современному конкурентоспособному специалисту, стремящемуся к развитию в профессии в условиях тотальной цифровизации всех сфер человеческой жизнедеятельности [5]. Принципы и методы педагогической интеграции в решении этой задачи могут сыграть положительную роль.

Согласимся с мнением Е.И. Пассова в том, что достижение целей обучения осуществляется в процессе выполнения различных упражнений по иностранному языку, каждое из которых имеет четкую педагогическую функцию, специальную структуру и направленность на совершенствование способа выполнения квази профессионального действия [9]. При этом одно упражнение не способно обеспечить достижение педагогических задач по формированию универсальных и профессиональных компетенций, в связи с чем их целесообразно объединять в комплексы. В частности, в рамках реализации интегративно-педагогической технологии совокупность упражнений по изучению профессионально-ориентированного иностранного языка органично включена в интегративный комплекс в комбинации с активной поддержкой проектной и иной творческой деятельности обучающихся, участия их в междисциплинарных викторинах, ролевых и деловых играх [6], [7], [8]. Такая комбинация позволяет повысить уровень конкурен-

тоспособности будущих специалистов.

Педагогическая интеграция дисциплины «Иностранный язык» должна учитывать ряд объективных требований к организации образовательного процесса в техническом вузе, в числе которых:

- последовательная организация изучения грамматического и лексического материала в содержании программы, структурированного с соблюдением принципов «от простого к сложному», «от общего к частному»;
- соответствие упражнений и заданий уровню сформированности иноязычной компетенции у обучающихся, применение в ходе обучения индивидуально-дифференцированных заданий;
- ориентация на применение активных методов обучения в образовательном процессе.

Интеграцию иностранного языка можно осуществлять и с дисциплинами гуманитарного и профессионального циклов. В первом случае педагогическая интеграция направлена на уяснение специфики будущей профессиональной деятельности обучающихся, моделирование потенциальных ситуаций, в которых использование иностранного языка может быть оправданным и необходимым, осознание ценностно-смыслового содержания будущей профессии, изучение истории и сравнительную характеристику профессии в разных странах. Интеграция иностранного языка с дисциплинами общепрофессионального цикла и узконаправленными профессиональными дисциплинами позволит обучающимся изучать литературу на иностранном языке с целью самосовершенствования и саморазвития в учебной, познавательной и будущей профессиональной деятельности, овладеть базовой профессионально-ориентированной иностранной лексикой. Такое междисциплинарное рассмотрение будущей профессиональной деятельности позволит более эффективно сформировать универсальные и профессиональные

компетенции обучающихся технического вуза. Кроме того, взаимосвязь с будущей профессией будет способствовать формированию внутренней мотивации к изучению иностранного языка не просто как предмета гуманитарного цикла, но как дисциплины, эффективность освоения которой влияет на карьерную успешность в перспективе.

Одним из ключевых требований успешной педагогической интеграции является последовательность структурирования учебного материала [10]. Студенты первого года обучения имеют базовые знания и навыки владения иностранным языком, поэтому обучение иностранному языку в техническом вузе начинается с повторения и закрепления. Важной педагогической задачей на данном этапе является выравнивание уровня сформированности иноязычной компетенции, включая такие аспекты как чтение, перевод, базовая лексика и грамматика у обучающихся. На следующем этапе студентам предлагается профессионально-ориентированная информация на иностранном языке, которая может включать в себя профессиональный и технический тезаурус, сведения об историческом, нормативном, коммуникативном, психологическом, сравнительном и прочих аспектах будущей профессиональной деятельности. Завершающий этап обучения иностранному языку направлен на стимулирование творческой, проектной самостоятельной деятельности обучающихся [11].

Выводы

Таким образом, проведенная нами работа доказывает, что учет вышеизложенных рекомендаций позволяет на практике целенаправленно повышать личностный потенциал обучающихся, оказывать им необходимую педагогическую поддержку в формировании интегративных знаний и умений и обеспечить тем самым успешное достижение устойчивого уровня конкурентоспособности будущих специалистов.

Библиографический список

1. *Амелина С.Ю.* Формирование интегративного знания студентов-бакалавров языковых факультетов средствами педагогического менеджмента: автореферат дисс. ...к.пед.н. Орел, 2017. 24 с.
2. *Архипенко М.А.* Педагогическая интеграция как фактор повышения конкурентоспособности будущего специалиста в условиях обучения в высшей школе (на примере дисциплины «Иностранный язык»): автореферат дисс. ...к.пед.н. Елец, 2007. 25 с.
3. *Архипенко М.А., Дулепова Ю.В.* Теория, методология и технология педагогической интеграции в высшей школе: учебно-методическое пособие / М.А. Архипенко, Ю.В. Дулепова. Орел, 2023. 105 с.
4. *Борзенец Г.К.* Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: автореферат дисс. ...д.пед.н. Самара, 2005. 40 с.
5. *Галиахметова А.Т., Андреева Е.А.* Интеграция педагогических технологий как важное направление модернизации профессионального образования // Вестник Вятского гуманитарного университета. 2015. №11. С. 127–130.
6. *Дулепова Ю.В.* Формирование общекультурных компетенций будущих военных специалистов в вузе средствами модульного обучения: автореферат дисс. ...к.пед.н. Орел, 2014. 24 с.
7. *Кошелева А.О.* Психолого-педагогическое консультирование в образовании: учебно-методическое пособие / А.О. Кошелева, О. И. Шевченко, Т. Д. Егорушкина; под общ. ред. А. О. Кошелевой. Орёл, 2018. 100 с.
8. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореферат дисс. ...д.пед.н. Екатеринбург, 2016. 52 с.
9. Упражнения как средства обучения. Ч.2 / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 140 с.
10. *Цепилова А.С.* Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативных компетенций будущих инженеров в вузе: автореферат дисс. ...к.пед.н. Томск, 2020. 25 с.
11. *Шалимова О.Н.* Формирование общекультурных компетенций у будущих офицеров полиции в образовательных организациях МВД России: автореферат дисс. ...к.пед.н. Орёл, 2020. 24 с.

References

1. *Amelina S.Y.* Formation of integrative knowledge of undergraduate students of language faculties by means of pedagogical management: dissertation abstract ...candidate of pedagogical science. Orel, 2017. 24 p.
2. *Arkhipenko M.A.* Pedagogical integration as a factor of increasing the competitiveness of a future specialist in the conditions of training in higher school (on the example of the discipline «Foreign Language»): abstract of the dissertation ...Candidate of Pedagogical Science. Yelets, 2007. 25 p.

3. *Arkhipenko, M.A., Dulepova Y.V.* Theory, methodology and technology of pedagogical integration in higher school: a textbook / M.A. Arkhipenko, Y.V. Dulepova. Orel, 2023. 105 p.
 4. *Borzenets G.K.* Integrative approach to the formation of communicative competence of students of non-linguistic universities by means of a foreign language: abstract of the dissertation ...Dr.ped.n. Samara, 2005. 40 p.
 5. *Galiakhmetova A.T., Andreeva E.A.* Integration of pedagogical technologies as an important direction of modernization of professional education // Bulletin of Vyatka Humanitarian University. 2015. №11. Pp. 127–130.
 6. *Dulepova Y.V.* Formation of general cultural competencies of future military specialists in the university by means of modular learning: abstract of the dissertation.... Candidate of Pedagogical Sciences Orel, 2014. 24 p.
 7. *Kosheleva A.O.* Psychological and pedagogical counseling in education : a teaching manual / A. O. Kosheleva, O. I. Shevchenko, T. D. Egorushkina ; ed. by A. O. Kosheleva. Orel, 2018. 100 p.
 8. *Krylov E.G.* Integrative bilingual teaching of foreign language and engineering disciplines in a technical university: abstract of dissertation ...d.ped.n. Ekaterinburg, 2016. 52 p.
 9. Exercises as means of learning. Ch.2 / Edited by E.I. Passov, E.S. Kuznetsova. Voronezh: NOU «Interlingua», 2002. 140 p.
 10. *Tsepilova A.S.* Integration of professional and foreign-language communicative competences of future engineers in higher education: abstract of dissertation ...Candidate of Pedagogical Science. Tomsk, 2020. 25 p.
 11. *Shalimova O.N.* Formation of general cultural competences in future police officers in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: abstract of the dissertation. ...Candidate of Pedagogical Science. Orel, 2020. 24 p.
-
-

АХУЛКОВА АНАСТАСИЯ ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологий психолого-педагогического специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: akula76kai@yandex.ru

ЛОМОВСКАЯ ОЛЬГА ИВАНОВНА

юрисконсульт правовой группы, Орловский ЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, Россия

E-mail: woman-riddle@bk.ru

AKHULKOVA ANASTASIA IVANOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: akula76kai@yandex.ru

LOMOVKAYA OLGA IVANOVNA

Legal Adviser of the Legal Group, Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Orel, Russia

E-mail: woman-riddle@bk.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF CADETS
IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA:
RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY**

Представленная статья раскрывает результаты апробации технологии формирования профессиональных компетенций у курсантов средствами перспективно-опережающего обучения. Описывается замысел и алгоритм опытно-экспериментальной работы на базе института системы высшего образования МВД России. Представлены анализ взаимосвязанных этапов экспериментального исследования (констатирующего, формирующего и контрольного), подробная детализация определения диагностического аппарата, ход эксперимента, результаты статистической проверки и их интерпретация. Материалы экспериментального исследования могут быть использованы в системе высшего образования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции курсанта, технология формирования профессиональных компетенций средствами перспективно-опережающего обучения, дисциплины гражданского-правового цикла, констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента, образовательная организация МВД России.

The presented article reveals the results of testing the technology of formation of professional competencies among cadets by means of advanced training. The concept and algorithm of experimental work on the basis of the Institute of Higher Education of the Ministry of Internal Affairs of Russia are described. The analysis of the interrelated stages of the experimental study (ascertaining, forming and control), detailed specification of the definition of the diagnostic apparatus, the course of the experiment, the results of statistical verification and their interpretation are presented. The experimental research materials can be used in the higher education system.

Keywords: professional competencies of a cadet, technology for the formation of professional competencies by means of advanced training, disciplines of the civil law cycle, ascertaining, forming and control stages of a pedagogical experiment, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение

Актуальность. В настоящее время для эффективной деятельности полиции необходимы сотрудники с высоким уровнем образованности и профессиональной подготовки. Проведение специальной военной операции послужило основанием для начала комплексной работы по обеспечению их готовности к выполнению оперативно-служебных задач в период действия специальных правовых режимов. Завершая обучение, выпускники должны обладать профессиональными компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа специалитета. Поэтому перед существующей системой высшего образования МВД России стоит задача обеспечения высокого уровня подготовки профессионалов. На наш взгляд, полноценно разрешить обозначенную проблему, невозможно без целенаправлен-

ного процесса формирования профессиональных компетенций курсантов, который рассматривается нами как целостный образовательный процесс, обеспечивающий совокупность мотивационно-личностной, когнитивной и операционально-деятельностной готовности и способности будущих выпускников к выполнению оперативнотрудовых задач в структурных подразделениях органов внутренних дел; обеспечивающий не только вооружение курсантов определенным набором знаний, умений и навыков в выбранной сфере, но и становление личности будущего профессионала, способного к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию.

Цель исследования состоит в подтверждении возможностей технологии формирования профессиональных компетенций у курсантов средствами перспективно-опережающего обучения.

Новизна исследования. Разработан и обоснован

критериально-оценочный аппарат для определения уровня сформированности профессиональных компетенций у курсантов образовательной организации МВД России средствами перспективно-опережающего обучения, включающий в себя: мотивационно-личностный; когнитивный; операционально-деятельностный критерии и распределяется по уровням (низкий, средний, высокий).

Статистическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялась с помощью критерия согласия Пирсона. Для повышения достоверности результатов экспериментального исследования формирование контрольных групп и экспериментальных групп осуществлялось случайным образом, с последующим доказательством их однородности, т.е. отношения к одной генеральной совокупности.

Для систематизации материалов статьи использовались такие методы исследования как синтез, сравнение, обобщение и систематизация данных, контент-анализ.

Изложение основного материала

В рамках апробации технологии формирования профессиональных компетенций у курсантов средствами «перспективно-опережающего обучения» было проведено изучение ее эффективности. На примере образовательной организации МВД России, проводились занятия по дисциплинам гражданско-правового цикла с применением новых средств и приемов обучения. Каждое занятие было проведено с оценкой качества знаний курсантов, что позволило оценить эффективность технологии.

К особенностям данной технологии следует отнести: определение служебной ситуации из профессиональной деятельности с целью составления заданий; постановка цели и задач, распределение ролей; наличие информационной составляющей; мотивация на учебном занятии (система поощрений, совместная деятельность и преподавателя и обучающегося на базе современных цифровых технологий). Представленная технология обеспечивает эффективность учебного процесса и позволяет в ускоренном формате усвоить материал и, следовательно, сформировать профессиональные компетенции, которые важны для дальнейшего прохождения службы. Измерение уровня сформированности профессиональных компетенций курсантов образовательной организации МВД России производилось посредством критериально-оценочного аппарата, включающего мотивационно-личностный, когнитивный, операционально-деятельностный критерии, показатели и уровни по каждому обозначенному критерию. Оценивание по мотивационно-личностному критерию проводилось посредством анкет, вопросы которых подразумевали выявление их отношения и степени мотивации к овладению и закреплению профессиональных компетенций в процессе освоения дисциплин гражданско-правового цикла, трудностей, с которыми сталкиваются в обучении курсанты, определение самых значимых навыков и умений, которыми должен обладать сотрудник. По когнитивному критерию оценка уровня сформированности профессиональных компетенций проводилась посредством фонда оценочных средств в ходе проведения текущего, предварительного, рубежного, промежуточного и итогового контроля по дис-

циплинам гражданско-правового цикла. Диагностическим материалом выступили вопросы и задания для оценки теоретической подготовки курсантов по дисциплинам данного цикла. По операционально-деятельностному критерию уровень сформированности профессиональных компетенций определялся посредством решения комплексных междисциплинарных профессионально-ориентированных заданий-кейсов, которые позволили выявить деятельностно-организационные способности курсантов в практической деятельности. По совокупности всех критериев можно проследить положительную динамику изменений итоговых показателей, сравнение которых в контрольной и экспериментальных группах позволяет сделать вывод о том, что при почти равнозначных уровнях сформированности профессиональных компетенций по выбранному трем критериям в начале формирующего этапа эксперимента значительно большее количество курсантов показали высокий уровень в сравнении с контрольной группой; по показателям среднего и низкого уровней в экспериментальной группе с учетом обозначенных критериев отмечается значительное их снижение» [1, с. 165–166].

Целью опытно-экспериментальной работы в рамках исследования являлась апробация технологии формирования профессиональных компетенций средствами перспективно-опережающего обучения и проверка ее эффективности, выявив ресурсы и особенности методического обеспечения дисциплин гражданско-правового цикла в образовательной организации МВД России.

Всего в эксперименте участвовало 72 человека – обучающиеся 2–4 курсов, по направлению подготовки 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности, учебные группы факультета подготовки следователей в процессе освоения дисциплин гражданско-правового цикла во 2–4 семестрах и проводилась с 2018 по 2024 гг. в три взаимосвязанных этапа.

Констатирующий этап заключался в определении начального уровня сформированности профессиональных компетенций у курсантов образовательной организации МВД России при освоении дисциплин гражданско-правового цикла. *Формирующий этап* позволил реализовать разработанную технологию. *Контрольный этап* дал возможность провести заключительные замеры, сопоставить и проанализировать полученные результаты экспериментальной работы. Провести проверку ранее полученных результатов за счет расширения выборки, что усилило и еще раз подтвердило достоверность полученных результатов.

На констатирующем этапе эксперимента проведена детализация и окончательное определение критериально-оценочного аппарата для определения сформированности профессиональных компетенций у курсантов при освоении дисциплин гражданско-правового цикла, в уточнении инструментария диагностических мероприятий, обработке полученных исходных данных об уровне их сформированности. Полученные данные в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента представлены в таблице 1 и свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности профессиональных компетенций.

Таблица 1.

Соотношение уровней сформированности профессиональных компетенций на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах

Критерий	Уровень	КГ (в процентном соотношении)	ЭГ (в процентном соотношении)
мотивационно-личностный	Высокий	33,33	58,33
	Средний	41,67	36,11
	Низкий	25,00	5,56
когнитивный	Высокий	30,56	25,00
	Средний	50,00	52,78
	Низкий	19,44	22,22
операционно-деятельностный	Высокий	25,00	41,76
	Средний	33,33	30,56
	Низкий	41,67	27,78

Формирующий этап позволил реализовать заявленную технологию, выявить ресурсы и ее особенности. Осуществлялась верификация изменений в уровне знаний, умений и владений профессиональных компетенций у курсантов. В ходе формирующего этапа в экспериментальной группе основой для освоения указанных дисциплин использовалась модель формирования профессиональных компетенций средствами перспективно-опережающего обучения у курсантов образовательной организации МВД России, а в контрольной группе обучение шло в обычном традиционном режиме.

Были проведены расчёты средневзвешенных данных по диагностическим критериям, которые представлены в таблице 2 и отражают результат эксперимента, указывающий на эффективность реализации технологии формирования профессиональных компетенций у курсантов средствами перспективно-опережающего обучения в образовательной организации МВД России в экспериментальной группе, т. е. уровень сформированности профессиональных компетенций в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой выше, что подтверждает актуальность и востребованность предложенной технологии.

Контрольный этап экспериментальной работы позволил увидеть динамику сформированности профессиональных компетенций у курсантов и получить максимально достоверные результаты: так, по мотивационно-личностному критерию сформированность профессиональных компетенций в экспериментальной группе увеличилась на 24,91 %; по когнитивному критерию – на 41,6 %; по операционно-деятельностному – на 19,45 %. После расширения выборки были получены следующие результаты: по мотивационно-личностному критерию сформированность профессиональных компетенций в экспериментальной группе увеличилась на 2,86 %; по когнитивному критерию – на 3,3 %; по операционно-деятельностному – на 1,78 %, что еще раз подтвердило эффективность представленной теоретической модели и технологии формирования профессиональных компетенций средствами перспективно-опережающего обучения на примере дисциплин гражданско-правового цикла.

На основе полученных данных была осуществлена качественная оценка и приведено доказательство того, что итог сформированности профессиональных компетенций в экспериментальной группе положительно дифференци-

ровался от итогов в контрольной группе.

Таблица 2.

Распределение показателей определения уровня сформированности профессиональных компетенций у курсантов, в условиях внедрения технологии формирования профессиональных компетенций средствами перспективно-опережающего обучения по диагностическим критериям на формирующем этапе

Критерий	Уровень	КГ (в процентном соотношении)	ЭГ (в процентном соотношении)
мотивационно-личностный	Высокий	38,89	63,89%
	Средний	47,22	33,33
	Низкий	13,89	2,78
когнитивный	Высокий	33,33	75,00
	Средний	52,78	25,00
	Низкий	5,56	-
операционно-деятельностный	Высокий	36,11	55,56
	Средний	27,78	36,11
	Низкий	36,11	8,33

Инструментарием критериально-оценочного аппарата проведен мониторинг формирования профессиональных компетенций с использованием такого метода, как интеграция оценок по учебным дисциплинам гражданско-правового цикла. Мониторинг реализовывался в балльно-рейтинговом представлении результатов с учётом оценок текущей успеваемости, промежуточной аттестации, предварительной аттестации, остаточных знаний по дисциплинам обозначенного цикла.

С этой целью оценки выставлялись в соответствии с трех балльной шкалой (оценка «5» – 3 балла, оценка «4» – 2 балла, оценка «3» – 1 балл). Также была продемонстрирована динамика сформированности профессиональных компетенций в зависимости от имеющихся баллов (по формуле вычисления взвешенного среднего арифметического). По результатам расчетов мы имеем: 9,08, 8,42, 12,36, а 9,39. Следовательно, $9,08 < 12,36$; $8,42 < 9,39$ – то есть и .

Анализ эмпирических данных позволяет сделать вывод о том, что внедрение технологии формирования профессиональных компетенций средствами перспективно-опережающего обучения в образовательный процесс позволило увеличить показатели на высоком уровне на 330 баллов, и одновременно уменьшить показатели на среднем и низком уровнях на 80 и 36 баллов соответственно.

Выводы

Экспериментальная работа, проведенная в рамках исследования, свидетельствует, что внедрение данной технологии как системы перспективных методов и средств обучения, построенная на междисциплинарной интеграции, обеспечило повышение интереса курсантов к изучению дисциплин гражданско-правового цикла, что позволило активизировать не только их творческую составляющую, но и проявить гибкость ума, оригинальность, точность суждений, что определяет высокий результат формирования профессиональных компетенций.

Реализуемая в образовательном процессе технология позволила наполнить дисциплины гражданско-правового

цикла уникальным контентом и поэтапно осуществить динамику развития имеющихся знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций у курсантов с учетом

требований ФГОС ВО, ведомства, междисциплинарной интеграции, разной степени подготовки курсантов по обозначенному циклу и их индивидуальных качеств.

Библиографический список

1. Ломовская О.И. Критериально-оценочный аппарат качества профессиональной подготовки курсантов образовательной организации системы МВД России с использованием информационно-образовательного портала (на примере дисциплин ГПЦ) / А.И. Ахулкова, О.И. Ломовская // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2(95). С. 164–168
2. Ломовская О.И. Результаты апробации перспективно-опережающей технологии обучения в образовательной организации МВД России / О.И. Ломовская // Нацразвитие. Наука и образование. 2023. № 4 (16). С. 32–34.
3. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. 268 с.

References

1. Lomovskaya O.I. Criterion-evaluation apparatus for the quality of professional training of cadets of an educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia using an information and educational portal (on the example of GOC disciplines) / A.I. Akhulkova O.I. Lomovskaya // Scientific notes of the Orel State University. 2022. № 2(95). Pp. 164–168.
 2. Lomovskaya O.I. The results of the approbation of promising advanced learning technology in the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia / O.I. Lomovskaya // National development. Science and education. 2023. № 4 (16). Pp. 32–34.
 3. Obratsov P.I. Methods and methodology of psychological and pedagogical research. St. Petersburg: Peter, 2004. 268 p.
-

БАРАНОВА-ШИШКОВА ЛИЛИЯ ИВАНОВНА

кандидат географических наук, доцент, кафедры географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-Mail: lilib-sh@yandex.ru

BARANOVA-SHISHKOVA LILIA IVANOVNA

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Departments of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University, Orel, Russia
E-Mail: lilib-sh@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ ПОСРЕДСТВОМ ВЫДЕЛЕНИЯ ГРУППИРОВОК ИЕРАРХИЧЕСКОГО УРОВНЯ

THE STUDY OF SYSTEMATIZATION IN PRACTICAL CLASSES IN ECONOMIC GEOGRAPHY THROUGH THE ALLOCATION OF HIERARCHICAL LEVEL GROUPINGS

В данной научной статье посредством географической систематизации предлагается применять алгоритм самостоятельной разработки типологической классификации стран современного мироустройства на практических и лабораторных занятиях по экономической и социальной географии мира при обучении студентов высших учебных заведений. Подготовка квалифицированных специалистов в области политической и экономической сферы деятельности способствует вхождению в круг современных научных экономико-географических проблем, формированию диалектико-материалистического мировоззрения, политического и экономического кругозора географа.

Ключевые слова: Понятийно-терминологическая система (ПТС), систематизация, типология, классификация, типологическая классификация, мироустройство, концепция, ряды величин, уровни иерархии.

In this scientific article, through geographical systematization, it is proposed to apply an algorithm for the independent development of a typological classification of the countries of the modern world order in practical and laboratory classes on the economic and social geography of the world when teaching students of higher educational institutions. The training of qualified specialists in the field of political and economic activity contributes to entering the circle of modern scientific economic and geographical problems, the formation of a dialectical-materialistic worldview, political and economic horizons of a geographer.

Keywords: Conceptual and terminological system (PTS), systematization, typology, classification, typological classification, world order, concept, series of quantities, levels of hierarchy.

Введение

Актуальность. Применение географической систематизации посредством разработки типологической классификации способствует развитию мышления XXI века в сфере высшего образования, побуждает совершенствовать приемы самостоятельной организации образовательного процесса.

Задачи исследования. Образовательный процесс нового поколения требует формировать умения добывать самостоятельно знания, собирать необходимую информацию, искать пути решения посредством выдвижения гипотез и формулировки выводов.

Новизна. Совокупность идентифицированных территорий отдельно взятых государств, представляет собой систему выделения группировок иерархического уровня, имеющих между собой определенные связи. Из этого следует, что отдельно взятые государства данной системы могут отождествляться с типами, классами в зависимости от сопоставляемых признаков.

Методы исследования. Основные методы: сравнительно-статистический, сравнительно-аналитический, картографический, описательный, типологических группировок, группировок по количественному признаку.

Изложение основного материала

Понятийно-терминологическая система (ПТС) сре-

ди методов географического исследования постоянно расширяется и потому приводит к укрупнению понятий, объединяя тем самым их в группы, которые относят к неким географическим систематизациям. В свою очередь систематизация в экономической, социальной и политической географии – это, прежде всего бывшее районирование, которое включает в себя классификации и типологии. Поэтому в практическом применении эти группы понятий особенно важны для концептуального выстраивания терминологии в контексте экономической географии.

При подготовке будущих кадров в российской системе высшего образования к систематизации относят методические приемы, ибо они обусловлены явлениями, которые изучаются с целью исследования. Для объединения разного рода совокупностей по избранным критериям в исследовании, выступают признаки, обладающие той или иной общностью известные и вместе с тем отличающиеся друг от друга.

На практических занятиях или, как было принято в соответствии с учебной программой в советской школе высшего образования употреблять на практикуме, основной целью было формирование у студентов диалектико-материалистического мировоззрения и научного мышления. Тематика, структура и организация практических занятий определяет специфику подготовки, как географа, так и учителя географии, предусмотренные по общему и региональному обзору курса экономической и социальной географии мира, но все-таки правильное более

полное название дисциплины – это экономическая, социальная и политическая география мира.

Следовательно, при изучении данного курса студенты обязаны обладать не только знаниями, умениями, но еще и практическими навыками систематизации, будучи потенциальными исследователями, такого типа, как классификация и типология.

Давно не секрет, что определенная группа исследователей утверждает о синонимизации двух самостоятельных терминов, каковыми являются «классификация» и «типология». Пожалуй, пришло время поставить жирную точку в этом вопросе. Для этого следует понимать, что исходя от понимания каждого термина, как самостоятельного понятия в отдельности кроется основная концепция в изучении. Так, классификация отражает стадии развития явлений или имеет градации по количественным признакам. В свою очередь типология выделяет определенные совокупности, которые отличаются по качественным, но все же признакам. Главное отличие классификации от типологии заключается, в том, что у первого понятия доминирует количественный признак, а у второго – качественный. При всем, задаваясь вопросом, а что же общего у обоих, беззаговорочным, является группировка изучаемых объектов.

Таким образом, «**классификация**» – это группировка изучаемых объектов, которые различаются между собой по количественным признакам.

«**Типология**» – это группировка изучаемых объектов, которая устойчиво различается по качественным признакам. При слиянии этих двух понятий происходит некий синтез, раскрывающий те или иные характеристики, наполняя их качеством количественных признаков, каковым может быть, к примеру, **типологическая классификация**.

Согласно высказыванию Э.Б. Алаева, обогащение терминологического словаря экономической географии, как и любой другой науки, имеет свои источники и причины. И в первую очередь следует назвать такую причину, как расширение фронта научных исследований и их углубления [1, с. 6].

При работе со студентами на практическом занятии, в задании для аудиторной работы должно быть указано учебное оборудование, даны формулировки задания и рекомендации по его выполнению.

Изучение каждой темы начинается со знакомства с соответствующими разделами вузовской и школьной программ по экономической и политической географии мира, а также вузовского и школьного учебников, поэтому в списке литературы к каждому занятию нет ссылок на эти обязательные источники.

Поскольку студенты должны уметь формулировать выводы и излагать их в устной форме, работать с литературными источниками, то почти на каждом лабораторном и практическом занятии необходимы краткие сообщения студентов. Тем не менее, для выявления роли географической систематизации посредством выделения группировок иерархического уровня необходимо определение целей.

Цель занятия:

научная

– помочь студентам освоить идеи и критерии социально-экономической типологизации стран;

учебная

– изучить группировку стран на современной политической карте мира;

методическая

– освоить принципы статистических группировок, выполнить типологизации стран и изложить ее в виде текстовой таблицы;

воспитательная

– проследить политизацию мировых процессов для определения путей развития стран.

В результате работы студенты способны изучить группировки стран на современной политической карте мира.

Например.

Цель работы: освоить принципы рядов величин на основании уровней иерархии, выполнить типологическую классификацию стран и изложить ее в виде текстовой таблицы.

Задачи:

- ознакомиться с составом рядов величин;
- выяснить, что положено в основании уровней иерархии;
- выделить типологизацию на основании качественных показателей.

Теоретическое наполнение практического занятия.

I.

Ознакомиться с кратким анализом социально-экономического развития стран в мире.

1. На 2021 год, доля развитых стран в населении мира составляет 14%. При этом в них проживает всего одна десятая всего населения Земли, около 22 % занимают развитые страны от общей площади земли.

2. Доля стран с переходной экономикой занимает от населения мира примерной 7% и 15% от площади соответственно.

3. Развивающиеся страны находятся на нескольких этапах своего развития:

- «Ключевые» – Лидеры третьего мира в экономике и политике, к ним относятся Индия, Мексика, Бразилия.
- Новые индустриальные (НИС) – уровень развития резко повысился за счет иностранных инвестиций, в качестве примера Малайзия и Таиланд.
- Нефтеэкспортирующие – формируют свой капитал за счет притока «нефтедолларов», в первую очередь Саудовская Аравия, Кувейт и Катар.
- Отстающие страны в своем развитии – отсталая экономика, ориентированная на экспорт сырья, в их числе Колумбия, Эквадор и Замбия.
- Наименее развитые страны – преобладает потребительское сельское хозяйство, плохо развита обрабатывающая промышленность, прежде всего Афганистан, Мали, Чад и Бангладеш.

II.

Выделить следующие изменения:

Количественными являются изменения территориальных владений и границ. Определение количественных изменений выявляется на карте визуально.

«Качественные» – затрагивают внутреннее управление в стране. Они позволяют охарактеризовать смену формы правления, устройства, обретение суверенитета. В XX–XXI вв. политическая карта мира претерпела существенные изменения, включая сдвиги границ и смену формы правления.

Примеры качественных изменений:

- 20 мая 2002 г. Восточный Тимор получил независимость, тогда, как с 1702 по 1975 годы восточная часть острова Тимор являлась колонией Португалии, из этого следует, что он стал первым государством, которое провозгласило независимость в XXI в.
- Сомалийская Республика – Федеративная Республика Сомали (2012 г.);
- Федеративная Демократическая республика

Непал (с 2008 г.);

«Количественные» изменения:

– Распад Югославии 1991 – 2008 гг.: Социалистическая Федеративная Республика Югославия (СФРЮ) разделилась на семь стран, включая одно частично-признанное государство.

– Нидерландские Антильские острова распались – Карибские Нидерланды (2010).

Примерные задания для домашней подготовки.

1. Изучить лекционный материал «Современная политическая карта мира (СПКМ) и политическое мироустройство (ПМ)»

2. На основании справочного пособия разобрать типы стран.

3. Сравнивая проанализировать типологии экономических и развивающихся стран.

Подготовить краткие сообщения, ответив на следующие вопросы, используя рекомендованную литературу:

1. Доля развитых стран в площади и населении мира?

2. Доля стран с переходной экономикой в площади и населении мира?

3. На каких этапах развития находятся развивающиеся страны?

4. Какие изменения произошли на политической карте мира в XXI веке?

Для подготовки сообщений использовать следующую литературу:

1. Максаковский В.П. географическая картина мира: 230 «каналов углубления» к курсу «Экономическая и социальная география мира» (10 класс). Ч. 1. Общая характеристика мира. Изд. 2-е, исправ. и доп. – Ярославль: Верх.-Волж. Кн. изд-во, 1996. – 320 с.

2. Социально-экономическая география мира: справочное пособие (карты, диаграммы, графики, таблицы) для учащихся общеобразовательных учреждений, студентов, преподавателей/ В.Н. Холина, А.С. Наумов, И.А. Родионова; под общ. ред. В.Н. Холиной. – М.: Дрофа; Издательство ДИК, 2006. 72 с.: ил., карт.

В результате работы студенты способны изучить по учебной литературе разделы, характеризующие группировки стран с точки зрения современного мироустройства.

Задания для работы в аудитории.

Оборудование: стенная СПКМ или её проекция на мультимедийном экране, географические атласы, учебная литература.

Задания:

Используя материалы справочного пособия, определить на карте размещение молодых независимых государств [4].

Провести типологические группировки стран мира, применяя группировочные признаки и заполнить графы таблиц 1-3.

На электронной карте мира отобразить соответствующими приемами типологическую классификацию. Например.

Социально-экономическая типология стран мира на современном этапе

Таблица 1.

Развитые				
Экономически высокоразвитые страны			Страны с незначительным уровнем развития капитализма	
основные	страны Западной Европы	переселенческого капитализма	достигшие незначительного уровня развития	страны, отставшие в развитии
...

*Источник: список литературы 3 в редакции автора

Таблица 2.

С переходной экономикой	
Независимые государства, идущие по одному из двух путей	
Некапиталистическому пути	Капиталистическому пути
...	...

*Источник: составлено автором

Задания для работы дистанционно.

Провести собеседование на предмет усвоения основных понятий при изучении географической систематизации посредством выделения группировок иерархического уровня.

Проанализировать таблицы 1, 2 и 3 определить, подлежащее и сказуемое, группировочные признаки, тип таблиц, грамотно прочитать сами таблицы [2., С. 151].

Подготовить электронные карты, либо карту, отражающую тематику содержания таблиц.

Сформулировать выводы о проделанной работе, сопоставив полученные результаты с потенциалом развития геополитического формата в плане глобального принципа экономики, вытесняющимся принципом экономики многообразия.

По итогам проведенной практической работы и благодаря применению трех методов, а именно: географической систематизации, картографической и дистанционной, а также применение компьютерных технологий и программ с использованием интернет ресурсов можно утверждать о качественном совершенствовании учебного процесса в третьем десятилетии XXI века. Следовательно, на сегодняшний день страны мира можно разделить по уровню социально-экономического развития, который определяется валовым внутренним продуктом (ВВП) на душу населения. Существуют три основных типа стран: экономически раз-

Таблица 3.

Развивающиеся						
Верхний уровень			Промежуточный уровень		Нижний уровень	
Страны среднеразвитого капитализма	Страны-производители нефти с высоким уровнем дохода на душу населения	Мельчайшие страны и территории с высоким уровнем дохода на душу населения	«Верхняя средняя»	«Нижняя средняя»	Страны с низким уровнем дохода на душу населения	Наименее развитые страны
...

*Источник: список литературы 3 в редакции автора

витые страны, развивающиеся страны и страны с переходной экономикой, кроме того, каждая группа включает в себя подтипы, которые отражают особенности экономики и уровень социально-экономического развития. Все это способствует углублению теоретических знаний, и закрепляют их усвоение. Разработанные карты на основе типологических группировок, позволяют сегодняшним студентам шире мыслить с точки зрения геополитического масштаба мирового социума и его непосредственных изменениях, происходящих в XXI веке.

Выводы

Таким образом, изучение систематизации на практических занятиях по экономической географии посредством выделения группировок иерархического уровня в форма-

те геополитического мироустройство, как и политической карты мира, представляет собой географическую картину мира, на которой отражено территориально-политическое деление, включая границы, столицы государств, формы правления и административно-территориальное устройство. Изучение типологии стран для студенчества необходимо еще и потому, что улучшает понимание и усиливает анализ для выявления потенциала роста качества жизни в той или иной стране мира. Подготовка квалифицированных специалистов в области знаний глобальных исследований типологизаций современного мира, помогают не только систематизировать знания о странах, но и способствует формированию диалектико-материалистического мировоззрения, политического и экономического кругозора географа.

Библиографический список

1. *Алаев Э.Б.* Экономико-географическая терминология. М.: Мысль, 1977. 199 с.
2. *Баранова-Шишкова Л.И.* Изучение современной политической карты мира на практических занятиях в вузах // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 4 (89). С. 147–152.
3. *Максаковский В.П.* Географическая картина мира: 230 «каналов углубления» к курсу «Экономическая и социальная география мира» (10 класс). Ч. 1. Общая характеристика мира. Изд. 2-е, исправ. и доп. Ярославль: Верх.-Волж. Кн. изд-во, 1996. 320 с.
4. Социально-экономическая география мира: справочное пособие (карты, диаграммы, графики, таблицы) для учащихся общеобразовательных учреждений, студентов, преподавателей/ В.Н. Холина, А.С. Наумов, И.А. Родионова; под общ. ред. В.Н. Холиной. М.: Дрофа; Издательство ДИК, 2006. 72 с.: ил., карт.

References

1. *Alaev E.B.* Economic and geographical terminology. M.: Mysl, 1977. 199 p.
 2. *Baranova-Shishkova L.I.* Studying the modern political map of the world in practical classes at universities // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2020. No. 4 (89). Pp. 147–152.
 3. *Maksakovsky V.P.* Geographical picture of the world: 230 «channels of deepening» for the course «Economic and social geography of the world» (10th grade). Part 1. General characteristics of the world. Ed. 2nd, correction. and an additional one. Yaroslavl: The Top. Volzhsky Publishing House, 1996. 320 p.
 4. Socio-economic geography of the world: a reference guide (maps, diagrams, graphs, tables) for students of general education institutions, students, teachers/ V.N. Kholina, A.S. Naumov, I.A. Rodionova; under the general editorship of V.N. Kholina. M.: Bustard; Publishing house DIK, 2006. 72 p.: ill., maps.
-

БАРЫШНИКОВА СВЕТЛАНА ВИТАЛИЕВНА

аспирант, институт детства, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

E-mail: barishnikovasv@tspu.ru

МИТРОХИНА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, доцент, институт детства, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

E-mail: svetamitr@yandex.ru

BARYSHNIKOVA SVETLANA VITALIEVNA

Postgraduate Student, Institute of Childhood, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: barishnikovasv@tspu.ru

MITROKHINA SVETLANA VASILIEVNA

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Institute of Childhood, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: svetamitr@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ У ПОДРОСТКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
СРЕДСТВАМИ СКВОЗНЫХ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ**

**DEVELOPING ADOLESCENTS' FUNCTIONAL MATHEMATICAL LITERACY
THROUGH CROSS-CUTTING INTERDISCIPLINARY TASKS**

В статье рассматривается проблема развития у подростков функциональной грамотности в процессе обучения математики с помощью сквозных задач. На основании анализа педагогических исследований по данному вопросу раскрывается содержание понятия сквозной межпредметной задачи. Представлены результаты оценки функциональной математической грамотности у подростков с выделением компонентов, представляющих наибольшие трудности. Выделяются и описываются характерные особенности метода сквозных задач в обучении математике. Особое внимание уделяется процессу разработки межпредметной задачи и технологии организации деятельности обучающихся в процессе ее решения, с демонстрацией на конкретном примере.

Ключевые слова: обучение математике, функциональная математическая грамотность, межпредметная задача, сквозная задача, межпредметные связи, сквозная межпредметная задача, обучающийся.

The article deals with the problem of adolescents' functional literacy development in the process of teaching mathematics with the help of cross-cutting tasks. Based on the analysis of pedagogical research on this issue, the content of the concept of cross-cutting interdisciplinary task is revealed. The results of the assessment of adolescents' functional mathematical literacy are presented, highlighting the most challenging components. The characteristic features of the method of cross-cutting tasks in mathematics teaching are identified and described. Particular attention is paid to the process of developing an interdisciplinary task and the technology of organizing students' activity in the process of its solution, with a demonstration on a specific example.

Keywords: mathematics teaching, functional mathematical literacy, interdisciplinary task, cross-cutting task, interdisciplinary links, cross-cutting interdisciplinary tasks, learner.

Введение

Актуальность. В настоящее время образовательная среда непрерывно усложняется и к уровню подготовки обучающихся предъявляются новые требования. Сейчас недостаточно просто передавать знания, умения и навыки, связанные с конкретными учебными предметами. Учителям необходимо развивать у обучающихся предметные и метапредметные умения и навыки, которые помогут им успешно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям окружающего мира.

Набор таких умений и навыков объединяется функциональной грамотностью, которая рассматривается как «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [9].

Различные аспекты проблемы развития функциональной грамотности изложены в трудах таких ученых как Асмолов А.Г., Басова Е.В., Бурменская И.А., Виноградова Н.Ф., Гулецкая Е.А., Колесникова И.А., Кузнецова М.И., Леонтьев А.А., Хуторской А.В. и др.

Понятие функциональной грамотности в педагогиче-

ской науке начинает свою историю в 1978 году, претерпев серьезные изменения, «начинает соответствовать концепции континуума навыков грамотности» [10].

PISA в качестве ключевых компонентов функциональной грамотности выделяет [1]: читательскую, математическую, естественнонаучную и компьютерную грамотности. В 2018 г. они «расширяют структуру функциональной грамотности, и в объем понятия «математическая грамотность» включаются такие компоненты, как анализ графиков, диаграмм, таблиц для понимания истинности или ложности утверждения; решение реальных проблем, включающих экономию затрат и экологические риски, средствами математики» [10].

Все эти компоненты включают в себя не только академические знания, но и критическое мышление, творческий подход и готовность к самостоятельному поиску решений разнообразных задач и т.д. Развитие этих компетенций позволит подросткам подготовиться к вызовам окружающего их мира, в котором часто происходит пересечение личных и профессиональных задач и требуется междисциплинарный подход и использование приобретенных знаний в различных сферах жизни.

Целью исследования является теоретическое обоснова-

ние, определение понятия сквозных межпредметных задач и описание методики их использования для развития у подростков функциональной грамотности в процессе математического образования.

Научная новизна определяется обоснованием интегративного подхода к развитию у подростков функциональной математической грамотности через системное использование на уроках математики сквозных межпредметных задач, построенных на интеграции знаний из математики и географии.

Для решения задач исследования использовались следующие *методы*: теоретические (сравнительный анализ научной, психолого-педагогической, учебно-методической литературы); эмпирические (педагогическое наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности обучающихся: решений контрольных и самостоятельных работ); методы математической обработки эмпирических данных.

Изложение основного материала

В ходе проведенного нами исследования, целью которого было оценить уровень развития у подростков функциональной математической грамотности, выявлено, что примерно у 70 % обучающихся 8–9 классов образовательных организаций г. Тулы и Тульской области данный уровень остается низким. Наибольшую трудность для учащихся представляет построение математической модели описанной ситуации, с этой задачей успешно справились лишь 8 % респондентов и допустили ошибки при построении 11 % школьников. Оценить полученное решение и аргументировать ответ на вопрос задачи смогли менее 47 % подростков, которые в качестве ответа записали полученное числовое значение вместо обоснованного утверждения. Также отмечаем несформированность умения интерпретировать и преобразовывать информацию различных видов и форм представления у половины учащихся экспериментальной группы.

Эти результаты указывают на необходимость поиска более эффективных методов и приемов организации изучения математики с целью развития у подростков функциональной грамотности, что связано с реализацией метапредметного подхода в образовании. Важное значение здесь имеет использование сквозных межпредметных задач, которые помогут обучающимся определить связи между различными предметными областями и применять полученные знания при решении жизненных и профессиональных задач.

В рамках нашего исследования, будем придерживаться позиции Шабановой М.В. и Шутровой И.В. о том, что «сквозные контекстные задачи обладают набором вопросов, исчерпывающим все потребности применения математики в описанной типовой жизненной ситуации» [11].

Согласно такой трактовке, сквозные контекстные задачи выступают в качестве средства, позволяющего в полном объеме описать математическую составляющую реальной ситуации. Все это указывает на важность использования задач, моделирующих жизненные ситуации, которые позволяют обучающимся применять математику как инструмент для их решения. Авторы [11] подчеркивают исчерпывающий характер этих задач, что делает их эффективными для развития функциональной грамотности.

Другую трактовку понятию сквозной задачи дают

Ковалева Г.И. и Слета Ю.О., определяя ее как «специально подобранные взаимосвязанные задачи, требующие от учащихся интегрирования имеющихся знаний и умений» [8].

Авторы представляют структуру сквозной задачи как набор взаимосвязанных задач, которые требуют от обучающихся интеграции знаний. Однако они подчеркивают, что «не следует путать «сквозные задачи» с решением одной задачи разными методами» [8]. В данном подходе акцентируется внимание на включении одной и той же задачи в изучение различных тем учебного курса, посредством интеграции знаний в рамках одной предметной области (математики). Анализ решения такой задачи каждый раз осуществляется с помощью теоретических знаний, которые появляются на этом уроке.

Виленкин Н.Я. в своей работе определяет характеристику метода сквозных задач, который заключается в «использовании упорядоченных комплексов математических задач, связанных с одной и той же физической моделью, посредством которой реализуются цели обучения, воспитания и развития учащихся на том или ином этапе обучения» [3].

Таким образом, метод сквозных задач указывает на то, что физическая модель служит связующим звеном для изучения различных математических понятий, а также раскрывает их прикладную значимость. Это отличает данный подход от предыдущих, где задачи рассматриваются в контексте реальных жизненных ситуаций или в условиях интеграции знаний одной предметной области.

В исследовании Гедиевой К.К. представлена технология «межпредметного согласования курсов математики и физики» с помощью сквозных задач, позволяющая повысить эффективность обучения [4].

Здесь важная роль отводится межпредметной интеграции, в процессе которой обучающиеся начинают лучше понимать взаимосвязь различных аспектов математики и физики.

Григорьева Т.С. и Заикина Т.В. отмечают, что «главная мысль метода сквозных задач заключается в том, что при изучении курса математики учащиеся рассматривают несколько основных математических моделей, помогающих им осознать смысл рассматриваемых понятий, их свойства, различные случаи практического применения усвоенных понятий, их взаимосвязи и другие вопросы курса» [5].

Авторы данного определения акцентируют внимание на использовании задач для понимания значений изучаемых теоретических понятий, их характеристик, свойств и вариантов практического применения.

Это определение фокусируется на методической стороне – задача должна помочь учащемуся не только усвоить теоретический материал, но и научиться его применять, что сближает этот подход с Шабановой М.В. и Шутровой И.В.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что сквозная задача – это система из нескольких взаимосвязанных контекстных задач, которые могут быть рассмотрены через разные математические модели, которые помогают обучающимся определить смысл различных математических понятий, и случаи их применения в жизненных ситуациях.

При определении типологии контекстных задач мы будем придерживаться подхода Далингера В.А. [6] (рис. 1).



Рис. 1. Типология контекстных задач.

Исходя из вышесказанного, в рамках нашего исследования, сквозные межпредметные задачи – это сквозные задачи, контекст которых определен как ситуация на языке одной предметной области с явным или неявным использованием языка другой предметной области.

Это особенно важно учитывать при развитии функциональной грамотности у подростков.

Характеризуя подростковый возраст, необходимо отметить, что в этот период активно развивается абстрактное мышление. Несмотря на сохранение наглядно-образного мышления, в своих рассуждениях учащиеся начинают применять теоретические понятия и логические выводы. Развитию у подростков способности анализировать информацию помогает их стремление устанавливать логические взаимосвязи, строить и проверять различные гипотезы в ходе решения задач [2].

Кроме того, в данном возрастном периоде происходит развитие восприятия: оно приобретает системный, целенаправленный, аналитико-синтетический характер. Учащиеся обрабатывают данные на более глубоком уровне, но это напрямую зависит от их личной заинтересованности в изучаемом материале. Также у них улучшается концентрация, распределение и переключение внимания. Тем не менее, информация может усваиваться поверхностно, если она не вызывает у подростков интереса, несмотря на очевидный рост когнитивных способностей [2].

Поэтому важно, чтобы предлагаемые задачи были связаны с окружающей их действительностью.

Прикладной характер и связь математики с повседневной жизнью являются важным аспектом межпредметной интеграции. Отсюда возникает необходимость интеграции научных областей. В настоящее время в системе обучения предметы разделены на независимые друг от друга области. В связи с этим у обучающихся наблюдается фрагментарность знаний по всем учебным дисциплинам. Для эффективного развития у подростков функциональной грамотности необходимо преодолеть указанную разрозненность, чтобы обучающиеся могли использовать знания из разных предметных областей для решения комплексных задач.

Католиков А., Кошмина Л.В., Фоменко В.Т., «выделяют горизонтальную и вертикальную интеграцию. Под первой подразумевается способ распространенного объединения ряда предметов, похожих по содержанию; под второй – объединение циклических, повторяющихся, поэтапных материалов в воспитательных целях» [7].

Также при развитии функциональной грамотности необходимо учитывать постоянно увеличивающийся объем знаний по учебным предметам. Здесь важно, чтобы обучающиеся не просто запоминали те или иные факты из раз-

ных научных областей, а могли использовать полученные знания и умения при решении жизненных и профессиональных задач.

Обучающиеся часто воспринимают математику как сложную науку, которая далека от реальной жизни. Сквозные межпредметные задачи способны показать подросткам применение математических понятий в различных областях знаний, а также в их повседневной жизни.

Нами был проведен анализ примерных рабочих программ основного общего образования по математике и географии. Данный анализ позволил выделить темы, при изучении которых можно использовать межпредметные связи, и, соответственно, развивать функциональную грамотность.

Например, темы из курса математики 5 класса «Сравнение десятичных дробей», «Действия с десятичными дробями», «Округление десятичных дробей», «Представление числовой информации в круговых диаграммах» и «Сравниваем страны мира», «Изучаем население по картам» из курса географии позволили разработать следующую межпредметную задачу, которую мы рассматриваем с учащимися на 4 уроках.

Численность населения Казахстана на 01.01.2020 г. составляла 18,6 млн человек. Площадь данного государства – 2,73 млн. км². За 2020–2023 гг. естественный прирост составил 1,057 млн. человек. Внешняя миграция составила 166,8 тыс. человек, из них 101,6 тыс. человек составляют эмигранты. Внутренняя миграция населения составила 2,97 млн. человек. В таблице указаны данные по миграции.

Год	Внешняя миграция		Внутренняя миграция (тыс. чел.)
	Эмигранты (тыс. чел.)	Иммигранты (тыс. чел.)	
2020	29,1	11,37	709,5
2021	32,26	11,04	624,34
2022	24,15	17,4	803,03
2023	16,09	25,4	828,8

Вопросы к тексту задачи меняются в зависимости от изучаемой темы.

1. *Опираясь на данные таблицы, определите, в каком году численность уехавших из Казахстана была наибольшей.* (Тема «Сравнение десятичных дробей»)

2. *Как изменилась численность населения Казахстана в 2023 г. по сравнению с 2020 г.?* (Тема «Действия сложения и вычитания с десятичными дробями»)

3. *Как изменилась плотность населения Казахстана за период с 2020 по 2023 гг.?* («Действия умножения и деления с десятичными дробями», «Округление десятичных дробей»)

4. *Представьте данные, указанные в таблице, в виде круговой диаграммы и определите какова общая тенденция миграции в Казахстане.* (Тема «Представление числовой информации в круговых диаграммах»).

Работа со сквозной межпредметной задачей может быть разделена на следующие этапы:

1. Анализ текста задачи (разбор незнакомых понятий).
2. Составление плана решения задачи.
3. Решение собственно математической задачи.
4. Анализ полученного решения и ответ на главный вопрос задачи.

На первом этапе, в процессе работы с текстом задачи, уточняются основные понятия из курса географии: численность населения, плотность населения естественный прирост, внешняя и внутренняя миграция, эмигранты и иммигранты, которые необходимы для установления взаи-

мозвязей между данными и искомым.

На втором этапе для составления плана решения задачи обучающиеся с помощью вопросов учителя разбивают ее на подзадачи, решение которых приведет к ответу на поставленный вопрос, и переходят к построению математической модели.

На третьем этапе происходит решение собственно математической задачи.

На четвертом этапе обучающиеся анализируют полученные числа и оценивают полученное решение, а затем формулируют ответ на вопрос задачи.

Например, при изучении темы «Сравнение десятичных дробей» обучающиеся фокусируются на вопросе: когда (в каком году) численность эмигрантов была наибольшей? То есть для ответа на вопрос задачи необходимо проанализировать числовые данные, указанные в таблице, выделить наибольшее из чисел, интерпретировать эту информацию и сформулировать ответ на поставленный вопрос.

Далее, на втором этапе, учащиеся выделяют только те данные, которые им необходимо использовать для определения количества эмигрантов. А вся остальная информация является «лишней» для ответа на поставленный вопрос. Тем не менее, остальные данные важны для понимания контекста задачи. И переходят к построению математической модели – числовому неравенству.

На третьем этапе, используя полученные теоретические знания, обучающиеся сравнивают десятичные дроби, которые выражают численность эмигрантов: $29,1 < 32,26 > 24,15 > 16,09$. Таким образом, обучающиеся определяют наибольшую десятичную дробь – $32,26$.

На заключительном этапе учащиеся интерпретируют полученный на предыдущем этапе результат и определяют ответ на поставленный в задаче вопрос. Таким образом, школьники соотносят наибольшую десятичную дробь с информацией в таблице. И, соответственно, получают ответ: максимальная численность эмигрантов в Казахстане была в 2021 году.

Для отработки действий, анализа и интерпретации информации, построения математических моделей учитель можно предложить сравнить и другие показатели, указанные в таблице или, например, провести анализ того же показателя для России.

При изучении темы «Действия с десятичными дробями» для решения предложенной задачи обучающиеся вспоминают определения понятий «численность населения», «плотность населения» и «внутренняя миграция».

При составлении плана решения задачи учащиеся определяют последовательность действий с именованными числами, а также действий сложения и деления десятичных дробей.

На этапе решения собственно математической задачи обучающиеся производят вычисления и определяют численность и плотность населения Казахстана в 2023 году.

На четвертом этапе анализируют полученные решения и определяют: увеличилась или уменьшилась численность и плотность населения в 2023 году.

Здесь важно понимать, что ответом на вопрос задачи является слово, а не число. Самая распространенная ошибка, которую допускают учащиеся – указывают числовое значение, полученное на третьем этапе работы с задачей, а не сформулированное утверждение.

Для формирования навыков построения математической модели, а также оценки полученного решения и аргументации ответа на вопрос задачи можно предложить

дополнительные задачи, где обучающиеся смогут самостоятельно определить изменение численности, плотности и естественного прироста населения других стран или регионов.

При использовании данной задачи во время изучения темы «Округление десятичных дробей» все этапы, указанные ранее, сохраняются, однако обучающимся предлагается дополнительное задание: округлить полученные числовые значения до десятых.

Помимо вышеперечисленного, данную задачу можно использовать в рамках практической работы по теме «Представление числовой информации в круговых диаграммах».

При анализе условия задачи обучающиеся вспоминают понятия круговой диаграммы и сегмента круговой диаграммы, а также рассматривают различные области применения круговых диаграмм.

При построении плана решения задачи школьники повторяют этапы создания диаграммы на основе имеющихся табличных данных. Используя, понятие «сегмент круговой диаграммы» учащиеся определяют процентные соотношения для данных, указанных в таблице.

На этапе реализации плана решения задачи подростки находят общий объем миграции за каждый год, указанный в таблице, путем сложения десятичных дробей. Затем для каждой категории миграции рассчитывают процентную долю от общей численности мигрантов за соответствующий год.

После проведения всех необходимых вычислений обучающиеся переходят к построению круговой диаграммы. При этом они используют соответствующее программное обеспечение для работы с электронными таблицами. При необходимости учитель может показать пример использования различных функций в имеющейся программе.

На заключительном этапе обучающиеся анализируют построенную диаграмму и отвечают на поставленный в задаче вопрос.

Также для отработки действий анализа и интерпретации информации, оценки полученного решения и аргументирования ответа на вопрос задачи можно предложить для обсуждения следующие вопросы:

- Как менялись показатели внутренней миграции в течение указанного периода?
- Какая категория миграции вносит наибольший вклад в общие показатели миграции в Казахстане?

В рамках домашнего задания по данной теме учитель может предложить школьникам построить круговую диаграмму для тех же показателей миграции в России.

Выводы

В настоящее время сквозные межпредметные задачи становятся эффективным инструментом в развитии способности решать комплексные проблемы, приближенные к реальной жизни, а также развивают навыки необходимые для успешной адаптации к постоянно меняющимся условиям современного мира. В данной статье мы рассмотрели важные аспекты использования сквозных межпредметных задач на уроках математики для развития у подростков функциональной грамотности. Они обеспечивают целостное восприятие изучаемого материала, избегая фрагментарности восприятия учебных предметов, что способствует подготовке подростков к решению жизненных и профессиональных задач.

Библиографический список

1. OECD (2017), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. Pp. 65–80.
2. *Божович Л.И.* Личность и учение подростка – Текст: электронный // Психологическая наука и образование. 1997. Т. 2. № 1. С. 5–11. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/Bozhovich (дата обращения: 07.05.2024)
3. *Виленкин Н.Я.* Метод сквозных задач в школьном курсе математики / Н. Я. Виленкин // Повышение эффективности обучения математике в школе: Книга для учителя: Из опыта работы / сост.: Г.Д. Глейзер. Москва: Просвещение, 1989. 240 с. С. 101–112.
4. *Гедиева К.К.* Метод сквозных задач в школьном курсе математики // В мире научных открытий: материалы научной конференции. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр». 2010. №4 (10). С. 17–19.
5. *Григорьева Т.С.* Метод сквозных задач в обучении математике / Т. С. Григорьева, Т. В. Заикина // Вестник Карагандинского университета. Серия «Математика». 2012. № 1(65)/2012. С. 11–19.
6. *Далингер В.А.* Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики – Текст: электронный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10-1. С. 112–113. – URL: <https://applied-research.ru/article/view?id=4084> (дата обращения: 24.03.2023).
7. *Джавадова С.Э. К.* Сущность интеграции в обучении – Текст: электронный // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-integratsii-v-obuchenii> (дата обращения: 08.10.2024).
8. *Ковалева Г.И.* Сквозные задачи как средство обучения учащихся анализу условия математических задач / Г. И. Ковалева, Ю.О. Слета – Текст: электронный // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета 2021. С. 21–27. URL: <https://vestnikggtu.ru/выпуск-№3-2021-3/> (дата обращения: 24.03.2024).
9. *Леонтьев А.А.* Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. Москва.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. 368 с.
10. *Рошня А.Л.* Математическая грамотность младших школьников как предметный компонент функциональной грамотности: региональный аспект / А.Л. Рошня, С.В. Митрохина // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 25 окт. 2023 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2023. С. 288–295.
11. *Шабанова М.В.* Разработка сквозных задач на формирование математической грамотности / М.В. Шабанова, И.В. Шутрова – Текст: электронный // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе: материалы 7-й конференции. 2022. С. 514–522 URL: https://www.mathedu.ru/text/aktualnye_problemy_obucheniya_matematike_i_informatike_v_shkole_i_vuze_k7_2022/p514/ (дата обращения: 24.03.2024).

References

1. OECD (2017), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. Pp. 65–80.
2. *Bozhovich L.I.* Personality and the teaching of a teenager – Text: electronic // Psychological science and education. 1997. Vol. 2. No. 1. Pp. 5–11.
3. *Vilenkin N. a.* The method of end-to-end tasks in the school course of mathematics / N. Ya. Vilenkin // Improving the effectiveness of teaching mathematics at school: A book for teachers: From work experience / comp.: G.D. Glazer. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 240 p. Pp. 101–112.
4. *Gedieva K.K.* The method of end-to-end problems in the school mathematics course // In the world of scientific discoveries: proceedings of the scientific conference. Krasnoyarsk: Scientific and Innovation Center LLC. 2010. №4 (10). Pp. 17–19.
5. *Grigorieva T.S.* The method of end-to-end problems in teaching mathematics / T. S. Grigorieva, T. V. Zaikina // Bulletin of Karaganda University. The series “Mathematics”. 2012. № 1(65)/2012. Pp. 11–19.
6. *Dalinger V.A.* Contextual tasks as a means of implementing the applied orientation of the school mathematics course – Text: electronic // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2013. No. 10-1. Pp. 112–113. – Access mode: <https://applied-research.ru/article/view?id=4084> (date of access: 03/24/2023).
7. *Javadova S. E. K.* The essence of integration in education – Text: electronic // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2016. No.3. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-integratsii-v-obuchenii> (date of access: 08.10.2024).
8. *Kovaleva G.I.* Cross-cutting tasks as a means of teaching students to analyze the conditions of mathematical problems / G.I. Kovaleva, Yu.O. Sleta – Text: electronic // Bulletin of the State University of Humanities and Technology. 2021. Pp. 21–27. URL: <https://vestnikggtu.ru/выпуск -No.3-2021-3/> (date of access: 03/24/2024).
9. *Leontiev A.A.* The educational system “School 2100”. The pedagogy of common sense. Collection of materials / under the scientific editorship of A. A. Leontiev. Moscow.: Balass, RAO Publishing House, 2003. 368 p.
10. *Roshchenya A.L.* Mathematical literacy of junior schoolchildren as a subject component of functional literacy: regional aspect / A.L. Roshchenya, S.V. Mitrokhina // Primary education in the new reality: directions of development, current problems, best practice: Between materials. scientific-practical conf. (Tula, Oct. 25, 2023). – Cheboksary: Publishing House “Sreda”, 2023. Pp. 288–295.
11. *Shabanova M. V.* Development of cross-cutting tasks for the formation of mathematical literacy / M. V. Shabanova, I. V. Shutrova – Text: electronic // Actual problems of teaching mathematics and computer science at school and university: materials of the 7th conference. – 2022. Pp. 514–522 Access mode: https://www.mathedu.ru/text/aktualnye_problemy_obucheniya_matematike_i_informatike_v_shkole_i_vuze_k7_2022/p514/ / (date of access: 03/24/2024).

УДК371.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-276-279

БЕЛКИНА ВЕРА ВАЛЕНТИНОВНА

доктор педагогических наук, декан факультета социального управления, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия
E-mail: verabelkina@mail.ru

BELKINA VERA VALENTINOVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Social Management Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia
E-mail: verabelkina@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ*

THE VALUE FOUNDATIONS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE SCHOOL

Статья посвящена вопросам функционирования воспитательной системы образовательной организации (общеобразовательной школы) в современных социокультурных условиях. В тексте работы предпринимается попытка дать точечный ретроспективный анализ развития представлений о воспитательной системе в российской педагогике, а также обосновать возможность и необходимость актуализации ценностно-смысловых основ функционирования воспитательных систем. Дается характеристика типов воспитательных систем в зависимости от преобладающих ценностных ориентиров, рассматриваются системы рационально-образовательной, нравственно-культурной, социальной и индивидуально-личностной ориентаций. Основным смысловым «стержнем» статьи выступает идея о том, что воспитательная система любой образовательной организации может и должна являться средством трансляции социально адекватных ценностей, нести воспитательные функции, но при этом обеспечивать включенность каждого субъекта образовательных отношений в процесс проектирования целей и смыслов функционирования системы. Важность осознания ценностных оснований воспитательной системы школы обосновывается также наличием нормативно-правовых документов, определяющих необходимость формирования системы традиционных духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения, в частности Указа Президента Российской Федерации №809 от 09.11.22 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Ключевые слова: воспитательная система, культура, ценности, школа, субъекты образовательных отношений.

The article is devoted to the functioning of the educational system of an educational organization (secondary school) in modern socio-cultural conditions. The text of the work attempts to provide a point-by-point retrospective analysis of the development of ideas about the educational system in Russian pedagogy, as well as to substantiate the possibility and necessity of updating the value-semantic foundations of the functioning of educational systems. The characteristics of the types of educational systems depending on the prevailing value orientations are given, the systems of rational-educational, moral-cultural, social and individual-personal orientations are considered. The main semantic «core» of the article is the idea that the educational system of any educational organization can and should be a means of translating socially adequate values, carry educational functions, but at the same time, to ensure the inclusion of each subject of educational relations in the process of designing the goals and meanings of the functioning of the system. The importance of awareness of the value foundations of the educational system of the school is also justified by the presence of normative legal documents defining the need to form a system of traditional spiritual and moral values among the younger generation, in particular Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated 11/19/22 «On approval of the Foundations of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values.»

Keywords: educational system, culture, values, school, subjects of educational relations.

Введение

Актуальность. Понятие «воспитательная система школы» на протяжении последних пятидесяти лет является предметом как научных изысканий, так и практико-ориентированных исследований. Обоснованию сущности категории, а также структурных компонентов воспитательной системы (ВС) образовательного учреждения посвящены работы В.А. Караковского [4], Л.И. Новиковой [6], Н.Л. Селивановой [8] и др. Вопросы моделирования и проектирования воспитательных систем отражены в исследованиях Л.В. Байбородовой [1] и Е.Н. Степанова [9]. Существуют также многочисленные исследования, по-

священные описанию воспитательных систем, в основе которых лежит тот или иной вид деятельности: клубной (С.Л. Паладьев), трудовой (А.Г. Пашков), опережающей педагогической (А.К. Шленев) и т.п. Кроме этого феномен воспитательной системы, как сложного и многогранного социокультурного феномена, является объектом изучения и других наук (истории, социологии, культурологии, философии и др.). Последние годы особый интерес вызывает вопрос, касающийся роли воспитательной системы в трансляции и формировании ценностных ориентаций ее субъектов. Сегодня подобный взгляд приобретает особое значение в связи с активным развитием идей субъектности в образовании. Субъектно-ориентированный подход в

* Статья подготовлена в рамках государственного задания ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на 2024 год от Министерства просвещения РФ по теме «Социокультурные основы развития воспитательных систем общеобразовательных организаций», номер реестровой записи 720000Ф.99.1. БН62АБ84000)

педагогике нацелен на обеспечение условий для активного участия самих детей в процессе определения целей, смыслов, содержания и форм деятельности, задача же взрослых состоит в сопровождении процесса самореализации внутреннего потенциала обучающегося, в том числе и в ходе ценностно-смыслового самоопределения.

Цель исследования: обосновать ценностные основания функционирования воспитательной системы современной школы в контексте исторического и аксиологического подходов.

Новизна предлагаемого аспекта рассмотрения темы обусловлена процессами демократизации образования, активно развивающимися в последние десятилетия в нашей стране, а также приоритетом решения воспитательных задач, связанных с формированием традиционных ценностей у обучающихся школ.

Методология и методы исследования. В соответствии с поставленной целью вектор исследования осуществляется в контексте исторического и аксиологического подходов. Основные методы исследования – анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, анализ передового педагогического опыта.

Изложение основного материала. С точки зрения исторического подхода главным представляется провести анализ основных векторов развития педагогической мысли в аспектах, уделяющих внимание воспитательным системам. Как отмечалось выше, вопросы развития воспитательных систем стали предметом научных исследований относительно недавно, в 50-60-х годах XX века. В этот период появляются труды, направленные на обобщение проблем деятельности советской общеобразовательной школы (Н.К. Гончаров, И.А. Каиров, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин и др.). Вторая группа работ того периода содержит исследования отдельных сторон деятельности общеобразовательной школы того периода (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, М.А. Данилов, Л.В. Занков, А.Г. Ковалев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.). Третья группа работ непосредственно представлена описаниями воспитательных систем школ изучаемого периода (Ф.Ф. Брюховецкий, П.Г. Годин, В.А. Сухомлинский и др.). Конечно, большая часть имеющихся работ носит тенденциозный и идеологизированный характер, связывая роль воспитательной системы, в частности, и образовательной организации, в целом, с формированием личности «строителя коммунизма». В последующие годы, а особенно в 80-е и 90-е годы XX века, осуществляется переоценка деятельности школы в аспектах гуманизации и гуманитаризации образования (Ю.П. Аверичев, Р.Б. Вендровская, З.И. Равкин, Г.А. Саксельцев и др.), воспитания социальной активности школьников и обоснования роли участников образовательного процесса в развитии воспитательной системы (И.М. Андрамонова). И только на рубеже веков появляются разнонаправленные и системные исследования по теме, о чем уже было указано выше.

Однако, несмотря на наличие разных точек зрения к пониманию сущности воспитательной системы, как педагогической дефиниции, ее роль изначально и по настоящее время учеными и практиками рассматривалась в контексте трансляции ценностей и формирования личности ребенка.

Несмотря на многообразие имеющихся трактовок понятия «воспитательная система школы» все исследователи поддерживают компонентный состав данного педагогического феномена. Например, современный исследователь Е.Н. Степанов дает следующее определение данной категории: «Воспитательная система — это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у учреж-

дения образования или его структурного подразделения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию учащихся» [9, с. 12]. Общую способность содействовать развитию ребенка ученые связывают с возможностью диагностировать развитие обучающихся и коллектива, способностью обосновывать цели воспитания и создавать максимально благоприятную среду самореализации субъектов образовательного процесса, а также создавать «в образовательном учреждении и за его пределами развивающую среду, нравственно благоприятную и эмоционально насыщенную...» [9, с. 12]. В структуре воспитательной системы выделяют следующие компоненты: индивидуально-групповой (характеризует общность субъектов деятельности, сложившиеся сообщества, а также первичные коллективы в структуре системы), ценностно-ориентационный (отражает ценности совместной жизни и деятельности субъектов), функционально-деятельностный (определяет виды деятельности, в которые целенаправленно включаются субъекты образовательных отношений, включая системообразующий вид деятельности), отношенческо-коммуникативный (характеризует связи и отношения, сложившиеся в ВСШ, включая отношения между детьми, между детьми и педагогами, между педагогами и родителями и т.п.), диагностико-результативный (отражает возможные форматы и способы оценки результатов совместной деятельности субъектов, в том числе этап развития ВС).

В контексте тематики нашей статьи обратим внимание на сущность и значение ценностно-ориентационного компонента ВС. Данный компонент несет на себе функцию ядра воспитательной системы, во многом определяя направленность и целевые ориентиры деятельности педагогов и детей. «В воспитательном пространстве, – отмечают ученые, – существует широкий спектр индивидуальных и групповых ценностей. Одни ценности играют важную регулятивную роль в построении совместной деятельности и общения, другие – имеют второстепенное значение для членов сообщества и служат лишь фоном их жизнедеятельности, а третьи – вообще не замечаются и как бы вовсе не существуют. Речь идет о приоритете тех или иных ценностей в воспитательной системе, об иерархии в тот или иной момент бытия общности детей и взрослых. Именно иерархия ценностей, а не их палитра оказывает решающее влияние на выбор целевых ориентиров, установление норм поведения и общения, формирование индивидуальных ценностных ориентаций участников воспитательного процесса» [2, с. 135]. Такой подход соотносится с тенденциями развития современного образования, ориентированного на субъектность ребенка и других участников образовательных отношений в процессе самоопределения и саморазвития, в том числе в ценностно-смысловом контексте. Впервые же идею о возможности выделения типов ВС в зависимости от их ценностных ориентиров целостно и убедительно обосновали Петербургские ученые И.А. Колесникова и Е.Н. Барышников [5], предложившие выделять четыре группы воспитательных систем: – воспитательные системы рационально-образовательной ориентации (преобладающие ценности которых – Знание, Разум, Наука, Истина, Рациональность, Объективность, Техника, Цивилизация и т.п.); – воспитательные системы нравственно-культурной ориентации (доминирующие ценности – Красота, Добро, Творчество, Культура, Духовность, Искусство и т.п.); – воспитательные системы социальной ориентации с наличием приоритета социально значимых ценностей, таких как Равенство, Справедливость, Гражданственность, Отечество, Общество, Демократия и т.п.; – воспитатель-

ные системы индивидуально-личностной ориентации, в которых преобладают индивидуально значимые ценности: Свобода, Достоинство, Индивидуальность, Уникальность и т.п. «Ценностно-смысловое ядро представляет собой систему ценностных ориентиров, возникшую в результате согласования жизненных смыслов учителей, учащихся и родителей. Выявить сущность данного компонента воспитательной системы в педагогической реальности можно через описание: принципов воспитания..., целей воспитания, содержания воспитательного процесса, критериев и показателей результативности воспитательного процесса в образовательном учреждении» [3, с. 11]. Данное утверждение, сформулированное более четверти века назад, не утратило своей актуальности и в современной социокультурной ситуации, когда воспитание личности подрастающего поколения и формирование ценностных ориентаций детей и подростков являются приоритетными задачами школы. Укреплению позиций данного тезиса способствует и появление соответствующих государственных документов, одним из которых является документ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», который был принят Указом Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. В содержании данного документа актуализирована совокупность ценностей, которые являются основой ценностно-смыслового взаимодействия с детьми разного возраста [7]. Документ конкретизировал положения Стратегии национальной безопасности, новая редакция которой была принята в июле 2021 года.

Как известно, ценности – это основные идеи и убеждения, которые определяют, что в конкретном обществе или для отдельно взятого человека является хорошим, правильным и значимым. Ценности, в свою очередь, являются ядром культуры, как процесса и результата созидательной деятельности людей. Ценности, как известно, делятся на духовные и материальные, в контексте нашей статьи, в первую очередь, речь идет о духовных ценностях. В последние годы все чаще в педагогической терминологии используется такое понятие как «культура воспитательной системы». Анализ имеющихся представлений относительно содержания данной дефиниции позволяет сформулировать следующие *выводы*.

1. В основе любой воспитательной системы лежит совокупность ценностей, которые, в идеале, должны быть адекватны ценностям окружающего социума. Однако, на практике ценности ВС могут не соответствовать ценностям общества, что приводит к возникновению противоречия, разрешение которого может приводить как к совершенствованию, так и к деградации системы. Для того, чтобы разрешение противоречия происходило конструктивно и приводило к развитию системы, необходима целенаправленная работа всех субъектов по осознанию и согласованию ценностей и целей совместной деятельности и функционирования ВС.

2. «Функциями воспитательной системы образовательного учреждения как элемента широкой социальной системы «социум – воспитательная система – личность»

являются: целенаправленная трансляция культуры социума, трансляция культуры личности в социум, функция «педагогического фильтра», функция хранителя культуры» [10, с. 12]. Таким образом, речь идет о функциях разного уровня, реализация которых осуществляется как внутри, так и за пределами воспитательной системы, затрагивая как механизмы развития отдельной личности, так и механизмы взаимодействия ВС с внешней средой, с социумом.

3. Важнейшим результатом деятельности субъектов любой ВС является созданная ими целостная социокультурная среда, которая обеспечивает развитие личности, обогащая при этом собственное социальное окружение за счет распространяемых ею гуманистических идей и принципов. Такая трансляция может осуществляться по нескольким направлениям: – реализация совместных проектов с партнерами образовательной организации, направленных на решение социально значимых проблем (волонтерские акции, помощь участникам СВО и членам их семей, концерты для жителей микрорайона и др.); – использование ресурсов социального окружения для решения воспитательных задач школы через привлечение специалистов из соседних учреждений (библиотеки, Дома культуры, Центра помощи детям, приюта для животных и др.) для организации события внутри образовательной организации; – помощь школьников и педагогов в решении проблем, существующих в социуме и требующих демонстрации гуманистических и демократических ценностных ориентаций.

4. Для поддержания и развития культуры воспитательной системы должны целенаправленно использоваться разнообразные средства: средства организации совместной деятельности субъектов (КТД, события ценностно-смысловой направленности, проекты по преобразованию среды и т.п.), средства визуализации и фиксации ценностей совместной жизни (школьная газета, сайт, подкасты, интернет-ресурсы и др.); имеющиеся и вновь появляющиеся традиции школы (праздники, встречи выпускников, Вахты памяти и др.).

Таким образом, воспитательная система любой образовательной организации имеет ценностные основания, которые, с одной стороны, определяются преобладающими ценностями современного общества, а с другой, формируются самими субъектами – участниками образовательных отношений. Для того, чтобы ценности ВС смогли оказывать позитивное воспитательное влияние на обучающихся, необходима целенаправленная работа по проектированию воспитательной системы, совместному определению целей ее функционирования, правил взаимодействия участников, по поддержанию и развитию традиций, созданию комфортной среды и т.п. Ведущая роль в этом процессе должна отводиться педагогам и администрации учреждения, которые, ориентируясь на принципы сотрудничества, осуществляют сопровождение процесса совместной деятельности всех субъектов образовательных отношений по определению ценностей и смыслов функционирования и совершенствования системы.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Важнова О.Г., Рожков М.И. Школа творчества. Опыт создания воспитательной системы школы-комплекса (учебно-методическое пособие). Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1995. 100 с.
2. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательная деятельность: учебник. Москва: Изд-во КНОРУС, 2023. 402 с.
3. Барышников Е.Н. Ценностно-смысловое самоопределение воспитательной системы образовательного учреждения / Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. С.-П., 1999. 20 с.
4. Караковский В.А. Воспитательная система обычной школы // Народное образование. 2001. № 1. С. 77.
5. Колесникова И.А., Барышников Е.Н. О воспитании и воспитательных системах СПб, ЦПИ, 1996. 122 с.
6. Новикова Л.И. Теория и практика воспитательной системы. М.: Просвещение. 1993. 234 с.

7. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 10.07.2024).

8. *Селиванова Н.Л.* Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 4. Т.1. С. 6–9.

9. *Степанов Е.Н.* Педагогу о воспитательной системе школы и класса: Учебно-методическое пособие для слушателей центров повышения квалификации педагогических кадров. М.: ТЦ «Сфера», 2008. 130 с.

10. *Филиппов Г.А.* Социокультурный механизм развития воспитательной системы образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Ярославль, 1999. 203 с.

Reference

1. *Bayborodova L.V., Vazhnova O.G., Rozhkov M.I.* School of creativity. The experience of creating an educational system of a school complex (educational and methodical manual). Yaroslavl: Publishing house of K.D. Ushinsky YAGPU, 1995. 100 p

2. *Bayborodova L.V., Rozhkov M.I.* Educational activity: textbook. Moscow: KNORUS Publishing House, 2023. 402 p.

3. *Baryshnikov E.N.* Value-semantic self-determination of the educational system of an educational institution / Abstract. ... dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences, S.-P., 1999. 20 p.

4. *Karakovsky V. A.* The educational system of an ordinary school // National education. 2001. No. 1. Pp. 77.

5. *Kolesnikova I.A., Baryshnikov E.N.* On education and educational systems of St. Petersburg, Central Research Institute, 1996. 122 p.

6. *Novikova L.I.* Theory and practice of the educational system. M.: Enlightenment. 1993. 234 p.

7. On the approval of the Foundations of the state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values: Decree of the President of the Russian Federation dated 09.11.2022 No. 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (date of reference: 07/10/2024).

8. *Selivanova N.L.* A systematic approach in education: development in time and space // Domestic and foreign pedagogy. 2018. No. 4. Vol.1. Pp. 6–9.

9. *Stepanov E.N.* To the teacher about the educational system of schools and classes: An educational and methodological guide for students of the centers for advanced training of teaching staff. M.: Shopping center “Sphere”, 2008. 130 p.

10. *Filippov G.A.* Socio-cultural mechanism of development of the educational system of an educational institution: Dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01: Yaroslavl, 1999. 203 p.

УДК 378.37

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-280-283

БИРЮКОВА НАТАЛИЯ ПЕТРОВНА

кандидат технических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: natali.orel@gmail.com

ШИТИКОВА ИРИНА БОРИСОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: lunatik-smile@mail.ru

BIRYUKOVA NATALIA PETROVNA

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Fashion Industry, Orel state University, Orel, Russia

E-mail: natali.orel@gmail.com

SHITIKOVA IRINA BORISOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor, Department of Fashion Industry, Orel state University, Orel, Russia

E-mail: lunatik-smile@mail.ru

МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНДУСТРИИ МОДЫ С УЧЕТОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИЗАЙНЕРСКИХ ПРОЕКТОВ

METHODS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF FASHION INDUSTRY, TAKING INTO ACCOUNT THE USE OF FOLK TRADITIONS IN THE DEVELOPMENT OF DESIGN PROJECTS

В статье раскрывается методика выполнения дизайнерских проектов при обучении специалистов в области индустрии моды. Этапы исследований построены на анализе материалов теории и практики искусства народного костюма, а также методов конструктивного формообразования и способов технологии изготовления современных образов моделей женской одежды. Рассмотрен процесс творческого переосмысления традиционных форм и декора русской народной рубахи при разработке на её основе современной женской блузки.

Ключевые слова: дизайнерский проект, народный костюм, русская рубаха, современная женская блузка, методика профессиональной подготовки.

The article reveals the methodology of performing design projects in the training of specialists in the field of fashion industry. The research stages are based on the analysis of materials from the theory and practice of the art of folk costume, as well as methods of constructive shaping and methods of manufacturing technology for modern samples of women's clothing models. The process of creative rethinking of traditional forms and decor of the Russian folk shirt is considered when developing a modern women's blouse based on it.

Keywords: design project, folk costume, Russian shirt, modern women's blouse, methods of professional training.

Введение

Актуальность. Важнейшим базисом образования в области проектирования одежды являются знания традиционных истоков – национальных особенностей русского народного костюма. Это тот основополагающий фундамент, который позволит создавать современные образцы одежды, сохраняя и приумножая при этом наше богатейшее этнокультурное наследие.

Несомненно, методика профессиональной подготовки должна включать не только соответствующие дисциплины и курсы, но и формировать у студентов устойчивый интерес к русскому народному костюму, как к богатейшему источнику творчества в процессе проектирования и создания современной одежды.

На кафедре индустрии моды Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева тема переосмысления и переработки русского народного костюма в проектах студенческого дома моды, итоговых современных коллекциях выпускников всегда востребована. В результате появляются оригинальные творческие и научно-практические проекты, актуальные современным тенденциям.

Цель исследования. Рассмотреть методику определения основных теоретических, художественных, конструкторских и технологических аспектов разработки модели

современной одежды на основе изучения прототипов народного костюма как источника творчества.

Новизна исследования заключается в процессе творческого переосмысления традиционных форм и декоративной отделки русского народного костюма при проектировании на его основе современных коллекций одежды.

Методы исследования. Работа включает системный анализ видов и форм народного костюма, этапы художественной и конструкторско-технологической проработки проектов, которые подробно описывают процесс разработки и изготовления современной одежды, выполненной на основе русской рубахи как творческого первоисточника.

Изложение основного материала

Мода сегодня – это подвижный, постоянно развивающийся организм, который впитывает в себя не только происходящие вокруг события, но и пытается создавать немыслимые гибридные формы, порой уродливые и чуждые традиционным человеческим ценностям. Несомненно, это сложный процесс, в котором отражаются явления, происходящие в жизни общества, все его «болезни» и культурные подъемы.

С другой стороны, техническая революция, стремительно развивающаяся наука во всех своих проявлениях способствуют большим темпам производства, даже перепроизводства товаров и услуг в сфере модной индустрии.

В некоторых областях и видах деятельности искусственный интеллект заменил творческую энергию автора, теплоту ручного труда.

Именно поэтому инновации и «ностальгия» по родным, традиционным, народным истокам живут параллельно в современном мире вещей. В этом и заключается модный парадокс. Нередко современному обывателю начинают надоедать безликие предложения дизайнеров, и он с трепетом разглядывает «бабушкины» платки и примеряет старинный кокошник. Таким образом, не только сохранение национальных традиций в costume является важнейшей задачей для отечественного дизайнера, но и придание им актуальных форм в контексте современного уклада жизни, современных средств передвижения и т.п. Чтобы традиция жила и передавалась от поколения к поколению, она должна принимать востребованные, понятные для современников формы, иначе традиция останется лишь только музейным экспонатом.

Учитывая вышеизложенное, а именно стремление к решению проблемы сохранения национальных традиций в сфере современного проектирования одежды, можно утверждать, что поиск ответов и конкретных предложений является актуальной задачей. В связи с чем сформируем цель настоящего исследования.

В качестве примера рассмотрим методику разработки дизайнерского проекта современной женской блузки на основе изучения русской народной женской рубахи как источника творчества.

Дизайнерский проект включает следующие этапы:

- выполнение функционального анализа русской рубахи как основообразующего элемента в русском народном costume;
- изучение особенностей кроя русских народных рубах как источника творчества;
- характеристика видов отделки русских народных рубах;
- системный анализ развития традиций русского народного costume и его влияние на творчество современных дизайнеров одежды;
- **поиск композиционного решения** моделей современной женской одежды с использованием элементов русской народной рубахи с дальнейшей разработкой творческих эскизов;
- **конструкторско-технологическая проработка** моделей одежды с использованием элементов русской народной рубахи.

Объект исследования – русская народная женская рубаха как художественно-конструкторский первоисточник творчества для проектирования и изготовления современной женской одежды.

Предмет исследования – процесс творческого переосмысления традиционных форм и декора русской народной рубахи при разработке на её основе современной женской блузки.

Данная работа построена на анализе материалов теории и практики искусства народного costume, а также методов конструктивного формообразования и способов технологии изготовления современных образцов моделей женской одежды [1].

Историки моды отмечают, что «многими веками на

Руси для человека рубаха – рубаха являлась одним из главнейших и важнейших предметов одежды. Рубаха – это древнейшее русское название нательной одежды для мужчин, женщин и детей. По мнению авторитетных исследователей, данное слово означает одежду из грубой ткани» [2].

С рубашкой у русского человека было связано множество примет, она несла не только функциональную значимость, но и сакральный, символический смысл, была своеобразным оберегом для русского человека. Рубаха является универсальной одеждой, подходящей как мужчинам, так и женщинам. Она отличается своей простотой и функциональностью, что придает ей большую популярность среди населения. Рубашка имеет свободный крой, часто с широкими рукавами, что обеспечивает свободу движений и комфорт в повседневной жизни. Кроме того, рубашка олицетворяет глубоко укорененные традиции и символику. В русской культуре, она ассоциируется с простотой, естественностью и национальным характером. Рубашка является символом народной мудрости и духовности, излучающим энергию и внутреннюю силу русской традиции [3]. Одежда, включающая в себя рубашку, не только служила способом самовыражения и выражения индивидуальности, но и была связана с религиозными и национальными обрядами.

Сегодня русская рубашка продолжает занимать почетное место в русской культуре. Она используется для олицетворения национальной идентичности, представления традиций народа и подчеркивания приверженности к наследию предков. Кроме того, рубашка воплощает красоту и изящество русского народного искусства, проявляясь в узорах и вышивках, которые украшают ее поверхность нарядно, которое мы должны сохранить и передать будущим поколениям [4–6]. В каждом регионе рубаха имела свои особенности кроя и декора.

Следующим этапом разработки проекта является изучение особенностей кроя русских народных рубах как богатейшего художественно-конструкторского источника творчества

Крой русских народных рубах является одной из наиболее выразительных черт этой традиционной одежды. Взглянув на эту одежду, можно легко узнать ее происхождение и культурный контекст, в котором она использовалась. Одной из особенностей кроя русских народных рубах является их свободный и простой силуэт (рис. 1). Рубаха имеет прямые, просторные линии, позволяющие свободно двигаться и чувствовать себя комфортно [7].

Анализируя работы историков моды, следует отметить, что «русские женские рубахи были цельными и составными. Цельные рубашки шили из целых продольных, чаще четырёх, полотнищ ткани. Составные рубахи разделялись на верхнюю и нижнюю часть. Покрой женских рубах очень разнообразен, они выкраивались рационально и экономично, при этом почти не оставалось отходов-обрезков, при этом основным модулем кроя являлась ширина ткани. Рубахи состояли из нескольких прямоугольных и клинообразных деталей. Перед (из одной детали или двух полочек), а также спинка – составляющие основу рубахи, в большинстве случаев кроились так, чтобы долевая нить располагалась вдоль. При помощи боковых полотнищ или клиньев расширялся подол рубахи» [2].

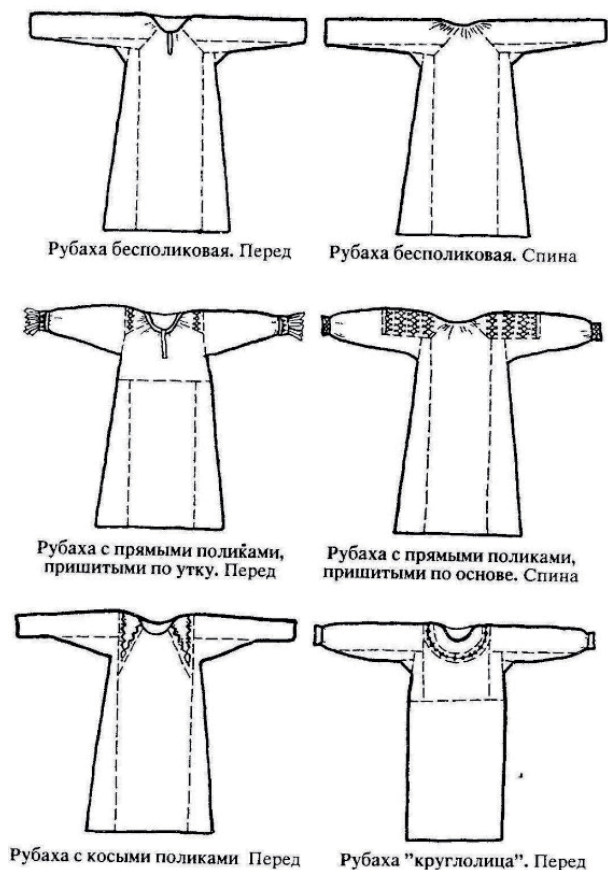


Рис.1. Виды русской народной женской рубахи.

Краеведы отмечают, что «рукава почти всегда пришивали под прямым углом к центральным деталям рубахи. Долевая нить рукава в деталях тоже, как правило, располагается вдоль руки. Рукава русских традиционных рубах могли быть зауженными книзу с помощью одного или нескольких клиньев, широкими, заканчивающимися манжетами или узкими обтачками. У большинства рубах присутствовала ластовица. Эта деталь, квадратная или клиновидная, располагалась под рукавом, обеспечивая свободу движения руки» [2].

Результатом поиска композиционного решения моделей женской одежды с использованием элементов русской народной рубахи стали варианты блузок, которые благодаря дизайнерскому взгляду позволяют создать изделия, подчеркивающие самобытность уже современных женщин (рис. 2).

Кроме того, в рамках данного этапа выполняются технические эскизы моделей-аналогов и составляется описание внешнего вида проектируемой модели женской блузки. Вся информация данного этапа создает предпосылки для дальнейшей конструкторско-технологической проработки изделия [8].



Рис. 2. Эскизная разработка моделей блуз по мотивам русской народной рубахи (эскизы Шитиковой И.Б.).

Комбинируя различные элементы рубахи, современный дизайнер может предложить композиционно-конструкторское решение для моделей женской одежды, например, блузки. Такое изделие будет отвечать всем актуальным требованиям, тенденциям и будет соответствовать современному образу жизни. По аналогии можно представить схему конструктивного решения проектируемой женской блузки по аналогии с методом развертки русской народной одежды (рис. 3). «Народными» элементами в блузке являются: прямой силуэт изделия; конфигурация проймы; кокетка, форма горловины и характерный декор, собранный на сборку к низу рукав, орнаментальная тесьма, гармоничное сочетание разнохарактерных линий.

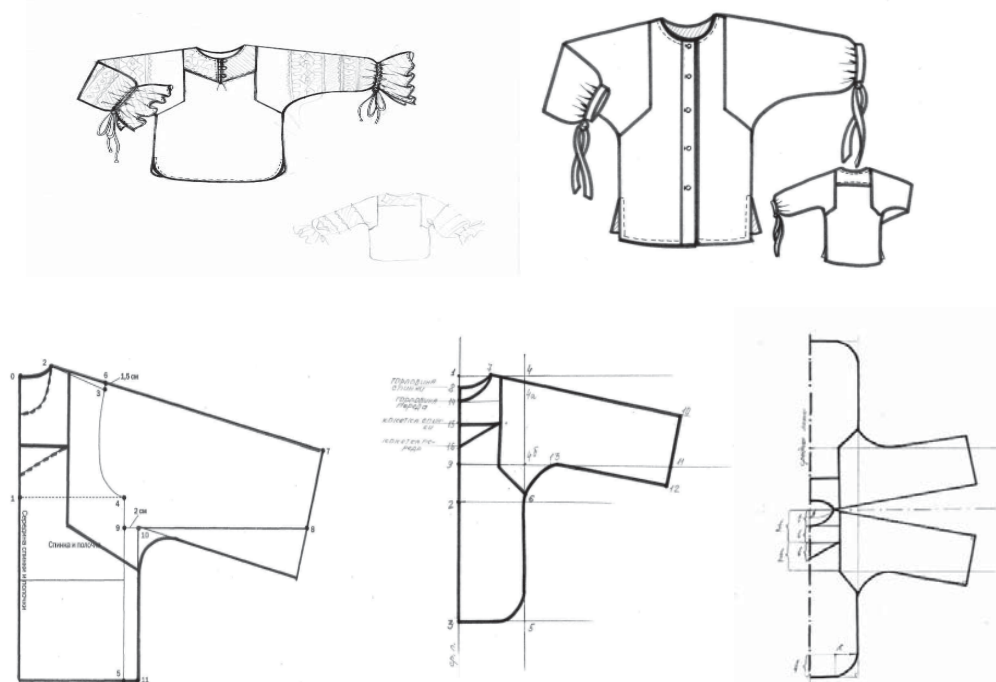


Рис. 3. Схема конструктивного решения блузки.

Конструкторско-технологический этап включает разработку конструкторско-технологической документации, анализ технического эскиза модели, выбор материалов для изготовления изделия. Кроме того, представляется процесс нанесения модельных особенностей на базовую конструкцию модели женской блузы, осуществляется выбор оборудования, необходимый для изготовления изделия согласно разработанной технологической последовательности изготовления.

Заключительным этапом в разработке дизайн-проекта является выполнение образца или макета модели в материале.

Выводы

Таким образом, рассмотрев методику разработки дизайнерского проекта современной женской блузки на основе изучения русской народной женской рубахи как источника творчества, получили пример воплощения авторской идеи трансформации элементов русского народного костюма в современных прототипах одежды. Данная концепция проекта определяет важнейшую задачу актуализации народных традиций в индустрии моды.

Библиографический список

1. Андреева А.Ю. Русский народный костюм. Путешествие с Севера на Юг//СПб.: Паритет, 2004. 134 с.
2. Древо Рода: Рубахи в русском народном костюме: сайт// методический центр НПОК «Лотос» Москва. – URL: <https://drevoroda.ru/interesting/articles/2621/2636.htm> – Текст электронный.
3. Мизонова Н. Г. Использование традиций национальной культуры в творчестве российских художников-модельеров XX-го века // М.: МГУДТ, 2013. 24 с.
4. Бесчастнов Н. П. Изображение растительных мотивов: Учебное пособие// М.:ГИЦ ВЛАДОС, 2008. 175 с.
5. Богуславская И. Я. О трансформации орнаментальных мотивов, связанных с древней мифологией в русской народной вышивке. // М.: Наука, 1964. 273.
6. Стасов В. В. Русский народный орнамент. Вып. 1. //СПб.: Лань 2004. 160 с.
7. Соснина Н., Шангина И. Русский традиционный костюм//СПб.: Искусство, 2006. 440 с.
8. Уинифред Алдрич Английский метод конструирования и моделирования. Женская одежда// М.: Издательский дом Эдипресс-конлига, 2008. 202 с.

References

1. Andreeva A. Yu. Russian folk costume. Journey from North to South // St. Petersburg: Parity, 2004. 134 p.
2. Tree of the Family: Shirts in Russian folk costume: website // methodological center of NPOK "Lotos" Moscow. – URL: <https://drevoroda.ru/interesting/articles/2621/2636.htm> – Electronic text.
3. Mizonova N. G. The use of traditions of national culture in the work of Russian fashion designers of the twentieth century // M.; MGUDT, 2013. 24 p.
4. Beschastnov N. P. The image of plant motifs: A textbook // M.:GITS VLADOS, 2008. 175 p.
5. Boguslavskaya I. Ya. On the transformation of ornamental motifs associated with ancient mythology in Russian folk embroidery. // M.: Nauka, 1964. 273.
6. Stasov V. V. Russian folk ornament. Issue 1. // St. Petersburg: Lan 2004. 160 p.
7. Sosnina N., Shangina I. Russian traditional costume // St. Petersburg: Iskustvo, 2006. 440 p.
8. Winifred Aldrich English method of design and modeling. Women's clothing // Moscow: Edippress-konliga Publishing House, 2008. 202 p.

УДК 37.016:81'243]:004.8

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-284-287

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

**ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СЕГОДНЯ И В ПЕРСПЕКТИВЕ**

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE USING FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING
OF SPECIALISTS NOWADAYS AND IN THE FUTURE**

Статья посвящена проблеме повышения эффективности преподавания дисциплины «Иностранный язык» на уровне специалитета путём использования технологий искусственного интеллекта. Анализируются технологии, применяемые сегодня. Были выявлены перспективные для использования в процессе обучения технологии, описаны их принципы работы и возможности применения.

Ключевые слова: иностранный язык, эффективность обучения, специалитет, искусственный интеллект.

The article is devoted to the problem of upgrading efficiency in teaching the discipline «Foreign language» at the specialist level through the use of artificial intelligence technologies. The application of technologies is analyzed. There were revealed technologies used in the learning process, their principles of operation and benefit were described.

Keywords: foreign language, efficiency of learning, specialty, artificial intelligence.

Введение

В научной классификации искусственным интеллектом (ИИ) называют теоретический раздел информатики, а именно специальное направление компьютерных наук, занимающееся созданием интеллектуальных компьютерных программ. Эта область информатики изучает способность компьютера имитировать мышление человека для решения задач, которые повседневность ставит перед человеческим разумом [1]. С помощью ИИ компьютеры могут анализировать и понимать речь, изображения, взаимодействовать с человеком естественным образом, давать прогнозы или оценки на основе имеющихся данных. ИИ использует алгоритмы, позволяющие компьютеру не только обрабатывать большие объёмы данных, но и находить в них закономерности [2].

Технологии стремительно внедряются в различные сферы человеческой жизни, и образование не является исключением. ИИ активно проникает в системы обучения, предоставляя исключительные возможности для повышения его эффективности. Уже имеющиеся исследования доказали, что эта тенденция не только улучшает качество обучения, но и делает его более мотивированным, расширяет границы доступности образовательных ресурсов. С внедрением современных технологий ИИ в образование стал возможным пересмотр существующих подходов к изучению иностранных языков.

В статье мы рассматриваем вопросы, связанные с внедрением технологий искусственного интеллекта в преподавание дисциплины «Иностранный язык» на уровне специалитета, возможности их применения сегодня и даль-

нейшие перспективы.

Заявленная тема представляется нам достаточно актуальной, поскольку процесс обучения должен стать в ближайшие годы ещё более мобильным и гибким, персонализированным и адаптивным. Всё это способно обеспечить грамотное внедрение цифровых интеллектуальных технологий в образовательный процесс.

Новизна научной работы заключается в авторском подходе к анализу теоретических и практических результатов имеющихся исследований, в анализе данных, полученных от обучающихся в настоящее время на уровне специалитета студентов (около 100 студентов медицинского института Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева) и от преподавателей, работающих с технологиями искусственного интеллекта.

Цель научной работы – анализ эффективности используемых сегодня технологий ИИ, а также перспектив расширения технологического сопровождения процесса обучения иностранным языкам на уровне специалитета.

Изложение основного материала

В своём исследовании мы рассмотрели труды и результаты научных работ ряда российских учёных (Н.А. Шобонова, М.Н. Булаевой, С.А. Зиновьевой, В.Б. Звонкова и др.), которые подчёркивали необходимость непрерывной цифровой трансформации образования путём внедрения обновляющихся интеллектуальных систем.

Автоматизированная оценка и обратная связь – это ключевые элементы искусственного интеллекта в современной системе образования, внедрение которых в учебный про-

цесс вносит существенные изменения. Практически все современные студенты (98% опрошенных) пользуются ими, работая в системе Moodle.

Moodle – известная во всём мире система управления образовательными электронными курсами. В некоторых источниках она называется «система управления обучением» или «виртуальная обучающая среда». Название системы представляет собой английскую аббревиатуру от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда.

Moodle можно использовать как веб-приложение, с помощью которого возможно создавать, видоизменять и совершенствовать обучающие сайты. Эта платформа может быть использована для всех форм обучения: дистанционного – смешанного – онлайн. Технология предполагает взаимодействие преподавателя и обучающихся, есть возможность контроля успеваемости, конфигурирования макетов и разработки дизайна отдельных страниц. Допускается интеграция большого количества программного обеспечения, инструментов для коммуникации, совместной работы, управления файлами. Платформа Moodle обеспечивает безопасную идентификацию и регистрацию пользователей, создание и администрирование обучающих курсов, возможна интеграция мультимедиа и других внешних ресурсов, инструментов статистики, классификации и оценки [4].

Автоматизированная оценка включает в себя использование компьютерных технологий и алгоритмов для оценивания работ студентов. И студенты, и преподаватели отмечают, что эти инновации не только улучшают точность оценивания, но и обеспечивают обучающихся мгновенной информацией для более эффективного обучения. Стоит сказать, что этот аспект наиболее активно используется в современном образовании, например, в тестовых заданиях на различных образовательных уровнях. Преимущества автоматизированной оценки – в точности и объективности, в исключении субъективных факторов, в достоверных результатах. Сам процесс автоматизированной оценки значительно ускоряется, что позволяет преподавателям и студентам экономить время. Дополнительно системы автоматизированной оценки могут предоставлять непрерывную обратную связь, помогая студентам корректировать свои ошибки мгновенно.

Обратная связь играет решающую роль в процессе обучения. Автоматизированные инструменты обратной связи расширяют возможности предоставления информации о студенческих достижениях и недоработках. Преимущество обратной связи в автоматизированной форме – это индивидуализация. Автоматизированные системы, подобные Moodle, могут обеспечивать индивидуализированную обратную связь, учитывая уникальные потребности каждого студента. Студенты отмечают стимулирование мотивации: моментальная обратная связь помогает им видеть результаты своих усилий, повышая их мотивацию к учебе. Преподаватели используют данные об обратной связи для адаптации своих методик, что способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Автоперевод, основанный на технологиях искусственного интеллекта, занимает второе место после платформы Moodle по частоте использования у студентов-специалиста. Около 90% опрошенных регулярно обращаются к системам машинного перевода на занятиях по иностранному языку и не только. Эта технология имеет широкий спектр применений и используется обучающимися в переводе текстов, веб-страниц, документов, чат-ботах и многих других областях.

Автоперевод является важным инструментом для облегчения коммуникации на различных языках. Однако распространённые ошибки автоперевода могут привести к неправильному пониманию и искажению смысла текста. Для улучшения качества автоперевода и устранения этих ошибок, по мнению преподавателей, нужно уделять внимание следующим аспектам:

1. Улучшению лексической и синтаксической обработки перевода в целевом языке путём поиска более точного соответствия слов и выражений.
2. Разработке моделей, способных правильно интерпретировать контекст и передавать его в переводе.
3. Учёту культурных особенностей и адаптации перевода.

В долгосрочной перспективе совершенствование автоперевода может включать использование гибридных моделей, объединяющих машинный и человеческий переводы, а также развитие систем машинного перевода с учётом специфических требований различных текстов и контекстов. Изучение и решение проблем автоперевода является активной областью исследований, и дальнейшие усилия в этой сфере помогут улучшить его качество и повысить его полезность в различных коммуникативных ситуациях и переводе текстов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Что касается расширения технологического сопровождения процесса обучения иностранным языкам, студенты в первую очередь отмечают перспективность индивидуальных уроков с искусственным интеллектом, называя это «возможным будущим образования». В современном образовательном пространстве растущее внимание уделяется индивидуализации обучения, и использование ИИ предоставляет уникальные возможности для создания персонализированных учебных планов и уроков [3]. Индивидуализированные уроки с использованием ИИ основаны на анализе данных обучения каждого студента, что позволяет создавать учебные материалы, соответствующие их уровню знаний, способностям и темпу обучения. Это осуществляется благодаря возможности обработки больших массивов данных, например, методиками Big Data и Data Mining, позволяющими адаптировать процесс обучения под уровень фактической подготовки обучающихся.

В дополнение к общей информации можно сказать, что в ряде публикаций индивидуализированное обучение называют электронным. В качестве средств взаимодействия преподавателя со студентами и обучающихся друг с другом при этом используются сетевые средства, активно задействуются веб-технологии для получения удалённого доступа к образовательным ресурсам, широко применяются гипер- и мультимедийные элементы.

Именно учёт персональных способностей обучающегося обеспечивает существенное преимущество индивидуализированных уроков. ИИ анализирует данные о предпочтениях, темпе обучения и стиле понимания каждого студента для создания уникального плана обучения. Системы ИИ могут быстро адаптироваться к успехам и трудностям студента, предоставляя дополнительные материалы и упражнения в соответствии с его потребностями, а стимулирование интереса за счёт персонализированных подходов, предоставляемых ИИ, может сделать уроки более интересными, повышая мотивацию к обучению. Прогнозирование потребностей обучающихся также можно рассматривать как преимущество такого рода обучения – в процессе машинного обучения (machine learning, ML) ИИ способен создавать алгоритмы, которые будут просчитывать дальнейшие потребности студента, обе-

спечивая предоставление соответствующих задач и материалов. Эти технологии ML помогут структурировать учебный процесс, создавая логическую последовательность задач и материалов для каждого студента с помощью динамической адаптации. Системы ML динамически адаптируют учебные планы, учитывая прогресс студента и корректируя подход при необходимости [5].

Следующим перспективным направлением использования ИИ в процессе изучения языков, по мнению современных студентов, являются виртуальные разговорные партнёры (ИИ).

Виртуальные разговорные партнёры представляют собой программные системы, использующие технологии ИИ для взаимодействия с пользователем в форме диалога. Они спроектированы для имитации реального разговора на иностранном языке.

Преимущества виртуальных разговорных партнёров заключаются в непрерывной практике. Студенты имеют возможность практиковать язык в любое время без необходимости наличия реального собеседника. Сами же виртуальные разговорные партнёры могут адаптироваться к уровню языковых навыков студента, предоставляя оптимальный уровень сложности разговора. Ещё одним достоинством виртуальных партнёров является мгновенная обратная связь – так, системы ИИ могут предоставлять мгновенную обратную связь по произношению, грамматике и лексике.

Наряду с виртуальными собеседниками в процесс обучения иностранному языку разумно было бы интегрировать технологию обработки естественного языка (Natural Language Processing – NLP). Предлагаемая технология представляет собой область исследования в информатике и ИИ, целью которой является продуктивное взаимодействие человеческого языка и компьютеров. Эта технология применяется с целью более эффективного понимания текста и разговорного языка в системах ИИ.

Основные технологии NLP:

- Морфологический анализ – разбор слов на морфемы и определение их грамматических характеристик.
- Синтаксический анализ – анализ структуры предложения для понимания семантических отношений.
- Семантический анализ – определение значения слов и их взаимосвязей в контексте.

- Анализ эмоциональной окраски – определение эмоционального тона высказывания [6].

Роль этих технологий в ИИ довольно обширна. Применение NLP широко используется для автоматического перевода различного рода текстов между разными языками в автоматизированных (машинных) переводах. У чат-ботов они ответственны за возможность понимания и генерации текста. Также эти технологии помогают ИИ в оценке и понимании эмоциональной окраски текстовых данных.

Всё вышперечисленное способствует созданию систем, способных генерировать естественные и информативные ответы с высоким распознаванием целей и намерений пользователя в текстовых запросах.

Выводы

Использование ИИ в изучении языков открывает новые перспективы для успешного, мотивированного и интересного обучения. Эта технологическая революция не только улучшает качество образования, но и делает его более доступным для широкой аудитории. Проведённый анализ использования технологий ИИ в преподавании дисциплины «Иностранный язык» на уровне специалитета подтвердил эффективность работы в виртуальной обучающей среде Moodle, выявил преимущества и недостатки использования систем автоматизированного перевода, пути устранения основных имеющихся проблем. Были определены перспективные для использования на занятиях по иностранному языку технологии ИИ, а именно индивидуализированное обучение с использованием искусственного интеллекта, виртуальных разговорных партнёров и технологии обработки естественного языка.

Перспективы развития перечисленных технологий ИИ состоят в углублении обучения, в частности в применении глубоких нейронных сетей, для улучшения точности обработки естественного языка вкупе с базами знаний для более глубокого понимания контекста. Кроме того, эти системы способны высокоэффективно работать с несколькими языками.

Будущее занятий с ИИ состоит в том, что каждый студент сможет получить образование, соответствующее его уникальным потребностям. С развитием технологий ИИ мы можем ожидать более сложных и адаптивных систем обучения.

Библиографический список

1. Джамирзаев А.А. Использование новых информационных технологий в современной системе высшего образования // Экономика и социум. 2021. №11-2 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-novyh-informatsionnyh-tehnologii-v-sovremennoy-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 15.05.2024).
2. Звонков В.Б. Об искусственном интеллекте // Решетневские чтения. 2014. №18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-iskusstvennom-intellekte> (дата обращения: 30.05.2024).
3. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 30.05.2024).
4. Siemens G., Dawson S., & Lynch G. (2013). Improving the Quality and Productivity of the Higher Education Sector. Policy & Internet, 5(1), 7-29. URL: https://www.solaresearch.org/wpcontent/uploads/2017/06/SoLAR_Report_2014.pdf
5. Koedinger K.R., Corbett A.T., & Perfetti C. (2012). The Knowledge-Learning-Instruction Framework: Bridging the Science-Practice Chasm to Enhance Robust Student Learning. Cognitive Science, 36(5). URL: <http://pact.cs.cmu.edu/pubs/KLI-KoedingerCorbettPerfetti2012-pre.pdf>
6. Jurafsky D., & Martin J.H. (2017). Speech and Language Processing. Pearson. URL: https://www.researchgate.net/publication/200111340_Speech_and_Language_Processing_An_Introduction_to_Natural_Language_Processing_Computational_Linguistics_and_Speech_Recognition (дата обращения: 22.05.2024).

References

1. Amirzaev A.A. The use of new information technologies in the modern system of higher education // Economics and Society. 2021. No.11-2 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-novyh-informatsionnyh-tehnologii-v-sovremennoy-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (date of access: 15.05.2024).

2. *Zvonov V.B.* About artificial intelligence // Reshetnev readings. 2014. No.18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-iskusstvennom-intellekte> (date of access: 30.05.2024).
 3. *Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinovieva S.A.* Artificial intelligence in education // Problems of modern pedagogical education. 2023. No.79-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-1> (date of access: 30.05.2024).
 4. *Siemens G., Dawson S., & Lynch G.* (2013). Improving the Quality and Productivity of the Higher Education Sector. Policy & Internet, 5(1), 7-29. URL: https://www.solaresearch.org/wpcontent/uploads/2017/06/SoLAR_Report_2014.pdf
 5. *Koedinger K.R., Corbett A.T., & Perfetti C.* (2012). The Knowledge-Learning-Instruction Framework: Bridging the Science-Practice Chasm to Enhance Robust Student Learning. Cognitive Science, 36(5). URL: <http://pact.cs.cmu.edu/pubs/KLI-KoedingerCorbettPerfetti2012-pre.pdf>
 6. *Jurafsky D., & Martin J.H.* (2017). Speech and Language Processing. Pearson. URL: https://www.researchgate.net/publication/200111340_Speech_and_Language_Processing_An_Introduction_to_Natural_Language_Processing_Computational_Linguistics_and_Speech_Recognition (date of access: 22.05.2024).
-
-

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-288-291

БЫЧКОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия
E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

BYCHKOVA NATALIA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design and Art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky", Bryansk, Russia
E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ С УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF DECORATIVE DRAWING LESSONS WITH PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN ART LESSONS

Публикация посвящена рассмотрению значимых методических особенностей организации и проведения уроков декоративного рисования с учащимися начальных классов. Необходимость учета указанных в статье методических особенностей обосновывается путем обобщения результатов психолого-педагогического эксперимента, описанного в статье. Автором подробно раскрываются структуры уроков декоративного рисования и реализация в ходе их проведения указанных методических особенностей. Автором отмечается необходимость применения объяснительного рассказа с элементами беседы и демонстрацией электронных презентаций, демонстрации мастер-классов, педагогического рисунка, метода творческих проектов, метода упражнений. Кроме того подчеркивается необходимость включения в процесс обучения нетрадиционных видов уроков.

Ключевые слова: уроки декоративного рисования, методические особенности, методы обучения, метод упражнений, метод творческого проекта, нетрадиционные уроки, декоративная композиция, наглядные средства обучения.

The publication is devoted to the consideration of significant methodological features of the organization and conduct of decorative drawing lessons with primary school students. The need to take into account the methodological features in dictated in the article is justified by summarizing the results of the psychological and pedagogical experiment described in the article. The author reveals in detail the structures of decorative drawing lessons and the implementation of the set methodological features during the reimplementation. The author notes the need to use an explanatory story with elements of conversation and demonstration of electronic presentations, demonstration of master classes, pedagogical drawing, the method of creative projects, the method of exercises. In addition, the need to include non-traditional types of lessons in the learning process is emphasized.

Keywords: decorative drawing lessons, methodological features, teaching methods, exercise method, creative project method, non-traditional lessons, decorative composition, visual learning tools.

Введение

Актуальность. Одними из специфических уроков изобразительного искусства, в рамках которых у учащихся начальных классов активно формируется изобразительные умения и навыки, являются уроки декоративного рисования. Организация уроков декоративного рисования предполагает комбинированную структуру уроков и возможность применения большого разнообразия методов, приемов и средств обучения. На уроках декоративного рисования учащиеся начальных классов овладевают теоретическими основами декоративно-прикладного искусства, графической грамотой, а также приемами и навыками декоративной работы. Кроме того, младшие школьники на уроках изобразительного искусства знакомятся с основными видами орнаментов, с закономерностями их построения, и композицией. Они овладевают навыками выполнения основных элементов и выстраивают из них простейшие композиции.

Учащиеся на таких уроках знакомятся с законами композиционного построения, учатся составлять орнаменты, продолжают овладевать навыками работы с различными художественными материалами: акварелью, гуашью, ту-

шью. Кроме того, они знакомятся с орнаментальным творчеством, традициями русского народа, народов других стран. Уроки декоративного рисования по своим задачам и способам организации при этом имеют специфические особенности, связанные с изучением историко-культурного наследия в области декоративно-прикладного искусства, а так же сформированием у учащихся навыков выполнения элементов росписи.

Поиск значимых методических особенностей проведения урока декоративного рисования, реализация их в ходе педагогической и практической деятельности с младшими школьниками является актуальной проблемой. При этом целью исследования являлось выявление методических особенностей организации и проведения уроков декоративного рисования с младшими школьниками.

В ходе анализа и обобщения литературы по теме исследования была сформулирована рабочая гипотеза, которая в результате опытно-экспериментальной работы нашла полное подтверждение: значимыми методическими особенностями организации и проведения уроков декоративного рисования с младшими школьниками являются:

– необходимость применения метода объяснительного рассказа с элементами беседы и демонстрацией электронных презентаций, метода демонстрации мастер-классов, метода педагогического рисунка, метода творческих проектов, метода упражнений;

– реализация нетрадиционных видов уроков: уроков-экскурсий в творческую мастерскую, уроков конкурсов, уроков путешествий во времени и другое;

– применение тренировочных упражнений для формирования практических умений и навыков;

– использование большого количества наглядных средств обучения.

Базой исследования являлось МБОУ СОШ № 63 г. Брянска.

Изложение основного материала

Уроки декоративного рисования в начальных классах имеют большое значение для учащихся в контексте художественного образования в целом. На уроках декоративного рисования главным образом решается задача ознакомления учащихся с произведениями народного декоративно-прикладного искусства.

Уроки декоративного рисования могут включать в себя основные компоненты традиционного комбинированного урока такие как: организационный момент, изучение учащимися нового материала, выработка практических умений и навыков, рефлексия. На этапе изучения нового материала происходит ознакомление учащихся с теоретическими основами декоративно-прикладного искусства и рассматривание ими простых и красивых художественных изделий народных мастеров, что обеспечивает приобщения учащихся к изучению народных традиций родного края, воспитывает любовь к Родине, уважение к труду.

В результате изучения истории создания произведения декоративно-прикладного искусства у учащихся формируется представление о красоте, добре. В процессе изучения теоретических основ посредством объяснения материала учителем с демонстрацией произведений декоративно-прикладного искусства, электронных презентаций, видеороликов, бесед с учащимися они узнают взаимосвязь практического назначения предметов декоративно-прикладного искусства, его формы, материалы изготовления, способы и техники украшения, художественную ценность. Изучения учащимися нового теоретического материала может проходить в форме групповой работы. В этом случае учащиеся получают теоретическое задание, выполнение которого возможно при распределении определенного объема материала между участниками группы.

Затем осуществляется обмен полученной информацией между участниками группы. На следующем этапе урока декоративного рисования предполагается формирование учащимися практических умений и навыков по выполнению элементов росписи и построения простейших декоративных композиций. На данном этапе учитель может продемонстрировать мастер-класс по выполнению элементов росписи на загрунтованных деревянных заготовках и объяснить компоновку элементов орнаментов в декоративную композицию. Следует отметить целесообразность выполнения педагогического рисунка на доске, на прикрепленном листе бумаги. В ходе демонстрации педагогического рисунка учитель показывает приемы, которыми следует овладеть ученикам.

Проведение данного этапа урока декоративного рисования с учащимися начальных классов осуществляется на основе выполнения учениками тренировочных упражне-

ний, занятий по копированию основных элементов росписи с предлагаемых учителем образцов.

Обучение построению простейших декоративных композиций проводится в ходе реализации последовательных этапов.

На первом этапе обучения декоративному рисованию учащиеся выполняют декоративные композиции карандашом на листе бумаги. На следующем этапе они учатся работать кистью выполняя отдельные элементы. Освоив отдельные элементы росписи, они переносят их на предложенные учителем шаблоны изделий вырезанные из бумаги, составляя при этом простейшие декоративные композиции. Соблюдая правила композиционного построения.

На итоговом этапе урока осуществляется анализ творческих работ учащихся. В ходе анализа учитель указывает учащимся на неточности в выполнении элементов и ошибки при построении декоративной композиции и т.д. И в соответствии с замечаниями предлагает выполнить те или иные домашние задания. Такая структура урока позволяет решать все виды задач, а также применять весь комплекс методов и приемов обучения.

На следующих уроках учащиеся учатся выполнять орнаментальной композицией в различных техниках декоративно-прикладного искусства. Структура урока имеет следующие этапы:

1) подготовка наглядного материала который может включать: природные объекты (засушенные листья, цветы), иллюстрационный материал (фотографии природных объектов, открытки с орнаментами, фотографии изделий декоративного прикладного искусства и др.

2) рассматривание подготовленного ранее наглядного материала. Учащиеся изучают формы объектов, цвет, композиционные решения изображенные на предметах декоративно-прикладного искусства.

3) выполнение пробных набросков с попытками стилизации форм природных объектов и составление из них декоративных композиций;

4) выполнение эскиза со схематичным построением будущей орнаментальной композиции;

5) выполнение орнаментального рисунка на предлагаемых учителем шаблонах изделий декоративно-прикладного искусства;

6) работа в цвете.

Указанные этапы можно разделить на два урока. На первом уроке работа может осуществляться в карандаше, на втором в цвете.

На ряду с описанными выше структурами организации и проведения уроков декоративного рисования, уроки могут проводиться в нетрадиционной форме. Примерами нетрадиционных уроков декоративного рисования могут быть уроки-экскурсии в творческую мастерскую, уроки конкурсы, уроки путешествия во времени и другое. На таких уроках возможно комбинирование изучения теоретического материала и формирование практических умений навыков у учащихся. Они предусматривают индивидуальную, групповую и коллективную творческую деятельность учащихся. В результате такой деятельности у учащихся начальных классов закладываются основы для выполнения индивидуальных, групповых и коллективных творческих проектов.

Реализация указанных особенностей организации и проведения уроков декоративного рисования в начальной школе способствует формированию познавательного интереса к изучению народного искусства, культурно-исторических традиций русского народа, что сказывается на результатах процесса обучения учащихся в среднем звене школы.

Психолого-педагогический эксперимент проводился с целью подтверждения выдвинутой гипотезой, о значимости указанных в ней методических особенностей при организации и проведении уроков декоративного рисования с учащимися 1-4 классов. Опытное-экспериментальное исследование для подтверждения гипотезы было проведено в МБОУ СОШ № 19 г. Брянска в 3-их классах. Суммарное количество учащихся 54 человека, из них в количестве 29 человек 3А класса(экспериментального), 25 человек 3Б класса(контрольного).

На первом этапе была осуществлена диагностика уровня сформированности навыков декоративного рисования у учащихся 3А и 3Б класса. Учащимся двух классов было дано задание выполнить орнамент в любой технике декоративно-прикладного искусства.

Критериями для анализа работ учащихся являлись:

1. Правильность подписание элементов орнаментов.
2. Передача соразмерности элементов композиции.
3. Колористическое решение орнамента.
4. Правильность композиционного построения в работе.

По каждому критерию были определены показатели.

Как показала первичная диагностика, более половины учащихся 3А и 3Б классов находится на среднем уровне сформированности навыков декоративного рисования. Число учащихся с низким уровнем в обоих классах практически не отличается, а именно 27 % и 24 %. С высоким уровнем в 3А классе результаты несколько выше по сравнению с результатами в 3Б классе и составляют в 3А – 24 %, в 3Б – 16 %.

Вышеописанные результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень сформированности навыков декоративного рисования в обоих классах аналогичен, значит изменения после проведения экспериментальных уроков можно будет считать объективными.

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальном классе были организованы и проведены уроки декоративного рисования на которых были реализованы указанные в гипотезе особенности. Организация проведения уроков осуществлялись в соответствии с тематическим планированием.

Ряд проведенных уроков декоративного рисования носил нетрадиционный характер: уроки-экскурсии в творческую мастерскую, уроки конкурсы, уроки путешествия во времени и другое. Среди применяемых методов следует отметить объяснительный рассказ с элементами беседы и демонстрацией электронных презентаций, демонстрация мастер-классов, педагогический рисунок, метод творческих проектов, метод упражнений.

Для проведения экспериментальных уроков производился тщательный отбор наглядных средств обучения. В кабинете изобразительного искусства для одного из экспериментальных уроков была сделана импровизированная выставка изделий декоративно-прикладного искусства. Учащиеся экспериментального класса имели возможность рассматривать орнаментальные композиции на предметах, расписанных в тех или иных техниках.

Для отработки элементов росписи и правил построения орнаментальных композиций учащиеся выполняли

упражнения; после выполнения упражнений учащиеся разрабатывали эскизы орнаментов для росписи шаблонов изделий.

Практическая деятельность учащихся носила групповой характер. После демонстрации учителем мастер-класса по росписи в каждой группе выбирался мастер – ученик успешно выполнявший роспись. Выполненные учащимися расписанные шаблоны изделий становились частью экспозиции выставки. Учащиеся экспериментального класса с особой старательностью выполняли выставочные объекты. Данный творческий проект был отмечен всеми учителями начальных классов как удачный. В контрольном классе уроки декоративного рисования проводились в традиционном виде.

После проведения экспериментальных уроков была проведена контрольная диагностика сформированности навыков декоративного рисования. Учащимся 3А и 3Б класса были выданы шаблоны тарелки, вырезанные из картона. Им было дано задание выполнить роспись тарелки, в понравившейся им технике.

Анализ творческих работ учащихся проводился по схеме, изложенной в описании диагностико-констатирующего этапа эксперимента. После сравнения результатов до и после проведения формирующего эксперимента можно сделать вывод, что реализация указанных в гипотезе особенностей организации и проведения уроков в экспериментальном классе привела к положительным результатам. Уровень сформированности навыков декоративного рисования у учащихся экспериментального класса повысился. Число учеников обладающих высоким уровнем увеличилось на 17 % со средним на 3 %, а с низким уровнем уменьшилось на 20 %. В контрольном классе существенных изменений не наблюдалось, хотя отмечалась незначительная отрицательная динамика. С низким уровнем увеличение составило 4 %, со средним изменений не наблюдалось, а с высоким снижение составило 4%. Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, доказывают выдвинутую гипотезу и необходимость реализации указанных в ней методических особенностей.

Выводы

Изучение и обобщение теоретического материала из педагогических и методических источников литературы позволили сделать вывод о том, что тема исследования является актуальной и имеет большое методическое значение. Указанные в исследовании методические особенности организации и проведения уроков декоративного рисования в начальных классах являются значимыми и необходимыми для достижения положительных результатов изобразительной творческой деятельности учащихся начальных классов.

Положительное влияние учета методических особенностей организации и проведения уроков декоративного рисования с учащимися начальных классов было доказано в ходе проведения психолого-педагогического эксперимента. Получение положительных результатов в экспериментальном классе в ходе опытно-экспериментальной работы, подтверждает необходимость реализации процесса обучения с учетом указанных выше методических особенностей.

Библиографический список

1. *Бычкова Н.В.* Использование современных средств активизации творческой деятельности учащихся на уроках технологии и изобразительного искусства / Н. В. Бычкова // Современное технологическое образование : Сборник статей, докладов и материалов XXVIII Международной научно-практической конференции, Москва, 21–24 ноября 2022 года. – Москва: Ассоциация технических университетов, 2022. С. 122–125.
2. *Бычкова Н.В.* Особенности использования экскурсионных форм обучения на уроках изобразительного искусства, как средство повышения качества учебно-воспитательного процесса в школе / Н. В. Бычкова, И. А. Гуня, Н. Е. Аксенова // Актуальные проблемы художественного образования : Материалы международной научно-практической конференции, Брянск, 06–07 июня 2019 года. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2019. С. 114–118.
3. *Каландина А.М.* Влияние культурно-просветительской деятельности учителя на уровень воспитанности современной молодежи / А. М. Каландина, Н. В. Бычкова // EUROPEAN RESEARCH : сборник статей победителей VII международной научно-практической конференции, Пенза, 07 декабря 2016 года. Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2016. С. 421–423.
4. *Лоскутова М.О.* Современные способы использования различных форм коллективной деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства / М. О. Лоскутова, Н. В. Бычкова // ОБРАЗОВАНИЕ и ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ науки в XXI ВЕКЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ и ИННОВАЦИИ : Сборник статей победителей Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 января 2017 года / Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. С. 51–54.
5. *Саланкова С.Е.* Формирование духовно-нравственных ценностей у учащейся молодежи посредством изучения истории, восприятия и создания произведений изобразительного искусства на православную тематику / С.Е. Саланкова, Н.В. Бычкова, Т.Л. Массарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № Т20. С. 431–435.

References

1. *Bychkova N.V.* The use of modern means of activating the creative activity of students in the lessons of technology and fine arts / N. V. Bychkova // Modern Technological education : Collection of articles, reports and materials of the XXVIII International Scientific and Practical Conference, Moscow, November 21-24, 2022. Moscow: Association of Technical Universities, 2022. Pp. 122–125.
 2. *Bychkova N.V.* Features of using excursion forms of education in fine art lessons as a means of improving the quality of the educational process at school / N. V. Bychkova, I. A. Gunya, N. E. Aksenova // Actual problems of art education : Materials of the international scientific and practical conference, Bryansk, June 06-07, 2019. Bryansk: Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, 2019. Pp. 114–118.
 3. *Kalandina A.M.* The influence of cultural and educational activities of teachers on the level of education of modern youth / A.M. Kalandina, N. V. Bychkova // EUROPEAN RESEARCH : collection of articles by the winners of the VII International scientific and practical conference, Penza, December 07, 2016. Penza: «Science and Education» (IP Gulyaev G. Yu.), 2016. Pp. 421–423.
 4. *Loskutova M.O.* Modern ways of using various forms of collective activity of students in the lessons of fine arts / M. O. Loskutova, N. V. Bychkova // EDUCATION and PEDAGOGICAL sciences in the XXI CENTURY: TOPICAL ISSUES, ACHIEVEMENTS and INNOVATIONS : A collection of articles by the winners of the International Scientific and Practical Conference, Penza, January 25, 2017 / Under the general editorship of G.Y. Gulyaev. – Penza: «Science and Education» (IP Gulyaev G. Yu.), 2017. Pp. 51–54.
 5. *Salankova S.E.* Formation of spiritual and moral values among students through the study of history, perception and creation of works of fine art on Orthodox themes / S. E. Salankova, N. V. Bychkova, T. L. Massarova // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2014. No. T20. Pp. 431–435.
-
-

УДК 378.147.091.313:93

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-292-296

ВОРОНКОВА ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА

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

E-mail: irivoronkova@yandex.ru

СВЕЧНИКОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: svsvvechnikova@mail.ru

VORONKOVA IRINA EVGENIEVNA

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of history of Russia, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: irivoronkova@yandex.ru

SVECHNIKOVA SVETLANA VLADIMIROVNA

Candidate of History, Associate Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: svsvvechnikova@mail.ru

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА И ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ
(НА МАТЕРИАЛАХ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ОГУ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА)**

**RESEARCH WORK AND EDUCATIONAL ISSUES AT THE UNIVERSITY
(BASED ON MATERIALS FROM THE FACULTY OF HISTORY OSU NAMED AFTER I.S. TURGENEV)**

В статье рассматривается вопрос организации системы научно-исследовательской деятельности обучающихся во взаимосвязи с процессом воспитания в вузе. Авторы анализируют проблему с учетом запроса времени, основываясь на опыте исторического факультета ОГУ имени И.С. Тургенева. Предлагаемая модель включает в себя три уровня: потенциальные обучающиеся вуза – студенты начальных курсов бакалавриата – студенты старших курсов бакалавриата/магистратуры, для которых предполагаются определенные формы вовлечения в процесс научных исследований, тематически сопряженных с ключевыми направлениями воспитательной работы университета и факультета, которые отличаются различным уровнем сложности. Авторы отмечают взаимосвязанность и преемственность уровней системы, эффективность ее функционирования с учетом содержательного воспитательного компонента, подтверждая данный факт конкретными примерами.

Ключевые слова: система, научно-исследовательская деятельность, воспитание, образовательные организации.

The article deals with the issue of organizing the system of research activities of students in connection with the process of education at the university. The authors analyze the problem taking into account the time demand, based on the experience of the Historical Faculty of the I.S. Turgenev OSU. The proposed model includes three levels: potential university students – students of the initial bachelor's degree courses – students of the senior bachelor's/master's degree courses, for whom certain forms of involvement in the process of scientific research are assumed, thematically related to the key trends of educational work of the university and faculty, which differ in different levels of complexity. The authors note the interconnectedness and continuity of the levels of the system, the effectiveness of its functioning, taking into account the meaningful educational component, confirming this fact with concrete examples.

Keywords: system, research activity, education, educational organizations.

Введение

Проблема организации эффективной системы научно-исследовательской деятельности обучающихся вузов в тесной взаимосвязи с процессами воспитания на современном этапе развития системы образования в РФ является одной из самых актуальных. Вызовы цивилизационного и мировоззренческого характера, с которыми столкнулась Российская Федерация, обусловили постановку в повестку дня Президентом и правительством новых задач общественного и государственного развития, решение которых способствовало уточнению и актуализации нормативно-правовой базы, на основании которой образовательные организации строят свою учебную и воспитательную деятельность. Усиление роли воспитательного компонента в системе высшего образования потребовало его органичного включения в существующие формы образовательной деятельности, в том числе по формированию навыков научно-исследовательской работы и мировоззренческой позиции, связанной с российской идентичностью.

Целью данной работы является представление и анализ опыта исторического факультета Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева по созданию системы научно-исследовательской деятельности обучающихся, ориентированной, в числе прочего, на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Новизна исследования заключается в том, что данная работа предлагает к рассмотрению созданную на базе исторического факультета образовательно-воспитательную систему в части организации научно-исследовательской работы обучающихся, функционирование которой дает положительный практический результат как с точки зрения приобретения навыков научно-исследовательской работы, так и с позиции формирования духовно-нравственной, зрелой личности, обладающей ярко выраженной гражданской позицией.

Методологическую основу исследования составили коммуникативно-деятельностный и личностно-

ориентированный подходы, а также принцип комплексного анализа.

Изложение основного материала

Научно-исследовательская деятельность как средство воспитания является, на наш взгляд, одним из самых перспективных и эффективных видов работы с обучающимися в системе организаций высшего образования, так как по своему сущностному содержанию и структуре оно четко отражает смысл понятия «образование» в той формулировке, которая прописана в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [11].

С позиции приобретения «знаний, умений, навыков ... опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального ... профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» ориентиром действий для научно-педагогических работников являются федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в части требований по формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, в ряду которых, например, УК-1 для образовательных программ бакалавриата (Системное и критическое мышление): «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач».

В части общепрофессиональных компетенций, применительно к ФГОС ВО уровня образования бакалавриат по направлению подготовки 46.03.01 История, мы видим ОПК-1 с формулировкой «способен осуществлять отбор, критический анализ и интерпретацию исторических источников, исторических фактов, исторической информации при решении задач в сфере своей профессиональной деятельности» [9], а во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование ОПК-4 «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» [10].

Требование формирования способности «осуществлять научно-исследовательскую деятельность...» мы видим и в формулировке профессиональной компетенции ПК-1 в образовательной программе ВО по направлению подготовки 46.03.01 История [3], также как и в образовательной программе ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование ПК-2 фиксируется важность обретения способности «осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность» [3].

Важно отметить, что если формирование научно-исследовательских навыков у будущих специалистов априори являлось и является важной задачей системы высшего образования, то внимание к воспитательной деятельности как одному из ключевых направлений последней было возвращено только в третьем десятилетии XXI в. Так, в рамках внесения поправок в Конституцию РФ в 2020 г. в тексте ст. 67.1 Конституции появились слова «Российская Федерация чтит память защитников Отечества, обеспечивает защиту исторической правды. Умаление значения подвига народа

при защите Отечества не допускается», а также «дети являются важнейшим приоритетом государственной политики России. Государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим» [2]. Важно, что внимание при этом акцентировалось на роли исторического знания в процессе воспитания. После успешного проведения референдума по внесению поправок в Конституцию изменению подверглись и иные нормативные документы, прежде всего – Закон об образовании, отныне обращавший особое внимание на воспитание.

Главным сторонником и популяризатором идеи о том, что необходимо уделять особое внимание воспитанию современной российской молодежи стал президент РФ В.В. Путин – с 2021 г. можно говорить о том, что данную тему он сделал одной из своих «личных» тем, регулярно отводя ей место в своих интервью и выступлениях. Среди всех высказываний президента по проблеме необходимо, на наш взгляд, выделить следующие: «процессы воспитания и обучения должны быть неразрывными, идти рука об руку» [5], «вопросы обучения и наставничества – это всегда обращение к будущему» [1]. Фактически можно говорить о создании по инициативе президента системы суверенного образования, в рамках которого могут заимствоваться лучшие мировые практики, но, при этом, фундамент образования должен покоиться на исторических традициях российского общества с учетом элемента суверенности в аспекте воспитания патриота, представителя многонационального народа Российской Федерации, носителя русского культурного кода. Прямо об этом президент сказал в декабре 2023 г.: «Сегодня мы возвращаемся к этим традициями, берем все самое лучшее, чем гордилась и до-революционная, и советская система образования, восстанавливаем воспитательную, ценностную составляющую в школах, вузах, техникумах и колледжах» [4].

Документальное оформление мысли Президента получило в Стратегии национальной безопасности, где прямо указано, что «особое внимание уделяется поддержке семьи... воспитанию детей, их всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию» [7], а также в Указе Президента от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [8], где в ряду семнадцати последних мы выделим шесть, наиболее соответствующих содержанию по направлениям подготовки исторического факультета «История» и «Педагогическое образование. История и обществознание»: патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, историческая память и преемственность поколений, единство народов России, отметив, при этом, что процесс формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей в их комплексе так или иначе, в той или иной форме осуществляется НПП факультета.

Крайне важное значение в контексте выстраивания системы воспитания студентов исторического факультета имеет Указ Президента России от 08 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», согласно которому «для противодействия рискам и угрозам... необходимо предпринять скоординированные, комплексные и широкомасштабные усилия по организации и обеспечению системной и масштабной работы в области исторического просвещения, образования и науки.

Системное и массовое историческое просвещение населения России имеет большое образовательное и воспитательное значение для безопасного и гармоничного развития личности и государства» [6].

Отталкиваясь от определения термина «историческое просвещение», звучащего как «регулируемая государством деятельность по распространению в обществе достоверных и научно обоснованных исторических знаний в целях формирования научного понимания прошлого и настоящего России, являющегося одной из основ общероссийской гражданской идентичности и коллективной исторической памяти, а также в целях противодействия попыткам умаления подвига народа при защите Отечества» [6], можно с полной уверенностью утверждать, что понятие исторического просвещения объединяет историческое знание с системой воспитания на исторических примерах, в том числе в рамках научно-исследовательского воспитания как одного из видов воспитания.

В силу вышесказанного, нам предстояло решать весьма актуальную и насущную задачу – создать *систему* (*курсив наш – И.В., С.С.*) научно-исследовательской деятельности как средства воспитания в опоре на ФГОС ВО и нормативно-правовые документы в области воспитания, где обе составляющие – наука и воспитание – взаимодействовали бы и обогащали друг друга.

Базовыми единицами системы на начальном этапе стали: проводившийся ежегодно с 2013 г. факультетский конкурс научно-исследовательских работ обучающихся ВО и СПО «Роль личности в истории», повысивший свой статус до Всероссийского уровня на сегодняшний день, а также организованный впервые в 2020 г. конкурс научно-творческих проектов обучающихся СОШ «Ими гордится Россия» для обучающихся г. Орла и области, также ставший Всероссийским в 2024 г.

Применительно к первому – обучающиеся ВО и СПО представляют свое видение роли личности в истории, ее влияния на исторические процессы и т.д. Конкурс проходит в двух номинациях: «История России» и «Всеобщая история», также существует градация работ по принципу исторические специальности (История и Педагогическое образование, профили История, История и обществознание) и неисторические специальности. Конкурс проходит два раза в год. В декабре он посвящается персоналиям первой половины XX в., в апреле – второй половины XX–XXI вв. Подобные хронологические рамки вызваны спецификой подхода к научно-исследовательской работе в рамках конкурса.

Конкурс нацелен на активизацию использования в качестве источников фотодокументов, аудио- и видеисточников, а также современных информационных ресурсов. Они позволяют составить не просто доклад о личности, а показать ее объемный научный исторический портрет, отразить оценки роли личности историками и современниками, проанализировать вклад персоналии в развитие цивилизации. Как показывает практика, в ряду наиболее востребованных к изучению студентами отнюдь не только политики, дипломаты, военные, но и деятели культуры и науки, представители мира моды, общественные деятели. Приводить их перечень, учитывая, что состоялось более 20 конкурсов нецелесообразно, но стоит выделить несколько закономерностей:

- внимание к современности: И. Маск, М. Цукерберг, Д. Трамп, А. Меркель, М. Ле Пен и многие другие современные политики становились объектами студенческого внимания;
- исторические персонажи, роль которых в истории

все еще оценивается неоднозначно: Ф. Франко, Ф. Кастро, А. Пиночет и др.;

- стремление представить оригинального или малоизвестного персонажа: Саманта Смит, Роберт Капа, Руди Дучке, Юрий Кнорозов, Эрнст Буш, Дин Рид;

- личности – символы эпохи: Ю. Левитан, О. Шиндлер, Че Гевара, Г. Киссинджер;

- личности, символы экономического или профессионального успеха: Г. Форд, Т. Бакальчук, Мэри Кей Эш, И. Винер и др.

- деятели культуры, личности которых позволяют внести в представление доклада элементы театрализации: А. Ахматова, А. Павлова, В. Высоцкий, А. Роу, Э. Скиапарелли и Ф. Меркьюри.

Важно отметить, что в рамках конкурса можно отметить смену вех и интересов у молодежной аудитории в зависимости от ее вкусов или актуальных событий, так в рамках отдельных конкурсов можно было проследить особое внимание к военным, феминисткам, разведчикам, композиторам и т.д. Разумеется, влияние на конкурс оказывало присоединение участников из новых городов и образовательных организаций, например, необходимо отметить очевидное влияние сотрудничества в рамках конкурса с представителями Орловского института культуры, акцентировавшего роль представителей своей сферы деятельности, и Нижегородского института управления – филиала РАНХиГС, которые привлекли большее внимание студентов к влиянию на историю выдающихся экономистов, менеджеров и бизнесменов.

В целом, подводя итоги более чем десятилетия работы можно отметить как гибко реагирует молодежь на получаемую информацию или оценивает формы ее представления, равно как с течением времени очевиден и комплексный подход – в рамках конкурса за эти годы было оценено историческое влияние представителей самых разных сфер деятельности, включая спортсменов и путешественников, представителей самых разных стран и регионов, внесших как положительный вклад, так и очевидно негативный в развитие человечества.

Возможность выразиться творчески, научно, соревновательный компонент способствовали не только росту популярности конкурса в студенческих кругах, но и привлекли к нему интерес со стороны обучающихся СОШ – абитуриентов университета, что привело к появлению нового проекта на факультете, уже для обучающихся СОШ и в несколько ином формате – конкурса научно-творческих проектов «Ими гордится Россия». Первый раз конкурс состоялся, как говорилось выше, в 2020 г. и он решал задачи вовлечения обучающихся в учебно-исследовательскую работу, укрепления гражданского единства, достижения межнационального и межконфессионального согласия, усвоения гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества.

Примечательно, что в данном конкурсе студенты факультета выступали как в качестве одних из организаторов – речь идет, прежде всего, о членах Студенческого научного общества исторического факультета, так и членов студенческого жюри, которое, наряду с профессиональным, состоящим из преподавателей исторического факультета, представителей Орловского института развития образования и т.д., оценивало работы школьников, приобретая важный опыт системного и критического мышления, вырабатывая навыки соблюдения принципов историзма и объективности.

Проводя параллели о содержательном наполнении кон-

курса, отметим, что в центре внимания конкурсантов вновь, как и студенческом конкурсе научно-исследовательских работ оказались политики и спортсмены, герои ВОВ и СВО, учителя и космонавты, актеры и художники – Л. Павличенко и М. Нурбаганов, С. Королев и Л. Рошаль, Н. Семашко и Т. Алтынбасарова, Ю. Гагарин и космонавт-орловчанин А. Мисуркин, Ю. Никулин и С. Бодров, герои СВО и волонтеры. История каждого из этих великих людей оставила свой след в умах и сердцах авторов проектов, слушателей, членов студенческого и профессионального жюри, напомнив о великом прошлом России. Стоит особо отметить два аспекта: возросшее внимание школьников к региональной истории, к личностям уроженцев Орловской области и особое внимание к истории современности, пониманию того, что герои живут среди нас, будь то герои СВО, волонтеры, тренеры, учителя.

Как и в предыдущем примере, завоевавший популярность в среде школьников конкурс обрел Всероссийский статус (в 2024 г.), объединив участников Орловской, Курской, Брянской и Псковской областей.

Логическую завершенность системе научно-исследовательского воспитания обучающихся на факультете придал конкурс научных работ студентов, который был введен в 2021 г. в рамках проводимых с 2020 г. Всероссийской и Международной научно-практических конференций обучающихся ВО «Молодой исследователь: история и педагогика» с последующей публикацией в одноименном сборнике лучших студенческих работ, которые не только усилили компонент, связанный с формированием научно-исследовательских навыков, но и способствовали более полному овладению научно-справочным аппаратом, выработке навыков работы с архивными документами, академическому письму и т.д.

Анализ результатов данного конкурса позволил сделать два ключевых вывода:

во-первых, самыми активными участниками конкурса «Молодой исследователь» стали конкурсанты «Роли личности в истории», что, с одной стороны, свидетельствовало о значимости последнего в деле формирования интереса к научной деятельности как таковой, а с другой – мы увидели значительный по объему «перенос» основной тематики проектов из «Роли личности» в «Молодой исследователь», только на более широкой основе. Например, выбравшие своим героем – личностью А.Н. Комарова-Жореса, бывшего директора орловской средней школы № 26, возглавлявшего в годы оккупации г. Орла немецко-фашистскими захватчиками группу подпольщиков, на конкурс «Молодой исследователь» вышли с темой «Партизанское и подпольное движение на Орловщине в годы Великой Отечественной войны»;

во-вторых, зачастую из научных работ, представленных на конкурс «вырастают» темы, заявленные к исследованию в рамках выполнения выпускных квалификационных работ. Вот лишь некоторые из них: «Расовая политика Третьего рейха и проблемы противодействия распространению идеологии экстремизма в подростковой среде», «Оккупация Орловского края в 1941-1943 гг. и формирование исторической памяти в системе воспитательной работы в школе», «Методика использования исторических документов при изучении истории Великой Отечественной войны», «Образ Великой Отечественной войны в письмах советских людей 1941-1945 гг. как средство формирования

исторической памяти современной молодежи», «Россия в оценках западноевропейских крайне правых партий на современном этапе», «Концепция «Русский мир» в современных международных отношениях: проблема трансформации «нового мирового порядка» и целый ряд других.

Эти выводы со всей очевидностью подтверждают не только наличие выстроенной системы научно-исследовательской деятельности как средства воспитания, но и эффективность ее функционирования, что обусловлено преемственностью и взаимосвязанностью всех ее компонентов.



Рис. 1. Система научно-исследовательского воспитания.

Дополнительно отметим, что базовые составляющие системы дополняются, не вступая в противоречие, мероприятиями других форматов, которые «привязаны» к знаковым событиям, именам конкретного года. Например, Первой мировой войне (2019), 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (2020), первому полету человека в космос и 800-летию Александра Невского (2021), 350-летию Петра I (2022), 80-летию Курской битвы (2023), 295-летию Екатерины II и 225-летию итальянского и швейцарского походов А.В. Суворова (2024) и т.д. Эти и другие мероприятия – круглые столы, дискуссионные площадки, конференции регионального, всероссийского и международного уровней – организуют и проводят научно-педагогические работники кафедр истории России и всеобщей истории и регионоведения исторического факультета, органично вписывая их в выстроенную систему.

Выводы

Суммируя вышесказанное, отметим, что действующая на историческом факультете система научно-исследовательской деятельности как средства воспитания обучающейся молодежи не является некой константой. Главное ее достоинство в том, что она, по своей структуре и сущностному содержанию, позволяет гибко реагировать не только на запросы государства, общества, но и учащейся молодежи.

Библиографический список

1. Владимир Путин обозначил главные приоритеты воспитания и образования российской молодежи // Российская газета. 02.03.2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2023/03/02/urok-dlinoiu-v-god.html?ysclid=m28rftn33o946166158> (дата обращения: 17.09.2024).
2. Закон Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации от 14 марта 2020 г. N 1-ФКЗ «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73642836/?ysclid=m28r9dtrhx237829440> (дата обращения: 17.09.2024).
3. Направления подготовки и специальности/ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева». [Электронный ресурс]. URL: <https://oreluniver.ru/default/edu/edutable> . (дата обращения: 17.09.2024).
4. Путин заявил о возвращении РФ к лучшим традициям образования и воспитания // ТАСС. 17.12.2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19639503?ysclid=m28tyw8n4c220555522> (дата обращения: 17.09.2024).
5. Путин: в вопросах воспитания и просвещения детей нельзя действовать «для галочки» // ТАСС. 25.08.2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/12218599?ysclid=m28rhp5vqu251793523> (дата обращения: 17.09.2024).
6. Указ Президента РФ от 08 мая 2024 г. №314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/?ysclid=m28ui8s8p4826900178> (дата обращения: 17.09.2024).
7. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/?ysclid=m28u37d9ga275663939#friends> (дата обращения: 17.09.2024).
8. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=m2u249jmlb70040368> (дата обращения: 17.09.2024).
9. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата – ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/96> . (дата обращения: 17.09.2024).
10. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата – ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 17.09.2024)
11. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» . [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 17.09.2024).

References

1. Vladimir Putin oboznachil glavnye priority vospitaniya i obrazovaniya rossijskoj molodezhi // Rossijskaya gazeta. 02.03.2023. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2023/03/02/urok-dlinoiu-v-god.html?ysclid=m28rftn33o946166158> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
2. Zakon Rossijskoj Federacii o popravke k Konstitucii Rossijskoj Federacii ot 14 marta 2020 g. N 1-FKZ «O sovershenstvovanii regulirovaniya otdel'nyh voprosov organizacii i funkcionirovaniya publichnoj vlasti». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73642836/?ysclid=m28r9dtrhx237829440> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
3. Napravleniya podgotovki i special'nosti/FGBOU VO «OGU imeni I.S. Turgeneva». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://oreluniver.ru/default/edu/edutable>. (data obrashcheniya: 17.09.2024).
4. Putin zayavil o vozvrashchenii RF k luchshim tradiciyam obrazovaniya i vospitaniya // TASS. 17.12.2023. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19639503?ysclid=m28tyw8n4c220555522> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
5. Putin: v voprosah vospitaniya i prosveshcheniya detej nel'zya dejstvovat' «dlya galochki» // TASS. 25.08.2021. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/12218599?ysclid=m28rhp5vqu251793523> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
6. Ukaz Prezidenta Rossii ot 08 maya 2024 g. №314 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/?ysclid=m28ui8s8p4826900178> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
7. Ukaz Prezidenta RF ot 2 iyulya 2021 g. N 400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/?ysclid=m28u37d9ga275663939#friends> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
8. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=m2u249jmlb70040368> (data obrashcheniya: 17.09.2024).
9. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata – ISTORIYA I ARHEOLOGIYA [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/96>. (data obrashcheniya: 17.09.2024).
10. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata – OBRAZOVANIE I PEDAGOGICHESKIE NAUKI [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (data obrashcheniya: 17.09.2024)
11. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (data obrashcheniya: 17.09.2024).

ГЕДУЛЯНОВА НАТАЛИЯ СЕРГЕЕВНА

доктор педагогических наук, профессор Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOVA NATALIA SERGEEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Orel State University, Orel, Russia
E-mail: lambrador2@gmail.com

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФОРМА РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ ДЛЯ АКТИВНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FORM OF REHABILITATION OF PATIENTS WITH LOW VISION FOR ACTIVE LONGEVITY

В статье раскрывается тот факт, что при создании образовательной среды как формы реабилитации, обучение для пациентов со сниженным зрением является важным аспектом продуктивного старения и активного долголетия. Основное внимание уделяется обучению и его связи со социальным, духовным и эмоциональным статусом; здоровьем; зрением; жизненными событиями; и демографическими данными. Методы. Кластерный анализ показал, что обучение для поддержания здоровья взрослого поколения является наиболее важными. Мы проанализировали тот опыт, который реализован в медицинском учреждении. Тематический анализ проводился с использованием структурированной формы ввода данных с категориями для образовательного контента, формата, типа оценки и результатов. Результаты. В результате исследования проанализирована связь между переменными регрессионного анализа. Из респондентов 6% обсуждали обучение в открытом заявлении в анкете. Выводы сделаны из результатов респондентов.

Ключевые слова: участие, образовательная среда, активное долголетие.

The article reveals the fact that when creating an educational environment as a form of rehabilitation, training for patients with low vision is an important aspect of productive aging and active longevity. The main focus is on training and its connection with social, spiritual and emotional status; health; vision; life events; and demographic data. Methods. Cluster analysis showed that training for maintaining the health of the adult generation is the most important. We analyzed the experience implemented in a medical institution. Thematic analysis was conducted using a structured data entry form with categories for educational content, format, assessment type and results. Results. The study analyzed the relationship between the variables of the regression analysis. Of the respondents, 6% discussed training in an open statement in the questionnaire. Conclusions are made from the results of the respondents.

Keywords: participation, educational environment, active longevity.

Введение

Цель данной статьи состоит в системном анализе программы «Школы пациента» для изучения влияния образовательной среды на реабилитацию пациентов со сниженным зрением, взрослого поколения для поддержания активного долголетия [1]. Концептуализации риска в реабилитации взрослого поколения подчеркивают потенциальную физическую травму, функциональную независимость и сдерживание затрат, сдвигая реабилитацию от других соображений, необходимых для содействия удовлетворительной жизни.

В рамках поставленной цели данной статьи - изучить особые проблемы, с которыми сталкиваются взрослое поколение в плане мотивации к учебным занятиям и разработать системный подход к консультированию людей по вопросам офтальмологического здоровья.

Изложение основного материала

В рамках реализации приказа Минздрава России от 15.03.2022 № 168Н «Об утверждении порядка проведения диспансерного наблюдения за взрослыми» создана образовательная среда школы пациента — это «... совокупность средств и методов группового воздействия на пациентов, направленное на повышение уровня их

знаний, информированности и практических навыков по рациональному лечению заболевания, профилактике осложнений и повышению качества жизни» [2].

Современная концепция здоровья считает необходимым привлечение пациента к решению его собственных проблем [3].

Основные задачи курса:

- информирование пациента об имеющихся у него заболеваниях, факторах риска их развития и осложнениях, методах самоконтроля;

- мотивирование к оздоровлению, приверженности к лечению и выполнению рекомендаций врача, побуждение к принятию активных действий по отказу от вредных привычек;

- обучение пациента методам самоконтроля и самопомощи, практическим навыкам первой доврачебной помощи при обострениях.

Проведение школ предусмотрено следующими нормативными актами Минздрава России:

«... Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»;

«... приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 15.03.2022 № 168Н «Об утверждении поряд-

ка проведения диспансерного наблюдения за взрослыми»;
«... приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 27.04.2021 № 404н «Об утверждении Порядка проведения профилактического медицинского осмотра и диспансеризации определенных групп взрослого населения»;

«... приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 29.10.2020 № 1177н «Об утверждении Порядка организации и осуществления профилактики неинфекционных заболеваний и проведения мероприятий по формированию здорового образа жизни в медицинских организациях»;

«... приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 13.10.2017 № 804н «Об утверждении номенклатуры медицинских услуг»;

«... приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 15.05.2012 № 543 «Об утверждении Положения об организации оказания первичной медико-санитарной помощи взрослому населению» [4].

Реализация мероприятий и создание образовательной среда направлены на укрепление офтальмологического здоровья людей, разъяснение способов, способствующих замедлению прогрессирования офтальмологических заболеваний, продление функциональной независимости [5].

Важную роль играют мотивация людей, которая определяется как силы, действующие на человека или внутри него, чтобы инициировать поведение [6].

Понимание мотивации как чего-то большего, чем инертная часть личности человека, может направить усилия педагогов и врачей на развитие мотивации людей, может предоставить взрослому поколению инструменты, чтобы они могли стать самостоятельными в отношении проведения реабилитационного курса [7].

Образовательная среда для пациентов это «... организационная форма группового консультирования, гигиенического обучения и воспитания, являющаяся комплексной профилактической услугой» [8].

Создание образовательной среды направлено на реализацию совокупности средств и методов индивидуального и группового воздействия на пациентов, на повышение уровня их знаний и практических навыков по рациональному лечению заболеваний, на профилактику осложнений и повышению качества жизни.

Проведение такого рода мероприятий способствует:

«... повышению информированности пациентов о заболевании и его факторов риска;

повышению ответственности пациента за сохранение своего здоровья;

формированию активного отношения пациента к заболеванию, мотивации к оздоровлению, приверженности к лечению;

формированию навыков по самоконтролю, оказанию первой доврачебной помощи» [9].

Методы и методология

«... Обучение в группе усиливает действенность обучения – создается атмосфера коллектива, нивелируется чувство одиночества, улучшается эмоциональный контакт» [10]. Эффективность повышается за счет обмена опытом между пациентами, примеров из их жизни и пр. Необходимо помнить, что групповое обучение более эффективно, если подкрепляется индивидуальным консультированием [11].

В ряде ситуаций желательно, чтобы обучение проводилось на уровне семьи, в частности когда консультирование затрагивает вопросы питания, физической активности,

поведенческих привычек, которые, как известно, нередко носят семейный характер [12].

Участники и разработчики курса школы для пациентов в период его проведения размышляли о концептуализациях риска при реабилитации после офтальмологических заболеваний и реабилитации при слабовидении, выявляли и исследовали положительные и отрицательные последствия и выдвигали альтернативные точки зрения в поддержку подходов к реабилитации, связанных с активным долголетием.

Результаты

«... Программы ВОЗ по предупреждению слепоты, показывает, что:

ежегодно происходит около 48 миллионов травм глаз, ограничивающих деятельность людей более чем на один день;

в 460 000 случаев ежегодно требуется госпитализация, включая около 150 000 травм открытого глазного яблока;

приблизительно 1,4 миллиона человек ослепли в результате травм, еще 19 миллионов имеют одностороннюю слепоту или снижение зрения» [13].

В результате обсуждения данной научной проблемы выявлено, что создание образовательной среды и обсуждение текущей концептуализации рисков помогают сосредоточить реабилитационную командную работу и сделать эту работу публично узнаваемой и ценимой [14].

Однако эта практика распространения является обезличенной, деконтекстуализированной и ограничительной. В дальнейшем необходимо шире исследовать и развивать такую практику с участием педагогов, врачей для проведения осмысленной жизни и создания безопасных пространств для активного долголетия людей, особенно взрослого поколения [15].

Выводы

Таким образом, на основании вышерассмотренного отметим, что «... работа по созданию образовательной среды на базе медицинской организации и реализации курса «школа пациента» для реабилитации пациентов, взрослого поколения со сниженным зрением для активного долголетия подтвердила существующие опасения относительно концептуализации риска в реабилитации людей и определила пути продвижения вперед, которые больше ориентируют реабилитацию на содействие полноценной жизни».

Выявлены основные результаты реализации курса «школа пациента»:

– при реабилитации людей основное внимание уделяется рискам, связанным с физическими травмами, функциональной зависимостью и сдерживанием затрат;

– сосредоточение внимания на функциональной зависимости и сдерживании затрат приводит к деперсонализированной и деконтекстуализированной практике;

– рекомендуется сосредоточиться на личностно-ориентированных определениях риска и удовлетворительной жизни;

– польза для офтальмологического здоровья от участия в курсе «школа пациента» для людей общеизвестна, курс является достаточно используемой формой укрепления здоровья, особенно среди пожилого населения. Педагоги и врачи должны играть более активную роль в мотивации своих пациентов к учебным занятиям.

Автором впервые был проведен анализ в данной области исследований, в идеале следует повторить и сравнить, чтобы увидеть, все ли измерения охвачены. Каждый блок курса должен быть дополнительно конкретизирован и операционализирован в исследованиях фокус-групп. Необходимы дополнительные исследования, чтобы выяс-

нить, какие методы обучения вызывают трудности.

Каждая школа пациента может разработать свою учебную программу, адаптированную для пожилых людей, на основе блоков и модуле. Например, они могут использовать те же категории заинтересованных сторон, дополненные представителями медицинских организаций, для дальнейшего обсуждения необходимых шагов, способов преодоления потенциальных барьеров и разработки подходящей программы для данной конкретной школы.

В этом исследовании мы использовали концептуальное картирование, которое привело к пяти основным темам для всеобъемлющего изменения учебной программы:

1. Пациентоцентричность как базовая концепция;
2. Значительное количество гериатрии, интегрированное в учебную программу;
3. Гериатрия, также в раздельном образовании или, по крайней мере, в качестве клерка, представлена как интеллектуально сложная и эмоционально привлекательная;
4. Позитивные ролевые модели и технологии;
5. Четкое представление будущих профессиональных перспектив. Эти темы требуют уточнения в дальнейшем обсуждении, но они помогут руководителям в медицинском образовании поставить четкую задачу.

Библиографический список

1. *Гедулянова Н.С.* Интеграция образования, науки и производства как условие формирования предпринимательских компетенций обучающихся: проблемы и решения / Н. С. Гедулянова, М. Т. Гедулянов // Вестник Московского финансово-юридического университета МФЮА. 2018. № 1. С. 236–244. – EDN UNYWFN.
2. Приказ Минздрава России от 15.03.2022 № 168Н «Об утверждении порядка проведения диспансерного наблюдения за взрослыми».
3. *Гедулянова Н.С.* Планирование мероприятий («Дорожная карта») по реализации проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов» на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева / Н.С. Гедулянова, М.Т. Гедулянов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1(78). С. 212–223. – EDN XPQYMP.
4. *Гедулянова Н.С.* Правовые аспекты в профессиональной деятельности врача стоматолога / Н. С. Гедулянова, М. Т. Гедулянов // Вестник Московского финансово-юридического университета МФЮА. 2017. № 1. С. 169–175. – EDN YNBQEV.
5. *Гедулянова Н.С.* Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик / Н.С. Гедулянова // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 137–140. – EDN UKKXFB.
6. *Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н.* Технологии командообразования: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2008. С. 42–48.
7. *Коваленко А.В.* Создание эффективной команды. Учебное пособие. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. 80 с.
8. *Крутий И.А., Молчанова Г.В.* Коммуникативные навыки врачей. Тренинг и аттестация // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. № 3. С. 163–174.
9. *Матюлько И.С., Муртазина Е.П., Голубева Н.К.* Программы повышения эффективности командной работы медицинского персонала неэкстренной помощи // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 12(90). Часть 2. Декабрь. С. 204–207.
10. *Мурадова Н.С.* Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2007. 464 с. – EDN QDZPH.
11. *Мурадова Н.С.* Совершенствование социально-экономической подготовки педагога в системе повышения квалификации педагогических кадров / Н. С. Мурадова // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 21–29. – EDN KTZHIP.
12. *Мурадова Н.С.* Социально-экономическая подготовка педагогов обучающихся в процессе производственного обучения // Новые педагогические исследования. 2007. № 2. С. 106–108. – EDN MCAJAB.
13. *Мурадова Н.С.* Экономика образовательного учреждения – инвестиции в будущее: монография / Н. С. Мурадова; Российская Федерация, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т». Орел: ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т», 2009. 222 с. – ISBN 978-5-9929-0070-5. – EDN QYAWCP.
14. Опросник Кейрси (типология Майерс-Бриггс). [Электронный ресурс]. – URL : <https://onlinetestpad.com/ru/test/510715-test-kejrsi> (дата обращения: 19.09.2022).
15. Формирование предпринимательских компетенций обучающихся в системе колледж/вуз при взаимодействии образования, науки и организаций, действующих в реальном секторе экономики / Н.С. Гедулянова, Г.А. Забелина, С.А. Забелина, М.И. Алдошина. М.: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт», 2018. 224 с. – ISBN 978-5-91195-043-9. – EDN XRFZGP.

References

1. *Gedulyanova N.S.* Integration of education, science and production as a condition for the formation of entrepreneurial competencies of students: problems and solutions / N. S. Gedulyanova, M. T. Gedulyanov // Bulletin of the Moscow Finance and Law University MFUA. 2018. No. 1. Pp. 236–244. – EDN UNYWFN.
2. Order of the Ministry of Health of Russia dated March 15, 2022 No. 168N «On approval of the procedure for conducting dispensary observation of adults».
3. *Gedulyanova N.S.* Planning of events («Roadmap») for the implementation of the project «Development of students’ entrepreneurial competencies» at the sites of the Orel State University named after I.S. Turgenev / N. S. Gedulyanova, M. T. Gedulyanov // Scientific notes of the Orel State University. 2018. No. 1(78). Pp. 212–223. – EDN XPQYMP.
4. *Gedulyanova N.S.* Legal aspects in the professional activities of a dentist / N. S. Gedulyanova, M. T. Gedulyanov // Bulletin of the Moscow Financial and Law University MFUA. 2017. No. 1. Pp. 169–175. – EDN YNBQEV.
5. *Gedulyanova N. S.* Regulation of relations in an educational organization in terms of issues of preparing practices // Eco-potential. 2015. No. 3(11). Pp. 137–140. – EDN UKKXFB.
6. *Zhukov Yu.M., Zhuravlev, A.V., Pavlova E.N.* Team building technologies: Textbook for university students. M.: Aspect Press, 2008. Pp. 42–48.

7. *Kovalenko A.V.* Creating an effective team. Textbook. Tomsk: Publishing house of Tomsk Polytechnic University, 2009. 80 p.
 8. *Krutiyy I.A., Molchanova G.V.* Communication skills of doctors. Training and certification // Medical education and professional development. 2020. No. 3. Pp. 163–174.
 9. *Matulko I.S., Murtazina E.P., Golubeva N.K.* Programs for improving the effectiveness of teamwork of non-emergency medical personnel // International Research Journal. 2019. No. 12(90). Part 2. December. – P. 204–207.
 10. *Muradova N.S.* Formation of the socio-economic culture of a teacher in the system of continuous pedagogical education: specialty 13.00.08 “Theory and methodology of professional education”: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences Moscow, 2007. 464 p. – EDN QDZPIH.
 11. *Muradova N.S.* Improving the socio-economic training of a teacher in the system of advanced training of teaching staff // Innovations in education. 2007. No. 3. Pp. 21–29. – EDN KTZHIP.
 12. *Muradova N.S.* Socio-economic training of students in the process of industrial training / N. S. Muradova // New pedagogical research. 2007. No. 2. Pp. 106–108. – EDN MCAJAB.
 13. *Muradova N.S.* Economy of an educational institution – investments in the future: monograph / N. S. Muradova; Russian Federation, Federal Education Agency, State Educational Institution of Higher Professional Education «Oryol State University». Orel: State Educational Institution of Higher Professional Education «Orel State University», 2009. 222 p. – ISBN 978-5-9929-0070-5. – EDN QYAWCP.
 14. Keyersey Questionnaire (Myers-Briggs typology). [Electronic resource]. – URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/510715-test-kejrjsi> (date accessed: 19.09.2022).
 15. Formation of entrepreneurial competencies of students in the college/university system through the interaction of education, science and organizations operating in the real sector of the economy / N. S. Gedulyanova, G. A. Zabelina, S. A. Zabelina, M. I. Aldoshina. M.: Autonomous non-profit organization of higher education «Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering», 2018. 224 p. – ISBN 978-5-91195-043-9. – EDN XRFZGP.
-

ГЕДУЛЯНОВА НАТАЛИЯ СЕРГЕЕВНА

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

ГЕДУЛЯНОВ МАРАТ ТИМУРОВИЧ

кандидат педагогических наук, г. Москва, Россия
E-mail: lambrador2@gmail.com

GEDULYANOVA NATALIA SERGEEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Orel State
University, Orel, Russia

GEDULYANOV MARAT TIMUROVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow, Russia
E-mail: lambrador2@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ ВРАЧА: КОМАНДНАЯ РАБОТА И ЛИДЕРСТВО

ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITIES IN THE TRAINING OF A PHYSICIAN: TEAMWORK AND LEADERSHIP

В статье раскрывается тот факт, что при подготовке врача важно формировать способность применять основные принципы организации и управления в сфере охраны здоровья граждан и оценивать качества подготовки врача с учетом сформированности у него командной работы, лидерских качеств. Методы. Мы проанализировали статьи, в которых описывались программы, разработанные для ознакомления врачей с концепциями лидерства и командной работы, излагались методы обучения и сообщались результаты оценки. Тематический анализ проводился с использованием структурированной формы ввода данных с категориями для образовательного контента, формата, типа оценки и результатов. Результаты. Большинство программ сосредоточены на обучении навыкам и концептуальным знаниям, в то время как часть рассмотренных программ сосредоточены на личном росте и осведомленности врача. Программы лидерства, рассмотренные в этих исследованиях, характеризовались использованием нескольких методов обучения, включая лекции, семинары, групповую работу и проекты обучения действием в многопрофильных командах. Обсуждение. Подготовка врача, его развитие лидерских качеств связаны с повышением самооценки знаний и опыта; однако лишь немногие исследования изучали результаты на системном уровне. Наш синтез литературы указывает на важные пробелы, включая отсутствие программ, которые объединяют врачей разных специальностей, ограниченное использование более интерактивного обучения и обратной связи для развития самосознания и чрезмерно узкого фокуса на результатах подготовки врача.

Ключевые слова: командная работа, лидерство, эффективность работы организации, результаты обучения.

The article reveals the fact that when training physicians, it is important to develop the ability to apply the basic principles of organization and management in the field of public health care and to evaluate the quality of physician training considering the development of teamwork and leadership qualities. Methods. We reviewed articles that described programs designed to introduce physicians to the concepts of leadership and teamwork, outlined the training methods, and reported the results of the assessment. Thematic analysis was conducted using a structured data entry form with categories for educational content, format, type of assessment, and outcomes. Results. Most programs focused on teaching skills and conceptual knowledge, while some of the programs reviewed focused on personal growth and physician awareness. The leadership programs reviewed in these studies were characterized by the use of multiple teaching methods, including lectures, seminars, group work, and action learning projects in multidisciplinary teams. Discussion. Physician training and leadership development are associated with increased self-assessment of knowledge and experience; however, few studies have examined outcomes at the system level. Our literature synthesis identifies important gaps, including a lack of programs that bring together physicians across specialties, limited use of more interactive learning and feedback to develop self-awareness, and an overly narrow focus on physician training outcomes.

Keywords: teamwork, leadership, organizational performance, learning outcomes.

Высококачественное здравоохранение все больше зависит от команд, сотрудничества и междисциплинарной работы, а лидерство врачей имеет важное значение для оптимизации работы системы здравоохранения. В Федеральных государственных образовательных стандартах практически всех медицинских специальностей по подготовке ординаторов установлено общие требования к программам, которые включают универсальные компетенции – командная работа, лидерство; общепрофессиональные компетенции – организационно-управленческая деятельность. Цель данной статьи состоит в системном анализе литературы программ подготовки вышерассмотренных компетенций [1].

Введение

Структура компетентности врачей определяет семь ролей для врачей: медицинский эксперт, коммуникатор, сотрудник, менеджер, защитник здоровья, ученый и профессионал. Поскольку управление практикой, улучшение производительности и системная практика стали неотъемлемой частью обучения в ординатуре, эксперты призывают к развитию лидерских качеств для укрепления лидерских навыков и компетенций практикующих врачей [2]. Однако отсутствие общей концептуальной основы представляет собой проблему для этой области. Некоторые ученые рассматривают лидерство и менеджмент как отдельные системы действий, но на практике эти термины часто ис-

пользуются взаимозаменяемо. Модели лидерства фокусируются на компетенциях, необходимых для выполнения руководящих ролей в определенной организационной среде, таких как самосознание, технические и концептуальные знания, а также навыки, необходимые для руководящих ролей [3].

Хотя в литературе проводится различие между развитием лидеров (созданием индивидуальных компетенций) и развитием лидерства (созданием коллективного потенциала), термин «развитие лидерства» часто охватывает усилия по развитию отдельных лидеров, а также по развитию потенциала лидерства в организации [4]. Развитие лидерства может способствовать выполнению нескольких ключевых функций в организациях, таких как повышение производительности, планирование преемственности и организационные изменения, а литература по лидерству предоставляет доказательства того, что развитие лидерства помогает организациям достигать своих целей. Развитие лидерского потенциала врача в группах и организациях включает в себя продвижение культуры подотчетности и согласованности. Целевые группы для развития лидерства могут включать людей с формальными руководящими ролями или без них. Программы развития лидерства могут осуществляться внутри организации, за ее пределами или в сочетании того и другого, и недавние опросы показывают широкое разнообразие подходов к развитию лидерства среди организаций здравоохранения [5].

Методы и методология

Нам не хватает синтеза в научной литературе, который суммирует повторяющиеся темы и эмпирические данные относительно программ развития командной работы и лидерских качеств врачей. Соответственно, мы стремились систематически рассматривать опубликованную медицинскую литературу по развитию лидерских качеств врачей, чтобы охарактеризовать условия, образовательный контент, методы обучения и достигнутые результаты обучения [6]. Результаты этого исследования могут быть полезны для разработки и оценки будущих программ развития лидерских качеств.

Мы проанализировали понятия «командная работа и лидерские качества врачей» в статьях ученых и систематический обзор изложен в таблице 1.

Мы извлекли дескрипторы учебных программ с помощью формы ввода данных и записали, была ли учебная программа одноразовым мероприятием или расширенной программой, и в какой степени использовались дидактические лекции/семинары, проектная работа, групповая работа, моделирование и инструменты обратной связи из

нескольких источников [7]. Развитие лидерства может быть сосредоточено на личностном росте, концептуальных или технических знаниях, навыках. Учебные программы по развитию лидерства могут оцениваться с использованием различных показателей результатов, включая результаты для отдельных лиц, групп или команд, организаций, сетей и обществ. В соответствии с предыдущими обзорами развития лидерства в общей литературе по лидерству мы различали субъективную и объективную оценку результатов. Таким образом, для классификации результатов оценки использовались следующие категории: реакция (уровень 1), знание (цель) (уровень 2), поведение/опыт (уровень 3), системные результаты/производительность (уровень 4).

Результаты

В результате проведенного исследования, которые соответствовали критериям приемлемости, большинство (n = 34) сообщали о программах ординатуры/стипендии для отдельных лиц или программах для врачей, хирургов или медицинского института. Меньшинство (n = 11) программ были многопрофильными (таблица 2). Авторы указали основные из них – желание междисциплинарного обучения, общения и сотрудничества как причины выбора многопрофильного подхода.

Большее количество статей описывали программы для врачей (включая ординаторов и преподавателей) без формальной руководящей роли, несколько статей описывали программы для лиц, занимающих формальные руководящие должности (главные врачи, врачи с руководящими обязанностями, директора программ и преподаватели на руководящих должностях). Продолжительность обучения варьировалась от полудневного семинара до двухлетней программы. Большинство программ (n = 32) были представлены в виде расширенного курса, чаще всего в течение 6 месяцев; меньшее количество (n = 13) были разовыми мероприятиями (например, один семинар, конференция или курс).

Образовательные программы в части исследования были сосредоточены на навыках обучения, включая упражнения по предоставлению обратной связи, созданию команд, разрешению конфликтов, общению и написанию бизнес-плана или преподаванию технических и концептуальных знаний (таблица 2). Личностный рост и самосознание были явными целями в девяти программах [8]. Учебные программы охватывали широкий спектр образовательного контента и демонстрировали большое разнообразие – и, порой, непоследовательность – в концепциях лидерства и управления. Наиболее распространенными темами, включенными в учебные программы, были лидерство, командная работа, самоменеджмент, управление

Таблица 1.

Типология результатов оценки курсов/программ развития командной работы и лидерских качеств

Уровень	Типы	Описание
Уровень 1	Реакция	Что думают участники о программе и насколько они удовлетворены различными ее компетенциями
Уровень 2	Знание (цель)	Принципы, факты, отношения и навыки, приобретенные во время или к концу программы, измеренные объективными методами
Уровень 3	Поведение/опыт	Изменения в поведении на рабочем месте, воспринимаемые участниками, или общее восприятие коллегами или руководителем. Ощутимые результаты, которые оценивают изменения в поведении на рабочем месте или оценку наблюдаемых форм поведения руководителем.
Уровень 4	Результаты /производительность системы	Организационные результаты, воспринятые респондентами, и групповая эффективность, воспринятая подчиненными. Ощутимые организационные результаты, такие как снижение затрат, повышение качества и продвижение по службе.

конфликтами, повышение качества, коммуникация и политика/стратегия в области здравоохранения [9].

Методы обучения, указанные в статьях, в то время как в двух статьях эта информация отсутствовала [10]. Из части программ часть использовали дидактические лекции/интерактивные пленарные семинары, включали групповую работу (обсуждения на основе кейсов, упражнения, групповые размышления), часть включали проектную работу (обучение на основе действий, планирование проектов), некоторые сообщили об использовании имитационных упражнений (имитационная практика и ролевая игра). Обратная связь из нескольких источников или инструментальной обратной связи 360 градусов использовались в трех программах [11]. Большинство программ использовали два или более методов преподавания/обучения в учебных планах [12].

В большинстве статей (n = 25) сообщалось об оцен-

Таблица 2.

Характеристики исследований развития лидерских качеств у врачей

Особенность	%
Образовательная среда	
Стипендии	8(18)
Врачи/хирурги/медицинский институт	7(16)
Программы множественной ординатуры	6(15)
Многопрофильные программы	5(14)
Образовательные цели	
Навыки	29(64)
Технические и концептуальные знания	27(60)
Личностный рост и самосознание	26(57)
Образовательный контент	
Лидерство	35(78)
Командная работа	32(71)
Самоуправление	30(68)
Управление конфликтами	28(65)
Улучшение качества	25(61)
Коммуникация	23(59)
Политика/стратегия здравоохранения	21(55)
Методы преподавания/обучения	
Дидактические лекции/интерактивные пленарные семинары	32(71)
Групповая работа	30(68)
Проектная работа/обучение на основе действий	28(66)
Имитационные упражнения	22(64)
Инструмент обратной связи из нескольких источников/360 градусов	20(61)
Проект оценки	
До/после	22(49)
Почта	21(44)
Только количественный	18(41)
Только качественный	15(37)
Смешанные методы (количественные и качественные)	13(35)
Результаты измерены/уровень	
Реакция/удовлетворение (Уровень 1)	25(56)
Знания (цель) (Уровень 2)	23(49)
Поведение/опыт (Уровень 3)	10(22)
Результаты/производительность системы (Уровень 4)	1(2)

ках реакции участников (уровень 1), использовалась для оценки модулей, сессий или программы в целом (таблицы 2). Результаты самооценки знаний (уровень 2) сообщались в части исследования, в то время как объективные тесты знаний (уровень 2) использовались отдельно или в дополнение к самооценке в семи исследованиях. Результаты на системном (например, организационном) уровне (уровень 4) были представлены в шести статьях. В одном из этих исследований измерялось повышение качества обслуживания, оцененное персоналом.

Выводы

Мы обнаружили значительную неоднородность в отношении концептуальных рамок, методов преподавания и обучения, образовательного контента, дизайна оценки и измеряемых результатов [13]. Большинство программ, выявленных в этом исследовании, были нацелены либо на врачей-резидентов без формальных руководящих ролей, либо на врачей на руководящих должностях среднего звена [14]. Почти две трети программ были сосредоточены на обучении навыкам и техническим и концептуальным знаниям, в то время как одна пятая программ была сосредоточена на личностном росте и осведомленности. Во всех исследованиях сообщалось о положительных результатах, но лишь в немногих исследованиях сообщалось об эффектах на системном уровне, таких как улучшение показателей качества для управления заболеваниями или повышение удовлетворенности клиентов [15].

В целом, отчеты в литературе показали, что большинство программ были нацелены исключительно на врачей, без участия других профессиональных групп в организации здравоохранения. Хотя эксперты отметили, что программы, предназначенные только для врачей, могут способствовать открытому диалогу между участниками, возможно, что такие подходы упускают возможности для развития способности к сотрудничеству между профессиональными направлениями, что может быть важно для командного лидерства. Этот обзор предполагает, что современные подходы к развитию лидерских качеств врачей больше сосредоточены на навыках отдельных врачей, чем на повышении способности к сотрудничеству путем развития более высоких уровней понимания и сетей общения между профессиональными группами.

Мы также обнаружили, что хотя самосознание в больших группах и организациях является основополагающим для лидерских способностей, относительно небольшое количество программ было направлено на личностный рост и самосознание. Треть программ была направлена на самоуправление, но методы были ограничены, и лишь немногие программы сообщили об использовании какого-либо инструмента обратной связи из нескольких источников. Наши результаты показывают, что программы лидерства, описанные в медицинской литературе, больше сосредоточены на элементах лидерства «знать» и «делать», чем на компоненте «быть», который, как утверждают некоторые, является основополагающим для достижения способности лидерства. Поскольку командная работа и сотрудничество все больше требуются в области здравоохранения, растет необходимость включать самосознание и эмоциональный интеллект в качестве основных компетенций в программы развития лидерства.

Мы обнаружили, что программы в основном использовали лекции, семинары и групповую работу, а не более широкий набор учебных инструментов, доступных для развития лидерства, включая отношения развития (настав-

ники, коучинг, партнеры по взаимному обучению), задания (перемещения и ротации по работе, проекты обучения на основе действий), процессы обратной связи (оценка эффективности, обратная связь 360°) и деятельность по саморазвитию. Этот вывод согласуется с признанием того, что до сих пор литература по развитию лидерства врачей была сосредоточена на передаче концептуальных знаний врачам как отдельным лицам, для чего могут подойти лекции и семинары, и направляла меньше ресурсов на усилия по формированию самосознания, для чего более подходящими могут быть обучение на основе действий, обратная связь и деятельность по саморазвитию.

Важно, что несколько исследований, которые отражали благоприятные организационные результаты, такие как улучшение показателей качества для управления заболеваниями, характеризовались использованием множественных методов обучения, включая лекции, семинары и групповую работу, и включали проекты обучения действием в многопрофильных командах. Следствием этого вывода является то, что большие инвестиции в программы, использующие командную работу и множественные методы обучения, вероятно, окажут наибольшее влияние в области развития лидерских качеств врачей. И хотя они могут быть более дорогими и трудоемкими для реализации, реальный прогресс, вероятно, потребует таких ресурсов, а усилия более низкого уровня могут продолжать иметь ограниченный эффект.

Кроме того, мы обнаружили, что большая часть литературы оценивала влияние программ на узкий набор показателей, чаще всего баллы удовлетворенности участников и самооценку знаний, поведенческие изменения. Только шесть исследований изучали более сложные результаты на системном уровне. Данные извне медицинской области показали, что деятельность по развитию лидерских качеств может положительно влиять на организационную эффективность, однако, доказательная база остается скромной из-за скудности исследований, оценивающих результаты на уровне организации. Необходимы пилотные программы с надежной оценкой, чтобы обеспечить базу доказательств для наиболее эффективных средств достижения этой критической способности. Мы прошли долгий путь, призывая к великому лидерству среди врачей, но есть возможности для дальнейшего улучшения. Хотя удовлетворенность врачей и индивидуальные результаты обучения важны, наблюдается нехватка исследований, изучающих клиниче-

ские результаты и организационные эффекты, а также не хватает исследований, изучающих механизмы, с помощью которых программы лидерства способствуют обучению и изменениям.

Наши результаты следует интерпретировать в свете нескольких ограничений.

Во-первых, многие из рассмотренных нами исследований продемонстрировали слабый дизайн исследования, скромные и отобранные выборки участников и ограниченный объем измеряемых результатов. Кроме того, наблюдалась существенная неоднородность между дизайнами оценки, показателями результатов и концептуальными рамками, что исключало количественный синтез различных результатов. Хотя эти ограничения признаны, это признание также дает понимание текущего состояния доказательств и выделяет важные пути для улучшения в отношении исследований по развитию лидерских качеств врачей.

Во-вторых, мы ограничили наш поиск рецензируемой литературой, это могло привести к тому, что мы пропустили новые программы, мы хотели обеспечить адекватное понимание используемых методологий и, таким образом, сосредоточились на рецензируемой научной литературе.

Наконец, наши результаты, вероятно, страдают от предвзятости публикации, поскольку отрицательные исследования, которые не показали существенного влияния программ развития лидерских качеств, вероятно, были недостаточно представлены в нашем обзоре. Это обычная проблема для обзоров рецензируемой литературы, и ее важно учитывать при интерпретации наших результатов.

В заключение следует отметить, что литература указывает на то, что программы развития командной работы и лидерских качеств врачей связаны со значительным ростом самооценки знаний и опыта среди участников-врачей. Однако лишь немногие исследования изучали влияние на более широкие результаты на организационном или системном уровне. В заключении необходимо отметить, что синтез литературы указывает на важные пробелы, включая отсутствие программ, которые объединяют врачей-профессионалов, ограниченное использование более продвинутых инструментов обучения, таких как интерактивное обучение и обратная связь, для развития большего самосознания и чрезмерно узкий фокус на результатах на индивидуальном уровне, а не на результатах на системном уровне.

Библиографический список

1. Гедулянова Н.С. Интеграция образования, науки и производства как условие формирования предпринимательских компетенций обучающихся: проблемы и решения / Н. С. Гедулянова, М. Т. Гедулянов // Вестник Московского финансово-юридического университета МФЮА. 2018. № 1. С. 236–244. – EDN UNYWFN.
2. Гедулянова Н.С. Планирование мероприятий («Дорожная карта») по реализации проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов» на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева / Н.С. Гедулянова, М.Т. Гедулянов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1(78). С. 212–223. – EDN XPQYMP.
3. Гедулянова Н.С. Правовые аспекты в профессиональной деятельности врача стоматолога / Н.С. Гедулянова, М.Т. Гедулянов // Вестник Московского финансово-юридического университета МФЮА. 2017. № 1. С. 169–175. – EDN YNBQEV.
4. Гедулянова Н.С. Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик / Н.С. Гедулянова // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 137–140. – EDN UKKXFB.
5. Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Технологии командообразования: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2008. С. 42–48.
6. Коваленко А.В. Создание эффективной команды. Учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. 80 с.
7. Крутий И.А., Молчанова Г.В. Коммуникативные навыки врачей. Тренинг и аттестация // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. № 3. С. 163–174.
8. Крутий И.А., Молчанова Г.В., Шестак Н.В. Групповое взаимодействие аспирантов-медиков в условиях дистанционного обучения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2021. Т. 12. № 2. С. 16–27.
9. Матюлько И.С., Муртазина Е.П., Голубева Н.К. Программы повышения эффективности командной работы медицинско-

го персонала неэкстренной помощи // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 12(90). Часть 2. Декабрь. С. 204–207.

10. *Мурадова Н.С.* Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2007. 464 с. – EDN QDZPIH.

11. *Мурадова Н.С.* Совершенствование социально-экономической подготовки педагога в системе повышения квалификации педагогических кадров / Н. С. Мурадова // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 21–29. – EDN KTZHIP.

12. *Мурадова Н.С.* Социально-экономическая подготовка обучающихся в процессе производственного обучения // Новые педагогические исследования. 2007. № 2. С. 106–108. – EDN MCAJAB.

13. *Мурадова Н.С.* Экономика образовательного учреждения – инвестиции в будущее: монография / Н. С. Мурадова; Российская Федерация, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т». Орел: ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т», 2009. 222 с. – ISBN 978-5-9929-0070-5. – EDN QYAWCP.

14. Опросник Кейрси (типология Майерс-Бриггс). [Электронный ресурс]. – URL : <https://onlinetestpad.com/ru/test/510715-test-kejrsi> (дата обращения: 19.09.2022).

15. Формирование предпринимательских компетенций обучающихся в системе колледж/вуз при взаимодействии образования, науки и организаций, действующих в реальном секторе экономики / Н.С. Гедулянова, Г.А. Забелина, С.А. Забелина, М.И. Алдошина. М.: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт», 2018. 224 с. – ISBN 978-5-91195-043-9. – EDN XRFZGP.

References

1. *Gedulyanova N.S.* Integration of education, science and production as a condition for the formation of entrepreneurial competencies of students: problems and solutions / N. S. Gedulyanova, M. T. Gedulyanov // Bulletin of the Moscow Finance and Law University MFUA. 2018. No. 1. P. 236–244. – EDN UNYWFN.

2. *Gedulyanova N.S.* Planning of events («Roadmap») for the implementation of the project «Development of students' entrepreneurial competencies» at the sites of the Orel State University named after I.S. Turgenev / N. S. Gedulyanova, M. T. Gedulyanov // Scientific notes of the Oryol State University. 2018. No. 1 (78). Pp. 212–223. – EDN XPQYMP.

3. *Gedulyanova N.S.* Legal aspects in the professional activities of a dentist / N. S. Gedulyanova, M. T. Gedulyanov // Bulletin of the Moscow Financial and Law University MFUA. 2017. No. 1. Pp. 169–175. – EDN YNBQEV.

4. *Gedulyanova N.S.* Regulation of relations in an educational organization in terms of issues of preparing internships / N.S. Gedulyanova // Eco-potential. 2015. No. 3 (11). Pp. 137–140. – EDN UKKXFB.

5. *Zhukov Yu. M., Zhuravlev, A. V., Pavlova, E. N.* Team building technologies: Textbook for university students. M.: Aspect Press, 2008. Pp. 42–48.

6. *Kovalenko A.V.* Creating an effective team. Study guide. Tomsk: Publishing house of Tomsk Polytechnic University, 2009. 80 p.

7. *Krutiy I.A., Molchanova G.V.* Communication skills of doctors. Training and certification // Medical education and professional development. 2020. No. 3. Pp. 163–174.

8. *Krutiy I.A., Molchanova G.V., Shestak N.V.* Group interaction of postgraduate medical students in the context of distance learning // Medical education and professional development. 2021. Vol. 12. No. 2. Pp. 16–27.

9. *Matyulko I.S., Murtazina E.P., Golubeva N.K.* Programs for improving the effectiveness of teamwork of non-emergency medical personnel // International Research Journal. 2019. No. 12 (90). Part 2. December. - P. 204-207.

10. *Muradova N.S.* Formation of the socio-economic culture of a teacher in the system of continuous pedagogical education: specialty 13.00.08 «Theory and methodology of professional education»: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 2007. 464 p. – EDN QDZPIH.

11. *Muradova N.S.* Improving the socio-economic training of a teacher in the system of advanced training of teaching staff / N.S. Muradova // Innovations in education. 2007. No. 3. Pp. 21–29. – EDN KTZHIP.

12. *Muradova N.S.* Social and economic training of students in the process of industrial training / N. S. Muradova // New pedagogical research. 2007. No. 2. Pp. 106–108. – EDN MCAJAB.

13. *Muradova N.S.* Economics of an educational institution - investments in the future: monograph / N. S. Muradova; Russian Federation, Federal Agency for Education, State Educational Institution of Higher Professional Education «Orel State University». Orel: State Educational Institution of Higher Professional Education «Oryol State University», 2009. 222 p. – ISBN 978-5-9929-0070-5. – EDN QYAWCP.

14. The Kejersey Questionnaire (Myers-Briggs typology). [Electronic resource]. – URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/510715-test-kejrsi> (date of access: 09/19/2022).

15. Formation of entrepreneurial competencies of students in the college/university system through the interaction of education, science and organizations operating in the real sector of the economy / N. S. Gedulyanova, G. A. Zabelina, S. A. Zabelina, M. I. Aldoshina. M.: Autonomous non-profit organization of higher education «Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering», 2018. 224 p. – ISBN 978-5-91195-043-9. - EDN XRFZGP.

УДК 421.56

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-306-308

ГНЕУШЕВА АЛЕВТИНА ЛЕОНИДОВНА

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: alija-777@yandex.ru

GNEUSHEVA ALEVITINA LEONIDOVNA

Candidate of Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: alija-777@yandex.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ КУРСА
«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE EXAMPLE OF THE COURSE
«RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE» FOR FOREIGN STUDENTS**

В статье рассматриваются формы использования информационных технологий для повышения качества обучения. Обучение русскому языку с помощью информационных технологий является обязательным инструментом, дает возможность общаться в разных форматах, предоставляет доступ общаться в разных форматах, имеет потенциал и перспективы для развития. В современных условиях смешанное обучение является эффективным и оптимальным форматом преподавания русского языка. Наиболее эффективным способом овладения всеми уровнями и аспектами русского языка является преподавание лингвистических дисциплин в комплексе, включающем дисциплины «Русский язык как иностранный». Эта дисциплина обогащает и дополняет владение учебным и научным языком. Результаты исследования показывают преимущества применения информационных технологий для обучения русскому языку как иностранному, позволяют проверить словарный запас, грамматику, чтение и восприятие речи на слух.

Ключевые слова: Русский язык, разговорная культура, информационные технологии, цифровая подготовка, иностранные студенты.

The article discusses the forms of using information technology to improve the quality of education. Teaching Russian using information technology is a mandatory tool, gives you the opportunity to communicate in different formats, provides access to communicate in different formats, has potential and prospects for development. In modern conditions, blended learning is an effective and optimal format for teaching the Russian language. Russian Russian The most effective way to master all levels and aspects of the Russian language is to teach linguistic disciplines in a complex that includes the disciplines «Russian as a foreign language». This discipline enriches and complements the knowledge of the academic and scientific language. The results of the study show the advantages of using information technology to teach Russian as a foreign language, allow you to check vocabulary, grammar, reading and listening comprehension.

Keywords: Russian language, conversational culture, information technology, digital training, international students.

Введение

Эффективность образовательного процесса повышается с помощью применения информационных технологий, так как они дополняют традиционные методы обучения и часто заменяют их, в результате чего студенты быстрее получают знания, так как обычные книги дополняются электронными, традиционные лекции – видео лекциями, учебные курсы – онлайн курсами и т.д. Территориально студенты могут находиться во время обучения в любой точке мира и в удобное им время суток. Успеваемость студентов проверяется преподавателями с помощью автоматизированных процессов, которые сразу же проверяются.

Информационные технологии направлены на повышение усвоения знаний в результате их применения или даже методическую организацию, предоставляющую студентам дополнительные предпочтения. Отличительной чертой инноваций является соответствие требованиям времени, исключение пассивности и опора на цифровые технологии.

Цель данного исследования – исследовать виды информационных технологий. Основная задача – выявить особенности, преимущества, инструменты информационных технологий.

Научная новизна состоит в предложенных моделях использования информационных технологий.

При написании научной работы использовались теоретические и эмпирические методы.

Изложение основного материала

Информационные технологии в области образования начались впервые применяться в нашей стране, когда появился персональный компьютер, а это было в 1986 году. С этого времени многое успели сделать в области РКИ.

В конце 80-х, 90-х годов пришло слово интерактивность – компьютерная технология, позволяющая осуществлять информационный обмен с пользователем и достигать с его помощью определенных целей.

Следующая информационная технология – гипертекст, которая позволяет устанавливать связь между веб-страницами, файлами и т.п.

Когда появились персональные компьютеры, ученые писали, что они позволяют создать гибкие учебники, а именно, которые позволяют сделать адаптивные материалы, чтобы человек переходил на более высокий уровень.

В 90-е годы появилась технология мультимедиа, ко-

торая позволили объединить и текстовую информацию и звук, рисунок, видео, то есть воздействовать на человека и на самые разные каналы восприятия благодаря памяти, которую включает компьютер [3]. ПК имеет преимущества: является тренажёром, дает обратную связь с пользователем, который может обратиться за помощью, а тот незамедлительно получит, но для этого необходимо разрабатывать учебники, материалы.

Таким образом, мультимедиа дает возможность создать реальные ситуации, аудио сопровождение, визуализацию языковых явлений.

Далее появился интернет и дистанционное обучение русскому языку как иностранному, оно не эффективно, если не работает с электронной средой, которая включает диагностирующие материалы, то есть тесты, тренировочные материалы.

Важное свойство компьютера то, что он сразу исправляет ошибки или сигнализирует о них. Необходимы игровые задания, культурологическая информация, курсы должны быть самодостаточными для того, чтобы организовать дистанционное обучение, так как учащиеся должны получать все.

В начале 21 века появились интерактивные доски, это был важный этап в истории использования компьютера как образовательного инструмента, когда преподаватель давал какой-то образовательный ресурс, сам испытывал дискомфорт от пассивной роли. Интерактивные доски дали возможность активно работать в аудитории. Виртуальные доски – это сервис для совместной работы, позволяющий

Появился термин виртуальный класс, когда к реальному классу могли подключить класс виртуальных школьников, которые тоже работали вместе с этим классом.

Появились планшеты, смартфоны, образовательные приложения, то есть открываются новые возможности и мы их должны методически осваивать. Онлайн-переводчики, голосовые помощники очень интересное средство.

Таким образом, остаются неосвоенными информационные технологии до конца, необходимо переосмысление традиционных подходов к изучению РКИ, так как если мы работаем с компьютерами и с книгой это разные вещи.

Технология смешанного обучения предполагает тесную связь с компьютером, то есть дистанционным обучением и обучением в аудитории очень перспективная технология, так как она позволяет нам совместить традиции и инновации, а это очень важно, потому что за инновациями забываются традиции, в которых тоже очень много хорошего [1].

Модель смешанного обучения РКИ имеет подготовительный этап, который проводится на компьютере. Этот самостоятельный этап должен опережать традиционный. Важно, чтобы учащийся пришел в аудиторию подготовленный, то есть знал теоретический материал, мог попрактиковать сам, а в аудитории участвовать в коммуникативной работе. Так как коммуникативный этап на начальном этапе очень сложен, учащимся важно пройти его самостоятельно, что позволит посвятить основное количество времени коммуникации. Основной этап смешанного обучения это аудиторная работа [2].

В настоящее время использование информационных

технологий становится более распространенным и имеет значительное преимущество и для преподавателей и для обучающихся.

Современные онлайн-платформы предоставляют удобную и доступную среду для обучения. Они предлагают разнообразные возможности, включая интерактивные уроки, виртуальные классы, тестирование и обратную связь.

Создание контента. Современные технологии предоставляют студентам возможность создавать собственный контент, например, видеоролики, презентации, блоги и подкасты. Это позволяет им развивать навыки критического мышления, коммуникации и креативности, а также демонстрировать свои знания и умения.

Создание видеороликов. Студенты могут снимать и монтировать видеоролики, демонстрирующие их проекты, исследования или эксперименты.

Разработка презентаций. Студенты могут создавать презентации, используя графику, анимацию и интерактивные элементы, чтобы представить свои работы.

Ведение блога. Студенты могут вести блоги, делаясь своими мыслями, опытом и идеями, а также взаимодействуя с другими читателями.

Запись подкастов. Студенты могут записывать подкасты, посвященные изучаемым темам, интервью с экспертами или дискуссиям. Индивидуальный подход к обучению.

Это позволяет им развиваться более эффективно и достигать лучших результатов.

Цифровое образование – это индивидуальная траектория обучения, неограниченный доступ к онлайн-ресурсам, развитие коммуникационных навыков.

Например Yandex телемост является бесплатной платформой, конференцию возможно запланировать заранее, присутствует демонстрация экрана, чат, виртуальный фон, ее можно скачать через браузер, происходит интеграция с диском, документами.

Скоре имеет свои особенности: виртуальный фон, демонстрация экрана, чат-запись до 5 участников, лимит на продолжительность видеоконференции отсутствует.

Microsoft Whiteboard имеет свои особенности:

- большой функционал;
- идет отдельным приложением;
- на русском языке.

Основные преимущества применения информационных технологий состоят в расширении возможностей обучения путем использования их инструментов.

Выводы

Тексты, видеозаписи, аудиозаписи, ролевые игры, симуляции выступают в качестве аутентичных материалов и способствуют адаптации обучающихся к реальной жизни, развивают способности использования русского языка на практике. Языковые навыки, представление богатого понимания русскоязычного мира в целом охватывают использование современных ИТ-инструментов, однако в этой области еще много направлений для исследования и инноваций. Изучение языка и развитие культурной компетенции ориентируется на информационные технологии, которые помогают погрузиться обучающимся в язык, культуру.

Библиографический список

1. Горовая Н. Н., Пожидаева А. С. Применение дистанционных технологий в преподавании русского языка как иностранно-го // Методика преподавания языка и литературы Апрель-Май 2021, №6 (9) (дата обращения 15.10.2024).
2. Погорельская С. А. Информационно-компьютерные технологии как средство оптимизации краткосрочных курсов русского языка для иностранцев // Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com> 2019, №1, том 7 / 2019, No 1, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-1-2019.html> URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN119.pdf> (дата о-

бращения 11.09.2024).

3. *Яковлева Т.* Информационные технологии в изучении и преподавании русского языка как иностранного // (PDF) ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | TatyanaYakovleva - Academia.edu(датаобращения 11.09.2024).

References

1. *Gorovaya N.N., Pozhidaeva A.S.* The use of remote technologies in teaching Russian as a foreign language // Methods of teaching language and literature April-May 2021, No.6 (9) (accessed 10/15/2024).

2. *Pogorelskaya S.A.* Information and computer technologies as a means of optimizing short-term Russian language courses for foreigners // The world of science. Pedagogy and psychology / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com> 2019, No.1, Volume 7 / 2019, No. 1, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-1-2019.html> The URL of the article: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN119.pdf> Russian Russian as a foreign language (accessed 11.09.2024).

3. *Yakovleva T.* Information technologies in the study and teaching of the Russian language as a foreign language // (PDF) INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE STUDY AND TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE | Tatyana Yakovleva - Academia.edu (accessed 11.09.2024).

ГУДИЛИНА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дизайна и медиа технологий в искусстве, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

E-mail: gudilinas@mail.ru

КОРЗИНОВА ЕЛЕНА ИГОРЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, кафедра дизайна и медиа технологий в искусстве, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

E-mail: argo501@mail.ru

GUDILINA SVETLANA IVANOVNA

PhD in Education, Design and Media Technologies in Art Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: gudilinas@mail.ru

KORZINOVA ELENA IGOREVNA

ScD in Education, Assistant Professor, Professor, Design and Media Technologies in Art Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: ei.korzinova@mpgu.su

МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

MEDIA AND INFORMATION LITERACY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

В статье рассматривается дискурс цифровизации образования по поводу размышления о влиянии информационно-коммуникативных технологий на человека, на общество и социальные аспекты. Наблюдаемые изменения ускоряют процесс образования, делают его комфортным, открытым и доступным. В то же время появляются риски, способные тормозить получение запланированного результата обучающего процесса. Показаны подходы – прагматический, технократический (футурологический) и гуманистический к цифровизации образования на основе применения цифровых технологий. Поднимаются дискуссионные вопросы, которые связаны с авторством, информационной перегрузкой, зависимостью от виртуальной среды, перестройкой нейронной системы мозга человека и его взаимодействие с цифровыми технологиями. В статье затронут вопрос о медийно-информационной грамотности студентов, о важности умений пользоваться различными цифровыми технологиями, понимать и взаимодействовать с различными видами информации, критически оценивать источники, фильтровать контент, защищать и соблюдать этические нормы в киберпространстве.

Ключевые слова: подходы к цифровизации образования, проблемные стороны цифровизации образования, медийно-информационная грамотность, вопросы формирования медийно-информационной грамотности у студентов.

The article examines the discourse of digitalization of education regarding the impact of information and communication technologies on a person, society and social aspects. The observed changes accelerate the educational process, make it comfortable, open and accessible. At the same time, risks arise that can slow down the achievement of the planned result of the educational process. The article shows the approaches - pragmatic, technocratic (futurological) and humanistic to the digitalization of education based on the use of digital technologies. Controversial issues related to authorship, information overload, dependence on the virtual environment, restructuring of the neural system of the human brain and its interaction with digital technologies are raised. The article touches upon the issue of media and information literacy of students, the importance of the ability to use various digital technologies, understand and interact with various types of information, critically evaluate sources, filter content, protect and comply with ethical standards in cyberspace.

Keywords: approaches to digitalization of education, positive and problematic aspects of digitalization of education, media and information literacy, issues of formation of media and information literacy.

Введение

Актуальность. Цифровизация образования – это ключевой аспект современного образовательного пространства, открывающий новые горизонты для студенческого контингента. В России, как и в других странах мира, наблюдается активный переход от традиционных форм обучения к цифровым, что позволяет учащимся получать знания и навыки в удобной и доступной форме, используя разнообразные онлайн-платформы и цифровые ресурсы. Медиа-коммуникативные технологии становятся и самими сообщениями (по Г. Маклюэну) [1], формируя медийное пространство, взаимоотношение в нем, «внешне расширяя человека». Глобальное медийное пространство становится частью нашей жизни, воздействуя на многие социокультурные аспекты.

Сегодня наблюдаются серьезные конвергентные процессы: информационные перегрузки, перераспределение функций и смыслов, меняются социальные взаимоотношения и этические подходы, широко используется непрерывное образование, рассматриваются новые формы трансляции знаний и многое другое. Все это приводит к интеллектуальным изменениям человека и его познавательной деятельности. При этом теория Флинна о повышении интеллекта с развитием цивилизации не подтвердилась. Освоение технологий не делает человека умнее. Повышаются технические возможности, ускоряется и увеличивается поле его деятельности, но в какой-то степени ослабевают его психические функции, снижается память, образное воображение, развивается клиповое мышление [2; 3].

Риски и функциональные изменения у человека называются приобретением и экономией [4]. Акцентируется прагматический подход, который оправдывает психофизиологические изменения в человеке – зачем много знать и помнить, когда в открытом интернете можно получить ответы на все вопросы. Клиповое мышление помогает быстро понять смысл контента по семиотическим знакам и кодам. Многозадачность ускоряет решение задач в условиях дефицита времени. Приводятся и другие «приобретения» человеком, забывая обозначить минусы подрастающего поколения – снижение внимания, работоспособности, усталость, отказ от глубокого анализа и критического мышления и др.

Технократический подход дает прогноз, что с помощью нейротехнологии и роботизации будет возможна и цифровизация человека. Футурологи предсказывают создание фантастических киборгов [5]. Как изменится человек, какое влияние дает цифровая трансформация, стоит ли опасаться, что роботы захватят мир – эти и другие вопросы заставляют нас задуматься на философские проблемы. Прогнозирование требует не только изучения тенденций в науке, социуме, экономике. Необходим анализ и обоснование альтернативных путей развития, что не всегда представляется исследователями. Сложно обсуждать будущее, но есть надежда на здравый смысл и возрождение естественного развития цивилизации.

Большинство исследований все-таки ориентируется на гуманистические идеи воспитания подрастающего поколения в контексте цифровизации. Однако и здесь взгляды расходятся. В одном случае человек является центром мировоззрения, среды обучения, самой большой ценностью. Личные чувства, субъективные переживания и убеждения ставятся выше объективных фактов. В информационном пространстве применяются медиа приемы частого повторения определенного мнения в виде нарратива, которое становится аргументом позиции автора не требующих доказательств. Такие предположения создают условия развития эпохи постправды [6]. Интересно, что нарратив можно опровергнуть, приводя факты и аргументы, а мнение, личностные убеждения опровергнуть нельзя. Они могут быть иллюзорными, и в тоже время являются ценностью, которую нельзя подвергать сомнению. Появление пост правды является слабой попыткой дискурса вариативных мнений. Отсюда становятся понятными многие противоречивые коммуникативные процессы.

Гуманитарный подход интерпретируется и в другом аспекте – где ценностью является образование в соответствии с потребностью личности. Рассматривается непрерывное образования в течение всей жизни на основе государственных и общественных институтов. В этой ситуации наблюдается развитие человеческого потенциала через обучение и реализацию знаний на практике. В условиях цифровизации развитие личности адаптируется к цифровой культуре и к новым социокультурным условиям, при котором должен быть баланс между цифровым и традиционным общением с обучающимися, что повышает мотивацию к изучаемым предметам, помогает решать проблемные вопросы, регулировать социальные отношения в новых неоднозначных условиях. Отсюда целесообразно насыщать информационно-образовательные среды цифровыми технологиями, поскольку переход на новый инструментарий коммуникации и познавательной деятельности меняет понимание мира.

Цель (или задачи) исследования. Применяя технологии в работе или учебе, мы не должны забывать, что главное не в формах передачи информации, а в содержании кон-

тента, который мы получаем. И даже самые продвинутые технологии имеют ограничения. Например, технологии искусственного интеллекта не обладают воображением, не могут заниматься творчеством. Есть нейросети, которые генерируют фотографии и цифровые картины, другие могут создавать изображение в определенном стиле, а могут по запросу с подробным описанием смонтировать необычное изображение. Но это только генерация идей, возможность что-то комментировать и дополнять уже существующее. Нейросети не могут мыслить, анализировать, выстраивать причинно-следственные связи, поскольку их создание базируется на алгоритмах, по которым работает технология. Сложно выстроить алгоритм, который бы определял инновации в творчестве, проводил исследование и делал выводы. Так, например, чат-бот GPT стал популярным во многих сферах. Его можно считать помощником человека, но не более того. Хотя GPT под руководством человека может создавать интересные сгенерированные вербальные и визуальные контенты [7]. Другой пример связан с формализацией получения знаний в онлайн обучении. Однако показано, что стандартные программы цифровых платформ без общения с преподавателем снижают уровень сформированной компетентности обучающихся [8].

В дискурсе о цифровизации образования пока нет четкого ответа на многие вопросы:

- создание текста может или не должно приравниваться к компиляции информации из других источников;
- способны ли мы в информационно перегруженном пространстве к созерцанию, творчеству, размышлению и исследованию;
- хорошо ли быть зависимым от цифровых технологий, погружаясь в виртуальные миры и вовлекаясь в онлайн-игры;
- как перестраивает искусственный интеллект наш мозг и что будет с человеком в будущем.

Для понимания использования цифровых технологий требуется проведение исследований не в короткие сроки, а длительное время, чтобы получить адекватный результат развития обучающихся [9]. При этом одним из актуальных направлений в современном образовании следует считать формирование медийно-информационной грамотности с активным переходом от потребления информации к осмысленному отбору и использованию информации, к созданию медиаресурсов в условиях образовательной, профессиональной или социальной среды.

Новизна. Развитие медийно-информационной грамотности мы рассматриваем на базовом метапредметном уровне, что позволяет решать медиа-образовательные задачи на любых дисциплинах по мере пересечения учебных задач с медиаобразованием [10]. Метапредметность включает умение работать с текстом, как ключевой навык для учащихся, относящийся к профессиональной деятельности. Речь идет не только о поиске цифровых ресурсов, но и отборе, анализе, применении в обучении или работе умений самостоятельно создавать медиаконтент на основе существующих коммуникативных технологий.

Мы считаем, что работа с любой информацией требует соблюдения этических норм в соответствии с законодательным правом. Все выше перечисленное является основой медийно-информационной грамотности. Причем студенты сегодня, как правило, получают информацию не столько в библиотеках, сколько из интернета. Отсюда знание способов находить информацию помогает разобраться в информационных потоках, а для эффективного достижения результата поисковой деятельности следует пони-

мать, в какой медиасреде размещаются информационные ресурсы.

Методы исследования. В исследовании рассматривались способы определения проблем формирования медийно-информационной грамотности. Проводился педагогический эксперимент, опросы и тестирование, а также студентам (бакалаврам и магистрантам) педагогического вуза предлагалось выполнить задания, в которых обучающиеся демонстрировали умения работать с информацией и информационными ресурсами разного типа (вербальными и визуальными). Результаты деятельности обучающихся анализировались и корректировалась стратегия комплексной выработки компетенций в области медийно-информационной грамотности.

Изложение основного материала

В контексте исследования был проведен опрос студентов бакалавриата и магистратуры очной и заочной форм обучения на художественно-графическом факультете Московского педагогического государственного университета об осведомленности поиска необходимой информации из различных источников. Результаты опроса показали, что студенты понимают важность приобретения навыков поиска информации, знают основные методы поиска информации, какими поисковыми системами следует пользоваться, частично доверяя контенту из интернета. При этом студенты не всегда понимают: какому контенту можно доверять; как использовать информацию (копировать, пересказывать или цитировать); какие антивирусные программы существуют; какую визуальную информацию можно использовать; каким образом соблюдаются авторские права; стоит ли защищать детей от негативного контента.

Кроме опроса студентам предлагалось выполнить тестовое задание – подготовить доклад с использованием дополнительной литературы, чтобы выявить умения анализировать первоисточники, оценивать информацию, вычленив главное в информационном сообщении, находить и отбирать научную информацию по заданной теме, анализировать и оценивать медиасообщения из различных источников, в том числе и работу авторов, переводить вербальный текст в визуальный, грамотно оформлять литературные источники, соблюдая требования стандарта. При этом результаты эксперимента должны были продемонстрировать практическое освоение медиаинформационных навыков. На начальном этапе больше половины студентов с первого раза не справлялись с работой. Просматривалась сложность подборки необходимых дополнительных источников по заданной теме, в неумении представить полимодальный текст, в правильном использовании медиаконтента, наконец, и в оформлении списка литературы.

На наш взгляд, для формирования у учащихся медийно-информационную грамотность следует уделить внимание:

- анализу достоверности информации и надежности источника, развивая критическое мышление с использованием альтернативных источников и авторов;
- информационной безопасности в направлениях законодательного права, программного обеспечения, формировании медийно-информационной грамотности для развития навыков работы с информацией и защите от рисков;
- авторскому праву с рассмотрением нормативно-правовых документов на федеральном и международном уровнях, а также какие произведения изобразительного искусства охраняются авторским правом и как использовать рисунки, созданные нейросетью;
- медиа, прочтению образов, кодов, условных обо-

значений на основе восприятия, эмоциональной оценки и интерпретации текста с объяснением смысла;

- развитию идей автора, созданию и раскрытию скрытого замысла по символам и ассоциациям, методам интерпретации с реконструкцией авторских идей;
- нарративу медиа, в котором отражается авторская интерпретация, конструирование медиа и развитие практических навыков в медиатворчестве.

Для будущих учителей важно знать и уметь демонстрировать визуальные объекты в учебном процессе. Для чего необходимо учитывать следующие функции наглядных материалов:

- отражение изоморфного характера изучаемого материала с акцентами на главных элементах с помощью средств выразительности, анимационных эффектов и других приемов;
- создание когнитивных условий для развития умений читать визуальную информацию, поданную в разных форматах;
- изучение визуальных данных;
- развитие умений рассматривания, запоминания визуальных моделей или объектов, анализа данных, выстраивания логических выводов;
- разработку коммуникативных ситуаций на разных этапах учебной деятельности, начиная с мотивации до проверки знаний, умений и навыков.

Наконец, особенностью визуализации учебного материала является упрощенная структура изучаемого объекта. С одной стороны, схематичность и создание более простой структуры объекта лучше запоминается. С другой – не всегда можно корректно отобразить признаки и совокупность отличительных характеристик предметов или явлений. При этом необходимо помнить, что мультимедийные технологии помогают не только созданию визуальных объектов, которые легко воспринимаются, раскрывая структуру изучаемого объекта или показывая его отличительные особенности. Здесь скрайбинг, инфографика, интеллект-карты, сторителлинг и другие виды визуальных данных легко создают насыщенную медиаобразовательную среду, а дизайнерские решения, интерактивность, медийность и динамичность визуальных учебных моделей преобразуют тексты в визуальные образы, значительно повышая эффективность образовательного пространства [11].

Выводы

Следует отметить, что актуальность цифровизации образования подтверждается активным развитием визуальных компьютерных технологий, а также необходимостью подготовки конкурентоспособных педагогических кадров на базе оснащения этими технологиями учебных заведений. Все это подтверждается тем, что цифровая трансформация образовательной среды развивает личность обучающихся, повышает качество и эффективность процесса подготовки обучающихся самых различных социальных групп [12].

Для реализации поставленных задач необходимо внедрять инновационные формы и методы обучения, создавая мультимедийные среды с интерактивностью; использовать платформы для организации познавательного процесса в различных ситуациях; осуществлять профессиональную подготовку в цифровой полимодальной среде. Как показала практика цифровые технологии, призванные экономить время и ресурсы, не всегда себя оправдывают, поскольку разработать хороший, визуально грамотный наглядный материал требует знаний, времени и специальных компетенций. Ни один бот и ни одна нейросеть не сможет создать

эффективные учебные средства без грамотного руководства со стороны педагога, который должен учесть весь комплекс психолого-педагогических требований к проектированию и созданию визуальных учебных материалов.

Новые форматы коммуникации, полимодальные средства, тренажеры на основе дополненной реальности с адаптацией под образовательные среды, включая отбор учебного материала, оценку знаний и умений обучающихся, развивают у них «мягкие» навыки, формируя

профессиональные компетенции и повышая конкурентноспособность. Важным компонентом здесь является медийно-информационная грамотность студентов, объединяющая знания и навыки необходимые для получения доступа к информационным ресурсам, их оценки, использования и создания новых медиа, совершенствуя профессиональную квалификацию на основе самообразования и личностного роста в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. 464 с.
2. Труфанова Е.О. Информационное перенасыщение: ключевые проблемы // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. № 1 (16), 2019. С. 4–21 DOI 10.17726/ДОШТ.2019.1.16.1
3. Труфанова Е. О. Человек и его память в цифровизирующемся мире // Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 8 (454). Философские науки. Вып. 61. С. 30–38. DOI 10.47475/1994-2796-2021-10804
4. Ривз М., Фуллер Д. Машина воображения: искусство генерировать идеи и строить будущее вашей компании. М.: Просвещение. 2022. 380 с.
5. Клейберг Ю.А. Цифровизация в образовании: дискурс-анализ концепта // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1А. С. 37–48. DOI: 10.34670/AR.2022.67.38.004
6. Тузовский И.Д. Постправда как синдром Цифровой эпохи: предельное понимание феномена и сценарии будущего // Философская мысль. 2020. №12. С. 42–60. DOI: 10.25136/2409-8728.2020.12.34257
7. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 41–49.
8. Третьяков В.С., Ларионова В.А. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 55–66.
9. Катханова Ю.Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании: Монография / Ю. Ф. Катханова; ФГБОУ МПГУ, Ин-т изящ. искусств, Каф. дизайна и медиатехнологий в искусстве. Уфа: Омега Сайнс, 2021. 220 с.
10. Гудилина С.И. Некоторые подходы интегрированного медиаобразования в подготовке будущих учителей // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций» (к 65-летию почетного президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, профессора А.В.Федорова): международ. науч. конф. Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНЦ), 2019. С. 129–133.
11. Ван Ян, Катханова Ю.Ф. Тенденции развития визуализации информации в образовательной среде // Преподаватель XXI век, 2020, № 1, Ч.2. С. 154–158. DOI: 10.31862/2073-9613-2020-1-154-158
12. Хворостов А.С., Хворостов Д.А. Методология и технология профессионального образования в изобразительном искусстве и дизайне // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №2 (95). С. 325–328. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49592538>

References

1. Maklujen G.M. Ponimanie Media: Vneshnie rasshirenija cheloveka. [M15 Understanding Media: External Human Extensions] per. s angl. V. Nikolaeva; Zakl. st. M. Vavilova. Moscow, Zhukovskij, «KANON-press-C», «Kuchkovo pole», 2003. 464 p. (in Russ.)
2. Trufanova E.O. Informacionnoe perenasyshhenie: kljuchevye problem [Information glut: key problems]. Vol. 1 (16), 2019. Pp. 4–21. DOI 10.17726/DOSH.T.2019.1.16.1 (in Russ.)
3. Trufanova E. O. Chelovek i ego pamjat' v cifrovizirujushhemsja mire [Man and his memory in a digitalizing world]. 2021. vol. 8 (454). Filosofskie nauki. Vyp. 61. Pp. 30–38. DOI 10.47475/1994-2796-2021-10804 (in Russ.)
4. Rivz M., Fuller D. Mashina voobrazhenija: iskusstvo generirovat' idei i stroit' budushhee vashej kompanii. [The Imagination Machine: The art of Generating ideas and building your company's future]. Moscow, Prosveshhenie, 2022, 380 p. (in Russ.)
5. Klejberg Ju.A. Cifrovizacija v obrazovanii: diskurs-analiz koncepta [Digitalization in education: a discourse analysis of the concept], 2022, T. 12, vol. 1A, Pp. 37–48. DOI: 10.34670/AR.2022.67.38.004 (in Russ.)
6. Tuzovskij I.D. Postpravda kak sindrom Cifrovoy jepohi: predel'noe ponimanie fenomena i scenarii budushhego [Post-truth as a syndrome of the Digital Age: the ultimate understanding of the phenomenon and scenarios of the future]. 2020, vol. 12, Pp. 42–60. DOI: 10.25136/2409-8728.2020.12.34257 (in Russ.)
7. Rakitov A.I. Vysshee obrazovanie i iskusstvennyj intellekt: jejfორია i alarmizm [Higher education and artificial intelligence: euphoria and alarmism]. 2018, vol. 6, Pp. 41–49. (in Russ.)
8. Tret'jakov V.S., Larionova V.A. Otkrytye onlajn-kursy kak instrument modernizacii obrazovatel'noj dejatel'nosti v vuze [Open online courses as a tool for modernizing educational activities at the university]. 2016, vol. 7 (203), Pp. 55–66. (in Russ.)
9. Katxanova Ju.F. Cifrovaya transformacija v xudozhestvennom obrazovanii: Monografiya / Ju. F. Katxanova ; FGBOU MPGU, In-t izyashh. iskusstv, Kaf. dizajna i mediatexnologij v iskusstve. Ufa : Omega Sajns, 2021. 220 p.
10. Gudilina S.I. Nekotorye podhody integrirovannogo mediaobrazovanija v podgotovke budushhih uchitelej [Some approaches of integrated media education in the training of future teachers]. (k 65-letiju pochetnogo prezidenta Associacii kinoobrazovanija i mediapedagogiki Rossii, professora A.V. Fedorova): mezhdunarod. nauch. konf. Taganrog: Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks RGJeU (RINC)]. 2019, Pp. 129–133. (in Russ.)
11. Jan Van, Kathanova Ju.F. Tendencija razvitija vizualizacii informacii v obrazovatel'noj srede [The trend of information visualization in the educational environment]. 2020, Pp.154–158. DOI: 10.31862/2073-9613-2020-1-154-158 (inRuss.)
12. Khvorostov A.S., Khvorostov D.A. Methodology and technology of professional education in fine arts and design // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 2 (95). Pp. 325–328. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49592538>

ДМИТРИЕВА НАТАЛИЯ КОНСТАНТИНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия
E-mail: nataliadmitrie@yandex.ru

DMITRIEVA NATALIA KONSTANTINOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Natural and Technical Majors and Specialties of the Institute of Foreign Languages, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia
E-mail: nataliadmitrie@yandex.ru

**СТАНОВЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

CROSS-CULTURAL COMPETENCY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Устойчивое развитие межкультурной компетенции как интегративного качества личности рассматривается как одна из целей иноязычного образования в вузе. В ходе теоретического исследования, на основе комплекса научных подходов и взаимосвязанных принципов, реализуемых в процессе обучения иностранному языку, выявлены сущности обоснован взаимосвязанный компонентный состав исследуемого личностного новообразования. Процесс практического становления межкультурной компетенции как личностного качества обучающегося представлен двух этапным периодом обучения иностранному языку на первой (специалист и бакалавриат) и второй (магистратура) ступени подготовки будущих выпускников.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, интегративное качество, иноязычное образование, поликультурная среда обучения

Sustainable development of the cross-cultural competence as an integral personality quality is considered as one of the goals of the foreign language education at the higher educational establishment. In the course of the theoretical study based on a complex of scientific approaches and interrelated principles implemented in the foreign language teaching process, the essence and component composition of the personal phenomenon in focus were identified and rationalized. Practical implementation of the cross-cultural competence development is represented by a two-stage process at the first (specialist's degree program and bachelor's degree program) and second (master's degree program) stages of professionally-oriented foreign language teaching.

Keywords: cross-cultural competence, integral personal quality, foreign language teaching, multicultural environment.

Введение

Актуальность нашего исследования обусловлена расширением поликультурного пространства, вызванного трансформацией глобальных экономических, академических и научно-исследовательских связей Российской Федерации на текущем этапе ее исторического развития. Реорганизация современного академического пространства предъявляет новые требования к иноязычному образованию как сложной педагогической системе, нацеленной на создание необходимых педагогических условий формирования у обучающихся востребованных современным обществом качеств личности, включая межкультурную компетенцию. На фоне развития поликультурных связей между образовательными учреждениями возникает необходимость рассмотрения межкультурной компетенции как одной из комплексных целей иноязычного образования.

Таким образом, цель нашего исследования состоит в теоретическом обосновании сущности и содержания межкультурной компетенции (МК) обучающихся вуза как целостного интегративного качества личности и в выявлении педагогических условий необходимых для ее становления.

Новизна исследования заключается в рассмотрении межкультурной компетенции обучающихся как интегративного качества личности, представленного взаимосвязанным комплексом, составляющим ее компонентов; выявлении сущности МК и обосновании педагогических условий ее развития в процессе обучения иностранному языку.

Основные методы исследования включают теоретический анализ специальной литературы и анализ накопленного практического опыта.

Изложение основного материала

Владение межкультурной компетенцией позволяет обучающимся и выпускникам осуществлять эффективное иноязычное взаимодействие с представителями различных культур с целью достижения запланированных результатов, пополняя и совершенствуя при этом как лингвистические, социокультурные, профессиональные так и академические знания и умения. По мнению С.Г. Терминасовой, становление межкультурной компетенции должно стать одной из целей иноязычного образования, «так как смешение народов, культур и языков в XXI веке достигло невиданного размаха» [14, с. 9].

Таким образом, подвижная поликультурная среда, выступает в качестве предпосылки пробуждения интереса к другим иноязычным культурам и одним из условий становления межкультурной компетенции. На основе принятия и уважения культур иноязычных стран генерируется среда способствующая преодолению социокультурных барьеров с последующим налаживанием контактов и выстраиванием эффективного взаимодействия в социокультурном, профессиональном и академических пространствах. Подтверждение значимости интериоризации межкультурной компетенции (УК-5) находит свое отраже-

ние в требованиях ФГОС 3++, в которых формирование исследуемого качества личности заявлено как одна из целей высшего образования. Таким образом, вопрос исследования категории «межкультурной компетенции», условий ее становления, методов и технологий ее развития приобретает обновленную значимость в современной педагогической теории и практике.

Необходимо отметить, что изучение проблемы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения в вузе обусловлено не только потребностями педагогической науки, но и востребованностью отдельно взятой личности как субъекта межкультурного взаимодействия. Теоретическое осмысление сущности и содержания тагируемой компетенции является предметом изучения как отечественных, так и зарубежных исследователей. (Н.Д. Гальскова, Т.В. Елизарова, Д.Б. Королева, М.Э. Иванова, Н.А. Матвеева, С.Г. Тер-Минасова, R.D.Lewis, G.Kissi др.)

Существует несколько подходов к определению, выявлению компонентного содержания и трактовке сущности данного явления. Отечественные исследователи Е.Ю. Камышева и В.Л. рассматривают межкультурную компетенцию как «структурную составляющую» общекультурной компетенции [4, с. 141].

Иными словами, в понимании данных исследователей, совершенствование общекультурной компетенции в процессе обучения, в том числе в процессе овладения иностранным языком, содействует становлению межкультурной компетенции, как одного из ее структурных компонентов.

Несколько иное видение представлено исследовательскими работами Г.В. Елизаровой. Согласно заключениям отечественного исследователя все компоненты МК содержательно отражают компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), таким образом, для становления МК в иноязычном образовательном процессе достаточно внести межкультурный компонент в содержание иноязычного образования [3].

Симметричного мнения придерживается исследователь В.В. Сафонова, отводя межкультурной компетенции роль компонента ИКК [10, с. 62].

Следовательно, формирование компонентов ИКК с учетом межкультурной составляющей является, согласно упомянутым работам, основой и условием развития межкультурной компетенции (МК). Таким образом, перечисленные авторы рассматривают исследуемое новообразование как один из компонентов либо общекультурной, либо иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), а не как отдельное целостное интегративное личностное качество.

Еще одно видение представлено работами отечественного исследователя Н.Д. Гальсковой, которая утверждает, что МК и иноязычная коммуникативная компетенции (ИКК) являются двумя «равнозначными компонентами целостного личностного качества и, интегрируя между собой», содействуют становлению межкультурной коммуникативной компетенции [1. с. 3]. Отечественный исследователь А.Ю. Муратов под межкультурной компетенцией (МК) понимает интегративное личностное новообразование, «включающее знания умения и качества личности, которые могут эффективно формироваться в процессе опыта межкультурного взаимодействия с представителями иных культур» [9. с. 54]. Соответственно, МК рассматривается исследователем как комплексное, интегративное личностное новообразование, целенаправленно развиваемое как в условиях образовательного процесса, так и в условиях не-

посредственного иноязычного взаимодействия с представителями других культур.

Мы в своей работе будем опираться на исследовательские выводы А.Ю. Муратова, которые разделяют Н.А. Матвеева, Н.А. Ткаченко, G. Kiss R.D., Lewis в том, что МК представляет собой структурно-комплексное новообразование, в состав которого входит ИКК [8, 15].

Таким образом, под межкультурной компетенцией (МК) мы понимаем интегративное личностное качество обучающегося или специалиста, представленное широким комплексом взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов и выраженное в способности и готовности осуществлять результативное и целенаправленное межкультурное взаимодействие между представителями различных лингвокультур в условиях, разделяемого коммуникантами сущности и значимости происходящего на основе учета культурных и этнических норм, полукультурных ценностей, вербального и невербального поведения.

Становление и устойчивое развитие МК обучающихся рассматриваются нами как одна из целей иноязычного образования в вузе, так как интериоризация данной компетенции позволяет осуществлять продуктивное взаимодействие коммуницирующих на иностранном языке. Обусловлено данное понимание тем, что процесс обучения иностранному языку (ИЯ), направленный на развитие ИКК, может быть ориентирован на достижение нескольких целей, включая становление МК.

С целью выявления содержания данной компетенции мы обратились к накопленному исследовательскому опыту отечественный и зарубежных исследователей и пришли к пониманию, что содержание исследуемого новообразования рассматривается методологами как комплекс взаимосвязанных лингвистических, социокультурных и интерактивных компетенций. (В.Л. Берштейн, О.Р. Бондаренко, М.Н. Вятутнев, В.Л. Скалкин и др.) Соответственно, при рассмотрении содержания исследуемого явления, как интегративного личностного качества, необходимо ориентироваться на устойчивые особенности личности, формируемые и развиваемые в активной и целенаправленной деятельности на основе социокультурных и лингвистических знаний, умений и навыков.

Принимая во внимание тот факт, что изучение проблемы становления МК в рамках иноязычного образования (ИО) в вузе опирается на методологические подходы и, учитывая возможности ИО, нацеленного на развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), мы выявили следующие, наиболее актуальные для реализации заявленной цели подходы: системный, компетентностный, коммуникативный и межкультурный.

Системный подход выступает в качестве ведущего теоретического направления научного познания. Его имплементация означает исследование проблемы становления МК с позиции выявления составляющих ее компонентов и внутренних связей, объединяющих интегративные части изучаемого феномена в единое целое. Таким образом, системный подход позволяет, с одной стороны, получить целостное представление о структуре МК и, с другой стороны, выявить необходимые условия усиления внутренних связей между компонентами компетенции и, соответственно, ее целостного развития в процессе ИО.

Компетентностный подход является одним из концептуальных положений обеспечения ИО, обновления его содержания, модернизации методов и технологий обучения. Становление тагируемой компетенции и осуществляется в условиях партнерского взаимодействия, продуцирующего предпосылки как для личностного роста

обучающегося, так и для понимания себя через понимание другого. Образовательный процесс при таком подходе становится процессом взаимного обучения и самостоятельно-го, осознанного приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности как условия становления профессиональных и социально значимых компетенций. Реализация данного подхода ориентирована на актуализацию «личной сокровищницы» знаний и умений, их активную имплементацию в условиях профессионального и академического взаимодействия в ситуациях реального межкультурного партнерства.

Необходимость имплементации **межкультурного подхода** в процессе теоретического осмысления и практического развития МК продиктована потребностью знакомства с реальной языковой картиной мира, ее пониманием и принятием, анализа и сравнения иных традиций, способов овладения действительностью и осуществления деятельности. Данный подход лежит в основе организации взаимодействия контактирующих личностей как представителей различных языковых и концептуальных систем, представителей иных лингвосоциумов.

Важным аспектом межкультурного подхода при обучении иностранному языку является «личностный аспект, который предполагает учет индивидуального стиля когнитивной, коммуникативной и учебной деятельности учащихся» ... «осознанность, желание и способность воспринять другого, эмпатия и рефлексия, то есть перцептивная сторона межкультурного общения» [13].

Коммуникативный подход лежит в основе современного иноязычного образовательного процесса, так как его основная цель заключается не только в изучении иностранного языка (ИЯ), но и в его реализации в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, ИЯ выступает не только предметом овладения и средством коммуникации, но и одним из условий становления и развития МК. Соответственно, процесс иноязычного обучения (ИО) заключается как в овладении грамматикой, лексикой и фонетикой иностранного языка, т.е. развитии ИКК, так и в ориентации на общение, взаимодействие в поликультурной среде. Особая значимость данного подхода состоит в возможности индивидуализации цели и содержания обучения, содействующим, в таком случае, повышению внутренней мотивации к овладению иностранным языком как средством коммуникации. Коммуникативный подход нацелен на развитие у обучающихся «смыслового восприятия и понимания иностранного языка (ИЯ), на овладение языкового материала как средства для построения речевых высказываний» [2, с. 64].

Принимая во внимание вышеуказанные методологические подходы и их роль в становлении исследуемого личностного качества, результаты анализа исследовательских работ по проблеме устойчивого развития МК (Н.Д. Гальскова, Т.В. Елизарова, Н.А. Матвеева, G. Kiss и др.), мы выявили основные компоненты исследуемого качества, становление которого реализуется в процессе обучения иностранному языку (ИЯ).

Мотивационный компонент: подразумевает наличие потребности в коммуникативной деятельности, вызванную как сконструированными, в условиях образовательного процесса, так и реальными обстоятельствами жизни обучающихся в поликультурном пространстве. Возникающие и стимулируемые в процессе коммуникативной деятельности потребности определяют осознанное отношение субъектов образовательного процесса к овладению лингвистическими, профессиональными и межкультурными знаниями; ориентирован на развитие опыта реали-

зации приобретенных знаний, умений и навыков; отражает стремление к достижению успеха при решении коммуникативных задач в условиях поликультурного пространства.

Личностно-деятельностный компонент: связан с навыками и умениями коммуниканта осуществлять успешное взаимодействие с представителями иных культур на основе реализации разнотипных коммуникативных тактик и стратегий; владением различными речевыми и неречевыми средствами взаимодействия, поддержания беседы, обмена мнениями и получения информации; знанием и умением принимать, уважать и соблюдать правила и традиции общения с представителями разных культур; способностью создавать и поддерживать положительную атмосферу; готовностью и умением регулировать отрицательные эмоции, сглаживать конфликтные ситуации и снижать возможное напряжение; готовностью к постоянному и системному самосовершенствованию.

Когнитивный компонент: базируется на знаниях о родной и иноязычных культурах, характерных особенностях коммуникативного поведения в ситуациях социокультурного взаимодействия, профессионального и научно-исследовательского взаимодействия; умениях генерировать, логически и аргументированно излагать идеи и смыслы, анализировать тексты, оценивать действия, сопоставлять и выявлять сходства и различия вербального и невербального поведения в поликультурном пространстве, успешно адаптироваться, выбирая оптимально возможные тактики взаимодействия; владении ИКК для успешного решения коммуникативных задач, для расширения кругозора и повышения уровня общей культуры, образованности и мышления. Приобретенные знания, умения и опыт иноязычного взаимодействия представляют собой содержательную систему для дальнейшей самореализации обучающихся на иностранном языке (ИЯ).

Рефлексивный компонент: представляет собой синтез когнитивного и эмоционально-личностного опыта, который постоянно осмысливается, анализируется и оценивается обучающимися в процессе иноязычного обучения (ИО) и взаимодействия. Предметом рефлексии выступают изучаемый материал и коммуникативная деятельность акторов, включая самого рефлексизирующего субъекта. Рефлексия ориентирована на осознанный анализ и оценку результатов коммуникативного взаимодействия, систематизацию и ранжирование приобретенных как теоретический знаний, так и практический умений и навыков; выявление когнитивного багажа окружающих и признания наличия пробелов в собственных знаниях, принятия и понимания позиций другой стороны.

На основе анализа структурных компонентов МК можно сделать вывод о том, что сущность исследуемого качества состоит в способности и готовности личности вступать в иноязычное взаимодействие с представителями иных культур в условиях отличающихся от тех, которые свойственны национальной среде с целью развития устойчивых взаимоотношений [18].

Выявленная сущность и структурные компоненты рассматриваемого феномена позволяют определить основные принципы регулирования процесса формирования тагетированного интегративного качества в процессе иноязычного обучения.

Под принципами мы рассматриваем систему отправных теоретических положений и ведущих требований к проектированию целостного образовательного процесса

В контексте нашего исследования наиболее значимыми являются следующие принципы:

Системности: учет целостности, связности, неразрыв-

ности и взаимозависимости всех составляющих компонентов интегративного личностного качества межкультурной компетенции как одной из целей иноязычного обучения;

Целенаправленности: ориентация на цели и векторы иноязычного образования; самоопределение, самоактуализацию, полилингвальную социализацию и развитие индивидуальности;

Междисциплинарности: владение знаниями умениями и навыками, формируемыми в ходе изучения полипрофильных дисциплин и культур, не изолированное, а комплексное усвоение материала, способствующего повышению теоретического и научного осмысления изучаемых предметов и нивелированию противоречий между методами исследований, имманентными различным дисциплинам; формированию целостной картины мира; становлению системного мышления и устойчивой адаптации к нетипичным ситуациям; установлению взаимосвязей между явлениями; оперированию разнообразным инструментарием для решения проблем.

Гуманистической направленности: имплементация дидактических материалов, педагогических методов и технологий, ориентированных на гармоничное развитие обучающегося способного и готового представлять собственную культуру и уважать культуры полилингвального мира.

Коммуникативной направленности: моделирование коммуникативного взаимодействия в условиях ИО с целью преодоления культурного и языкового барьеров в условиях отличных от свойственной национальной культуре стандартам коммуникативного поведения;

Рефлексии: критическая оценка разнообразных ситуаций межкультурного взаимодействия на основе анализа, сравнения и осмысления культурной специфики поведения, результатов и способов осуществления деятельности с целью расширения коммуникативного партнерства и избегания конфликтных ситуаций.

Перечисленные нами принципы взаимосвязаны и ориентированы на организацию процесса становления и развития МК в процессе обучения иностранному языку в вузе.

В нашем исследовании формирование и совершенствование МК целенаправленно осуществляется в процессе овладения иностранным языком. Таким образом, процесс обучения ИЯ выступает в качестве средства достижения тагетированной цели. Иными словами, владение иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК) является как условием, так и инструментом реализации проектируемых коммуникативных, академических (исследовательских) и практических задач.

Несмотря на сложную геополитическую ситуацию, повлекшую за собой разрывы академических связей с Европейскими образовательными учреждениями, отечественное высшее образование не только не утратило своей привлекательности, но и нарастило дополнительный спрос на свои образовательные услуги на международном рынке. В связи с этим в большинстве отечественных вузов, включая Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ), обучается постоянно нарастающее количество иностранных граждан из стран Азии, Африки и Ближнего Востока. Поскольку вышеуказанные этнические группы являются представителями различных культур и, соответственно, говорят на разных национальных языках, то языком взаимодействия, как правило, выступает английский язык. При чем, для обучающихся из Индии английский язык является вторым государственным языком, для остальных же студентов, включая отечественных – это иностранный язык, который является как предметом овла-

дения, так и инструментом взаимодействия и развития межкультурной компетенции.

подавляющее большинство иностранных студентов ПетрГУ представлено обучающимися из Индии (более 300 человек), стран Африки и Ближнего Востока (более 100 человек). Совместно с отечественными студентами иностранные учащиеся овладевают различными специальностями и обучаются по программам бакалавриата. Таким образом, поликультурное окружение приобретает характер «естественной» академической и социокультурной среды, в которой реализуются программы обучения ПетрГУ и происходит взаимодействие всех субъектов образовательного процесса по жизненно важным вопросам, что в свою очередь еще раз свидетельствует об актуальности развития МК у обучающихся. Поликультурная образовательная среда становится одним из педагогических условий устойчивого развития тагетированного качества.

Достижение поставленной нами цели осуществляется в течении всего курса обучения ИЯ на 1-2 курсах специалитета и бакалавриата, 1 курсе магистратуры. На первом этапе ИО, который можно охарактеризовать как мягкое погружение в поликультурное пространство, организуются встречи для знакомства с культурно-историческими особенностями стран через взаимодействие с их представителями. Проводятся студенческие конференции в рамках проекта «Синергия культур». Посредством поддержанных PowerPoint презентациями, об истории и традициях различных национальных государств, организуются беседы и обмен мнениями о сходстве и различии культурно-исторических ценностей. Поскольку иностранный язык является инструментом взаимодействия и получения нового знания у обучающихся возникает потребность в развитии ИКК и повышается мотивация к коммуникации. Так как общение в заданных рамках носит как академический, так и социокультурный характер коммуниканты прибегают не только к лингвистическим, но и к информационно-технологическим инструментам, к языку жестов и тела, достигая, таким образом, максимально положительного результата, снижая при этом отрицательные эмоциональные переживания и развивая мотивацию избегания неудач, «потребность человека в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, особенно в тех случаях, когда результаты его деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми» [16, 7, с. 115].

Так же, на первом этапе обучения, в процессе овладения профессионально-ориентированным иностранным языком в условиях поликультурного академического пространства обучающиеся в беседах, на семинарах, в работе круглых столов обсуждают и анализируют сходства и различия таких явлений как: системы образования разных стран и возможность доступа к образовательным услугам; системы здравоохранения, медицинского обслуживания и существующих практик оказания скорой и плановой медицинской помощи, профилактики и лечения заболеваний, характерных для различных стран, и условий провоцирующих их устойчивый характер; понимание концепции «здорового образа жизни и здорового питания»; ценностно-смысловые системы обществ, представителями которого являются коммуниканты; экологические проблемы и способы их решения практикуемые в разных странах; профессиональную этику, дресс код и принятую поведенческую практику в условиях деловых переговоров, профессиональных и академических дискуссий, отдыха и путешествий и т.д.; особенности архитектуры характерные для разных культур, историю развития строительных технологий, обусловленную климатическими условиями; вли-

ание информационных технологий на развитие различных стран и т.д.

Открытый характер иноязычного взаимодействия в поликультурной академической среде, основанный на уважении к традициям и устоявшимся правилам сотрудничества между коммуникантами в разных культурах, содействует повышению академической мотивации обучающихся, пробуждает интерес к изучению и принятию культур иноязычных стран, стимулирует развитие ответственности за знание истории своей страны и представлению ее в процессе коммуникации, с последующей рефлексией и оценкой «себя» как представителя страны.

На второй ступени обучения (в магистратуре), где обучающиеся вовлечены в исследовательскую деятельность, основное внимание в процессе овладения профессионально-ориентированным иностранным языком, нацеленным на совершенствование МК, уделяется развитию способности и готовности: изучать и анализировать накопленный исследовательский опыт ученых стран мира; выявлять возникающие проблемы; проектировать способы их решения и представлять свое видение международному академическому сообществу; принимать участие в научных дискуссиях. Взаимодействие с исследовательским сообществом поликультурного мира посредством публикаций осуществляется в устоявшемся формате IMRAD (англ.: introduction, materials and methods, results and discussion), что является структурой научной статьи оригинального типа, содержащей эмпирическое исследование [17].

На данном этапе развития МК основное внимание в иноязычном образовании уделяется развитию навыков академического письма и академической грамотности. Предметом академического письма является «знание о построении текста как единой хорошо структурированной системы для эффективного осуществления научной коммуникации» [5, с. 85]. Комплекс компетенций, формируемых в процессе обучения академическому письму, «включает не только владение лингвистическими умениями, но и такими металингвистическими компетенциями как логика, анализ и критическое мышление» [6, с. 21]. Язык, на котором думает и пишет автор, в данном случае, значения не имеет. Автор-исследователь генерирует и ранжирует свои идеи в определенной логической последовательности, отбирает информацию для поддержания своих аргументов и структурирует научный текст на основе металингвистических умений.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–4.
2. Голуб Л.Н. Коммуникативный подход в обучении // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2017. № 4. С. 64–67.
3. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г.В. Елизарова, СПб., 2001. 371 с.
4. Камышева Е.Ю., Каракчиева В.Л. Формирование межкультурной компетенции обучающихся в условиях современной информационно-образовательной среды/ Е.Ю. Камышева, В.Л. Каракчиева // Вестник ТГПУ. 2018. №1. С.140–147.
5. Короткина И.Б. Модели обучения академическому письму. Зарубежный опыт и отечественная практика: Монография / И.Б. Короткина. Москва: Изд-во Юрайт, 2022. 219 с.
6. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт, практика: учеб.пособие для вузов / И.Б. Короткина. Москва: изд-во Юрайт, 2018. 235 с.
7. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Психология человека: курс лекций / Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская. Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. 232 с.
8. Матвеева Н.А. Системный анализ межкультурной компетентности будущих переводчиков / Н.А. Матвеева Н.А. // Перспективы науки и образования. 2015. № 5 (17) С. 55–58.
9. Муратов А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций [Текст]: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / М.Ю. Муратов. Барнаул, 2005. – 213 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-uchashchikhsya-v-protseste-obucheniya>

Согласно утверждению отечественного исследователя Н.В. Смирновой «академическая грамотность является метапредметной компетенцией, неким сложным структурным образованием, которое сочетает в себе как знания и мировоззрение, так и интеллектуальные и коммуникативные умения». Автором МК рассматривается как «способность эффективно функционировать в мультилингвальной академической среде» [11, с. 144] и «способность стать полноправным членом определенной социокультурной среды», включая научное сообщество [12, с. 59].

По мнению Урсулы Вингейт академическая грамотность является способностью автора успешно общаться в рамках дискурса научного сообщества. Данная способность основана на умении читать и оценивать информацию, анализировать, критиковать и создавать новое знание в устной и письменной формах [19].

Иными словами, на втором этапе обучения в процессе овладения профессионально-ориентированным иностранным языком, нацеленном на развитие академической грамотности как одного из композитных элементов межкультурной компетенции обучающиеся овладевают умениями обсуждать (устно и письменно) ключевые идеи, которые разделяют члены научного сообщества в рамках общепринятых концепций и правил на данном этапе развития науки.

Выводы

Таким образом, межкультурная компетенция (МК), как целостное интегративно качество личности, представленное комплексом взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, рассматривается нами как одна из целей иноязычного образования в вузе. Становление и устойчивое развитие МК реализуется как в условиях конструируемого, так и реального поликультурного взаимодействия коммуникантов, в котором иностранный язык выступает не только предметом овладения, но и средством взаимодействия. Достижение заявленной цели осуществляется на основе системного, компетентностного, коммуникативного и межкультурного подходов с соблюдением принципов системности, целенаправленности, междисциплинарности, гуманистической и коммуникативной направленности, рефлексии. С целью достижения поставленной цели в процессе иноязычного образования реализуются коммуникативные технологии обучения как совокупность средств и методов обучения.

angliiskomu-ya (дата обращения 09.07.24)

10. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. Москва : Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. 233 с.

11. Смирнова Н.В. Академическая грамотность как фактор иноязычной профессиональной подготовки // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и международная коммуникация. 2017. № 1. С. 140–147. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/326581119_AKADEMICESKAA_GRAMOTNOST_KAK_FAKTOR_INOAZYCNOJ_PROFESSIONALNOJ_PODGOTOVKI (дата обращения 15.07.24)

12. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике / Н.В. Смирнова // Высшее образование в России. № 6. 2015. С. 58–62.

13. Тарева Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е.Г. Тарева // Проблемы теории, практики и методики перевода: сб. науч. тр. Сер. Язык. Культура. Коммуникация. Т. 1, № 14. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2011. С. 237–244.

14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. Москва, 2000. 262 с.

15. Ткаченко Н.А. Формирование межкультурной компетентности будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Ткаченко, Челябинск, 2011. 11 с.

16. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен СПб.: Изд-во «Речь». 2001. 256 с.

17. IMRAD, или структура статьи: AcademicWritingResearchGroup [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://spb.hse.ru/humart/lang/arg/imrad> (дата обращения 15.07.24)

18. Kiss Gabriella. Managing cross-cultural communication challenges: toward a more perfect union in an age of diversity/ AARMS communications. Vol. 4, № 2. – 2015. – p. 215–223. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.academia.edu/30855703/Managing_cross_cultural_communication_challenges_Toward_a_more_perfect_union_in_an_age_of_diversity (дата обращения 19.06.24)

19. Wingate U. Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/309297246_Academic_literacy_across_the_curriculum_Towards_a_collaborative_instructional_approach (дата обращения 20.06.24)

References

1. Gal'skova N.D. Intercultural learning: the problem of the goals and content of teaching foreign languages // Foreign languages at school. 2004. No. 1. Pp. 3–4.

2. Golub L.N. Communicative approach in teaching // Bulletin of the Bryansk State Agricultural Academy. 2017. No. 4. Pp. 64–67

3. Elizarova G.V. Formation of students' intercultural competence in the process of teaching foreign language communication: Elizarova G.V. Formation of students' intercultural competence in the process of teaching foreign language communication [Text]: diss... Dr. of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / G.V. Elizarova, St. Petersburg, 2001. 371 p.

4. Kamysheva E.Yu., Karakchieva V.L. Formation of intercultural competence of students in the context of the modern information and educational environment / E. Yu. Kamysheva, V. L. Karakchieva // Bulletin of TSPU. 2018. No. 1. Pp. 140–147.

5. Korotkina I.B. Models of teaching academic writing. Foreign experience and domestic practice: Monograph / I. B. Korotkina. Moscow: Publishing house Yurait, 2022. 219 p.

6. Korotkina I.B. Academic writing: process, product, practice: textbook. manual for universities. Moscow: Publishing house Yurait, 2018. 235 p.

7. Kuraev G.A., Pozharskaya E.N. Human psychology: course of lectures. Rostov-on-Don: Research Institute of Valeology, Rostov State University, 2002. 232 p.

8. Matveeva N.A. Systematic analysis of intercultural competence of future translators / N.A. Matveeva N.A. // Prospects of science and education. 2015. No. 5 (17) Pp. 55–58.

9. Muratov A.Yu. Formation of intercultural competence of students in the process of teaching English using telecommunications [Text]: dis. ... candidate of ped. sciences 13.00.08 / M.Yu. Muratov. Barnaul, 2005. 213 p. [Electronic resource]. Access mode: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-uchashchikhsya-v-protssesse-obucheniya-angliiskomu-ya> (date of access 07/09/24)

10. Safonova V.V. Communicative competence: modern approaches to multi-level description for methodological purposes / V.V. Safonova. Moscow: Publishing house of the Research Center «Euroshkola», 2004. 233 p.

11. Smirnova N.V. Academic literacy as a factor in foreign language professional training / N.V. Smirnova // Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and international communication. 2017. No. 1. Pp. 140–147. [Electronic resource]. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/326581119_AKADEMICESKAA_GRAMOTNOST_KAK_FAKTOR_INOAZYCNOJ_PROFESSIONALNOJ_PODGOTOVKI (date of access 15.07.24)

12. Smirnova N.V. Academic literacy and writing in higher education: from theory to practice / N.V. Smirnova // Higher education in Russia. No. 6. 2015. Pp. 58–62.

13. Tareva E.G. Intercultural approach to training modern linguists // Problems of theory, practice and didactics of translation: collection of scientific papers. Series: Language. Culture. Communication. Vol. 1, No. 14. N. Novgorod: Publishing house of NGLU, 2011. Pp. 237–244.

14. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication: A Textbook for Undergraduate, Postgraduate and Applicant Students in the Specialty «Linguistics and Intercultural Communication» / S.G. Ter-Minasova. Moscow, 2000. 262 p.

15. Tkachenko N.A. Formation of Intercultural Competence of Future Translators in the Process of Professional Training at a University [Text]: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences): 13.00.08 / N.A. Tkachenko, Chelyabinsk, 2011. 11 p.

16. Heckhausen H. Psychology of Achievement Motivation / H. Heckhausen St. Petersburg: Rech Publishing House. 2001. 256 p.

17. IMRAD, or the structure of the article: Academic Writing Research Group [Electronic resource]. Access mode: <https://spb.hse.ru/humart/lang/arg/imrad> (date of access 15.07.24)

18. Kiss Gabriella. Managing cross-cultural communication challenges: toward a more perfect union in an age of diversity/ AARMS communications. Vol. 4, No. 2. 2015. Pp. 215–223. [Electronic resource]. Access mode: https://www.academia.edu/30855703/Managing_cross_cultural_communication_challenges_Toward_a_more_perfect_union_in_an_age_of_diversity (date of access 19.06.24)

19. Wingate U. Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach [Electronic resource]. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/309297246_Academic_literacy_across_the_curriculum_Towards_a_collaborative_instructional_approach (date of access 20.06.24)

ЕФАНОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: sunny21@inbox.ru

EFANOVA OLGA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Foreign Languages Department, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: sunny21@inbox.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

USING GAMIFICATION TOOLS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Статья посвящена использованию средств геймификации в обучении иностранному языку в неязыковом вузе и описанию их дидактического потенциала. В статье раскрывается сущность понятия «геймификация», приводятся цели и задачи ее использования на занятиях, а также принципы, которые она позволяет реализовать. Особое внимание автором уделено использованию средств геймификации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе и предложена разработанная им игра для студентов первого курса неязыковых направлений подготовки. Апробация данной игры со студентами доказала эффективность данной технологии при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: геймификация, игра, структурная геймификация, содержательная геймификация, игровые элементы, механика игры, динамика игры.

The article is devoted to the use of gamification tools in teaching a foreign language in a non-linguistic university and the description of their didactic potential. The article reveals the essence of the concept “gamification”, provides the goals and objectives of its use in the classroom, as well as the principles that it allows you to implement. The author pays special attention to the use of gamification tools in foreign language classes at a non-linguistic university and proposes a game developed by the author for first-year students of non-linguistic areas of training. The testing of this game with students has proved the effectiveness of this technology in teaching a foreign language.

Keywords: gamification, game, structural gamification, meaningful gamification, game elements, game mechanics, game dynamics.

Введение

Актуальность. XXI век по праву можно назвать веком информационно-коммуникационных технологий, мультимедиа и цифровых устройств. Сегодня студенты с большим энтузиазмом и увлеченностью будут изучать информацию, представленную в электронном виде в сети Интернет и общаться в социальных сетях, чем посещать лекции и аудиторные занятия. Поэтому для повышения уровня мотивированности студентов к изучению иностранного языка в вузе преподавателю необходимо использовать современные инновационные информационно-коммуникационные технологии обучения и воспитания.

Развитие Интернета, рост популярности компьютерных игр и поиск преподавателями российских вузов эффективных технологий обучения привели к созданию такой новой технологии обучения, как геймификация, в основе которой лежит идея использования игрового подхода и элементов игры для того, чтобы сделать учебный процесс по разным учебным дисциплинам более увлекательным и интересным.

Актуальность нашего исследования обусловлена инновационным характером технологии геймификации, которая требует разработки методики применения средств геймификации в учебном процессе по дисциплине «Иностранный язык» и согласования учебных целей с игровыми. Хотя геймификация активно изучается, она часто используется в учебном процессе только в виде баллов в качестве поощрения студентов за активность на занятиях.

В роли теоретической базы нашей работы выступали

исследования Т.А. Гольцовой, В.О. Косачевой, О.А. Латвис, Е.А. Проценко, С.В. Титовой, К.В. Чикризовой и других авторов, которые были посвящены использованию геймификации на занятиях по иностранному языку в разных образовательных учреждениях.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором доказана эффективность использования геймификации для повышения мотивации изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость состоит в изучении автором специфики использования геймификации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

Практическая значимость обусловлена тем, что результаты исследования могут использоваться при преподавании иностранного языка на неязыковых направлениях подготовки.

Цель нашего исследования – обосновать целесообразность и эффективность включения игровых технологий и элементов геймификации в учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковых вузах.

Задачей исследования являлась разработка технологии обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки с использованием средств геймификации.

В процессе работы над темой исследования мы применяли следующие теоретические и эмпирические *методы исследования*: анализ научно-методической литературы по теме исследования, обобщение опыта работы других исследователей по использованию средств геймификации

в учебном процессе по разным учебным дисциплинам и, особенно по дисциплине «Иностранный язык».

Изложение основного материала

Термин «геймификация» был введен в научное употребление американским программистом Ником Пеллингом в 2002 году. В настоящее время геймификация применяется во многих сферах нашей жизни в неигровом контексте с целью решения реальных жизненных проблем и вовлечения в него большого количества людей.

Е.С. Бакадырова дает обобщенное определение геймификации: это использование игровых технологий в неигровом контексте [2].

И.В. Гаврилова рассматривает геймификацию как «способ организации обучения с использованием игровых технологий» [4, с. 16].

А.Л. Мазелис под геймификацией понимает «применение методов проектирования игры для неигровых областей, таких, как бизнес-процессы, социальные проекты, обучение» [9, с. 139].

На наш взгляд, наиболее полное определение геймификации дали С.В. Титова и К.В. Чикризова. По их мнению, геймификация – это «интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач» [10, с. 137].

Как отмечает М. Хергер, параметрами геймификации выступают: отсутствие спонтанности, наличие цели и правил прохождения игры, а также ожидаемого результата [11].

Целью геймификации является вовлечение всех студентов в учебную деятельность, содержание которой перерабатывается, чтобы повысить мотивацию решения какой-либо задачи. При этом могут решаться как образовательные, так и игровые задачи. Образовательной задачей может быть, например, усвоить какие-либо знания, научиться выполнять какое-либо действие или сформировать какой-либо навык, а игровая задача – набрать определенное количество баллов для перехода на следующий уровень. Образовательная задача является главной, а игровая задача должна способствовать поддержанию мотивированности студентов на достижение образовательной задачи.

Основная задача геймификации заключается в достижении студентом определенной цели, при этом способы ее достижения могут быть различными. Основная цель складывается из нескольких более мелких, и студент имеет возможность увидеть свой прогресс в обучении. По мере приобретения студентом определенных знаний, умений и навыков увеличивается сложность задач. При этом при неудачном выполнении задания студент имеет возможность выполнить его заново.

Понятия «игра» и «геймификация» не тождественны. То есть, геймификация представляет собой применение таких игровых элементов, как, например, очки, правила игры, элемент соревновательности, вне игры, в неигровых ситуациях для того, чтобы повысить мотивацию выполнения различных действий.

Геймификация позволяет оптимизировать учебный процесс в неязыковом вузе, поскольку она дает возможность реализовать следующие дидактические принципы [5, с. 72–73]:

1. Принцип целеполагания. Чтобы игровой процесс не превратился в бездумное зарабатывание баллов, при использовании геймификации ставятся не только игровые

цели и задачи, но и образовательные. То есть использование игровых технологий не должно являться средством развлечения студентов, а должно быть направлено, главным образом, на достижение обучающих целей и задач.

2. Принцип сознательности и активности осуществляется благодаря возможности получить мгновенно обратную связь от студентов.

3. Принцип наглядности предполагает визуализацию учебного материала с помощью новейших мультимедийных технологий.

4. Принцип систематичности и последовательности. Игра не должна быть изолирована от других технологий обучения, а включаться в некую общую систему. Кроме того, геймификация предполагает постепенное усложнение как условий игры, так и учебного материала.

5. Принцип индивидуализации обучения и выбора индивидуальной траектории обучения исходя из скорости усвоения учебного материала каждым студентом.

6. Принцип доступности и посильности. Все студенты должны понимать правила игры, поэтому их необходимо тщательно формулировать. Игровые задания должны быть посильными, чтобы знающие студенты могли получить награду за их правильное выполнение.

7. Принцип прочности опирается на прочность знаний и на эмоции студентов.

Кроме указанных выше общедидактических принципов геймификация должна позволять преподавателю реализовать ряд специфических принципов, например:

1. Принцип интерактивности обеспечивает включенность в игру и соответственно в учебный процесс всех студентов.

2. Принцип моделирования действительности заключается в том, что в игре воссоздается какая-либо жизненная ситуация.

3. Принцип прогнозирования состоит в определении цели использования геймификации в учебном процессе и в продумывании правил игры.

Как отмечает О.А. Латвис, геймификация выполняет в учебном процессе следующие функции:

- образовательную функцию, поскольку она помогает развить память, внимание, общеучебные знания, умения и навыки, умение применять полученные знания и умения на практике;
- релаксационную функцию, так как она позволяет снять эмоциональное напряжение и стресс;
- функцию самореализации, так как студент должен самостоятельно достичь поставленной цели и реализовать весь свой потенциал в игре;
- функцию коррекции, поскольку игра показывает пробелы в знаниях и недостаточный уровень сформированности умений и навыков.

Применение в учебном процессе геймификации предусматривает использование следующих приемов:

- привлечение внимания студентов;
- подразделение долгосрочных целей на краткосрочные;
- создание системы поощрения студентов за их достижения;
- соответствие уровня сложности заданий уровню знаний, умений и навыков студентов определенного возраста и года обучения;
- моделирование игровых ситуаций, в которых студент должен научиться действовать самостоятельно.

Популярность геймификации можно объяснить рядом факторов:

- сегодня в условиях цифровизации общества мы

можем наблюдать зависимость молодежи от смартфонов и компьютеров;

- студенты воспринимают игру как комфортную для них форму учебного процесса, проведение игр повышает интерес к учебной дисциплине и мотивирует каждого студента активно включаться в процесс обучения;

- внедрение в учебный процесс геймификации может устранить противоречия между традиционными методами и средствами обучения и обучением на базе компетентностного подхода, при котором увеличилось количество часов, отводимых на самостоятельную работу студентов [8, с. 53].

М.В. Василиженко, Е.А. Коротков и В.С. Мухаркина описали следующие «виды геймификации»:

- структурная геймификация, которая заключается во включении в учебный процесс элементов геймификации;
- содержательная геймификация, предполагающая построение всего учебного процесса вокруг определенного игрового сюжета» [3].

Структурная модель геймификации состоит, по мнению Т.А. Гольцовой и Е.А. Проценко, «из трех компонентов:

- 1) игровые элементы, к которым относятся сами игры, уровни игры, игровые задания, выполняемые на каждом уровне, вознаграждение за правильно выполненное задание, например очки, медали, переход на следующий уровень;

- 2) механика игры включает в себя сценарий поведения игроков в ходе прохождения игры и бонусы (например, очки, награды, побуждающие игроков к определенным действиям в игре);

- 3) динамика игры обеспечивает вовлечение игроков в игру и заключается в ограничении по времени, теме игры, ее сюжете и взаимоотношениях игроков» [6, с. 84].

В учебном процессе вуза чаще всего преподаватели используют структурную геймификацию, которая заключается в обеспечении элемента соревновательности благодаря применению очков, баллов, уровней подачи материала, рейтинговых таблиц и др. Эффективность использования виртуальных наград и очков зависит от целевой аудитории. Уровень прогресса каждого студента в игре можно определить по количеству набранных им баллов. Во взрослой аудитории балл может показать, какова цель обучения на данном этапе. Система обучения при этом не превращается в игру, и содержание учебного материала не меняется.

Использование в учебном процессе геймификации может происходить в виде отдельных элементов игры для решения какой-либо определенной учебной задачи или в виде интеграции игровой цели с образовательной. Геймификация является отличным способом повышения мотивации студентов и их интереса к изучению различных учебных дисциплин, в том числе иностранного языка.

Геймификация может использоваться на разных этапах обучения иностранному языку в неязыковом вузе и со студентами с разным уровнем владения иностранным языком. На наш взгляд, использование геймификации может быть достаточно эффективным при формировании лексико-грамматических навыков. Языковая игра, несомненно, вызовет больший интерес у студентов, чем утомительные тренировочные упражнения.

В любой игре игроки должны решить какую-либо задачу, выполнение которой связано с преодолением разных трудностей. При этом задача игроков – пройти все уровни игры, набирая очки и формируя необходимые навыки. Важным элементом геймификации является игровое мышление, поскольку оно добавляет такие элементы, как соревнование и сотрудничество в процесс игры. Еще одним

важным моментом геймификации является привлечение внимания и вовлечение в образовательный игровой процесс всех участников игры.

С распространением и развитием дистанционного и смешанного обучения иностранному языку все большую популярность приобретает использование различных форм геймификации на занятиях по иностранному языку, например компьютерные игры, обучающие программы и мобильные приложения, элементы дополненной реальности и др. Популярные игровые ресурсы на площадках Play Market или App Store говорят о том, что сегодня людям проще обучаться иностранному языку, сидя за телефоном или планшетом, чем посещая курсы иностранных языков и аудиторные занятия.

Чтобы сделать учебный процесс с применением геймификации более результативным, преподаватель должен четко определить цели и задачи обучения с использованием элементов геймификации, разработать сценарий проведения игры, распределить роли между участниками игры и составить задания, которые должны выполнить студенты в ходе прохождения игры.

В ходе разработки игры следует учитывать следующее:

- игроки должны видеть свой прогресс в игре, который может выражаться в очках, виртуальных наградах и переходе на следующий уровень игры;
- каждый игрок должен понимать свой вклад в успехи команды;

- каждое правильно выполненное задание можно дополнительно вознаградить баллами.

Н.Л. Караваев и Е.В. Соболева разработали «критерии оценки эффективности сервисов и платформ с элементами геймификации для использования в учебном процессе. К ним относятся:

- простота использования;
- возможность работы офлайн;
- низкая стоимость;
- наличие шаблонов для создания своего учебного курса;
- система поощрения игроков;
- контроль за поведением игроков;
- возможность интеграции игры с социальными сетями» [12].

В.О. Косачева подчеркивает, что преимуществами использования геймифицированных средств обучения является использование современных цифровых технологий, возможность применить в игре изученную лексику и грамматику, улучшение навыков работы в коллективе, повышение мотивации к обучению, а также возможность избавиться от страха совершить ошибку, поскольку данные средства обучения позволяют пройти уровень игры заново и перейти на более сложный следующий уровень, работать в команде при решении общих задач и проявить свою инициативу и креативность [7, с. 217].

Несмотря на перечисленные плюсы, геймификация имеет ряд недостатков. Например, чрезмерное увлечение играми и зарабатывание баллов в игре вместо объяснения усвоения нового учебного материала может привести: 1) к легкомысленному отношению студентов к учебному процессу, когда они воспринимают занятие как игру и отказываются выполнять монотонные, на их взгляд, задания; 2) к трудности вовлечения в игру студентов с разным уровнем языковой подготовки; а также 3) к увеличению времени на подготовку преподавателя к занятию и времени, которое студент проводит за компьютером.

Поскольку использование геймификации и игровых технологий позволяет обеспечить большую вовлеченность

студентов в учебный процесс, чем традиционное обучение иностранным языкам, способствует эффективному овладению иностранным языком вне языковой среды, мы активно внедряем элементы геймификации в учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых направлений подготовки. В своей педагогической практике мы часто используем языковые игры в виде командных соревнований, викторины страноведческой направленности, которые позволяют проверить усвоение лексического и грамматического материала в увлекательной форме, а работа в команде формирует и развивает коммуникативные навыки обучающихся. За правильное выполнение заданий студенты получают очки и баллы, которые затем переводятся в оценку по предмету. Приведем пример одной из разработанных нами игр для студентов неязыковых направлений подготовки.

Нами была разработана игра «Лингвогонка» для студентов 1 курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». Игровой целью было выиграть заезд, опередив других гонщиков по количеству набранных в ходе выполнения заданий баллов. Обучающая цель игры – формирование и развитие языковых и речевых навыков, обучение работе в команде и поддержание интереса к изучению иностранного языка. В ходе игры студенты делятся на несколько команд. Каждая команда выбирает себе модель гоночной машины, которая будет участвовать в заезде. На доску вешается изображение трассы с обозначенными на ней точками-остановками. На каждой такой остановке командам предлагается выполнить определенное задание по теме, например, соотнести слово с его значением, вставить пропущенное слово, определить достоверность информации и др. По команде преподавателя первые участники каждой команды выполняют первое задание. Если ответ правильный, то игрок соответствующей команды двигает машину своей команды на одну точку-остановку вперед, и команда получает 1 балл, а в игру вступают следующие игроки каждой команды по очереди. Выигрывает та команда, которая раньше

добралась до финиша и получила больше баллов.

Помимо описанной выше игры мы используем систему заданий для самостоятельной работы студентов. В течение учебного года студенты, которые хотят повысить свой балл и оценку на экзамене по иностранному языку, должны выполнить ряд самостоятельных интерактивных заданий. Выполненные задания студенты присылают преподавателю на проверку по электронной почте или выполняют их онлайн на базе сервисов Wordwall, Learningapps и др. За правильное выполнение заданий они получают баллы, по количеству которых формируется итоговый рейтинг студентов. Желание возглавить рейтинг и получить более высокий итоговый балл по дисциплине стимулирует студентов выполнять больше заданий и набирать баллы.

По результатам работы с применением элементов геймификации мы пришли к выводу о том, что геймификация позволяет повысить эффективность системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе за счет разнообразных средств отображения информации, включения в учебный процесс элементов интерактивности и соревновательности.

Выводы

В результате проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что геймификация по праву считается одной из форм мотивации к обучению, повышения эффективности учебного процесса и вовлечения студентов в командную работу. На занятиях по иностранному языку она помогает студентам преодолеть страх допустить ошибку при устном ответе на иностранном языке, выработать умение работать в команде, повысить эффективность учебного процесса путем погружения в систему учебных и профессиональных проблем и задач через игровые технологии. Геймификация способствует развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции студентов, активизирует их мыслительную деятельность, раскрывает творческие способности, а также мотивирует их на самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. Акчелов Е.О. Новый подход к геймификации в образовании / Е. О. Акчелов, Е. В. Галанина: Текст: непосредственный // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (32). С. 117–132.
2. Бакадырова Е.С. Геймификация в образовании / Е.С. Бакадырова: Текст: непосредственный // Современные научные исследования и разработки. 2018. № 12 (29). С. 178–180.
3. Василиженко М.В. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам / М.В. Василиженко, Е.А. Коротков, В. С. Мухаркина: Текст: непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. № 2 (48). С. 43–50.
4. Гаврилова И.В. Геймификация как средство повышения эффективности онлайн-курсов / И. В. Гаврилова: Текст: непосредственный // Образование и проблемы развития общества. 2018. № 1 (5). С. 14–23.
5. Гольцова Т.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко: Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 65–77.
6. Гольцова Т.А. Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам / Т.А. Гольцова, Е.А. Проценко: Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 81–89.
7. Косачева В.О. Использование методов геймификации в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе / В.О. Косачева: Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2. С. 216–218.
8. Латвис О.А. Геймификация в обучении иностранному языку / О. А. Латвис: Текст: непосредственный // Профессиональное образование. 2020. № 3. С. 52–54.
9. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении / А.Л. Мазелис: Текст: непосредственный // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2013. № 2 (21). С. 139–142.
10. Титова С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С.В. Титова, К.В. Чикризова: Текст: непосредственный // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.
11. Herger, M. Enterprise gamification: engaging people by letting them have fun / M. Herger: Text: direct. London, 2014. 368 p.
12. Караваев, Н. Л. Анализ программных сервисов и платформ, обладающих потенциалом для геймификации обучения / Н.Л. Караваев, Е. В. Соболева: Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 8. С. 14–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/170202/htm>.

References

1. *Akchelov E.O.* A new approach to gamification in education / E. O. Akchelov, E. V. Galanina: Text: direct // Vectors of well-being: economics and society. 2019. No. 1 (32). Pp. 117–132.
 2. *Bakadyrova, E. S.* Gamification in education / E. S. Bakadyrova: Text: direct // Modern scientific research and development. 2018. No. 12 (29). Pp. 178–180.
 3. *Vasilizhenko M. V.* Gamification as a modern method of teaching foreign languages / M.V. Vasilizhenko, E.A. Korotkov, V.S. Mukharkina: Text: direct // Modern higher school: an innovative aspect. 2020. No. 2 (48). Pp. 43–50.
 4. *Gavrilova I.V.* Gamification as a means of increasing the effectiveness of online courses / I. V. Gavrilova: Text: direct // Education and problems of society development. 2018. No. 1 (5). Pp. 14–23.
 5. *Goltsova T.A.* Gamification as an effective technology of teaching foreign languages in the context of digitalization of the educational process / T. A. Goltsova, E. A. Protsenko: Text: direct // Domestic and foreign pedagogy. 2020. Vol. 1, No. 3 (68). Pp. 65–77.
 6. *Goltsova T.A.* The use of gamification tools in the process of teaching foreign languages / T. A. Goltsova, E. A. Protsenko: Text: direct // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2021. No. 1 (118). Pp. 81–89.
 7. *Kosacheva V.O.* The use of gamification methods in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university / V.O. Kosacheva: Text: direct // World of science, culture, and education. 2022. No. 2. Pp. 216–218.
 8. *Latvis O.A.* Gamification in teaching a foreign language / O. A. Latvis: Text: direct // Vocational education. 2020. No. 3. Pp. 52–54.
 9. *Mazelis A. L.* Gamification in e-learning / A. L. Mazelis: Text: direct // The territory of new opportunities. Bulletin of Vladivostok State University. 2013. No. 2 (21). Pp. 139–142.
 10. *Titova S.V.* Gamification in teaching foreign languages: psychological, didactic and methodological potential / S.V. Titova, K.V. Chikrizova: Text: direct // Pedagogy and psychology of education. 2019. No. 1. Pp. 135–152.
 11. *Herger M.* Enterprise gamification: engaging people by letting them have fun / M. Herger: Text: direct. London, 2014. 368 p.
 12. *Karavaev N.L.* Analysis of software services and platforms with the potential for gamification of learning / N.L. Karavaev, E.V. Soboleva: Text: electronic // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017. No. 8. Pp. 14–25. – URL: <http:e-koncept.ru/2017/170202/htm>.
-

УДК 378.14

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-324-326

ЗУБОВА ЖАННА АРНОЛЬДОВНА

кандидат филологических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: kafrusogu@gmail.com

ZUBOVA ZHANNA ARNOLDOVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: kafrusogu@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

SOME ISSUES OF STUDYING RUSSIAN AND TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматриваются некоторые вопросы, возникающие в процессе изучения русского языка и обучения русскому языку как иностранному. Осознание российским народом собственной идентичности неразрывно связано с подъемом патриотического самосознания.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, бакалавриат, магистратура, системный подход.

The article examines some of the issues that arise in the process of studying the Russian language and teaching Russian as a foreign language. The Russian people's awareness of their own identity is inextricably linked with the rise of patriotic self-awareness.

Keywords: Russian as a foreign language, bachelor degree, magistracy, systems approach.

Введение

Изучение русского языка и русского языка как иностранного напрямую зависит и от того, кто его изучает, и от того, кто ему обучает. Современный этап развития общества ставит и перед преподавателями, и перед студентами вопросы, ответы на которые необходимо искать вместе. Обозначенные в настоящей статье проблемы являются, по нашему мнению, актуальными.

Целью стало выявление проблем, которые создают определенные трудности в преподавании русского языка как иностранного на разных уровнях обучения в системе высшего образования (бакалавриате и магистратуре).

Этот подход к практике разработки образовательных программ до сих пор. Насколько нам известно, не был предметом специального анализа, чем и определяется новизна исследования.

Полученные выводы установлены с помощью сопоставительного и описательного методов.

Изложение основного материала

Последние годы рост внимания к русскому языку, его изучению получили устойчивое развитие. Это проявляется, в частности, в увеличении числа абитуриентов, подающих документы на направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) Русский язык и литература, 45.03.01. Филология, направленность профиль «Отечественная филология. Ряд факторов оказывают влияние на изменяющуюся ситуацию: все возрастающая потребность рынка труда в преподавателях русского языка и литературы, переключение и молодежи, и их родителей с профессий «модных» на профессии вечные, и, конечно же, позиция государства, Президента Российской Федерации, обусловленная пониманием того, что разрушение, исчезновение языка с неизбежностью означает разрушение, исчезновение этноса. Осознание российским народом собственной идентичности нераз-

рывно связано с подъемом патриотического самосознания, что неотделимо от осознания значимости русского языка: мы – это что и как мы говорим.

Одновременно с ростом интереса к русскому языку внутри страны увеличивается и число иностранных студентов, выбирающих Россию для получения высшего образования. Этому способствуют и качество образования, и усиление международного авторитета нашей страны, и проводимая государством политика, и, разумеется, стоимость обучения. Вот почему возникла острая потребность в преподавателях русского языка как иностранного, что отражается в росте популярности магистерской программы «Русский язык как иностранный», реализуемой в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева в рамках направления 44.04.01 Педагогическое образование [1, 3, 4].

В данной статье попытаемся обратить внимание на те проблемы, которые возникают в процессе обучения студентов и наметить пути их решения.

На наш взгляд, необходимо вводить дисциплины, связанные с изучением русского как неродного уже в бакалавриате. Очевидно, что включение функционального аспекта в изучение дисциплин лингвистического цикла в любом случае принесет пользу, углубит и расширит системные представления о языке [2, 3, 6]. С этим вряд ли можно спорить, если речь идет о стремящейся к идеалу ситуации. Однако в сегодняшней студенческой аудитории высказанное предложение вряд ли можно реализовать, по крайней мере, задача представляется трудно выполнимой. К такому выводу приводит ежегодно снижающийся, к сожалению, базовый уровень подготовки абитуриентов – студентов, зачисленных на первый курс.

Здесь следует оговорить несколько моментов. Речь, разумеется, не идет обо всех поступивших на первый курс. Всегда в студенческой группе есть несколько человек (обычно от 2 до 4) с весьма хорошей подготовкой, выбравших программу сознательно, с очень хорошим по-

тенциалом. Но (в отличие от дореформенной ситуации) исчезла группа «хорошистов», середнячков – преобладают студенты с невысоким уровнем подготовки. Таким образом преподаватель высшей школы фактически вынужден ориентироваться именно на эту слабую группу и фактически весь первый курс превращается в подготовительный к высшему образованию.

Обычно «вину» возлагают на ЕГЭ. Дело, на наш взгляд, не только и не столько в самом ЕГЭ как форме итогового контроля. Нацеленность и детей, и родителей на подготовку к финальному испытанию по ограниченному количеству предметов меняет мотивацию к освоению как самого предмета, так и школьной программы в целом. Важным становится не сама учебная дисциплина, не взаимозависимость и взаимосвязь ее элементов, а то количество баллов, которое можно набрать. С неизбежностью это приводит к тому, что знания по всем изучаемым в школе предметам перестают быть системными, что девальвирует само понятие «образование». Молодой человек может твердо знать, когда было восстание декабристов, а установить хотя бы в первом приближении, чем оно стало для А.С. Пушкина, не может (или ему не приходит в голову это связывать). Намного хуже складывается ситуация со знанием и пониманием предметов, не «выбранных» для ЕГЭ (в нашем случае таких, как география, биология, химия и др.). Классики русской литературы давно уже предупреждали нас – «извозчик довезет», но почему-то молодому человеку не приходит в голову, что извозчиком может стать и он сам. Обычно возражения сводятся к фразе «ну и что, погуляю и узнаю», абсолютно не допуская, например, отсутствия связи, электричества и прочих благ цивилизации.

Еще одно обстоятельство вызывает серьезное беспокойство – невысокая способность сегодняшних молодых людей к общению (даже устному), выражающаяся и в клишированности, и в ограниченном арсенале языковых средств, и в неумении рассуждать, тем более вести дискуссию.

Все вышесказанное, на наш взгляд, не предоставляет возможность в сегодняшних реалиях вводить языковой (а тем более методический) курс основ обучения русскому языку как иностранному в бакалавриате.

Теперь обратимся к тем проблемам, с которыми мы сталкиваемся в практике реализации магистерской программы «Русский язык как иностранный» [2, 5].

К счастью, в магистратуру поступают люди, закончившие бакалавриат или специалитет и получившие системные знания на предыдущей ступени образования. Это вместе с высокой мотивацией при выборе именно этой программы обучения создает благоприятные условия для успешного ее освоения. Фактически возникает лишь одна проблема: разнопрофильное базовое образование у студентов, обучающихся в одной группе магистратуры.

Условно можно выделить три подгруппы:

- 1) С базовым образованием «Русский язык и литература» или «Отечественная филология»;
- 2) С базовым образованием «Иностранный язык»;
- 3) С непрофильным базовым образованием (в нашей практике часто с экономическим).

Очевидно, что в каждой подгруппе есть и преимущества, и трудности. Так, профильное образование зачастую мешает перестроиться как в собственно языковом, так и в

методическом аспектах. Непросто освоить и функциональный подход к лингвистическим явлениям, и особенности использования особых методических приемов, и выработать умение максимально просто и понятно объяснять сложные явления. Студенты второй подгруппы не испытывают трудностей в освоении курса методики, но в течение предшествующих четырех или пяти лет не занимались русским языком в учебном и научном аспекте, поэтому приходится догонять коллег из первой подгруппы. Третья подгруппа сильна в работе с научным текстом, видит в нем то, что вызывает трудности не только у иностранных студентов, но и у носителей русского языка.

С учетом этих и других особенностей обучающихся в магистратуре в учебной плане выделены три модуля: лингвистический («Теория функциональной грамматики», «Функциональная фонетика и интонация русского языка», «Функциональная лексикология. Функциональное словообразование русского языка», «Функциональная морфология. Функциональный синтаксис русского языка», «Функциональная стилистика», «Русский язык в сопоставлении с другими языками», «Основы этнолингвистики // Основы социолингвистики»), лингводидактический («Методика преподавания русского языка как иностранного», «Виды речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного», «Современные технологии и методы в практике русского языка как иностранного», «Коммуникативная компетентность в учебно-профессиональной сфере», «Этапы и уровни обучения русскому языку как иностранному», «Проектирование программ обучения русскому языку как иностранному / Учебно-профессиональная сфера общения в программах обучения русскому языку как иностранному») и лингвокультурологический («Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного», «Русская литература и русская ментальность в обучении русскому языку как иностранному», «Русский язык как отражение менталитета народа / Лингвокультурология и этнопсихология»).

Интересно, что для собственных научных исследований студенты магистратуры, как правило, выбирают темы, связанный с предыдущим образованием. Это и различные аспекты русского языка в сопоставлении с другими языками, и грамматические или иные характеристики научного текста в обучении иностранцев, и обучение видам речевой деятельности. Будущие преподаватели РКИ анализируют и создают учебно-методические материалы в лингвострановедческом аспекте, предлагают различные технологии и т.д.

Выводы

Рост интереса к изучению русского языка делает востребованными образовательные программы по направлениям подготовки как в бакалавриате, так и в магистратуре. Полагаем, что язык и самоидентичность – это две неразрывных составляющих, определяющих этнос. Совершенно необходимо вернуться к изучению языка с самого раннего возраста теми, кто считает его родным. Это неизбежно даст нам возможность вернуться к себе. И необходимо учить русскому языку иностранцев. Это поможет нам глубже понять родной язык, а им лучше понять нас.

Библиографический список

1. Антонова М.В., Зубова Ж.А. Некоторые особенности проектирования образовательных программ по русскому языку как иностранному, литературному образованию и русской филологии как часть подготовки магистранта // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 4. С. 177–181.
2. Зубова Ж.А. Некоторые характеристики учебного плана как части основной образовательной программы профиля «Русский язык как иностранный» направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. №1. С. 182–184.
3. Зубова Ж.А. Два аспекта в проектировании образовательных программ по русскому языку как иностранному // Сборник конференции: Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории (Орёл, 24.03.2023) Орёл: ОГУ, 2023. 326 с. С. 107–112.
4. Зубова Ж.А., Панюшкин В.В. О соотношении основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в институте филологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева: традиционный и инновационный подходы // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 2. С. 235–237.
5. Зубова Ж.А., Панюшкин В.В. Интегративные связи в процессе реализации основных образовательных программ по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование в институте филологии Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 4. С. 247–251.
6. Лысак И.В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25376> (доступ свободный).

References

1. Zubova Zh.A., Antonova M.V. Some features of designing educational programs in the Russian language as a foreign, Literary education and Russian philology as part of the preparation of a master's degree student //Scientific notes of the Orel State University. 2021. №4 (93). Pp. 177–180.
 2. Zubova Zh.A. Some Curriculum Features as Part of the Core Curriculum Profile “Russian as foreign language” of training direction 44.04.01 Pedagogical education //Scientific notes of the Orel State University. 2020. № 1 (86). Pp. 182–184.
 3. Zubova Zh.A. Two aspects in the design of educational software programs Russian as a foreign language // Current issues of the Russian language and methods of teaching it to a foreign audience(Orel, 24.03.2023) Orel: OSU, 2023. Pp. 107–112.
 4. Zubova Zh.A., Panushkin V.V. On the ratio of the main educational programs of bachelor's and master's degrees at the Institute of Philology of the Orel State University named after I.S. Turgenyev: traditional and innovative approaches//Scientific notes of the Orel State University. 2024. № 2. Pp. 235–237.
 5. Zubova Zh.A., Panushkin. V.V. Integrative connections in the process of implementing the main educational programs in the field of study44.04.01 Pedagogical educationat the Institute of Philology of the Orel State University named after I.S. Turgenyev//Scientific notes of the Oryol State University. 2022. №4. Pp. 247–251.
 6. Lysak I.V. Interdisciplinary: advantages and problems of application. Internet journal «Modern problems of science and education». 2016;(5). Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25376>.
-

ИСМАИЛОВА ХОЛИСАХОН ЭШМАТОВНА

кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет; Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, г. Москва, Россия
E-mail: holisa1967@mail.ru

ISMAILOVA KHOLISAKHON ESHMATOVNA

Ph.D. Philol. Sciences, Associate Professor Russian State Social University, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (NRU), Moscow, Russia
E-mail: holisa1967@mail.ru

МАТРЁШКА КАК КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

MATRYOSHKA AS A CULTURAL ASPECT IN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Статья посвящена рассмотрению потенциала матрёшки как средства обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Автор подчеркивает, что включение работы с этим традиционным русским символом в учебный процесс способствует не только знакомству иностранных студентов с национальными традициями, но и способствует более эффективному усвоению русского языка, расширению лексического запаса учащихся, развитию их коммуникативных навыков.

В статье особое внимание уделяется опыту использования матрёшки в обучении русскому языку иностранных студентов. Для них раскрашивание этой игрушки становится не просто практическим заданием, а возможностью отразить свою национальную идентичность в инокультурном пространстве, что имеет важное значение для их успешной социокультурной адаптации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, матрёшка, культурные традиции, социокультурная адаптация, коммуникативные навыки, лексический запас.

The article is devoted to the consideration of the potential of the matryoshka doll as a means of teaching Russian as a foreign language (RFL). The author emphasizes that the inclusion of work with this traditional Russian symbol in the educational process not only helps foreign students get acquainted with national traditions, but also contributes to a more effective acquisition of the Russian language, expansion of the students' vocabulary, and development of their communication skills.

The article pays special attention to the experience of using the matryoshka doll in teaching Russian to foreign students. For them, coloring this toy becomes not just a practical task, but an opportunity to reflect their national identity in a foreign cultural space, which is important for their successful socio-cultural adaptation.

Keywords: Russian as a foreign language, matryoshka, cultural traditions, sociocultural adaptation, communication skills, vocabulary.

Введение

Актуальность. В современном мире, где межкультурные коммуникации становятся все более интенсивными, вопрос изучения иностранных языков приобретает особую значимость. Одним из наиболее востребованных направлений в этой сфере является преподавание русского языка как иностранного (РКИ). Это обусловлено как ростом интереса к российской культуре и истории, так и необходимостью овладения русским языком в профессиональных и деловых целях. Эффективность обучения РКИ во многом зависит от способности преподавателей сочетать лингвистический компонент с глубоким погружением студентов в национальные традиции и ценности русского народа. Одним из ярких символов русской культуры, обладающих значительным методическим потенциалом, является матрёшка. Этот уникальный художественный артефакт не только отражает самобытность русского народного творчества, но и позволяет иностранным учащимся творчески самовыразиться в процессе изучения русского языка.

Актуальность данной статьи определяется возрастающей потребностью в разработке новых эффективных методик преподавания РКИ, ориентированных на активное вовлечение студентов в познание русской культуры. Использование матрёшки в качестве средства культурной и языковой адаптации иностранцев может стать важным

шагом в этом направлении. Кроме того, данная тема имеет практическую значимость для преподавателей РКИ, заинтересованных в повышении мотивации и творческой активности своих учеников.

Цель исследования – изучение методического потенциала матрёшки как средства приобщения иностранных учащихся к русской культуре в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Новизна исследования определяется тем, что матрёшка рассматривается как эффективный инструмент культурной адаптации иностранных студентов, изучающих русский язык. В работе предлагаются практические задания, основанные на использовании матрёшки, которые могут быть внедрены в учебный процесс по РКИ.

Методы исследования: сбор, анализ, обобщение материалов.

Изложение основного материала

Русский язык, с его богатой историей и культурой, привлекает людей со всего мира. Однако, как и любой другой язык, его изучение может быть непростой задачей, особенно для тех, кто только начинает знакомство с русской культурой и традициями. Одним из эффективных способов погружения в языковую и культурную среду может стать использование нестандартных методик. Одним из таких творческих и увлекательных подходов к изучению русско-

го языка является раскрашивание матрёшки. Этот процесс не только помогает познакомиться с культурными символами России, но и делает сам процесс обучения более интересным и интерактивным.

При изучении русского языка как иностранного (РКИ), важно не только выучить грамматику и лексику, но и понять культурный контекст. Именно культура является ключом к глубокому пониманию языка [1, 3]. С.Г. Тер-Минасова в своей монографии «Язык и межкультурная коммуникация» писала, что язык является отражением национального мировоззрения, поэтому, изучая чужой язык, человек одновременно погружается в новую для себя картину мира и культурные традиции [6].

Матрёшки, как культурный артефакт, могут рассказать многое о России, её истории и народных ремёслах. Студенты, занимающиеся раскрашиванием этих кукол, имеют возможность глубже погрузиться в русскую культуру, изучая традиционные узоры, символы и цвета. Раскрашивание матрёшек является популярной формой межкультурного взаимодействия и творческого самовыражения среди иностранных студентов. Каждый элемент декора, цвет и узор может стать способом рассказать свою собственную историю или выразить уважение к культурным особенностям своей страны. В этой статье мы рассмотрим, как национальная идентичность студентов может быть отражена в оформлении матрёшек, и как это творчество способствует диалогу между культурами.

Матрёшка, с её образом многослойной куклы, олицетворяет такие важные концепты, как единство, семья и преемственность поколений. В русской культуре каждая кукла внутри матрёшки символизирует новое поколение или взаимосвязанность семьи, подчеркивая идею целостности. Для иностранных студентов этот символ может принимать новые значения, отражая их собственные культурные традиции, ценности и взгляды на семью и общество [4]. Каждый студент может привнести в процесс раскрашивания матрёшки элементы своей национальной культуры. Например, цветовые предпочтения и орнаменты, которые традиционно используются в той или иной стране, могут быть отражены в оформлении матрёшки. Для многих студентов этот процесс становится способом рассказать о своей родине, передать своё культурное наследие или даже выразить личные эмоции и переживания.



Рис. 1.

Непальская культура, в которой тесно переплетены буддизм и индуизм, пропитывает жизнь людей глубоким уважением к природе, традициям и духовным символам. Используя матрёшку в качестве холста, студенты из Непала могут воплотить все эти аспекты своей культуры, представляя её в новом формате, понятном для людей других культур.

Цвета и символы играют важную роль в традициях Непала, и это находит отражение в процессе раскраски

матрёшек. (Рисунок 1). Для непальских студентов каждый цвет несёт определённое значение и может символизировать как духовные аспекты, так и природные богатства их страны.

Красный – в Непале красный цвет является символом удачи, процветания и силы. Его часто используют в традиционных праздниках и церемониях, например, во время свадьбы или фестивалей. Студенты могут применять этот цвет для украшения матрёшек, чтобы выразить своё стремление к успеху и процветанию.

Жёлтый – символизирует свет, знания и духовность. Этот цвет связан с буддистскими и индуистскими традициями, где он используется в изображении божественных фигур и храмов. В раскраске матрёшек жёлтый цвет может быть использован для передачи духовных аспектов и значения мудрости в жизни непальцев.

Зелёный – цвет природы и возрождения. Горы, леса и зелёные равнины Непала занимают важное место в национальной идентичности, и непальские студенты могут использовать этот цвет для символизации связи человека с природой.

Синий – символ мира и бесконечности. В буддизме синий цвет ассоциируется с небом и духовным просветлением, а также с поиском внутреннего покоя. Этот цвет может быть важным элементом в раскраске, передавая духовные стремления непальских студентов.

Студенты из Непала, живущие за границей, нашли в этом уникальном процессе возможность интегрировать культурные элементы своей родины. Одним из таких элементов, который они добавляют при раскрашивании матрёшек, является тико — важный символ в непальской культуре, отражающий духовные и культурные ценности.

Тико (или тилка) – это красная или белая точка, которую наносят на лоб в непальской и индийской культурах. Этот элемент имеет глубокое символическое значение, связанное с духовностью, традициями и религиозными обрядами. Тико носится как мужчинами, так и женщинами, и часто используется во время религиозных праздников, свадеб и других важных событий.

В непальской культуре тико символизирует благословение, защиту и духовную связь. Красная тико, часто сделанная из порошка куркумы или сандаловой пасты, связана с богиней Лакшми, олицетворяющей процветание и благополучие. Этот символ также носит значение солнечного диска, показывающего связь с космосом и божественным. Белая тико также часто используется как символ чистоты, гармонии и мира. Добавляя её к матрёшке, студенты выражают стремление к миру, гармонии и внутреннему равновесию, что особенно важно для них в условиях культурной адаптации за границей. Для студентов из Непала, находящихся за границей, включение тико в декор матрёшек становится способом показать свою национальную принадлежность, культурное наследие и духовные корни.



Рис. 2.

Для студентов из Сербии матрёшка становится не

просто куклой, а метафорой собственной идентичности, включающей элементы сербского православия, традиций южнославянских народов, а также влияния Восточной и Западной Европы, которые переплетались на протяжении многих веков. (Рисунок 2)

Красный – символизирует любовь, мужество и борьбу за независимость. Красный цвет широко используется на сербском национальном флаге и в народной одежде. Он символизирует кровь, пролитую за свободу, и часто ассоциируется с патриотизмом и героизмом. Студенты могут использовать этот цвет для украшения матрёшек, чтобы подчеркнуть важность борьбы за суверенитет Сербии и её героическое прошлое.

Синий – этот цвет на сербском флаге символизирует свободу и открытость к миру. В православной традиции синий также ассоциируется с небесами и духовной чистотой. Студенты из Сербии могут включить синий в раскраску матрёшек, чтобы передать стремление к свободе и духовному просветлению.

Белый – в сербской культуре белый символизирует чистоту, мир и искренность. Этот цвет, как правило, ассоциируется с честностью и стремлением к гармонии. В раскрашивании матрёшек белый цвет может представлять духовные идеалы и мирное сосуществование.

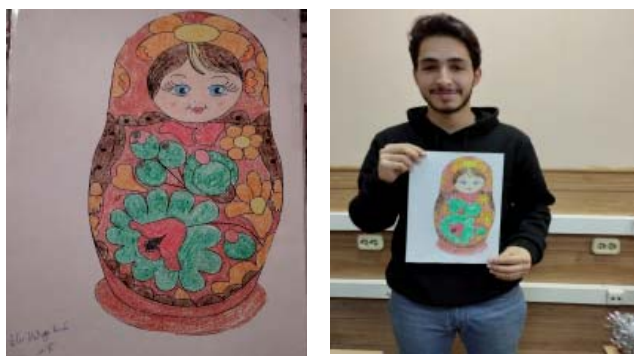


Рис. 3.

Ливан – страна с богатой историей и многокультурным обществом, где переплетаются элементы арабской, финикийской, римской, византийской и французской культур. Как и матрёшка, ливанская культура многослойна, каждая её часть отражает различные исторические и культурные влияния. Для ливанских студентов матрёшка становится метафорой их собственного культурного опыта, отражающего разнообразие и многогранность их национальной идентичности. (Рисунок 3)

Красный – символизирует кровь, пролитую за свободу, и борьбу за независимость. В контексте Ливана этот цвет также ассоциируется с храбростью и страстью. Используя красный цвет, студенты могут подчеркнуть важность национального суверенитета и героическое прошлое своей страны.

Зелёный – этот цвет символизирует природу, жизнь и процветание. Он также ассоциируется с кедром, который является символом Ливана. В раскраске матрёшек зелёный цвет может представлять связь с природой и стремление к миру и гармонии.

Белый – символизирует чистоту, мир и искренность. Белый цвет на ливанском флаге также представляет снег на горах Ливана, что символизирует чистоту и

вечность. В раскрашивании матрёшек белый цвет может передавать духовные идеалы и стремление к мирному сосуществованию.

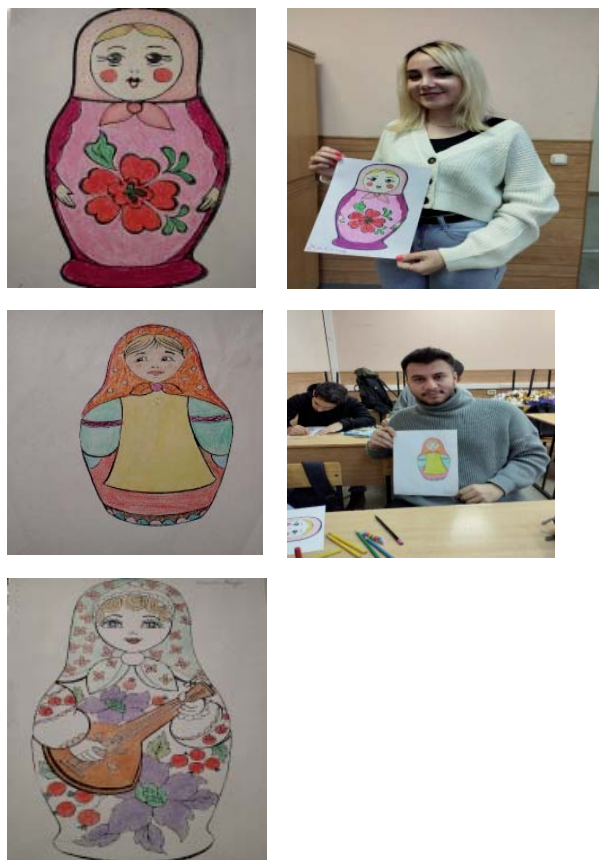


Рис. 4.

Иран – страна с древней историей, уходящей в глубь тысячелетий, с богатым культурным наследием, основанным на персидской традиции, которая включает в себя влияние ислама, зороастризма и других культур. Как и матрёшка, культура Ирана многослойна и многогранна. Каждый слой раскрывает свои уникальные элементы, будь то литература, архитектура, каллиграфия или музыка. Для иранских студентов матрёшка становится своего рода символом этой многослойности, отражая глубину их культуры. (Рисунок 4)

Голубой и бирюзовый – эти цвета доминируют в традиционной иранской архитектуре, особенно в украшении мечетей и дворцов. Они символизируют духовность, небеса и стремление к божественному. В раскрашивании матрёшек голубой и бирюзовый могут представлять духовную сторону жизни и связь с вечностью.

Зелёный – этот цвет имеет сильную религиозную и культурную значимость в Иране. Он символизирует ислам, процветание и природу. Зелёный также ассоциируется с миром и гармонией, что может найти отражение в декорациях матрёшек, раскрашенных иранскими студентами.

Красный – символизирует силу и мужество, а также страсть и любовь. В персидской традиции красный может ассоциироваться с огнём и зороастризмом, одной из древнейших религий Ирана. На матрёшках красный цвет может передавать энергию и жизненную силу.



Рис. 5.

Сирия — страна с богатым культурным и историческим наследием, включающим элементы древних цивилизаций, таких как Ассирия, Вавилон, а также эллинистический и исламский миры. Культурные слои Сирии можно сравнить с самими матрёшками — как эти куклы скрывают множество внутренних фигур, так и сирийская культура включает в себя различные элементы, влияния и традиции, что делает её многогранной и богатой. (Рисунок 5)

Красный — символизирует жертвенность и любовь к родине. В контексте сирийской культуры этот цвет часто ассоциируется с борьбой за независимость и гордостью за свою страну. На матрёшках красный цвет может означать приверженность своим корням и память о сложной истории Сирии.

Зелёный — важен как в исламской традиции, так и в природе Сирии, представляя рост, процветание и надежду. В раскраске матрёшек этот цвет может быть использован для передачи надежды на мирное будущее и восстановления разрушенной страны.

Чёрный и белый — символы горя и мира. Эти контрастные цвета могут появляться на матрёшках, выражая как тёмные, трагические моменты в истории страны, так и стремление к гармонии и миру.

Синий — ассоциируется с небом и водой, символизируя спокойствие и бесконечность. В сирийской культуре синий также связан с защитой от глаза и злых духов, что может быть отражено в раскраске матрёшек как способ символической защиты и благословения.

Процесс раскрашивания матрёшек становится не только возможностью для самовыражения, но и средством межкультурного диалога. Студенты из разных стран могут обмениваться идеями, узнавать больше о традициях друг друга и открывать для себя новые аспекты глобальной культуры [2, 5]. Это творчество помогает преодолеть языковые барьеры, предлагая альтернативный способ коммуникации через искусство.

Помимо межкультурного обмена, раскрашивание матрёшек также может служить средством арт-терапии и самопознания. Для многих иностранных студентов этот процесс становится способом расслабиться, снять стресс и найти внутреннее равновесие в новом и зачастую незнакомом окружении, что особенно важно для студентов, сталкивающихся с культурным шоком или ощущением оторванности от родных традиций. Искусство помогает им выразить свои эмоции и переживания, связанные с адаптацией к жизни в другой стране, а также укрепить свою связь с родной культурой.

Раскрашивание матрёшек также может стать способом осознания общей человечности через различия. В каждой культуре есть уникальные способы выражения красоты, но через творчество можно найти общие темы, такие как семья, природа, духовность и взаимопонимание. Творческое сотрудничество помогает студентам не только лучше понять собственные культурные корни, но и развить уваже-

ние к традициям других народов.

Процесс раскрашивания матрёшек может стать полезным инструментом для закрепления знаний по русскому языку. Вот несколько ключевых способов, как это можно сделать:

1. Изучение лексики через творчество

Во время раскрашивания матрёшки учащиеся могут изучать и закреплять лексику, связанную с искусством и ремеслом. Преподаватель может предложить список слов, которые понадобятся в процессе раскрашивания: «кисть», «краски», «узор», «орнамент», «глаза», «волосы» и так далее. Важно, чтобы учащиеся активно использовали новые слова во время обсуждения своих работ.

Пример упражнения:

Обсуждение этапов работы: «Сначала я нарисую лицо кукле, затем добавлю национальный узор на её одежду. Для этого мне нужны краски красного и синего цвета».

2. Описание матрёшки как способ развития речевых навыков

После того как студенты завершат раскрашивание своих матрёшек, они могут практиковаться в устной речи, описывая каждую куклу. Это задание помогает развивать навыки повествования и описания на русском языке. Учащиеся могут рассказать, какую одежду они нарисовали на матрёшке, какие символы и узоры использовали и почему.

Пример задания:

«Опишите вашу матрёшку. Какие цвета и узоры вы выбрали? Что символизирует ваш узор?».

3. Тематические дискуссии о русской культуре

Параллельно с творческим процессом можно организовать дискуссии на темы, связанные с историей и культурой России. Преподаватель может рассказать историю появления матрёшек, обсудить, как они связаны с другими символами русской культуры. Это отличная возможность для студентов попрактиковаться в диалоге, задавая вопросы, обсуждая культурные особенности и делаясь своими впечатлениями.

Пример вопроса для дискуссии:

«Почему, на ваш взгляд, матрёшка стала символом России? Какие ещё культурные символы России вам известны?».

Изучение языка через творчество, в том числе через раскрашивание матрёшек, имеет ряд психологических преимуществ. Этот метод снижает тревожность у студентов, поскольку творческая работа помогает расслабиться и сосредоточиться на процессе. Это также развивает креативное мышление и мотивирует к изучению, так как учащиеся видят конкретные результаты своей работы.

Кроме того, творческое обучение делает изучение языка более личным и эмоциональным. Когда студент участвует в создании своего собственного произведения искусства, он чувствует более сильную связь с материалом, что помогает лучше запоминать новую лексику и грамматические конструкции. Изучение языка становится не просто академическим занятием, а частью реального взаимодействия с культурой. Учащиеся не просто заучивают слова и фразы, но и начинают лучше понимать культурный контекст, что является важным элементом успешного изучения любого языка [7].

Выводы

Раскрашивание матрёшки как метод изучения РКИ — это творческий и эффективный способ интеграции языка и культуры в учебный процесс. Оно позволяет учащимся не только осваивать лексику и грамматику, но и развивать

речевые навыки, обогащать культурное восприятие и получать эмоциональное удовольствие от учебного процесса. Такой подход способствует глубокой вовлечённости в обучение и мотивации к дальнейшему изучению русского языка и культуры.

Раскраска матрёшки с учётом национальной принадлежности студентов — это уникальный способ объединить культурные традиции и творчество. Студенты из разных стран могут через художественное оформление матрёшек

выразить свою идентичность, почерпнуть вдохновение из своих культур и поделиться этим с другими. Этот процесс способствует укреплению межкультурных связей, расширению кругозора и глубокому пониманию многообразия нашего мира. Матрёшка становится не только символом русской культуры, но и универсальным носителем культурного диалога, который помогает объединить людей, не смотря на их различия.

Библиографический список

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* «Язык и культура». Москва: «Русский язык», 1983, 1990 – с изменениями.
2. *Исаева Н.А., Ефимкина В.А.* Национально-культурный компонент при обучении русскому языку как неродному // Школа будущего. 2022. №5. С. 136–146.
3. *Макеева И.А.* Социокультурная адаптация иностранных студентов / И.А. Макеева, Ю.А. Марук // Молодой учёный. – 2020. №8 (298). С. 221–222.
4. *Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н.* Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного. // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2019. № 1. С. 196–207.
5. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. М.: ИЯ РАН, 1996. С. 7–22
6. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М: изд-во РГСУ, 2013. 162 с.
7. *Федотова Н.Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб:Злотоуст, 2013.192 с

References

1. *Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G.* «Language and Culture». Moscow: «Russian Language», 1983, 1990 – with changes.
 2. *Isaeva N.A., Efimkina V.A.* National and cultural component in teaching Russian as a foreign language // School of the Future. 2022. No. 5. Pp. 136–146.
 3. *Makeeva I.A.* Sociocultural adaptation of foreign students / I.A. Makeeva, Yu.A. Maruk // Young scientist. 2020. No. 8 (298). Pp. 221–222.
 4. *Rumyantseva N.M., Rubtsova D.N.* Ethno-oriented teaching is an important component of the methodology of teaching Russian as a foreign language. // Bulletin of the Southern Federal University. Philological sciences. 2019. No. 1. Pp. 196–207.
 5. *Tarasov E.F.* Intercultural communication is a new ontology for the analysis of linguistic consciousness. M.: Institute of Foreign Languages RAS, 1996. Pp. 7–22.
 6. *Ter-Minasova S.G.* Language and intercultural communication. M: publishing house RGSU, 2013.162p.
 7. *Fedotova N.L.* Methods of teaching Russian as a foreign language (practical course). St. Petersburg: Zlotoust, 2013.192 c
-
-

УДК 303.01

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-332-336

КАРПЕЕВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: karpeevas@bk.ru

KARPEEVA SVETLANA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: karpeevas@bk.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
У ХУДОЖНИКОВ-СТИЛИСТОВ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ
«ОБЪЕМНОЕ ФОРМООБРАЗОВАНИЕ КОСТЮМА»**

**THEORETICAL ASPECTS AND PRACTICE OF USING TEACHING METHODS IN THE FORMATION
OF INTEREST AMONG STYLISTIC ARTISTS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE
«VOLUMETRIC SHAPING OF A COSTUME»**

В данной статье рассматриваются многоуровневый подход к формированию интереса у художников-стилистов к дисциплине «Объемное формообразование костюма». Рассматриваются разные методы обучения для формирования профессиональных компетенций. Проведен анализ и уделено большое внимание интерактивным методам обучения как основным в учебном процессе по изучаемой дисциплине. Рассматриваются факторы, влияющие на интерес к освоению методов формообразования костюма. Проанализированы положительные подходы эффективного применения различных методов обучения в учебном процессе и готовность реагировать обучающихся на инновационные направления, способствующие развитию личности, их умственных и творческих способностей, формированию опыта самостоятельной работы и развитию ответственности, а также приобретению современных ключевых навыков в решении поставленных задач.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, квалифицированный специалист, профессиональная деятельность, интерактивные методы обучения, объемное формообразование костюма, познавательный интерес, теория, практика, художник-стилист.

This article discusses a multi-level approach to the formation of interest among stylistic artists in the discipline of «Volumetric shaping of a costume». Different teaching methods for the formation of professional competencies are considered. The analysis is carried out and great attention is paid to interactive teaching methods as the main ones in the educational process in the studied discipline. The factors influencing the interest in mastering the methods of costume shaping are considered. The positive approaches to the effective application of various teaching methods in the educational process and the willingness of students to respond to innovative directions that contribute to the development of personality, their mental and creative abilities, the formation of independent work experience and the development of responsibility, as well as the acquisition of modern key skills in solving tasks are analyzed.

Keywords: professional competencies, qualified specialist, professional activity, interactive teaching methods, volumetric shaping of a costume, cognitive interest, theory, practice, stylist.

Введение

Актуальность данного исследования заключается в рассмотрении и анализе применения методов обучения для формирования интереса у художников-стилистов к дисциплине «Объемное формообразование костюма». Решение задач, направленных на реализацию образовательного стандарта, связано с обновлением методов преподавания профессиональных дисциплин и несет комплексный подход в его реализации. Исходя из актуальности, мы определили *проблему исследования*: выявить, проанализировать, сравнить, и определить оптимальные методы обучения для формирования у художников-стилистов интереса к изучению дисциплины «Объемное формообразование костюма».

Целью нашего исследования является применение различных методов обучения для формирования интереса у художников-стилистов к дисциплине «Объемное формообразование костюма».

Научная новизна работы определяется недостаточным анализом современных исследований и систематизации материалов, по применению и внедрению

оптимальных методов обучения для формирования интереса у художников-стилистов к дисциплине «Объемное формообразование костюма» и требует всестороннего анализа.

Основными *методами исследования* являются: анализ специальной литературы и практического опыта, систематизация научных материалов.

Изложение основного материала

Основная цель курса «Объемное формообразование костюма» как учебной дисциплины – дать теоретические основы и практические специальные навыки для освоения современных и перспективных методов формообразования разнообразных форм, силуэтов, кроев, моделей в соответствии с композицией костюма, направлением моды, свойствами материалов, условий производства, что способствует формированию профессиональных компетенций.

В рабочей программе дисциплины «Объемное формообразование костюма» заложены основополагающие принципы формирования профессиональных компетен-

ций, объемно-пространственного и конструктивного мышления, адекватного задачам объемного формообразования костюма. Одним из основных моментов содержания программы является изучение методов, позволяющих получать объемные конструкции костюмов, используя приемы и методы модификаций конструкций.

Современные образовательные тенденции преподавания дисциплины «Объемное формообразование костюма» требуют от преподавателя внедрение разнообразных методов обучения, ориентированных на активное участие студента в учебном процессе и заинтересованность художника-стилиста в изучении методов объемного формообразования костюма. Создание комфортной и вдохновляющей атмосферы в учебной аудитории играет ключевую роль в вовлечении обучающихся в процесс. Основным фактором успеха в применении интерактивных методов составляет общение между преподавателем и студентами. Это взаимодействие невозможно заменить новейшими технологиями, которые значительно способны разнообразить учебный процесс.

Важно учитывать индивидуальные особенности художников-стилистов и их способности. Преподаватель должен адаптировать методы обучения в учебном процессе так, чтобы чувствовать актуальность и значимость предлагаемого материала для обучающихся. Стимулирование самостоятельности студентов в обучении, задание исследовательских проектов или практических заданий могут значительно увеличить их заинтересованность.

Введение современных образовательных технологий, таких как онлайн-курсы, мультимедийные презентации, может повысить уровень вовлеченности студентов. Интерактивные платформы дают возможность обмена мнениями и совместной работы, что создает комфортную образовательную среду, где студенты чувствуют поддержку и понимание и играет ключевую роль в формировании познавательного интереса, развитию критического мышления, креативности и партнерских отношений в учебном процессе.

В настоящее время ученые и специалисты проявляют значительный интерес к интерактивному обучению. Это вызвано несколькими факторами. В условиях демократизации образовательного процесса предполагается не только предоставление художникам-стилистам возможности выражать свои идеи и мнения, но и необходимость учета их точек зрения со стороны преподавателя.

Значение имеет и развитие критического мышления, которое является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Студенты должны научиться задавать вопросы, анализировать информацию и выстраивать логические цепочки рассуждений. Это формирует не только их интеллектуальные способности, но и уверенность в своих силах, что в дальнейшем способствует успешной самореализации в обществе и профессиональной деятельности.

Ю.Г. Репьев отмечает: «Умение общаться друг с другом и с обучаемыми станет, вероятно, одним из важнейших, если не самым важнейшим фактором, определяющим рейтинг педагогического коллектива учебного заведения, его способность добиться наилучших результатов учебно-воспитательной деятельности» [8].

Модернизация образовательной системы направлена на развитие навыков, которые соответствуют требованиям современного мира. Образовательные программы становятся более гибкими, что позволяет учитывать интересы и способности обучающихся, что создает условия для более эффективного и продуктивного освоения знаний, а также

способствует формированию у студентов желания учиться и развиваться на протяжении всей жизни.

«Определённые возможности в этом направлении предоставляет интерактивное обучение. Интерактивность (от английских терминов «interact» – «взаимный» и «act» – действовать) – это способность взаимодействовать, быть включённым в беседу, диалог с кем-либо или чем-либо (с компьютером и т.п.). Из этого определения следует, что интерактивное обучение – это диалоговое обучение, ход которого определяется взаимодействием преподавателя и студента. Специфика этого взаимодействия состоит в следующем:

- 1) пребывание субъектов образования в едином смысловом пространстве;
- 2) согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;
- 3) переживание взаимных чувств, сопутствующих принятию решения и осуществлению задач, совместное погружение в близкое эмоциональное состояние;
- 4) согласованное внедрение в проблемное поле поставленной задачи, включение в одно творческое пространство» [1].

В современном русском языке термин «теория» происходит от греческого слова «theoria», что означает наблюдение, рассмотрение и исследование. По словам С.И. Ожегова, «теория – это учение, система научных принципов, идей, обобщающих практический опыт и отражающих закономерности развития природы, общества и мышления. Также теория представляет собой совокупность обобщенных положений, формирующих какую-либо науку или её раздел» [7].

Понятие практика имеет множество значений и истоки в греческом термине «praktikos», который означает активный и деятельный. Оно может означать творческую деятельность, приемы и навыки работы, а также форму обучения для закрепления знаний.

Взаимодействие и взаимопроникновение теории и практики в интерактивном обучении способствует развитию знаний. Анализ, сравнение, абстрагирование и другие виды деятельности формируют теоретическое понимание. Практическое знание возникает из непосредственного контакта с реальностью. На занятиях дисциплины «Объемное формообразование костюма» художник – стилист, не только учится новому, но и оттачивает навыки для будущей работы. В процессе обучения им приходится применять обобщение как интеллектуальный процесс.

Практика и теория взаимно влияют друг на друга, создавая постоянный поток задач и вызывая необходимость их разрешения. Важно понимать, что профессиональное обучение должно включать как теоретические знания, так и практические навыки. Теория используется в практике для направления её хода, в то время как практика представляет собой синтез теоретического знания и личного опыта. Эта взаимосвязь и влияние друг на друга способствуют развитию, как теории, так и практики, что является ключом к совершенствованию деятельности. В сфере профессионального образования необходимо согласование между теорией и практикой, чтобы обучение было эффективным и способствовало социальному и профессиональному росту студента. Однако в большей степени, часто уделяется большее внимание теоретической подготовке, рассматривая теорию как основу для профессионального развития студентов.

Проведение практических занятий воспринимается как нечто ограниченное и утилитарное, не способное быть основным источником опыта. Обычно профессионалы в области образования рассматривают эту форму обучения

узко и не в творческом ключе, как лишь подтверждение теоретическим знаниям, полученным студентами. Когда мы говорим об узком смысле практики в педагогическом контексте, необходимо отметить, что большое значение придается образовательным аспектом практического обучения при изучении его роли в профессиональной подготовке.

Важно отметить, что передача художнику-стилисту определенных прикладных знаний и социального опыта является существенным аспектом. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов невозможно без наличия практического опыта, что тоже является важным аспектом. Третий аспект, заключается в том, что практика играет важную роль не только в становлении профессионала, но также в его успешной адаптации и социализации в будущем.

Среди профессиональных компетенций следует отметить следующие:

- «способен проектировать визуальные образы и стили, новые конструктивные решения для эффективного сезонного использования, в том числе с использованием информационных и цифровых технологий;
- способен конструировать модели (коллекции) одежды;
- способен проводить практические испытания изготовленных образцов и партий изделий;
- способен отбирать прошедшие испытания образцы моделей (коллекций) одежды, выполнять их техническое моделирование для адаптации технологического процесса;
- способен планировать разработку моделей (коллекций)» [10].

Интерактивное обучение, как методология, представляет возможность учащимся активно вовлекаться в процесс обучения, что способствует более глубокому освоению материала. Корпоративная работа в небольших группах позволяет каждому студенту принимать на себя ответственность за общий результат. В таких условиях каждый голос важен, что способствует формированию навыков коммуникации и командной работы. Исследования показывают, что такие методы значительно повышают уровень усвоения информации, формируют профессиональные компетенции и способствуют развитию лидерских качеств у студентов. А.Ю. Дейкина говорит: «К интерактивным технологиям обучения (технология обучения включает совокупность форм, методов, приемов, средств, позволяющих достичь запланированного результата) можно отнести коллективную мыследеятельность (КМД) – форму взаимодействия педагога – учебной группы, протекающего в поисковых созидательных ситуациях, модерацию, коллективный способ обучения» [3] и др. Ведение дискуссий, обучающие игры и оригинальные техники преподавания активно применяются в современной отечественной практике образования. Разнообразие форм и методов интерактивного обучения позволяет создать эффективную и интересную образовательную среду.

Остановимся подробнее на некоторых педагогических результатах и эффектах интерактивного обучения, где решаются следующие задачи:

- 1) учебно-познавательную (предельно конкретную);
- 2) коммуникационно-развивающую (связанную с общим, эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания);
- 3) социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства).

Использование интерактивных методов обуче-

ния в практических заданиях позволяет художнику-стилисту применять теоретические знания на практике, решая реальные задачи, поставленные перед ним. Участие в мастер-классах, организованных приглашенными специалистами, дает возможность познакомиться с новейшими технологиями и тенденциями. Это создает дополнительные стимулы для исследований и экспериментов, побуждая студентов выходить за рамки традиционных подходов в объемном формообразовании костюма.

Для преподавателя важно создавать условия, которые стимулируют инициативу учащихся. Он больше не занимается стимулированием учебной информации, а выступает в роли помощника и источника информации в процессе интерактивного обучения. Интерактивное обучение часто применяется в интенсивном обучении. Чтобы полностью освоить и применить эти инновационные методы, преподавателю необходимо овладеть знаниями и практическими навыками различных методик группового взаимодействия.

Интерактивное обучение, таким образом, становится ключевым элементом в подготовке художников-стилистов, способных реагировать на существующие вызовы в индустрии моды, но и предлагать инновационные решения. Кроме того, данная форма обучения способствует развитию критического мышления, позволяет художнику-стилисту не просто следовать прямым указаниям, так как он понимает, что его мнение ценят и самостоятельно находить пути к решению сложных креативных задач актуальных в сфере моды и стиля.

«Эффекты внедрения интерактивного режима обучения:

- 1) для конкретного обучающегося:
 - опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с другими обучающимися и с преподавателем;
 - развитие личностной рефлексии;
 - освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;
 - развитие толерантности;
- 2) для учебной микрогруппы:
 - развитие навыков общения и взаимодействия в группе;
 - формирование ценностно-ориентационного единства группы;
 - поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;
 - принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;
 - развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;
 - развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам;
- 3) для системы «преподаватель – группа»:
 - нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
 - многомерное освоение учебного материала;
 - формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях» [9].

Таким образом, для успешной реализации интерактивного обучения необходимо соблюдение определенных условий. В первую очередь, важно создать дружескую атмосферу в группе, где каждый чувствует себя комфортно и уважаемым, что способствует открытому обмену мнениями и взаимопониманию. Отличным способом стимулирования позитивного эмоционального фона является персонализированный подход к студентам, активного

проведения занятий и разнообразные виды эмоциональных, интеллектуальных и коммуникативных упражнений. Только при соблюдении всех этих условий можно раскрыть потенциал интерактивного обучения в полной мере.

Организация учебного пространства играет ключевую роль в создании комфортной атмосферы для обучения, особенно в условиях интерактивного формата. Правильная расстановка мебели не только способствует зрительному контакту между студентами, но и создает пространство для обсуждений и совместной работы. Модульные столы и стулья, легко переставляемые, позволяют гибко адаптировать аудиторию под различные виды активности, что значительно увеличивает вовлеченность студентов в процесс.

Для лучшего усвоения знаний, умений, навыков, стимулирования роста интереса художников-стилистов к инженерным наукам (дисциплина «Объемное формообразование костюма»), развития мотивации в учении необходимо использовать нетрадиционные формы обучения, что позволяет эффективно активизировать их познавательную деятельность. К основным условиям, определяющим успешное формирование профессиональных компетенций в процессе изучения методов объемного формообразования костюма со стороны художников - стилистов, можно отнести следующее: заинтересованность в успешном освоении модулей дисциплины; отношение к заданиям учебного характера; четкое понимание обучающихся критериев правильности выполнения действий; применение методов обучения, соответствующих дидактическим особенностям формирования профессиональных компетенций; учет индивидуальных особенностей студентов.

Формирование профессионального опыта происходит в результате освоения конкретных профессиональных навыков, которые позволяют столкнуться с реальными ситуациями и отказаться от абстрактных концепций. Опыт играет важную роль в этом процессе, так как он помогает художнику-стилисту перейти от пассивной роли обучающегося к активной роли профессионала, где основной принцип профессионального поступка связан с выполнением специфических задач в профессиональной сфере деятельности.

При обучении большое значение имеет инструктаж. Например, преподаватель демонстрирует этапы модификации основ конструкций. Затем учащиеся приступают к выполнению пробных действий. После этого преподаватель указывает студентам их основные ошибки, и объясняет более подробно построение с направлением допущенных ошибок каждому. Объяснение дополняет сведениями о методах модификации. Дальнейшее совершенствование формирования профессиональных компетенций происходит в процессе выполнения других модельных конструкций.

Необходимо помнить, что параллельное теоретическое и практическое обучение само по себе еще не обеспечивает применения полученных знаний в практической деятельности. Нередко можно наблюдать на лабораторных работах, как студент останавливается в решении практической задачи, хотя необходимыми теоретическими знаниями для ее решения, он обладает. Следовательно, он просто не умеет применить свои знания на практике.

Преподаватель сталкивается с необходимостью интеграции новых технологий и методик в образовательный процесс, что может значительно повысить интерес обучающихся к учебной дисциплине. Важно применять инновационные подходы, такие как проектное обучение или использование мультимедийных технологий, что позволяет художнику-стилисту активнее вовлекаться в процесс и развивать критическое мышление. Таким образом,

преподаватель становится не просто носителем знаний, а модератором образовательного процесса. Изучение новой темы рекомендуется выстраивать в виде проблемной ситуации с использованием вопросов «Как вы считаете...?», «Как вы думаете?...», «Какие методы конструктивного моделирования можно применить для модификации данной конструкции?».

Дифференцированное обучение становится мощным инструментом для повышения мотивации и интереса художника-стилиста к дисциплине «Объемное формообразование костюма». Преподаватель, понимая индивидуальные потребности и пожелания каждого обучающегося, может адаптировать свои подходы к обучению. Применение разнообразных форм оценки позволяет учитывать прогресс каждого обучающегося на разных этапах обучения. Это может быть как традиционное тестирование, так и демонстрация практических навыков в ходе выполнения индивидуальных проектов по объемному формообразованию костюма. Объединяя формальные и неформальные методы оценки работы, преподаватель может более полно отразить уровень готовности художников-стилистов к дальнейшему изучению предмета и раскрытию творческого потенциала.

Дальнейшее взаимодействие может осуществляться через комбинацию групповых дискуссий и практических заданий, которые позволяют художникам-стилистам применять теоретические знания в практических ситуациях при применении игровых технологий. По завершению лабораторной работы рефлексия позволяет студентам оценить свою деятельность, выявить сильные и слабые стороны, а также подумать о дальнейшем развитии. Такой подход способствует не только углублению знаний по предмету, но и формирует у обучающихся умение учиться на собственном опыте, что является залогом успешного обучения в будущем. Результаты мониторинга подтверждают, что элементы игровой технологии значительно увеличивают уровень усвоения материала.

При изучении дисциплины «Объемное формообразование костюма» рассматриваются принципы системного подхода с учетом комплекса важнейших свойств, рациональной размерной типологии населения, показателей качества и требований к качеству будущих изделий, что отвечает интересам производства и требуют, чтобы специалист по костюму, окончивший вуз, обладал необходимыми знаниями, умениями, навыками и профессиональными компетенциями.

В процессе изучения дисциплины «Объемное формообразование костюма» студенты должны научиться творчески и технически обоснованно решать задачи по обеспечению высокого качества проектируемых изделий, обновлению и расширению их ассортимента, повышению экономической эффективности производства, улучшению удовлетворенности населения современными, комфортными, удобными в эксплуатации изделиями, с высокими эстетическими свойствами.

Выводы

Исследование методов формирования интереса к дисциплине «Объемное формообразование костюма» требует комплексного подхода. В первую очередь, важно учитывать индивидуальные особенности художников-стилистов, их предшествующий опыт и мотивацию. Применение активных образовательных технологий, таких как интерактивное обучение и мастер-классы, позволит создать атмосферу творчества и сотрудничества, что способствует углублению понимания предмета и формированию профессиональных навыков.

Во-вторых, необходимо интегрировать междисциплинарные связи, объединяя объемное формообразование костюма с историей моды, культурологией, и современными тенденциями в индустрии моды. Это расширит восприятие студентов, позволит увидеть практическую значимость изучаемого материала, сформировать профессиональные компетенции и комплексный взгляд на профессию художника-стилиста.

Не менее важными аспектами являются использование современных информационных технологий в образовательном процессе, сочетание разнообразных педагогических подходов которые смогут эффективно развить творческий потенциал художников-стилистов и повысить интерес к изучению дисциплины «Объемное формообразование костюма».

Библиографический список

1. Андриенко А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография // А.С. Андриенко. Чебоксары:ИД«Среда», 2018. 92с.
2. Виленский В.Я., Образцов, П.И., Уман, А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. Под ред. В.А. Сластенина // Учебное пособие. Издание второе. М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
3. Дейкина А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения: Учеб.пособие: М-во образование Рос. Федерации. Бийск, 2002.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект)//Высшее образование сегодня. 2006. №8. С. 20–26.
5. Карпеева С.А. Особенности формирования профессиональных компетенций художников-стилистов на занятиях по объемному формообразованию костюма : монография / С.А. Карпеева ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ОГУ имени И.С. Тургенева. Орел : ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023. 83 с.
6. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): Автореферат дис. д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 43 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1991. 917 с
8. Панина Т.С. Интерактивное обучение // Образование и наука, 2007 г.
9. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение: Монография / Ю. Г. Репьев. М.: Логос, 2004. 248 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.03 Искусство костюма и текстиля, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «13» августа 2020 г. №1005.

References

1. Andrienko A.S. Competence-oriented approach in the higher education system: history, current state and prospects of development: monograph // A.S. Andrienko. Cheboksary: Publishing house “Wednesday”, 2018. 92 p.
2. Vilensky V.Ya., Obraztsov, P.I., Uman, A.I. Technologies of professionally oriented education in higher education / V.Ya. Vilensky, P.I. Obraztsov, A.I. Uman. Edited by V.A. Slastenin // Textbook. The second edition. M.: Pedagogical Society of Russia, 2005. 192 p.
3. Deikina A. Y. Cognitive interest: the essence and problems of studying: Textbook: M-vo education of the Russian Federation. Federation. Biysk, 2002.
4. Zimnaya I.A. Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect)//Higher education today. 2006. No.8. Pp. 20–26.
5. Karpeeva S.A. Features of the formation of professional competencies of stylistic artists in classes on volumetric shaping of a costume: monograph / S.A. Karpeeva ; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, OSU named after I.S. Turgenyev. Orel : OSU named after I.S. Turgenyev, 2023. 83 p.
6. Mityaeva A.M. Competence model of multilevel higher education (based on the material of formation of educational and research competence of bachelors and masters): Abstract of the dissertation of the Doctor of pedagogical Sciences. Volgograd, 2007. 43 p.
7. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language [Text] / S.I. Ozhegov; edited by N.Yu. Shvedova. M.: Rus. yaz., 1991. 917 p
8. Panina T.S. Interactive learning // Education and science, 2007 .
9. Ropyev Yu. G. Interactive self-study: Monograph / Yu. G. Ropyev. M.: Logos, 2004. 248 p.
10. Federal State educational standard of higher education in the field of training 54.03.03 The art of costume and textiles, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 13, 2020 No. 1005.

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

**СТРУКТУРНАЯ И УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ,
РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ СКЛОННОСТЬЮ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ**
**THE STRUCTURAL AND LEVEL ORGANIZATION OF THE MOTIVATION OF THE TEACHING
OF ADOLESCENTS WITH A TENDENCY TO INTERNET ADDICTION**

В статье представлен теоретический анализ подходов к проблеме связи учебной мотивации и Интернет-аддикции обучающихся; обсуждаются результаты эмпирического исследования структуры и уровневой организации мотивации учения подростков с разным уровнем склонности к возникновению и закреплению Интернет-зависимости.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебная мотивация, аддиктивное поведение, Интернет-аддикция, подростковый возраст.

The article presents a theoretical analysis of approaches to the problem of the relationship between educational motivation and Internet addiction of students; discusses the results of an empirical study of the structure and level organization of the motivation of teaching adolescents with different levels of propensity to the emergence and consolidation of Internet addiction.

Keywords: motive, motivation, educational motivation, addictive behavior, Internet addiction, adolescence.

Введение

Актуальность исследования учебной мотивации подростков, различающихся склонностью к Интернет-зависимости, обусловлена рядом факторов:

во-первых, необходимостью создания в образовательных организациях условий, обеспечивающих личностное благополучие и сохранение психического здоровья всех участников образовательного процесса и, прежде всего, обучаемых;

во-вторых, наличием значительной потребности в детальном изучении взаимосвязи между структурой и уровнем организации мотивации учения, а также аддиктивным поведением обучающихся образовательных организаций;

в-третьих, отсутствием исчерпывающих теоретических и экспериментальных данных, касающихся психологических аспектов проблемы нехимических аддикций несовершеннолетних;

в-четвертых, необходимостью определения направлений оптимизации структурной и уровневой организации учебной мотивации подростков как фактора профилактики Интернет-зависимого поведения.

Цель исследования: изучение мотивации учения подростков с разным уровнем склонности к возникновению и закреплению Интернет-зависимого поведения.

Новизна: впервые организовано и реализовано эмпирическое исследование структурной организации и содержания учебных мотивов подростков, различающихся

уровнем Интернет-зависимости.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические:

1) «Шкала Интернет-зависимости» С. Чена (CIAS);

2) Методика для диагностики учебной мотивации школьников М.В. Матюхиной (в модификации Н.Ц. Бадмаевой);

3) Методика диагностики учебной мотивации и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (основанная на опроснике Ч.Д. Спилберга, модификация А.Д. Андреевой);

4) Шкала академической мотивации Т.О. Гордеевой, Е.Н. Сычева и др.;

5) Методика «Доминирующая мотивация подростков» Н.В. Колюцкого, И.Ю. Кулагиной.

Методы обработки данных: количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Статистическая обработка данных производилась с помощью Н-критерия Краскела-Уоллиса, ф-критерия углового преобразования Фишера, метода корреляции К. Пирсона.

Изложение основного материала

Поиск возможностей повышения качества современного образования неизменно актуализирует проблему мотивации учебной деятельности. Особый ракурс рассмо-

трения эта проблема приобретает при обсуждении вопросов оптимизации структурной и уровневой организации мотивационной сферы подростков. Учебная мотивация традиционно понимается как основа отношения к учению. А.К. Маркова утверждает, что учебная мотивация представляет собой одно из новообразований психического развития подросткового возраста, результат реализации учащимися активной учебной деятельности [4].

Одним из существенных факторов, влияющих на личностные структуры субъектов образовательных отношений, выступает Интернет-пространство. В настоящее время информационные технологии внедрены во все сферы человеческой жизни, в том числе, образовательную. С одной стороны, Интернет оперативно открывает доступ к огромному массиву разнообразной информации. С другой стороны, очевидны и негативные последствия этого явления, имеющие как глобальный, так и локальный характер. Одним из существенных выступает возможность возникновения склонности и дальнейшее закрепление Интернет-аддикции. В настоящее время идентифицирован целый ряд факторов возникновения Интернет-зависимого поведения и, прежде всего, несовершеннолетних. В частности, исследователями указываются: неконтролируемое нахождение в Сети, слабый контроль со стороны взрослых, низкая информированность в сфере кибербезопасности. Высокая аттрактивность виртуальной реальности приводит к сосредоточению внутреннего мира подростка, прежде всего, на ней, в то время как внешняя реальность, включая учебную деятельность, смещается на второй план. Как отмечает О.А. Топильская, Интернет-зависимость интегрируется в личностные структуры [6]. Следовательно, мотивационная сфера аддиктивных подростков также претерпевает изменения. У Интернет-зависимых подростков идентифицирован ряд личностных особенностей: повышенная эмоциональность, непостоянство настроения, тревожность, агрессивность, сниженный уровень учебной мотивации, а также коммуникативных умений и социальных навыков [5].

Согласно результатам исследования М.В. Завадской и С.В. Фроловой, отрицательное воздействие Интернет-зависимости на учебную мотивацию подростков выражается, прежде всего, в доминировании мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успеха [2].

В.Ф. Доронина установила, что обучающиеся с выраженным паттерном Интернет-зависимого поведения обладают слабой внутренней мотивацией к учению, слабо выраженной мотивацией достижения. У них преобладает внешняя мотивация учения, т.е. обучение становится для них средством для достижения других целей, не связанных с учебной деятельностью, в частности, избегание чувств долга, вины и стыда, конфликтов со значимыми людьми [1].

Целью эмпирического исследования стало изучение структурной и уровневой организации мотивации учебной деятельности подростков с разным уровнем Интернет-зависимости.

В соответствии с первой задачей нашего исследования необходимо было определить склонность подростков, участвующих в эксперименте, к возникновению и закреплению Интернет-зависимости. Для решения данной задачи была использована «Шкала Интернет-зависимости» С. Чена. Полученные результаты стали основанием для разделения группы испытуемых на три подвыборки. К первой группе (38,5 %) были отнесены подростки, не обладающие склонностью к возникновению Интернет-зависимости (от 27 до 42 баллов). Согласно С. Чену, у этих обучающихся нет компульсивного желания войти в Сеть; если они используют Интернет, то используют его в образовательных целях. Эти испытуемые оказываются способными легко переключиться с игровой деятельности на другую.

Вторую подвыборку (38,5 %) составили подростки со склонностью к возникновению Интернет-зависимости. Полученные ими показатели находятся в диапазоне от 43 до 64 баллов. Согласно С. Чену, такие испытуемые, с одной стороны, характеризуются вовлеченностью во взаимодействие в сети Интернет, но зависимость у них еще не сформирована. Такие подростки могут потерять чувство времени, пребывая в сети Интернет, но они не переживают негативных эмоций при необходимости прекратить взаимодействие в виртуальной реальности и переключиться на другой вид деятельности.

Третья подвыборка испытуемых (23,0 %) – подростки со сформированным паттерном Интернет-зависимого поведения. Показатели по методике С. Чена располагаются в диапазоне от 65 и выше баллов. Эти подростки вовлечены в Интернет-взаимодействие на уровне, ведущем к негативным последствиям, с повышенной вероятностью формирования зависимости. В случае необходимости прекращения деятельности в сети Интернет они испытывают сильные отрицательные эмоции. Эти подростки стремятся больше времени провести в сети Интернет, чтобы поддержать тот же уровень удовлетворения, что и прежде.

Таким образом, большинство обучающихся, составивших выборку исследования, вовлечены в Интернет-взаимодействие на уровне, ведущем к негативным последствиям. Можно предположить, что подростки рано вовлекаются во взаимодействие с глобальной сетью: они используют Интернет как для образовательных, так и для игровых целей.

Нами была изучена симптоматика Интернет-зависимого поведения подростков, обнаруживших разный уровень склонности к его формированию (таблица 1).

Таблица 1.

Выраженность симптоматики Интернет-аддикции подростков, обнаруживших разный уровень склонности к ее возникновению (ср.зн.) (на основе методики «Шкала Интернет-зависимости» С. Чена)

Симптомы Интернет-зависимого поведения	компульсивные симптомы	симптомы отмены	симптомы толерантности	внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	проблемы с управлением временем
Исследуемая подвыборка					
подростки, устойчивые к Интернет-зависимости	7,4	7,7	6,5	7,4	6,7
подростки, склонные к Интернет-зависимости	9,3	10,9	8,9	9,4	9,8
Интернет-зависимые подростки	16,8	15,3	14,4	13,6	13,4

Обнаружено, что в подвыборке испытуемых, устойчивых к Интернет-аддикции, выраженность всех симптомов Интернет-зависимого поведения находится в диапазоне низких и ниже среднего значений. Наименее выраженным является симптом толерантности (6,5 б.). Получение удовольствия у этих подростков не связано со временем, которое они проводят в Интернете.

В группе склонных к Интернет-зависимости испытуемых все симптомы имеют среднюю степень выраженности. Наиболее выраженным является симптом отмены (10,9 б.). В случае, когда на некоторое время этим подросткам приходится прекратить пользоваться Интернетом, у них возникает чувство дискомфорта.

В группе Интернет-зависимых подростков наиболее выражены компульсивные симптомы (16,8 б.). Такие подростки не могут преодолеть желания войти в Интернет. Низкие показатели получены по шкале «управление временем», что позволяет предположить, что эти подростки не замечают времени, которое они проводят в Интернете, и не способны им управлять.

Используя методику «Изучение мотивационной сферы учащихся» М.В. Маггохиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой, мы проанализировали доминирующие мотивы учения подростков с разным уровнем риска возникновения Интернет-зависимости (таблица 2).

Подростки с разным уровнем склонности к возникновению Интернет-зависимости отмечают в качестве значимых для себя различные мотивы учения. Так, для подростков, проявляющих устойчивость к Интернет-зависимости, большее значение имеют коммуникативные мотивы (52,2%), а также мотивы благополучия (47,8%). Мотивы успеха и творческой самореализации в данной группе испытуемых выражены в меньшей степени и составили по 4,4% соответственно.

Подростки, склонные к формированию Интернет-зависимости, чаще других выбирают в качестве значимых мотивы долга и ответственности (52,2%), престижа (52,2%), а также коммуникативные мотивы (47,8%). Обучающиеся начинают проявлять большую зависимость от Интернета, но, в то же время, способны проявить ответственное поведение, вовремя остановиться и переключиться на учебную деятельность. Мотивы достижения успеха и творческой самореализации в качестве значимых данными учащимися указаны не были.

В подвыборке Интернет-зависимых подростков чаще встречаются мотивы благополучия (50,0%), избегания неудач (50,0%) и коммуникативные мотивы (50,0%). Мотивы достижения успеха и творческой самореализации в качестве значимых данными учащимися также указаны не были.

В целом, в трех подвыборках наиболее представленными в структуре учебной мотивации являются коммуникативные мотивы. Это может быть связано с тем, что в подростковом возрасте общение со сверстниками занимает особое место в развитии личности, является ведущей деятельностью.

Нами были получены статистически значимые различия показателей частоты выбора подростками трех подвыборок мотивов учения.

У подростков, устойчивых к Интернет-зависимости, чаще по сравнению с подростками, склонными к Интернет-аддикции, и Интернет-зависимыми подростками, актуализируются такие мотивы учения как мотивы самоопределения и самосовершенствования, познания, мотивы творческой самореализации и достижения успеха. Очевидно, эти подростки обладают высоким уровнем при-

тизаний в учебе, ориентированы на достижение успехов в учебной деятельности, стремятся к самообразованию, саморазвитию.

Подростки, склонные к Интернет-аддикции, чаще в сравнении с подростками, устойчивыми к Интернет-зависимости, и Интернет-зависимыми подростками отмечают в качестве значимых для учения мотивов мотивы долга и ответственности, престижа. При этом они выполняют требования педагога не для того, чтобы приобрести новые знания, а в целях получения одобрения.

Интернет-зависимые подростки чаще, по сравнению с испытуемыми двух других подвыборок, выбирают в качестве значимого для себя такой мотив учения, как избегание неудачи. Они выполняют учебные задания для того, чтобы родители не делали замечаний, не запрещали вход в глобальную сеть. Выполнение требований педагога очевидно также связано с виртуальной реальностью, поскольку позволяет обучающимся высвободить дополнительное время на взаимодействие с глобальной сетью.

Нами были проанализированы мотивы учения и эмоциональное отношение к учению подростков с разным уровнем склонности к возникновению Интернет-зависимости с помощью методики Ч.Д. Спилберга в модификации А.Д. Андреевой (таблица 3).

Выявлено, что соотношение мотивов учения различно для подростков с разным уровнем склонности к возникновению Интернет-аддикции.

У устойчивых к Интернет-аддикции испытуемых выражена познавательная активность, они ориентированы на получение знаний. В этой подвыборке по соответствующей шкале получен показатель 28,7 б. В то же время, эти подростки не испытывают негативных чувств по поводу учебы. Так, полученный показатель по шкале «тревожность» (15,3 б.) находится в диапазоне низких значений.

В группе подростков, склонных к Интернет-аддикции, познавательная активность и мотивация достижения выражены приблизительно в равной степени (25,2 б. и 25,0 б. соответственно). Наименьшие показатели в данной подвыборке были получены по шкале гнева (18,4 б.). Эти испытуемые ориентированы на достижение успеха в учебной деятельности, они не испытывают по отношению к ней негативных эмоций.

Для подростков, со сформированной Интернет-зависимостью, получены высокие показатели по шкале гнева (24,3 б.) и невысокие по шкале «мотивация достижений» (19,1 б.). Эти подростки обладают низким уровнем притязаний относительно учебной деятельности, различного рода образовательные ситуации могут порождать у них довольно выраженные негативные эмоции.

Были установлены статистически значимые различия показателей всех структурных составляющих мотивации учения в подвыборках подростков, различающихся склонностью к возникновению Интернет-аддикции.

Познавательная активность и мотивация достижения успеха у устойчивых к возникновению и закреплению зависимости от сети Интернет школьников выше, чем у склонных к зависимости такого рода и зависимых подростков. В то же время, Интернет-аддикты обнаружили высокую степень тревожности и гнева, выступающую признаком негативного отношения к учебной деятельности, интенсивного переживания отрицательных эмоций в процессе учения.

В целом, для подростков, устойчивых к Интернет-зависимости, характерным является позитивное отношение к учению. Подросткам, склонным к возникновению Интернет-аддикции, свойственны диффузные эмоцио-

Таблица 2.

Выраженность мотивов учения подростков с разным уровнем склонности к возникновению Интернет-зависимости (на основе методики диагностики учебной мотивации школьников М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой)

Мотивы учения Исследуемая подвыборка	долга и ответственности		самоопре- деления и самосовершен- ствования		благополучия		аффилиации		престижа	
	абс. зн.	%	абс. зн.	%	абс. зн.	%	абс. зн.	%	абс. зн.	%
Подростки, устойчивые к Интернет-зависимости	5	21,7	9	39,1	11	47,8	5	21,7	8	34,8
Подростки, склонные к Интернет-зависимости	12	52,2	5	21,7	8	34,8	9	39,1	12	52,2
Интернет-зависимые подростки	5	35,7	3	21,4	7	50,0	4	28,6	5	35,7
Значимость различий показателей встречаемости мотивов учения у подростков, устойчивых к Интернет-аддикции и склонных к ней	4,6**		2,7**		1,87*		2,7**		2,5**	
Значимость различий показателей встречаемости мотивов учения у подростков, склонных к Интернет-аддикции, и Интернет-зависимых подростками	2,36**		0,1		2,2*		1,6		2,36**	
Значимость различий показателей встречаемости мотивов учения у подростков, устойчивых к Интернет-аддикции, и Интернет-зависимых подростками	2,2*		2,8**		0,3		1,1		0,1	
Мотивы учения Исследуемая подвыборка	избегания неудачи		познание		коммуника- тивные		творческой самореализации		достиже- ния успеха	
	абс. зн.	%	абс. зн.	%	абс. зн.	%	абс. зн.	%	абс. зн.	%
Подростки, устойчивые к Интернет-зависимости	5	21,7	9	39,1	12	52,2	1	4,4	1	4,4
Подростки, склонные к Интернет-зависимости	5	21,7	4	17,4	11	47,8	0	0	0	0
Интернет-зависимые подростки	7	50	2	14,3	7	50	0	0	0	0
Значимость различий показателей встречаемости мотивов учения у подростков, устойчивых к Интернет-аддикции и склонных к ней	0	3,47**	0,62	2,55**	2,55**					
Значимость различий показателей встречаемости мотивов учения у подростков, склонных к Интернет-аддикции, и Интернет-зависимых подростками	4,26**	0,6	0,31	0	0					
Значимость различий показателей встречаемости мотивов учения у подростков, устойчивых к Интернет-аддикции, и Интернет-зависимых подростками	4,26**	4,07**	0,31	2,55**	2,55**					

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий:

** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$); * - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Примечание. Статистические различия определялись по ϕ -критерию Фишера

Таблица 3.

Выраженность мотивов учения и эмоционального отношения к учению подростков с разным уровнем склонности к возникновению Интернет-зависимости (ср.зн.)
 Мотивы учения и эмоциональное отношение к учению

Исследуемая подвыборка	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев
подростки, устойчивые к Интернет-зависимости	28,7	24,7	15,3	15,6
подростки, склонные к Интернет-зависимости	25,2	25	21,4	18,4
Интернет-зависимые подростки	23,8	19,1	22,4	24,3
Значимость различий (Нэмп)	14,9**	25,9**	24,6**	17,4**

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий: ** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$); * - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Примечание. Статистические различия определялись по Н-критерию Краскела-Уоллиса

нальное отношение и школьная тревожность. Требования педагога, учение начинают восприниматься ими как препятствие в достижении ими виртуальной цели, что способствует нарастанию негативных эмоций по отношению к школе, учебным ситуациям. При этом подростки осознают важность обучения, получения хороших отметок, что и обуславливает неопределенность эмоционального отношения подростков к школе.

Для Интернет-зависимых подростков характерным является диффузное эмоциональное отношение при фрустрированности значимых потребностей. Полученные результаты могут быть обусловлены характерным для них навязчивым стремлением проводить больше времени в Интернете. Следствием становится негативное отношение к обучению, в школе у этих обучающихся преобладает плохое настроение.

Нами были проанализированы внутренняя и внешняя мотивации учебной деятельности с помощью методики «Шкала академической мотивации» Т.О. Гордеевой, Е.Н. Сычева и др. (таблица 4).

Обнаружено, что испытуемые с разным уровнем склонности к возникновению Интернет-зависимости имеют различную структуру мотивации учебной деятельности.

В подгруппе подростков, устойчивых к Интернет-аддикции, наиболее высокий усредненный показатель был получен по шкале познавательной мотивации (13,2 б.), а наиболее низкий - по шкале амотивации (8,6 б.). Следовательно, они стремятся к познанию, хотят проникнуть в суть изучаемых явлений, переживают интерес и удовольствие в процессе познания.

Школьники, вошедшие в группу риска в отношении возникновения и закрепления Интернет-аддикции, отличаются высоким уровнем мотивации достижения успехов и экстернальной мотивации (по 11,7 б.). Очевидно, они стремятся к достижению наилучших результатов, ориентируясь на нормы и требования общества.

Наименьшие показатели были получены по шкале амотивации, что говорит о заинтересованном отношении подростков к учебной деятельности.

В подгруппе Интернет-зависимых подростков наи-

более высокие показатели были получены по параметру экстернальной мотивации (12,9 б.). Можно предположить, что эти подростки учатся, чтобы избежать возможных проблем. Полученные результаты согласуются с данными, полученными при анализе результатов, полученных по методике диагностики учебной мотивации школьников М.В. Матюхиной. Наименьшие показатели получены по шкалам мотивации самоуважения (9,2 б.) и саморазвития (9,2 б.), что также согласуется с результатами, полученными нами ранее. Таким образом, Интернет-зависимые подростки воспринимают учебную деятельность как препятствие в достижении желаемого и, соответственно, не рассматривают ее как средство самореализации.

Нами обнаружены статистически значимые различия показателей по всем шкалам мотивации учебной деятельности подростков с разным уровнем склонности к Интернет-аддикции. Устойчивые к ее возникновению обнаружили более высокие показатели по шкалам познавательной мотивации, мотивации достижения, саморазвития, самоуважения, в отличие от обучающихся, склонных к зависимости от Интернета. Можно констатировать у них преобладание внутренней мотивации учения, выражающейся в ориентации на получение знаний, самообразование. Таким подросткам интересен как процесс учебной деятельности, так и её результат.

Для Интернет-зависимых подростков характерны статистически более высокие показатели по таким параметрам как интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация. Полученные результаты свидетельствуют о доминирующем характере внешней мотивации, присущей подросткам со сформированной Интернет-зависимостью. Учебная деятельность осуществляется такими подростками в силу долга, обязанности, с целью достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления родных, педагога.

Нами была изучена доминирующая мотивация подростков с разным уровнем склонности к Интернет-зависимости с помощью методики «Изучение доминирующей мотивации подростков» В.Н. Колюцкого, И.Ю. Кулагиной (таблица 5).

Таблица 4.

Выраженность внутренней и внешней мотивации учебной деятельности подростков с разным уровнем склонности к возникновению Интернет-зависимости (ср.зн.)

Шкалы	познавательная мотивация	мотивация достижения	мотивация саморазвития	мотивация самоуважения	интроецированная мотивация	экстер-нальная мотивация	амотивация
Исследуемая подвыборка							
подростки, устойчивые к Интернет-зависимости	13,2	12,3	11,9	11,8	10,7	9,5	8,6
подростки, склонные к Интернет-зависимости	11,1	11,7	10,7	10,6	11,4	11,7	9,7
Интернет-зависимые подростки	10,6	10,3	9,2	9,2	12,1	12,9	11,4
Статистическая значимость различий (Нэмп)	16,3**	6,5**	13,5**	11,2**	7,52**	25,5**	19,3**

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий:

** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$); * - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Примечание. Статистические различия определялись по Н-критерию Краскела-Уоллиса

Таблица 5.

Доминирующая мотивация подростков с разным уровнем склонности к возникновению Интернет-зависимости (ср.зн.)

Типы мотивации	гедонистическая	эгоцентрическая	духовно-нравственная
Исследуемая подвыборка			
Подростки, устойчивые к Интернет-зависимости	8,5	11,9	12,7
Подростки, склонные к Интернет-зависимости	9,4	12,5	10,96
Интернет-зависимые подростки	12,1	12,7	9,4
Значимость различий (Нэмп)	12,78**	1,69	18,06**

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий: ** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$); * - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Примечание. Статистические различия определялись по Н-критерию Краскела-Уоллиса

В подвыборке испытуемых, устойчивых к возникновению Интернет-зависимости, доминирующим типом мотивации является духовно-нравственная (12,7 б.). Учебная деятельность вызывает у них глубокий интерес, увлеченность. Наиболее низкие показатели в данной подвыборке были получены нами по шкале гедонистической мотивации (8,5 б.). Обучающиеся, не обнаружившие склонности к Интернет-зависимости, не слишком стремятся к развлечениям, особенно в ущерб занятиям.

Для подростков, склонных к Интернет-зависимости и для Интернет-зависимых характерно преобладание эгоцентрической мотивации (12,5 б. и 12,7 б. соотв.).

Очевидно, эти испытуемые стремятся к получению высоких оценок, завоеванию авторитета у сверстников различными путями. Наименьшие результаты в подгруппе Интернет-зависимых подростков были получены по шкале духовно-нравственной мотивации (9,4 б.). Следовательно, им не свойственны глубокие интересы, увлеченность делом, любовь, привязанность к близким людям, домашним животным, к родным местам и т.д. Это может быть связано с тем, что Интернет-зависимость приводит к нарушениям привязанности.

В группе Интернет-зависимых подростков наименьшие показатели были получены по шкале духовно-нравственной мотивации, что свидетельствует о том, что учебная деятельность не вызывает у них интереса.

Проведенный статистический анализ позволил выявить значимые различия по шкалам гедонистической мотивации и духовно-нравственной мотивации.

Нами был осуществлен корреляционный анализ показателей склонности подростков к возникновению Интернет-аддикции и выраженности их учебной мотивации. Результаты анализа представлены в таблицах 6-8.

Таблица 6.

Результаты корреляционного анализа показателей склонности подростков к Интернет-зависимости и выраженности мотивов учения и эмоционального отношения к учению (на основе методики Ч.Д. Спилберга в модификации А.Д. Андреевой)

Мотивы учения и эмоциональное отношение к учению	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев	Общий показатель продуктивной мотивации
rs	-0,33*	-0,55**	0,55**	0,61**	-0,73**

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий: ** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$); * - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Примечание. Теснота и направление связи определялись по критерию ранговой корреляции К. Пирсона

Нами были выявлены высокие показатели корреляции склонности к Интернет-зависимости и всех параметров мотивации учения и эмоционального отношения к нему. Познавательная активность, мотивация достижения и общий показатель продуктивной мотивации учения связаны со склонностью к Интернет-зависимости обратно пропорциональной связью. При этом тревожность, гнев, наоборот, связаны со склонностью к возникновению Интернет-аддикции прямой зависимостью. Нарастание склонности к Интернет-зависимости влечет за собой снижение продуктивной мотивации учения, познавательного интереса и увеличение степени выраженности негативных эмоций, связанных с учебной деятельностью.

Мы проанализировали связь склонности к возникновению Интернет-зависимости и выраженности, и типа мотивации к учебной деятельности. Результаты анализа представлены в таблице 8.

Нами были выявлены тесные корреляционные связи показателей склонности к Интернет-аддикции представленности различных типов мотивации учения: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация. Внутренняя мотивация и склонность к Интернет-зависимости связаны тесной обратной корреляционной зависимостью, в то время как амотивация и внешняя мотивация связаны со склонностью к Интернет-аддикции прямой корреляционной связью. Следовательно, вовлечение подростков в Интернет-аддикцию, нарастание у них симптомов зависимого поведения обуславливает снижение внутренней мотивации учебной деятельности, а также увеличение степени значимости внешних факторов.

Нами был осуществлён корреляционный анализ показателей склонности к возникновению Интернет-зависимости и выраженности, и типа мотивации к учебной деятельности. Результаты анализа представлены в таблице 9.

Нами была выявлена тесная прямая корреляционная связь склонности к возникновению Интернет-аддикции и мотивации гедонистической направленности, а также обратная корреляционная связь склонности подростков к

Интернет-зависимости и мотивации духовно-нравственной направленности. Увеличение степени выраженности Интернет-аддикции приводит к ослаблению интересов и привязанностей, обуславливает сосредоточение подростков, прежде всего, на получении сиюминутных радостей и удовольствий.

Таким образом, в подвыборке устойчивых к Интернет-аддикции подростков доминирующими типами мотивации учения являются внутренняя и духовно-нравственная мотивация; выражены мотивы самоопределения и самосовершенствования; характерен высокий уровень познавательной активности. Этим обучающимся присуще позитивное отношение к учению.

У подростков, склонных к возникновению Интернет-зависимости, внешняя и внутренняя мотивация учения представлена в равной мере; в качестве доминирующих выступают мотивы долга и ответственности; характерно преобладание эгоцентрической мотивации. Этим обучающимся присуще диффузное эмоциональное отношение к учению.

В подвыборке подростков со сформированной Интернет-аддикцией наиболее выраженными являются мотивы избегания неудач, снижен уровень мотивации достижения; характерен высокий уровень гедонистической мотивации. Эти обучающиеся испытывают негативные эмоции по отношению к школьным ситуациям.

Выявлены тесные обратные связи продуктивной мотивации, мотивации достижения, познавательной мотивации и духовно-нравственной мотивации со склонностью к формированию Интернет-зависимого поведения. Были установлены значимые прямые связи уровня склонности к Интернет-аддикции и внешней мотивации, амотивации, гедонистической мотивации, негативного эмоционального отношения к учению. Можно утверждать, что повышение склонности к возникновению и закреплению Интернет-аддикции приводит к снижению у подростков познавательной активности, уровня учебной мотивации и личной вовлеченности в учение, а также к усилению отрицательных переживаний, связанных со школой, с учебной деятельностью.

Таблица 7.

Результаты корреляционного анализа показателей склонности к Интернет-зависимости и выраженности и типа мотивации к учебной деятельности (на основе методики «Шкала академической мотивации» Т.О. Гордеевой, Е.Н. Сычева и др.)

Шкалы мотивации	познавательная мотивация	мотивация достижения	мотивация саморазвития	мотивация самоуважения	интроецированная мотивация	экстернальная мотивация	амотивация
rs	-0,42**	-0,31*	-0,39**	-0,47**	0,32*	0,63**	0,59**

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий: ** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$); * - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Примечание. Теснота и направление связи определялись по критерию ранговой корреляции К. Пирсона

Таблица 8.

Результаты корреляционного анализа показателей склонности к Интернет-зависимости и типа доминирующей мотивации учебной деятельности (на основе методики «Изучение доминирующей мотивации подростков» В.Н. Колюцкого, И.Ю. Кулагиной)

Типы мотивации	гедонистическая	эгоцентрическая	духовно-нравственная
rs	0,44**	0,11	-0,53**

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий: ** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$); * - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Примечание. Теснота и направление связи определялись по критерию ранговой корреляции К. Пирсона

Библиографический список:

1. *Доронина В.Ф.* Особенности академической мотивации у студентов с Интернет-зависимостью / В.Ф. Доронина, Е.Ю. Воронова. // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2017. №1. С. 573–579.
2. *Завадская М.В.* Особенности учебной мотивации у студентов с разным уровнем Интернет-зависимости / М.В. Завадская, С.В. Фролова. // Молодой ученый. 2019. № 51.1 (289.1). С. 13–14.
3. *Тихонов, М.Н.* Факторы интернет-зависимости // М.Н. Тихонов, М.М. Богословский. // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. Москва, 2015. №6. С. 1–8.
4. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
5. *Тончева А.В.* Мотивация учебной деятельности подростков с киберкоммуникативной зависимостью. // Вестник евразийской науки. 2013. Выпуск 6. С.201–218.
6. *Топильская О.А.* Интернет-зависимость как форма аддиктивного поведения личности . // Гаудеамус. 2021. №3 (49). С. 26–34.
7. *Холмогорова А.Б.* Позиция обучающихся в учебной деятельности и предпочитаемый ими контент в Интернете как факторы проблемного использования пространства Всемирной сети / А.Б. Холмогорова, Е.Ю. Казаринова, А.А. Рахманина. // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С.104–116.

References

1. *Doronina V. F.* Features of academic motivation among students with Internet addiction / V.F. Doronina, E.Y. Voronova. // Social and humanitarian sciences: theory and practice. 2017. No.1. Pp. 573–579.
 2. *Zavadskaya M. V.* Features of educational motivation among students with different levels of Internet addiction / M.V. Zavadskaya, S.V. Frolova. // A young scientist. 2019. № 51.1 (289.1). Pp. 13–14.
 3. *Tikhonov M.N.* Factors of Internet addiction // M.N. Tikhonov, M.M. Bogoslovsky // Scientific and technical information. Series 2. Information processes and systems. Moscow, 2015. No.6. Pp. 1–8.
 4. *Markova A.K.* Formation of teaching motivation / A.K. Markova, T.A. Mathis, A.B. Orlov. M.: Enlightenment, 1990. 191 p.
 5. *Toncheva A.V.* Motivation of educational activities of adolescents with cybercommunication addiction / A.V. Toncheva. // Bulletin of Eurasian Science. 2013. Issue 6. Pp. 201–218.
 6. *Topilskaya O.A.* Internet addiction as a form of addictive personality behavior . // Gaudeamus. 2021. №3 (49).
 7. *Kholmogorova A.B.* The position of students in educational activities and their preferred content on the Internet as factors of problematic use of the World Wide Web space / A.B. Kholmogorova, E.Y. Kazarinova, A.A. Rachmanina. // Psychological science and education. 2022. Volume 27. No. 3. Pp. 104–116.
-

КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия

E-mail: t_kovaleva@mail.ru

АМЕЛИНА ИРИНА ОЛЕГОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия

E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

KOVALEVA TATYANA VIKTOROVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia

E-mail: t_kovaleva@mail.ru

AMELINA IRINA OLEGOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia

E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

ОБЩЕНАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

GENERAL SCIENTIFIC TEXT AS THE MAIN UNIT OF TEACHING LANGUAGE OF SPECIALTY

В статье представлена система работы с инофонами предвузовского этапа подготовки в рамках обучения языку специальности на примере общенаучного текста гуманитарного профиля.

Актуальность исследования определяется поиском эффективных методик обучения инофонов языку специальности и формирования профессионально-коммуникативной компетенции. Новизна и научная ценность исследования состоят в разработке системы работы с общенаучным текстом гуманитарного профиля, которая включает изучение грамматических моделей, характерных для языка специальности, упражнения на развитие рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности с использованием обобщающих таблиц, отработку лексико-грамматических навыков. Разработка и реализации представленной системы работы проводилась на базе ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» в рамках преподавания дисциплины «Язык учебно-научной сферы общения» иностранцам, обучающихся на подготовительном факультете по гуманитарному профилю. В процессе исследования использовались теоретические, эмпирические педагогические методы, включающие анализ и обобщение научных исследований, наблюдение за учебным процессом, и статистический метод.

Предлагаемая система работы построена на принципах повторяемости и преемственности обучения и способствует формированию и развитию профессионально-коммуникативной компетенции иностранных обучающихся и эффективной организации учебного процесса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык специальности; общенаучный текст; принцип повторяемости; принцип преемственности обучения; предвузовский этап подготовки.

The article presents a system for working with foreign speakers at the pre-university stage of training in the framework of teaching the language of specialty on the example of a general scientific text of Humanities profile.

The relevance of the study is determined by the search for effective methods of teaching foreign speakers the language of their specialty and the formation of professional and communicative competence. The novelty and the scientific value of the research lie in the development of a system for working with a general scientific text of Humanities profile, so that it includes the study of grammatical models characteristic of the language of specialty, exercises for the development of receptive and productive types of speech activity using generalizing tables, and the development of lexical and grammatical skills. Development and implementation of the system was conducted at "Southwest State University" within the framework of teaching the course "Language of the educational and scientific sphere of communication" to foreigners studying at the preparatory faculty specializing in Humanities. Theoretical and empirical pedagogical methods were used in the study, including analysis and generalization of scientific research, observation of the educational process, and statistical method.

The presented system is built on the principles of repetition and continuity of teaching, and contributes to the formation and development of foreign students' professional and communicative competence and effective organization of the educational process.

Keywords: Russian as a foreign language; language of specialty; general scientific text; principle of repetition; principle of continuity of teaching; pre-university stage of training.

Введение

Одной из главных целей обучения иностранных граждан в российском вузе является формирование профессионально-коммуникативной компетентности (ПКК), которая включает «способность понимать и продуцировать научные тексты по специальности» [2, с. 128], и предусматривает усвоение особенностей научного стиля

речи (НСР).

Основной единицей обучения инофонов языку специальности является текст, работа с которым на предвузовском этапе предполагает чтение (поисковое, изучающее, просмотровое), понимание, анализ, компрессию и продуцирование общенаучной информации. Такая работа «адаптирует инофонов к образовательной среде вуза<...> организации процесса обучения в целом» [13, с.300].

Как показывает опыт педагогической деятельности, иностранцы на разных этапах обучения испытывают значительные затруднения в понимании и продуцировании текстов по специальности, что отмечается как самими обучающимися, так и преподавательским сообществом. В этой связи важной задачей ученых и педагогов-практиков является разработка наиболее оптимальных подходов и методик формирования ПКК инофонов в области учебно-научной и профессиональной сфер общения. Анализируя проблемы, связанные с изучением инофонами текстов научного стиля речи на разных уровнях обучения, методисты фиксируют следующие трудности: «выделение главной информации, составление списка ключевых слов, тезирование, аннотирование, реферирование нескольких источников (т.е. информационная переработка текста); аудирование, письмо (продуцирование текстов)» [7, с. 186].

Поскольку «коммуникативные навыки входят в важную стратегическую группу возможностей» [17, с. 141] и имеют большое значение в жизни человека, их становление необходимо правильно организовывать. В этой связи педагогическое сообщество уделяет значительное внимание анализу текстов учебно-профессиональной направленности. Так, методисты рассматривают особенности изучения текстов по специальности, сосредоточиваясь на отдельных аспектах, например, на раскрытии принципов моделирования биографического текста [11, с. 31], а также на описании системы работы с текстом, включающей предтекстовые, текстовые, послетекстовые задания [5, с. 191; 18, с. 319].

Ряд исследований посвящен проблемам формирования ПКК в процессе работы с текстами по специальности с учетом контингента иностранных студентов, например, военного [19;8], технического [10], медицинского [15], юридического профилей [3].

Таким образом, вопросы, связанные с обучением языку специальности, научному стилю речи, с организацией работы с текстами учебно-профессиональной направленности не теряют своей значимости и находят отражение в работах ученых.

Актуальность исследования определяется поиском эффективных методик обучения инофонов языку специальности по формированию профессионально-коммуникативной компетенции.

Цель исследования – разработать и охарактеризовать систему работы с общенаучным текстом гуманитарной направленности и определить ее эффективность.

Новизна и научная ценность исследования заключаются в описании системы работы с общенаучным текстом, которая включает задания, направленные на развитие профессионально-коммуникативной компетенции в условиях преемственности обучения.

Разработка и реализация системы работы с общенаучным текстом осуществлялись на базе ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» в рамках дисциплины «Язык учебно-научной сферы общения» (ЯУНСО) для иностранных обучающихся гуманитарного профиля на предвузовском этапе подготовки.

В процессе исследования использовались теоретические, эмпирические, педагогические методы, такие как анализ и обобщение научной литературы по лингводидактике, наблюдение за процессом обучения в целях проведения корректирующих мероприятий, а также статистический метод при анализе эффективности предлагаемой системы работы с общегуманитарным текстом.

Изложение основного материала

Основной единицей обучения языку специальности, чтению, письму, аудированию, говорению в учебно-профессиональной сфере общения является общенаучный текст, анализ которого предполагает выбор различных стратегий, выделение смысловых опор, семантическую компрессию [14, с. 169]. Данный вид работы с текстом направлен на формирование профессионально-коммуникативной компетенции инофонов, которая рассматривается как «комплексный профессионально-личностный языковой ресурс обучающихся» [9, с.204], как основанная на знаниях, опыте, приобретенных ценностях способность находить способы решения коммуникативных задач в профессиональной сфере общения [12, с. 64]. Ознакомление с языком специальности на предвузовском этапе во многом адаптирует иностранцев к академическому курсу, в условиях которого им предстоит получить профессиональную подготовку, к включению их в учебный процесс наравне с российскими студентами. При этом развивается «академическая компетентность», содействующая формированию навыков самообучения и самообразования [4, с. 204].

Общенаучный гуманитарный текст, в отличие от текстов естественнонаучного, технического и технологического профилей, отличается обилием сложных конструкций с причастными и деепричастными оборотами, значительное число синонимов и безэквивалентной лексики (например, исторической), поэтому понимание такого текста, «его анализ и интерпретация с выходом в устную и письменную речь требует от иностранного обучающегося значительного лексического запаса, который весьма ограничен на этапе предвузовской подготовки» [6, с. 179], что определяет значимость предварительной работы с лексикой и грамматическими конструкциями.

Рассмотрим систему работы с общенаучным текстом гуманитарного профиля на начальном этапе подготовки в процессе обучения языку специальности.

Для решения образовательных задач развития ПКК был отобран текст, соответствующий типу «повествование». Работа с текстом проводится в рамках модуля «История» на занятиях по ЯУНСО с отработкой грамматических моделей: *кто / что стал(о) кем / чем; что делится на что: что носит название чего.*

Текст

К IX веку у восточных славян появилась государственная власть. Первым правителем стал князь Рюрик. Родственник Рюрика князь Олег, объединив север и юг в одно государство – Русь, сделал город Киев столицей государства. Постепенно в течение трёхсот лет столицы государства сменяли друг друга – Новгород, Киев, Владимир, Москва.

Начавшийся в XI веке кризис, когда государство стало делиться на маленькие княжества, а князья стали воевать друг с другом за власть, сделал Русь слабой. В XIII веке врагами Руси являлись монгольские племена. Захватив власть, монголы установили иго (монголо-татарское иго). Заставив славянские города и княжества платить дань (налог), монголы сделали Русь зависимой от Золотой Орды (государство монголо-татар).

Главной задачей русского народа стало объединение и освобождение от ига. Московское княжество, становясь сильнее, увеличивая могущество, объединяло вокруг себя другие русские княжества.

В 1380 году князь Дмитрий Донской одержал победу в битве на Куликовом поле, разбив монголо-татарское войско Мамай. Полную независимость Русь вернула через сто

лет в 1480 году.

Объединение русских земель окончательно завершилось в конце XV века при московском Великом князе Иване III. В XVI веке его внук, Иван IV (Грозный), укрепил могущество Москвы и увеличил территорию княжества, присоединив новые территории, в том числе и Западной Сибири. В этот период княжество Московское стало царством Российским, а Иван Грозный – первым русским царём.

После Ивана Грозного государство, столкнувшись с политическими, социальными, экономическими проблемами, находилось в опасности. Этот период получил название «Смутного времени», которое закончилось освобождением государства от польской оккупации в 1612 году и избранием нового царя Михаила Фёдоровича.

На царство взошла семья Романовых, которые правили 300 лет. При Петре I, осуществившем множество важных реформ, в 1721 году Российское царство стало Российской империей. В XVIII веке государством правили императрицы Елизавета и Екатерина II, способствовавшие развитию Российской империи. В XIX веке правили цари Александр I, Николай I, Александр II и Александр III. В государстве существовали проблемы, которые нужно решать, в связи с чем проводились масштабные реформы, от крепостной зависимости были освобождены крестьяне. Николай II, правивший в начале XX века, стал последним царём. В 1917 году в стране началась революция, прекратившая правление Романовых.

К власти в России пришли большевики, создав новое государство – Союз Советских Социалистических Республик (СССР), которое существовало до 1991 года.

Современное Российское государство начало формироваться в конце XX века.

Представляемый учебный материал предлагается для изучающего чтения, т.е. система работы с ним направлена на полное и точное понимание содержания текста, а извлекаемая из него информация «рассчитана на ее запоминание и последующее использование в разных видах деятельности» [20, с. 267]. Изучающее чтение предполагает перечитывание фрагментов текста, выделение ключевых частей, неоднократное проговаривание фраз для лучшего запоминания и последующего воспроизведения и обсуждения. Данный вид чтения предусматривает достаточно медленный темп работы, что «превращает чтение текста в его расшифровку, часто с пословным переводом отдельных лексических единиц» [20, с. 268]. При анализе текста решаются несколько задач, а именно: восприятие и точное понимание языковых средств; извлечение из текста полной фактической информации и ее осмысление. Таким образом, инофоны учатся пользоваться русским языком для достижения целей как в социальной, коммуникативной, так и профессиональной деятельности [16, с. 6].

Работа с текстом включает в себя несколько этапов: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Предтекстовый этап

На первом этапе проводится семантизация лексики, уделяется особое внимание толкованию безэквивалентной лексики с записью определений в словарь (*князь, княжество, дань, иго, монголо-татары, Золотая Орда, Смутное время, царь, царство, крепостная зависимость, большевики* и др.). Например, *дань – налог; князь – правитель Древней Руси* и т.д.

Далее выполняются лексико-грамматические задания разных видов.

Задание 1. Переведите словосочетания: *объединить*

юг и север; освобождение от ига; одержать победу; разбить войско и т.д.

Задание 2. Найдите в тексте даты, напишите их словами, заполнив таблицу (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Употребление числительных в датах

В каком веке? П.п. (6)	
В каком году? П.п. (6)	
В начале / в конце какого века? Р.п. (2)	
До какого века? Р.п. (2)	
К какому веку? Д.п. (3)	
В течение чего? Р.п. (2)	

Задание 3. Напишите словами числительные:

В XIX (*девятнадцатом*) веке правили цари Александр I (*Первый*), Николай I (*Первый*), Александр II (*Второй*) и Александр III (*Третий*). Объединение русских земель окончательно завершилось в конце XV (*пятнадцатого*) века при московском Великом князе Иване III (*Третьем*). В XVI (*шестнадцатом*) веке его внук, Иван IV (*Четвёртый*), укрепил могущество Москвы и увеличил территорию княжества.

Задание 4. Найдите в тексте деепричастия и напишите, от каких глаголов они образованы, уточните значения этих глаголов (*объединив ← объединить, захватив ← захватить, увеличивая ← увеличивать, разбив ← разбить, становясь ← становиться, создав ← создать*).

Задание 5. Найдите в тексте причастия и определите, от каких глаголов они образованы (*начавшийся ← начать, осуществивший ← осуществить; способствовавшие ← способствовать; были освобождены ← освободить*).

Задание 6. Заполните пропуски в предложениях, используя слова: *победу; воевали; опасности; масштабные; ига*.

- Князя _____ друг с другом за власть (*воевали*).
- Во времена _____ русский народ платил дань монголам(*ига*).
- Дмитрий Донской одержал _____ в битве на Куликовом поле (*победу*).
- Государство находилось в _____ (*опасности*).
- Для решения проблем в стране проводятся _____ реформы (*масштабные*).

В текстах исторической тематики значительное место занимают числительные в датах, поэтому вышеуказанные задания (№ 2, № 3) позволяют сформировать «навыки оперирования числительными, в том числе навыки использования числительных в датах, которые особенно актуальны на занятиях по истории» [1, с. 109], что обеспечивает преемственность обучения.

Текстовый этап

Этот этап ориентирован на изучающее чтение с обязательным использованием наглядности – карт, иллюстраций и т.п. Обучающиеся выполняют задания на понимание содержания текста.

Задание 7. Дайте название тексту. Выберите один из вариантов.

- Важнейшие события российской истории.
- Государственная власть в стране.
- Политические, социальные, экономические проблемы в России.

Г. Реформирование российского государства.

Задание 8. Восстановите правильную последовательность пунктов плана.

1. Формирование современного государства.
2. Появление государственной власти у славян.
3. Понимание важности объединения Руси.
4. Укрепление государства и становление Российского царства.
5. Правление семьи Романовых.
6. Создание СССР.
7. Захват Руси монголо-татарами.
8. Смутное время в государстве.
9. Возвращение независимости Руси.

Задание 9. Ответьте на вопросы.

1. Когда у восточных славян сложилась государственная власть? Кто стал первым правителем? Какие города были столицами древнерусского государства?
2. Как кризис, начавшийся в XI веке, повлиял на государство?
3. Когда завершилось объединение русских земель? Как государство расширилось?
4. Что происходило в Смутное время?
5. Какие правители принадлежали к семье Романовых?
6. До какого года существовал СССР?

Послетекстовый этап

Этот этап включает задания на закрепление учебного материала и контроль знаний.

Задание 10. Заполните таблицу, используя информацию из текста. Перескажите текст с опорой на таблицу (см. Табл. 2).

Таблица 2.

Хронологическая таблица

Дата	Историческое событие	Историческая личность	Причина события	Следствие (результат) события

В дальнейшем на занятиях по профильной дисциплине «История» обучающимся предлагается заполнить хронологическую таблицу, что позволяет систематизировать исторические факты и периоды, что помогает лучше запомнить исторические личности, события, их причины и следствия. Такая работа способствует реализации принципов повторяемости и преемственности обучения.

Контроль предусматривает выполнение теста и выступление с докладом-презентацией.

Примеры *тестовых заданий*.

1. Русь вернула свою ... в 1480 году.
 - 1) независимость;
 - 2) победу;
 - 3) дань.
2. Иван IV Грозный стал первым русским...
 - 1) царём;
 - 2) князем;
 - 3) императором.
3. СССР (Союз ...) – это государство, которое было создано в XX веке.
 - 1) Советских Социалистических Республик;
 - 2) Советские Социалистические Республики;
 - 3) Советскими Социалистическими Республиками.

Выступление с докладом-презентацией

Обучающимся предлагается подготовить выступление (рассказ и презентацию Power Point, на 2–3 минуты: 10–15 фраз, 5–10 слайдов) об известной русской исторической личности (князе / царе / императоре), объяснить свой выбор. В процессе презентации обучающиеся формулируют

вопросы к докладчику (например, *почему вы выбрали эту тему? почему, по вашему мнению, этот исторический деятель является великим?* и т.д.). Это творческое задание, при выполнении которого важное внимание уделяется развитию умений в подготовленной речи с элементами неподготовленной.

Выступление оценивается по следующим критериям:

- полнота и логичность доклада (1 балл);
- правильность речи (2 балла);
- владение актуальной лексикой (2 балла);
- владение представляемым материалом, самостоятельность в продуцировании материала (2 балла);
- адекватность ответов на вопросы при обсуждении презентации (2 балла);
- соответствие иллюстративного материала заявленной теме (1 балл).

Представленная система работы с общенаучным текстом прошла апробацию на занятиях по ЯУНСО на базе подготовительного факультета для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет». Количество обучающихся – 15.

Результаты выполнения обучающимися контрольных заданий позволили определить степень усвоения изучаемого материала и сформированности ПКК. Максимальное количество баллов по каждому заданию составляло 10 баллов.

Критерии оценки:

- 10–9 баллов – «отлично»;
- 8–7 баллов – «хорошо»;
- 6–5 баллов – «удовлетворительно»;
- менее 5 баллов – «неудовлетворительно».

По итогам тестирования 5 обучающихся набрали 9–10 баллов; 8 обучающихся набрали 7–8 баллов и 2 обучающихся набрали 5–6 баллов (см. рис. 1). Неудовлетворительный результат отсутствовал. Средний балл составил 7,9 балла, что свидетельствует об адекватном понимании текста обучающимися.

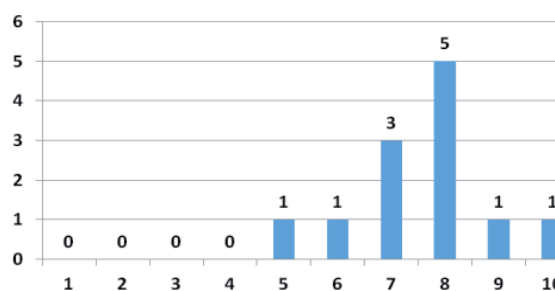


Рис. 1. Результаты тестирования.

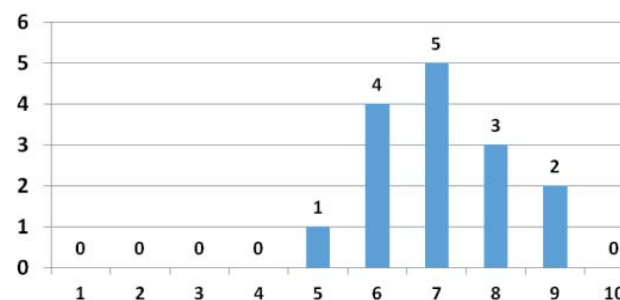


Рис. 2. Результаты выступления с докладом-презентацией.

Обучающиеся также достаточно успешно справились с поставленной задачей при выступлении с докладом-презентацией. 2 обучающихся получили оценку «отлично».

но», набрав 9 баллов, 8 обучающихся получили оценку «хорошо», набрав 7–8 баллов, 5 обучающихся получили оценку «удовлетворительно», набрав 5–6 баллов (см. рис. 2). Неудовлетворительный результат отсутствовал. Средний балл составил 7 баллов.

Таким образом, рассмотренная система работы с общенаучным текстом на занятиях по ЯУНСО в целях развития профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся является эффективной.

Выводы

Презентуемая авторами система построена на принципах повторяемости и преемственности обучения и способствует формированию и развитию профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся и эффективной организации учебного процесса.

Отбор общенаучных гуманитарных текстов для изучающего чтения осуществляется на основе следующих

критериев: познавательная ценность, информативная значимость в содержательном и языковом отношении; соответствие языковому уровню.

В процессе работы формируются и развиваются такие умения, как определение важности информации, полное и точное понимание содержания текста, поиск основной и второстепенной информации, установление причинно-следственных связей, составление плана, схемы, таблицы, формулирование вопросов к основной и второстепенной информации и др.

Предложенная система работы активизирует усвоение лексико-грамматических моделей, совершенствует навыки оперирования языковыми конструкциями, обеспечивая логическую связность высказывания, навыки репродуцирования и продуцирования текстов, что является необходимым для успешного обучения и взаимодействия в учебно-профессиональной сфере.

Библиографический список

1. *Амелина И.О., Ковалева Т.В.* Актуализация грамматических навыков в речи инофонов при употреблении числительных // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 3 (39). С. 107–115.
2. *Амелина И.О., Ковалева Т.В.* Обучение инофонов алгоритмам работы с общенаучным текстом: начальный этап подготовки // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 126–139. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-126-139>.
3. *Бакирова Л.Р.* Этапы работы с профессионально ориентированным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в юридическом вузе (на примере текста «Государственные органы») // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей II Международной научно-практической конференции (Курск, 28–29 мая 2020 года). Курск: ЮЗГУ, 2020. С. 16–21.
4. *Дмитриева Н.К.* Педагогическое сопровождение развития академической компетенции студентов в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2 (99). С. 203–208.
5. *Домбровская И.И.* Работа с текстами по языку специальности на занятиях по русскому языку как иностранному // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты [Текст]: Материалы IX Международной научно-практической конференции (Омск, 19 мая 2023 года). Омск: ОАБИИ, 2023. С. 190–195.
6. *Ковалева Т.В.* Приемы работы с лексикой на примере учебных текстов страноведческой тематики // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: материалы VI Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ (Москва, 12–15 октября 2022 г.). Москва: РУДН, 2023. С. 177–184.
7. *Лян Цзяхуэй, Чжан Сюань, Щеглова И.В.* Трудности обучения научному стилю речи студентов-иностранцев: характеристики, типы, тенденции (на материале опроса преподавателей русского языка как иностранного) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т.7. Вып. 2. С. 183–189.
8. *Назарова Т.М.* Из опыта работы над учебным текстом: анализ смысловой структуры // Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза: Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. 12 декабря 2019 года / Под ред. Н.В. Давыдовой, Н.Ю. Васильевой. Санкт-Петербург: ВАС, 2019. С. 157–163.
9. *Озёрская С.Н.* Профессионально коммуникативная компетенция как основной компонент языковой подготовки по иностранному языку студентов факультета гостиничного бизнеса и туризма // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №116. С. 202–205.
10. *Парочкина М.М., Жилейкина А.В.* Работа с научно-учебным текстом на занятиях РКИ как основа формирования коммуникативной компетенции учащихся технических вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 4 (12). С. 34–39.
11. *Родина Н.А.* Моделирование текста биографического характера на занятии по русскому языку как иностранному в рамках введения в язык специальности по дисциплине «Общая тактика» // Русский язык в военном вузе. 2022. № 3 (7). С. 31–40.
12. *Романова Н. Н., Амелина И.О.* Особенности формирования профессионально-коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов-экономистов // Известия ЮЗГУ. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2014. № 1. С. 63–69.
13. *Санкова Е.А.* Психолого-педагогические проблемы обучения иностранных студентов на неродном языке // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 3 (100). С. 300–304.
14. *Смирнов М.В.* Вопросы обучения реферированию и аннотированию в курсе обучения магистрантов иностранному языку // Наука, образование и экспериментальное проектирование. Труды МАРХИ: Материалы международной научно-практической конференции (г. Москва, 6-10 апреля 2015 г.). Москва: МАРХИ, 2015. С. 169–170.
15. *Стаценко А.Н., Самохина О.В.* Особенности работы с текстом по специальности в медицинском вузе на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере изучения темы: «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет») // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 7 (160). С. 85–93.
16. *Степанова Н.С., Громенко М.В.* Коммуникативный компонент культуры речи: Учебное пособие для самостоятельной работы студентов. Курск: Изд-во ЮЗГУ, 2019. 154 с.
17. *Степанова Н.С., Коротеева О.В.* Изучение языка будущей специальности на предвузовском этапе (экономическая направленность обучения) // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции (Курск, 27–28 мая 2021 года). Курск: ЮЗГУ, 2021. С. 139–146.

18. Трушина Е.А. Научный текст по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному на основных курсах военного вуза (на примере текста «Минометный прицел мпм-44м») // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза. Материалы III Межвузовской научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 16 декабря 2021 года). Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2021. С. 319–326.

19. Трушина Е.А. Работа с текстами по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29508> (дата обращения 15.10.2024).

20. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. Москва: ИКАР, 2011. 452 с.

References

1. Amelina I.O., Kovaleva T.V. Actualizing grammatical skills in the speech of foreign speakers when using numerals // MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education. 2020. No. 3 (39). Pp. 107–115.

2. Amelina I.O., Kovaleva T.V. Teaching foreign speakers algorithms for working with a general scientific text: initial stage of preparation // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2023. Vol. 13, No. 4. Pp. 126–139. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-126-139>.

3. Bakirova L.R. Stages of working with a professionally oriented text in Russian as a foreign language classes at a Law School (on the example of the text «Public Authorities») // Discovery of the Russian World: Teaching Russian as a Foreign Language and General Education Disciplines in the Modern Educational Space. Collection of Scientific Articles of the II International Scientific and Practical Conference (Kursk, May 28-29, 2020). Kursk: Southwest State University, 2020. Pp. 16-21.

4. Dmitrieva N.K. Pedagogical support of the students' academic competency development in the process of professionally-oriented foreign language teaching at the higher educational institution // Scientific Notes of Orel State University. 2023. No. 2 (99). Pp. 203-208.

5. Dombrovskaya I.I. Working with texts in language of specialty in Russian as a foreign language classes // Problems of Modernization of Modern Higher Education: Linguistic Aspects [Text]: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference (Omsk, May 19, 2023). Omsk^ Omsk Armored Engineering Institute, 2023. Pp. 190-195.

6. Kovaleva T.V. Techniques for Working with Vocabulary on the Example of Educational Texts on Regional Studies Topics // Pre-University Stage of Education in Russia and the World: Language, Adaptation, Society, Specialty: Proceedings of the VI International Congress of Teachers and Heads of Preparatory Faculties (Departments) of Universities of the Russian Federation (Moscow, October 12-15, 2022). Moscow: RUDN, 2023. Pp. 177-184.

7. Liang Jiahui, Zhang Xuan, Scheglova I.V. Difficulties of teaching the scientific style of speech to foreign students: characteristics, types, trends (by the survey of Russian as a foreign language teachers) // Pedagogy. Theory & Practice. 2022. Vol.7. Issue 2. Pp. 183-189.

8. Nazarova T.M. From the experience of working on an educational text: analysis of the semantic structure // Russian language in the multiethnic educational space of a military university. Proceedings of the II Interuniversity Scientific and Methodological Conference. December 12, 2019 / Edited by N.V. Davydova, N. Yu. Vasilyeva. St. Petersburg: Military Academy of Communications, 2019. Pp. 157-163.

9. Ozerskaya S.N. Professional communicative competence as the main component of language training in a foreign language for students of the Faculty of Hotel Business and Tourism // Izvestia of Herzen State Pedagogical University of Russia. 2009. No. 116. Pp. 202-205.

10. Parochkina M.M., Zhileikina A.V. Working with scientific and educational text in classes of Russian as a foreign language as a basis for developing communicative competence of technical university students // Pedagogy. Theory & Practice. 2018. No. 4 (12). Pp. 34-39.

11. Rodina N.A. Modeling a biographical text in the course of Russian as a foreign language class as part of introduction of a new specialisation in the discipline “General tactics” // Russian language in a military university. 2022. No. 3 (7). P. 31-40.

12. Romanova N.N., Amelina I.O. Features of the formation of professional and communicative competence when teaching the Russian language to foreign economics students // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2014. No. 1. Pp. 63-69.

13. Sankova E.A. Psychological and pedagogical problems of teaching foreign students in a non-native language // Scientific notes of Orel State University. 2023. No. 3 (100). Pp. 300-304.

14. Smirnov M.V. The questions of forming skills of abstracting and annotating in the course of foreign language teaching for the masters // Science, education and experimental design. Proceedings of Moscow Architectural Institute: Proceedings of the international scientific and practical conference (Moscow, April 6-10, 2015). Moscow: Moscow Architectural Institute, 2015. Pp. 169-170.

15. Statsenko A.N., Samokhina O.V. Peculiarities of the work with the text of the specialty in the universities of the medical and biological profile at the classes of the Russian language as a foreign language based on the theme “Diseases of the endocrine system: diabetes mellitus” // News of the Volgograd State Pedagogical University. 2021. No. 7 (160). Pp. 85-93.

16. Stepanova N.S., Gromenko M.V. Communicative component of speech culture: textbook for independent work of students. Kursk: Southwest State University, 2019. 154 p.

17. Stepanova N.S., Koroteeva O.V. Learning the language of future specialty at the pre-university stage (Economic direction of training) // Discovery of the Russian world: teaching Russian as a foreign language and general education disciplines in the modern educational space. Collection of scientific articles of the III International scientific and practical conference (Kursk, May 27-28, 2021). Kursk Southwest State University, 2021. Pp. 139-146.

18. Trushina E.A. Scientific text on the specialty in Russian as a foreign language classes during the main years of study at a military university (on the example of the text “Mortar sight MPM-44m”) // Russian language in the multiethnic educational space of a military university. Materials of the III Interuniversity Scientific and Methodological Conference (St. Petersburg, December 16, 2021). St. Petersburg: Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny, 2021. Pp. 319-326.

19. Trushina E.A. Working with special texts during Russian as a foreign language classes in a military university // Modern problems of science and education. 2020. No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29508> (access date: 15.10.2024).

20. Shchukin A.N. Methods of teaching speech communication in a foreign language: textbook for teachers and students of language universities. Moscow: IKAR, 2011. 452 p.

КОНДРАШОВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: eco-kondrashova@yandex.ru

ФРОЛОВА НАДЕЖДА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат биологических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail:nadena80@bk.ru

KONDRASHOVA IRINA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia

E-mail: eco-kondrashova@yandex.ru

FROLOVA NADEZHDA VLADIMIROVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia

E-mail:nadena80@bk.ru

**УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И КАРЬЕРНОГО РОСТА
ВЫПУСКНИКОВ-ЭКОЛОГОВ**

**CONDITIONS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND CAREER GROWTH
OF ENVIRONMENTAL GRADUATES**

Статья посвящена проблеме подготовки выпускников-экологов, востребованных на рынке труда. Анализируются содержание образовательных программ по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры. Рассматриваются профессиональные компетенции с позиции их соответствия профессиональным стандартам и требованиям работодателей, условия их формирования. Особое внимание в статье уделяется роли мероприятий профессионально-трудового воспитания в профессиональном самоопределении обучающихся. Дается анализ трудоустройства выпускников.

Ключевые слова: выпускник, обучающийся, компетенция, образовательная программа, экология, природопользование, трудоустройство, профессиональные стандарты, профессионально-трудовое воспитание, эколог, профессиональное самоопределение.

The article is devoted to the problems of training environmental graduates who are in demand in the labor market. The content of educational programs in the areas of bachelor's and master's degree is analyzed. Professional competencies are considered from the point of view of the incompliance with professional standards and requirements of employers, the conditions for the information. The article pays special attention to the role of professional and labor education measures in the professional self-determination of students. The analysis of graduates' employment is given.

Keywords: graduate, student, competence, educational program, ecology, environmental management, employment, professional standards, vocational education, ecologist, professional self-determination.

Введение

Актуальность. В настоящее время в образовательных учреждениях регулярно проводится анализ трудоустройства выпускников, который отражает их профессиональные предпочтения. Идеальными будут те варианты, когда все выпускники найдут работу и трудоустроятся по специальности, а часть из них продолжит обучение на следующем уровне образования. На практике далеко не всегда удаётся добиться такого результата, так существует ряд причин различного рода. В связи с этим актуальным, на наш взгляд, будет анализ условий образовательной среды, которые способствуют профессиональному самоопределению и карьерному росту обучающихся, осваивающих образовательные программы и готовящихся к профессиональной деятельности экологической и природоохранной направленности.

Задача исследования – изучение основных факторов образовательного процесса, влияющих на формирование профессиональных компетенций и профессиональных предпочтений выпускников, освоивших образовательные программы бакалавриата и магистратуры по направлению

подготовки Экология и природопользования.

Новизна работы определяется тем, что в ней обобщён опыт профессионально-трудового обучения и воспитания в ходе реализации образовательных программ бакалавриата и магистратуры, и исследована динамика трудоустройства выпускников экологических направлений подготовки.

Методы исследования: анализ научных источников, обобщение, систематизация данных, а также изучение опыта. В ходе исследования изучался опыт реализации в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» образовательных программ «Экология» (бакалавриат) и «Экологический мониторинг и охрана окружающей среды» (магистратура), в том числе проанализированы образовательные программы, программы воспитания, календарные планы воспитательной работы, а также рабочие программы дисциплин и практик на предмет их соответствия формируемым компетенциям и практической направленности с позиции профессиональной подготовки и готовности выпускников к трудовой деятельности и карьерному росту в выбранных областях и сферах профессиональной деятельности. Был проведен

анализ трудоустройства выпускников-экологов за последние три года.

Изложение основного материала

Главным результатом успешного освоения образовательной программы является формирование у выпускника комплекса компетенций, которые предусмотрены как ФГОС ВО по направлению подготовки (универсальные и общепрофессиональные компетенции), так и разработаны образовательным учреждением (профессиональные компетенции). Компетенции в высшем профессиональном экологическом образовании – это набор квалификационных требований, предъявляемых к подготовке студентов, в целом ориентированных на формирование профессиональной компетентности выпускников [5]. В формировании профессиональных компетенций ведущую роль играют требования профессиональных стандартов.

При разработке образовательной программы «Экология» по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование нами были использованы следующие профессиональные стандарты, соответствующие профессиональной деятельности выпускников:

15.004 «Специалист по водным биоресурсам и аквакультуре», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 октября 2020 г. N 714н;

16.006 «Работник в области обращения с отходами», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27 октября 2020 г. N 751н;

26.008 «Специалист в области экологических биотехнологий» утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 16 сентября 2022 № 561н;

40.117 «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 7 сентября 2020 г. N 569н[1,3].

Для решения научно-исследовательских задач профессиональной деятельности выпускник бакалавриата должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

- способен использовать знания в области экологии, природопользования и охраны окружающей среды при решении научно-исследовательских задач;
- способен проводить мониторинг состояния окружающей среды, проводить экологическую оценку состояния территорий, оценку риска и возможности применения природоохранных биотехнологий;
- способен применять теоретические основы экологии животных, растений и микроорганизмов, методы оценки биоразнообразия, технологии ресурсопользования в заповедном деле и охране природы [3].

Для решения задач в проектно-производственной профессиональной деятельности у выпускника бакалавриата должны быть сформированы следующие компетенции:

- способен выполнять расчетно-аналитические работы при нормировании воздействия на окружающую среду, в том числе с применением цифровых технологий;
- способен планировать и формировать документальное сопровождение деятельности по соблюдению или достижению нормативов допустимого воздействия на окружающую среду;
- способен участвовать в комплексе работ по мониторингу и охране водных экосистем;
- способен обеспечивать соблюдение требований

нормативных правовых актов в области экологической безопасности при обращении с отходами [3].

Профессиональные компетенции магистра, освоившего образовательную программу «Экологический мониторинг и охрана окружающей среды» по направлению подготовки 05.04.06 Экология и природопользование разрабатывались с учетом требований следующих профессиональных стандартов:

15.004 «Специалист по водным биоресурсам и аквакультуре», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 октября 2020 г. N 714н;

40.117 «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 7 сентября 2020 г. N 569н [1, 4].

Выпускник магистратуры должен обладать следующими профессиональными компетенциями, позволяющими решать экспертно-аналитические задачи в профессиональной деятельности:

- способен осуществлять экологический мониторинг, создавать базы данных мониторинга объектов окружающей среды;
- способен осуществлять экологическую экспертизу различных видов проектной документации, проводить оценку воздействия на окружающую среду и экологический мониторинг с применением цифровых технологий;
- способен осуществлять экономическое регулирование природоохранной деятельности организации [4].

Решению магистрами научно-исследовательских задач в профессиональной деятельности способствует формирование следующей компетенции: способен диагностировать проблемы охраны природы, разрабатывать рекомендации по сохранению окружающей среды [4].

Перечисленные компетенции формируются в процессе изучения обучающимися дисциплин части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, при прохождении практик (научно-исследовательской работы, технологической (проектно-технологической) и преддипломной практик) и в ходе государственной итоговой аттестации.

Важную роль в формировании интереса у обучающихся к дальнейшей трудовой деятельности, к профессии, к карьерному росту играет практика, которая проводится на базе предприятий и организаций –стратегических партнёров:

- Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр химизации и сельскохозяйственной радиологии «Орловский»,
- Департамента надзорной и контрольной деятельности Орловской области,
- Приокского межрегионального управления Федеральной службы по надзору в сфере природопользования,
- Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный центр охраны здоровья животных» (ФГБУ «ВНИИЗЖ»),
- Федерального государственного бюджетного учреждения «Центр лабораторного анализа и технических измерений по Центральному федеральному округу» (ФГБУ «ЦЛАТИ по ЦФО»),
- Акционерного общества «Квадра-Генерирующая компания» (далее АО «Квадра»),
- Акционерного общества «Михайловский ГОК им. А.В. Варичева»,
- Акционерного общества «ГМС Ливгидромаш» и других.

В период практики на предприятиях обучающиеся знакомятся с должностными инструкциями экологов (инженеров по охране труда), с нормативно-правовой документацией, с отчетной документацией о природоохранной деятельности организации, с программой экологического контроля, экологического проектирования и экспертизы, планом мероприятий по охране окружающей среды предприятия и т.п.

При прохождении практики в органах государственного управления природопользованием обучающиеся имеют возможность продемонстрировать свое владение законодательной и нормативной базой в сфере природопользования и охраны окружающей среды, умения работать с электронными базами данных, а также приобрести навыки применения норм экологического права.

Практика в экологических лабораториях даёт возможность обучающимся не только закрепить, но и расширить компетенции, связанные с решением научно-исследовательских задач в области экологии и природопользования.

Некоторые выпускники-экологи, ещё будучи студентами, получают приглашение и устраиваются на работу в те учреждения и организации, где они проходили практику и зарекомендовали себя с хорошей стороны.

Кроме того, с участием предприятий-партнёров проводятся мероприятия профессионально-трудового воспитания в рамках календарных планов воспитательной работы.

Например, для будущих бакалавров и магистров в 2023 году была организована экскурсия в экологическую лабораторию филиала «Центр лабораторного анализа и технических измерений по Орловской области» федерального государственного бюджетного учреждения «Центр лабораторного анализа и технических измерений по Центральному Федеральному округу», целью которой было совершенствование знаний и навыков в области будущей профессиональной деятельности, развитие психологической готовности к профессиональной деятельности по избранной профессии [2].

Обучающимся предоставилась возможность познакомиться с оборудованием для отбора проб воды и других объектов окружающей среды, увидеть процедуру отбора проб воздуха и работу газоанализатора, проведение биотестирования проб и т.п., узнать об особенностях ведения лабораторной документации [2], а также задать руководителю лаборатории вопросы о наличии вакансий, о заработной плате и о требованиях к профессиональной подготовке соискателей.

В марте 2024 года студенты-экологи посетили дивизиональный чемпионат профессионального мастерства, организованный на базе Акционерного общества «Квадра-Генерирующая компания», которая входит в дивизион АО «Русатом Инфраструктурные решения» ГК «Росатом». Наибольший интерес вызвала номинация «Охрана окружающей среды (экология)». Экологам из разных регионов предстояло выполнить ряд заданий, нацеленных на выявление их профессиональных знаний, умений и навыков. Студенты от главного судьи – профессионала в своей области – получили информацию о структуре заданий, о компетенциях, необходимых экологу для работы на предприятиях энергетики, о перспективах трудоустройства и продвижения по карьерной лестнице. Тем самым обучающиеся приобрели новые ориентиры для своей дальнейшей профессиональной подготовки.

Большую помощь в проведении мероприятий профессионально-трудового воспитания, в координации работы с предприятиями-партнёрами, в информировании

обучающихся и выпускников, оказывает Центр развития компетенций и карьеры ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». На его страницах на сайте вуза, в социальных сетях предоставляется информация о наличии вакансий, о стажировках, о карьерных мероприятиях и т.п. Все обучающиеся имеют доступ к этим информационным ресурсам и успешно пользуются ими.

Немаловажное значение имеет непосредственное общение выпускников с обучающимися. С этой целью был проведён круглый стол на тему: «Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки эколога» (апрель 2024 года). В нём приняли участие выпускники прошлых лет, которые в настоящее время занимают различные должности в таких учреждениях как, Приокское межрегиональное управление Федеральной службы по надзору в сфере природопользования, Управление экологического надзора и природопользования Департамента надзорной и контрольной деятельности Орловской области, Управление сельского хозяйства и муниципального контроля администрации Орловского муниципального округа Орловской области, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Центр химизации и сельскохозяйственной радиологии «Орловский», а также ООО «Экоцентр» (г. Москва). Они рассказали об особенностях своей работы, о карьерном росте. Студенты из «первых уст» смогли получить ответы на интересующие их вопросы о профессиональной подготовке, уровне владения профессиональными компетенциями и финансовой составляющей оплаты труда.

Итогом успешной реализации любой образовательной программы является востребованность выпускников данного направления подготовки на региональном рынке труда [5]. Ежегодно нами проводится анализ трудоустройства выпускников.

В ходе самообследования по образовательной программе «Экология», направление подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, было установлено, что в 2022 году выпуск составил 10 человек, все они были официально трудоустроены, из них три человека (30%) нашли работу по своей специальности. Кроме того, 8 выпускников (80%) продолжили обучение в магистратуре по направлению подготовки Экология и природопользование.

Выпуск бакалавров в 2023 году составил 11 человек. Трудоустроены 100% выпускников, из них осуществляли официальную трудовую деятельность 6 человек (55%), в том числе по специальности – 3 человека (50%). Обучение в магистратуре продолжили 6 выпускников (55%).

В 2024 году выпустилось 25 бакалавров. По данным мониторинга трудоустройства на октябрь 2024 года официально трудоустроены только 7 человек (28%), из них трое (43%) работают по специальности, 13 выпускников (52%) продолжили обучение на следующем уровне - в магистратуре. Один выпускник проходит службу в рядах вооружённых сил Российской Федерации, одна выпускница находится в отпуске по уходу за ребенком.

Первый выпуск магистров по образовательной программе «Экологический мониторинг и охрана окружающей среды» направления подготовки 05.03.06 Экология и природопользование был в нашем университете в 2023 году. Он составил 15 человек. Официальную трудовую деятельность на предприятиях или в организациях осуществляли 10 человек (67%), из них работали по специальности 4 человека (40%); 3 выпускника (20%) продолжили обучение на следующем уровне – в аспирантуре; 2 человека (13%) находились в отпуске по уходу за ребенком.

По данным мониторинга трудоустройства, проведённого в октябре, число выпускников магистратуры в 2024 году составило 11 человек, из них официально трудоустроены 9 человек (82%), в том числе по специальности – 4 человека (44%). Один выпускник поступил в аспирантуру, и одна выпускница ухаживает за малолетним ребёнком.

Таким образом, можно констатировать удовлетворительный уровень трудоустройства выпускников. Доля трудоустроенных бакалавров составляет от 28% до 100%, из них 30% – 43% работают по специальности; более половины выпускников продолжили обучение в магистратуре. Среди выпускников магистратуры трудоустроены от 67% до 82%, из них по специальности работают более 40%, также имеются лица, поступившие в аспирантуру.

В ходе бесед с обучающимися и выпускниками было выяснено, что они практически все заинтересованы и психологически готовы к трудовой деятельности по выбранной специальности. Однако при трудоустройстве они сталкиваются с двумя главными проблемами: низкой зар-

ботной платой (на уровне МРОТ или немного выше него) и требованиями наличия стажа работы по специальности со стороны работодателей, как правило предлагающих более высокую оплату труда. Поэтому некоторые выпускники выбирают более высокооплачиваемую работу, несоответствующую тому образованию, которое они получили в университете.

Выводы

Таким образом, проведённые исследования показали, что важными условиями для профессионального самоопределения и карьерного роста выпускников-экологов, с одной стороны, является наличие сформированных компетенций, определенных ВГОС ВО и образовательной программой, разработанной с учётом требований профессиональных стандартов, предприятий-партнёров и вызовов современного рынка труда, а с другой стороны, большое значение имеет материальная и социальная поддержка молодых специалистов со стороны работодателей.

Библиографический список

1. Кондрашова И.Н., Захаров Н.Е. О проблемах разработки современных образовательных программ по направлению подготовки Экология и природопользование // Шамовские педагогические чтения. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ч. 2. Москва, 2022. С. 669–672.
2. Кондрашова И.Н., Чаадаева Н.Н. Экологические экскурсии как форма организации процесса обучения и воспитания студентов -экологов и биологов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С. 328–330.
3. Образовательная программа высшего образования. Бакалавриат. 05.03.06 Экология и природопользование. Направленность (профиль) Экология. URL: https://oreluniver.ru/public/file/edu/05.03.06/423/2025/_05.03.06_423_2025_prog.pdf?1728479892 (дата обращения: 21.10.2024).
4. Образовательная программа высшего образования. Магистратура. 05.04.06 Экология и природопользование. Направленность (профиль) Экологический мониторинг и охрана окружающей среды. URL: https://oreluniver.ru/public/file/edu/05.04.06/503/2025/_05.04.06_503_2025_prog.pdf?1728631939 (дата обращения: 21.10.2024).
5. Стурман В. И. Анализ рынка труда экологов как необходимое условие формирования образовательных программ направления подготовки «Экология и природопользование» / В. И. Стурман, И. Л. Малькова, С. А. Захарова // Вестник Удмуртского университета. Серия Биология. Науки о Земле. 2013. № 4. С. 179–183.

References

1. Kondrashova I.N., Zakharov N.E. On the problems of developing modern educational programs in the field of Ecology and nature management//Shamovsky pedagogical readings. Collection of articles of the XIV International Scientific and Practical Conference. In 2 parts. Part 2. Moscow, 2022. Pp. 669–672.
2. Kondrashova I.N., Chaadaeva N.N. Ecological excursions as a form of organizing the process of teaching and educating students of ecologists and biologists//Scientific notes of the Orel State University. 2023. № 4 (101). Pp. 328–330.
3. The educational program of higher education. Bachelor course.05.03.06Ecologyand nature management.Orientation(profile)Ecology. URL: https://oreluniver.ru/public/file/edu/05.03.06/423/2025/_05.03.06_423_2025_prog.pdf?1728479892 (date of application:10/21/2024).
4. Educational program of highere ducation. Magistracy.05.04.06 Ecology and nature management. Orientation (profile) Environmental monitoring and environmental protection.URL: https://oreluniver.ru/public/file/edu/05.04.06/503/2025/_05.04.06_503_2025_prog.pdf?1728631939(date of access:10/21/2024).
5. Sturman V.I. Labor market analysis of environmentalists as a necessary condition for the formation of educational programs in the field of Ecology and nature management/ V.I. Sturman, I.L. Malkova, S.A. Zakharova // Bulletin of the Udmurt University. Biologyseries. Earth Sciences. 2013. No.4. Pp. 179–183.

КОСЕНКО НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

KOSENKO NADEZHDA ANATOLYEVNA

Candidate of Pedagogical sciences, associate professor department of painting, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ФОНДА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ
В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

**ORGANIZATION OF THE WORK OF THE METHODOLOGICAL FINE ARTS FOUNDATION
FOR TO IMPROVE THE QUALITY OF STUDENT EDUCATION ON THE FACULTY OF ART AND GRAPHICS**

Методический фонд по изобразительному искусству – это традиционная модель хранения и научно обоснованного использования в процессе обучения изобразительному искусству специально отобранных материалов, в основном разнообразных студенческих работ. Однако, немаловажной задачей является систематизация материалов фонда. Данная статья направлена на решение важнейшей проблемы – организации работы методического фонда, специфики использования в процессе обучения дисциплинам изобразительного цикла образцов учебных и творческих работ студентов различных направлений подготовки и специальностей художественно-графического факультета. В статье анализируются возможности современных технологий для составления каталогов, картотек, для разработки методических пособий на базе методического фонда по изобразительному искусству. Привлекается опыт педагогов Орловского государственного университета для пропаганды достижений в области изобразительного искусства. При этом не во всех вузах документально, при помощи специальных положений оформлено наличие методических фондов, прописано его назначение, определена ценность экспонатов вузовского художественного музея. Таким образом, определяется смысл существования методического фонда, его назначение и стратегия развития в целях повышения качества обучения студентов.

Ключевые слова: методический фонд по изобразительному искусству, процесс обучения дисциплинам изобразительного цикла, профессиональная подготовка, качество обучения, студенты художественно-графического факультета.

The Methodological Fine Arts Foundation is a traditional model of storage and scientifically based use of specially selected materials, mainly a variety of student works, in the process of teaching fine arts. However, the systematization of the foundation's materials is an important task. This article is aimed at solving the most important problem – the organization of the work of the methodological fund, the specifics of using samples of educational and creative works of students of various fields of training and specialties of the Art and graphic Faculty in the process of teaching disciplines of the visual cycle. The article analyzes the possibilities of modern technologies for compiling catalogs, card files, and for developing methodological manuals based on the methodological foundation for fine arts. The experience of teachers of the Orel State University is being used to promote achievements in the field of fine arts. At the same time, not all universities have documented, with the help of special provisions, the availability of methodological funds, its purpose is prescribed, and the value of the exhibits of the university art museum is determined. Thus, the meaning of the existence of the methodological fund, its purpose and development strategy are determined to improve the quality of student education.

Keywords: methodological foundation for fine arts, the process of teaching disciplines of the visual cycle, professional training, quality of education, students of the Art and Graphic Faculty.

Введение

К началу 2000-х в нашей стране сформировалась система художественно-графических факультетов, которые готовили уже не только педагогов для средних школ и школ искусств. Худграфы выступили центром художественного образования и подготовки высококвалифицированных специалистов в области дизайна, декоративно-прикладного искусства, станковой живописи, графики, скульптуры и т.д. При этом в основу обучения были заложены классические традиции русского реалистического искусства.

К одной из форм методической работы на факультетах относится формирование и применение в учебном процессе материалов из методических фондов творческих факультетов.

Однако, педагоги, которые изучали опыт практического использования материалов методического фонда на многих художественно-графических факультетах, отмечали, что подобная работа происходит эпизодически, а зачастую методфонды попросту превращаются в склады образцов студенческих работ. Отсутствие должного внимания к систематизации и грамотной научной организации работы методических фондов по изобразительному искусству приводит к тому, что простой и наглядный метод обучения, особенно важный для студентов творческих специальностей, не используется или используется неэффективно [1].

Во многих творческих вузах и на художественно-графических факультетах начинают возрождаться и повышается интерес к учебно-методическим фондам, которые приобретают статус выставочных центров и музеев [4].

При этом «углубление взаимодействия музея и образования — отражение общей тенденции к интеграции различных сфер знания и деятельности» [3, с. 1].

Многогранность работы методического фонда позволяет найти новые возможности и направления деятельности фонда в учебно-воспитательном процессе подготовки художников-педагогов, художников, дизайнеров и др., а основной проблемой является грамотное построение траектории развития и функционирования методического фонда.

Актуальность изучения обозначенной проблемы состоит в том, что качество и эффективность обучения студентов художественно-графического факультета имеет прямую зависимость от грамотно построенной работы методического фонда по изобразительному искусству и его многофункциональности.

Целью статьи можно считать не только выявление эффективности организованной работы методического фонда (или кабинета) на качество обучения студентов художественно-графического факультета, но и определение стратегии развития методического фонда на примере художественно-графического факультета Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева.

К основным *задачам исследования* можно отнести следующие:

- определение понятия «методический фонд по изобразительному искусству»
- изучение структуры методических фондов и анализ их деятельности на художественно-графических факультетах различных вузов;
- определение назначения, особенностей организации и работы методического фонда для повышения качества обучения студентов различных творческих направлений подготовки и специальностей на примере методического фонда художественно-графического факультета Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева.

Методы исследования: изучение психолого-педагогической литературы по обозначенной проблеме, анализ практического опыта работы методических фондов, педагогический эксперимент.

Новизна исследования состоит в выявлении и научном обосновании организации деятельности методического фонда по изобразительному искусству в соответствии с критериями высокого качества обучения студентов различных направлений подготовки и специальностей художественно-графического факультета.

Изложение основного материала

Методическим фондом или учебно-методическим фондом называют специально организованный комплекс коллекций учебных и творческих работ, которые могут помочь студентам в приобретении необходимых учебных навыков, а также применяются в процессе реализации педагогических методик и учебных программ [4].

Фонд Российской Академии художеств был первым подобным образованием, но до настоящего времени он в большей степени выполняет функции музейного центра, методические цели появились гораздо позже, с момента разработки проблем художественной педагогики.

Однако, в качестве тем научного исследования, проблемы организации и работы методических фондов встречаются крайне редко.

Методические фонды в современном их значении появились в художественно-педагогических учебных заведениях.

В силу своего названия Методический фонд при-

зван быть не только хранилищем работ студентов, художников, художников-педагогов, но и методически систематизированных образцов заданий по темам, разделам, техникам, авторам, может быть по хронологии и т.д. [2].

Момент систематизации и классификации работ фонда имеет прямую связь с основными направлениями его работы. Однако практически все исследователи аналогичной проблемы отмечают, что основной целью существования и работы учебно-методического фонда является сохранение, изучение и систематизация работ, представляющих собой художественную ценность, а также обеспечение преемственности лучших традиций русского реалистического искусства.

Задачи учебно-методического фонда по изобразительному искусству часто определялись в соответствующих Положениях по методическому фонду конкретных учебных заведений.

Но существуют общие задачи, которые решаются в процессе деятельности методических фондов различных учебных заведений:

- задача поиска и отбора материалов для методического фонда, (или задача комплектования фонда, включая систематизацию, описание);
- задача отбора материалов для выставок, экспозиций (отбор и художественное оформление работ);
- задача отбора материала в учебно-воспитательных целях, в целях формирования профессиональных знаний и навыков у студентов [4].

Идея основания методического фонда художественно-графического факультета имеет возникла более 60 лет назад.

А.И. Курнаков, основатель художественно-графического факультета Орловского университета, одним из первых в стране обратил внимание на необходимость организации на худграффах методических кабинетов или методических фондов.

В своем выступлении с докладом «Методический фонд кафедры изобразительного искусства, его организация и значение в вузовской учебно-методической работе» на Всесоюзной конференции по вопросам методики преподавания изобразительного искусства 1969 года, А.И.Курнаков предложил рассмотреть структуру и основные направления работы методического фонда на примере фонда кафедры изобразительного искусства ОГПИ.

В первые годы существования орловского художественно-графического факультета организация работы со студентами строилась в основном на принципах наглядного показа: педагогический рисунок и демонстрация студенческих работ. Именно поэтому А.И. Курнаков установил строгий контроль и отбор учебных работ (по одной работе с оценкой) за каждый семестр у каждого обучающегося. Учебные и творческие работы студентов хранились в специальных папках по дисциплинам, курсам, группам, со списками студентов, оценками, фотографиями учебных постановок. Педагогами систематически проводился анализ студенческих работ и учебных постановок, корректировались программы и программные задания. На выпускном курсе каждый студент был представлен авторским комплектом работ, выполненных в процессе обучения. Это неоценимый опыт педагогического эксперимента, который позволял уже в первые годы существования факультета применять индивидуальный подход к студентам и корректировать творческую профессиональную траекторию развития каждого обучающегося (в рамках программы подготовки художника-педагога) [2].

В течении нескольких десятилетий совершенство-

валась система отбора и хранения студенческих работ. Формировали папки с выставочными образцами, папки для оказания методической помощи учебным учреждениям (общеобразовательные, художественные школы, училища).

Порядок организации и хранения работ в методическом фонде был разработан еще А.И. Курнаковым. Основным требованием к методическому фонду по изобразительному искусству являлся строгий контроль и учет студенческих работ.

А.И.Курнаков предложил разделить все работы в фонде на три секции: учебные работы по различным дисциплинам, дипломные (выпускные квалификационные) работы и методические разработки программных заданий, включая фоторепродукции работ мастеров искусства.

Выставочные и дипломные работы до сих пор находятся на специальных стеллажах, – это оформленные работы, которые могут представлять факультет и его студентов на различных выставках творческих работ. Эти работы размещают на сменных экспозициях в коридорах и аудиториях. Многие из дипломных работ выполняют чисто эстетическую функцию, традиционно служат для оформления интерьеров университета.

За 65 лет существования орловского художественно-графического факультета традиции сбора и систематизации учебно-творческих работ студентов существенно менялись.

Традиционно отбираются в фонд лучшие работы обучающихся по различным дисциплинам изобразительного цикла: живопись, рисунок, композиция, декоративная живопись. Были сформированы папки по жанрам изобразительного искусства (портрет, натюрморт, интерьер и т.д.), по тематике композиции (сюжетно-тематическая композиция, композиция книжной иллюстрации и т.д.).

Благодаря отобранному и систематизированному материалу и в настоящее время могут успешно реализовываться отмеченные выше задачи методического фонда: организация выставок творческих работ из собрания фонда, организация наглядного показа при помощи образцов лучших студенческих работ (с печатью МФ).

Кроме того, именно в методфонде орловского художественно-графического факультета студенты и педагоги совместно разрабатывали авторские наглядные пособия – поэтапность выполнения учебных заданий.

Уже в первые годы существования художественно-графического факультета в ОГПИ по всем основным заданиям (по дисциплинам рисунок, живопись, композиция) были выполнены наглядно-методические разработки. Данные материалы успешно использовались в учебном процессе, применялись в виде сменных методических экспозиций в учебных аудиториях по рисунку и живописи.

Главным итогом методической работы педагогов кафедры изобразительного искусства стал иллюстрированный календарный план по основным дисциплинам изобразительного цикла (рисунок, живопись и композиция) для художников-педагогов, который теперь уже имеет не только методическую, но и историческую, музейную ценность. Эта выставка методического характера (с описанием основных этапов выполнения работ и характера учебных постановок) в настоящее время размещается в методическом фонде художественно-графического факультета ОГУ, показывая высокий уровень художественно-творческой подготовки обучающихся, так как была проиллюстрирована исключительно работами студентов.

А.И. Курнаков обращал внимание на самостоятельное творческое развитие студентов, что, могло выступить об-

разцом качества подготовки молодых специалистов на факультете, при этом роль методического фонда была очень значимой.

На первых курсах обучающиеся осваивали изобразительную грамоту. Наглядный показ приемов работы и применение образцов из методического фонда на первом этапе обучения изобразительному искусству имело первостепенное значение.

На старших курсах студентам предоставлялась уже большая творческая свобода, педагоги ни в коей мере не навязывали свой творческий стиль и почерк, позволяя развиваться художественной манере каждого обучающегося. Авторский стиль и почерк будущих художников-педагогов в большей мере нашел отражение в творческих композициях, а также сложных учебных постановках старшекурсников.

Кроме того, программы по композиции перерабатывались в соответствии с потребностями общества и конкретного времени. При помощи творческих работ студентов можно буквально изучать историю страны, историю народа. Темы Октябрьской революции и Великой Отечественной войны, БАМ, Первые пятилетки, знаменитые писатели-орловцы, – это лишь часть тем, которые были в учебной программе студентов орловского худграффа. Интересные и злободневные идеи затрагивались и в тематических постановках «Молодые ученые», «Врачи», «Раненый солдат» и т.д. Формирование тематики заданий имело также огромное воспитательное значение, развивая патриотические чувства, гражданскую позицию молодых специалистов в области художественного образования. Интерес к тематической постановке действовал на учебную мотивацию студентов, что оказывало положительное влияние на качество подготовки будущих специалистов.

С 2000-х на художественно-графическом факультете начинают реализовываться новые образовательные программы. Вначале это были специальности: Дизайн, Искусство интерьера, Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, Реклама, Художественное проектирование костюма и др., сегодня – это направления подготовки бакалавриата, магистратуры и специалитет в области искусства.

В связи с этим, деятельность методического фонда приобрела новые направления работы, связанные со спецификой преподавания общепрофессиональных дисциплин (рисунок, живопись) для различных творческих специальностей. При этом сохранились традиционные требования к отбору и систематизации работ в соответствии с методической направленностью материалов, предложенные еще А.И.Курнаковым.

Кроме методической направленности, одним из видов работ методического фонда является отбор, оформление работ студентов, экспозиционно-выставочная деятельность.

С 2018 года на кафедре живописи реализуется тема научного исследования: «Пропаганда и популяризация изобразительного искусства», в рамках которой студенты и педагоги активно используют материалы методического фонда.

Выставочная деятельность на художественно-графическом факультете не теряет своей актуальности. В связи с расширением перечня образовательных программ, реализуемых на факультете, просветительская деятельность методического фонда приобретает новый смысл и новые черты.

Методический фонд является объектом научной деятельности студентов худграффа. Несколько научных работ студентов касались реорганизации системы хранения и

каталогов работ методического фонда. В 2021 году магистрант Плахов Д.В. выполнил ВКР на тему: «Методика применения компьютерных технологий в работе над проектами в области изобразительного искусства будущих художников-педагогов». В качестве практической части ВКР был предложен проект систематизации коллекций фонда при помощи современных компьютерных технологий.

Современный методический фонд по изобразительному искусству, наряду с сохранением традиций художественно-графического факультета, требует обновлений. Создание электронных методических пособий, оцифровка коллекций фонда, работа над виртуальными выставками, – все это задачи настоящего. Следующим шагом будет создание методических презентаций и видеороликов, основанных на применении материалов методического фонда с целью повышения качества обучения

студентов и распространения опыта работы педагогов орловского художественно-графического факультета [2].

Выводы

Методический фонд по изобразительному искусству является научно-методическим комплексом для хранения, исследования, экспонирования учебных и творческих работ студентов и наглядно-методических пособий по дисциплинам изобразительного цикла. Он традиционно играл важнейшую роль в профессиональной подготовке студентов художественно-графического факультета. Создание современных методических пособий с использованием материалов методического фонда может существенно повысить качество обучения, а также расширить границы научной деятельности обучающихся творческих специальностей.

Библиографический список

1. *Гребеникова А.В.* Методический фонд как средство повышения качества специальной и профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов: На материале преподавания дисциплин рисунка и живописи на 1-2 курсах: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2000. 16 с.
2. *Косенко Н.А.* Роль методического фонда по изобразительному искусству в современном учебном процессе // V Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием РЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 5-8 апреля 2023 г. г. Липецк, 05.04.2023 – 08.04.2023. г. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тянь-Шанского, 2024. С. 246–250.
3. *Столяров Б.А.* Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие/Б.А. Столяров. М.: Высш. шк., 2004.
4. *Ушакова Е. В., Федотова О. В.* Основные направления работы учебно-методического фонда Московского филиала ВШНИ // Традиционное прикладное искусство и образование. 2015. №4 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-raboty-uchebno-metodicheskogo-fonda-moskovskogo-filiala-vshni> (дата обращения: 19.10.2024).

References

1. *Grebenikova A.V.* Methodological Foundation as a means of improving the quality of special and professional training of students of art and graphic faculties: Based on the teaching of the disciplines of drawing and painting in 1-2 courses: abstract of the dissertation of the candidate of Pedagogical sciences: 13.00.02 / Moscow Pedagogical State University. Moscow, 2000. 16 p.
2. *Kosenko N.A.* The role of the methodological foundation for Fine arts in the modern educational process / N.A. Kosenko // V All-Russian scientific and practical conference with international participation REGIONAL CULTURE AS A COMPONENT OF THE CONTENT OF CONTINUING EDUCATION 5-8 April 2023 Lipetsk, Lipetsk, 05.04.2023 – 08.04.2023. Lipetsk: LGPU named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2024. Pp. 246–250.
3. *Stolyarov B.A.* Museum pedagogy. History, theory, practice: Textbook/B.A. Stolyarov. M.: Higher School, 2004.
4. *Ushakova E. V., Fedotova O. V.* The main directions of work of the educational and methodological foundation of the Moscow branch of the Higher School of Economics // Traditional applied arts and education. 2015. No. 4 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-raboty-uchebno-metodicheskogo-fonda-moskovskogo-filiala-vshni> (date of access: 19.10.2024).

КОТКОВА ГАЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: kotkova-57@mail.ru

ТАМБОВСКИЙ ОЛЕГ МИХАЙЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: profkomogu@mail.ru

KOTKOVA GALINA EVGENIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Management and Conflictology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: kotkova-57@mail.ru

TAMBOVSKY OLEG MIKHAILOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: profkomogu@mail.ru

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

THE ROLE OF PRACTICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF ACADEMIC WORK AT THE UNIVERSITY

В практике вузовского преподавания большое значение имеет приближение учебной деятельности студентов к условиям будущей работы по специальности.

Авторы статьи отмечают необходимость «познавательной рациональности» как эффективного механизма профессионального взаимодействия. Такой подход предполагает наличие у специалистов коммуникативных навыков. Поэтому в аудиторной работе со студентами по-прежнему пристальное внимание уделяется традиционным формам обучения будущих специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: образование, вузовская учебная работа, исследование, практические занятия.

In the practice of university teaching, it is of great importance to bring students' educational activities closer to the conditions of future work in the specialty.

The authors of the article note the need for «cognitive rationality» as an effective mechanism of professional interaction. This approach assumes that specialists have communication skills. Therefore, in classroom work with students, close attention is still paid to traditional forms of training for future social professionals.

Keywords: education, university academic work, research, practical training.

Введение

Актуальная гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип в подготовке будущего специалиста. Происходящие изменения в общественной и культурной жизни, в устройстве современного образования накладывают отпечаток и на организацию обучения в вузе [3].

Образовательная среда характеризуется деятельностью студентов и преподавателей. Тем не менее, по мнению ряда исследователей, деятельность университетов (академической системы как «хранительницы» когнитивной культуры) нормативна только до определенного уровня. «Когнитивная рациональность», являясь фактором организованной автономии университета, одновременно становится центральным критерием во взаимодействии с другими областями социальной системы. Таким образом, авторитет, сила и независимость университета будут легитимны настолько, насколько они соответствуют познавательной рациональности» [6, 8].

Актуальным остается и мнение основоположника научной педагогики в России К.Д. Ушинского, который указывал, что «дидактика не может иметь ...все правила и приемы преподавания.... Практическое же применение их бесконечно и разнообразно и зависит от самого наставника. Никакая дидактика и никакой учебник не могут за-

менить наставника: они только облегчают ему труд» [12].

Изложение основного материала

В целом подготовка будущих специалистов-педагогов (психологов, конфликтологов) в современном вузе ориентирована на формирование способности к взаимодействию с детьми, их родителями, социальными партнерами.

В практике вузовского преподавания большое значение имеет приближение учебной деятельности студентов к условиям будущей работы в различных ситуациях, связанных с разнообразными формами жизнедеятельности учащихся (воспитанников).

Решение этих задач осуществляется в трех основных формах вузовской учебной работы: лекционных, практических и лабораторных занятиях [10].

Напомним, что лекция отличается от практических и лабораторных занятий организационными особенностями. Она проводится не с группой (или подгруппой) студентов, а читается целому курсу.

Формы проведения лекций различны:

- Вводная (дает представление о дисциплине);
- Проблемная (в ходе лекции ставятся вопросы, создаются проблемные ситуации);
- Обзорная (систематизирует изменяющиеся понятия у студентов, показывает логику суждений и умозаключений по изучаемой теме (разделу);

– Обобщающая (систематизация знаний, умений и навыков, необходимых для решения конфликтных ситуаций);

– Видеолекция (развитие наглядно-образного мышления студентов);

– Инструктивная (методические рекомендации по самостоятельной работе, по практическим и лабораторным занятиям).

На лекции преподаватель является более активной фигурой, чем на других видах учебных занятий. От умения преподавателя правильно отбирать теоретический и иллюстративный материал, логично, интересно и доступно излагать его слушателям, устанавливать контакты с аудиторией во многом зависит эффективность и качество преподавания.

Деятельность студентов на лекции заключается в том, чтобы уметь правильно понять и записать основное содержание излагаемого материала, при необходимости принять участие в обсуждении отдельных вопросов, вообще быть активными при установлении «обратной связи» преподавателя с аудиторией.

Основные требования к умению правильно воспринимать лекцию сформулированы выдающимся советским педагогом В.А. Сухомлинским: «Одновременно слушай лекцию, записывай и в то же время рассуждай, думай, размышляй» [11].

В отличие от практических занятий, где ведущими являются тренировочные методы, и лабораторных занятий, применяющих главным образом исследовательский метод, на лекциях в качестве основных методов обучения используется объяснительно-иллюстративный метод и метод проблемного изложения.

Практические занятия по психологии и педагогике в современном вузе являются, как известно, одним из основных видов учебной практической работы, направленной на углубление теоретических знаний и практических умений студентов. Перед практическим занятием студентам предлагается изучить конспект лекций и рекомендованную преподавателем литературу, обращая внимание на практическое применение теории и на методику решения психологических/ конфликтных ситуаций.

На практическом занятии главное – уяснить связь решаемых задач с теоретическими положениями. При решении предложенных ситуаций усваивается общий метод решения подобных задач.

При подготовке к лабораторному занятию проверяется теоретический материал, который будет использоваться в ходе выполнения лабораторной работы. Рекомендуется внимательно прочитать методическое указание (описание) к лабораторной работе, продумать план проведения работы, подготовить необходимые бланки и таблицы для записей наблюдений и ответов респондентов. Непосредственно выполнению лабораторной работы иногда предшествует краткий опрос студентов преподавателем для выявления их готовности к занятию. При выполнении лабораторной работы требуется умение проводить анализ, обработку данных и обобщение результатов.

Студент, имеющий хорошую теоретическую подготовку, обычно в отчете при анализе результатов работы указывает, какие закономерности выявлены, что является причиной суждений. При защите отчета преподаватель беседует со студентами, выявляя глубину понимания им полученных результатов.

Лабораторные работы способствуют лучшему усвоению программного материала. В лабораторные работы включаются наиболее сложные и узловы

е существенные для его понимания и освоения.

На лекционных, практических и лабораторных занятиях рассматриваются одни и те же вопросы курса, но в разной форме и в разном объеме. Теория, излагаемая на лекциях, служит базой для практических и лабораторных занятий, на которых, в свою очередь, содержание лекционного материала расширяется, углубляется и получает дополнительную конкретизацию.

Общими для лекционных, практических и лабораторных занятий являются такие методы обучения, как словесный (беседа, консультация), наглядный (использование иллюстрации тематического материала, работа с таблицами и схемами), экспериментальный (метод эксперимента), проблемно-поисковый (привлечение студентов к поэтапному решению поисковых педагогических задач, к выполнению исследовательских задач), метод наблюдения над фактами общения (с последующим обобщением и систематизацией) и некоторые другие. Следуя за лекциями, практические занятия призваны закрепить полученные знания, дополнить их, сформировать у студентов в процессе выполнения заданий.

Общие компоненты содержания практических и лабораторных занятий – углубленное изучение теоретических вопросов, самостоятельный анализ ситуаций, творческий характер деятельности при выполнении ряда заданий и упражнений – позволяют говорить об отношении взаимной зависимости между этими занятиями.

Иногда на практических занятиях рассматриваются теоретические вопросы, не освещенные предвзвешенно в лекциях, а предложенные студентам для самостоятельной подготовки. Это помогает студентам приобщиться к самостоятельным научным поискам, знакомит их с более широким кругом специальной литературы.

В нашей практике они активно используются на занятиях по дисциплинам:

- «Основы делопроизводства и научных исследований в конфликтологии»;
- «Конфликтология в образовании»;
- Семейная конфликтология»;
- «Конструктивные методы ведения споров»;
- «Коммуникации в деловом общении».

Студент при изучении конкретной темы должен:

- 1) составить карточки с заданиями по конфликтологическим ситуациям или педагогическому конструированию;
- 2) подобрать, (выбрать) поясняющий отрывок фильма;
- 3) составить задания и вопросы по изученному материалу для контрольной работы;
- 4) изготовить макет наглядного пособия (презентацию);
- 5) разработать таблицы-алгоритмы (проект, программу);
- 6) провести мини-исследование

Готовясь таким образом к изучению программной темы, студент лучше усваивает теоретический материал, познавая его обучающую сущность.

От курса к курсу задания по подбору дидактического материала усложняются. На младших курсах студенты составляют карточки понятий, используя в качестве образца задания конфликтных ситуаций в образовании вузовских сборников упражнений. Ответственным этапом в творческом осмыслении дидактического материала является практическое знакомство с методами исследования [4].

На первых порах мы заранее готовим к опросу нескольких студентов, разрабатываем с ними нечто вроде проспекта будущей анкеты. Без помощи преподавателя студентам трудно справиться с задачами, которые реша-

ются на практических занятиях. Поэтому при подготовке к мини-исследованию мы стремимся к тому, чтобы практические занятия именно благодаря активизации самостоятельной работы студентов давали большой обучающий эффект. Мы не имеем возможности обсуждать непосредственно на занятии результат опроса. Но в конце практического занятия преподаватель, подводя итоги, оценивает и этот аспект работы студентов, с учетом того, как они подготовились к опросу, провели его и сделали выводы- умозаключения.

На практических занятиях проводятся упражнения разных уровней сложности. Например, называем определенную область (конфликты межличностные). Задача студентов получить информацию: задать как можно больше разнообразных вопросов, чтобы получить сведения. Или игра «Биография», где студентам предлагается по заполненным анкетам восстановить вопросы к данным ответам. Далее необходимо составить микродиалоги, где отрабатывается умение проводить консультацию, строить диалог, проговариваются реплики. Таким образом формируются основы ролевого общения, коммуникативные способности.

Ситуации общения позволяют на практических занятиях «проиграть» эффективные способы проведения – исследования в форме «диалога-расспроса» [2, 5].

Диалог-расспрос представляет собой обмен вопросами и сообщениями. Данный тип диалога учит студентов запрашивать и сообщать информацию, переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего и наоборот.

Непрерывным условием в обучении методам исследования является овладение студентами определенными способами поведения в конфликтных ситуациях, умениями коммуникации. Так, на дисциплине «Коммуникации в деловом общении» углубляются теоретические знания и практические умения в следующем:

- Умение вступать в общение (учет участников, времени)
- Умение поддержать и завершить общение (контактность вербальная и невербальная)
- Умение общаться, соблюдая формальный стиль [7, 9].

В целом дисциплины направления подготовки «Социальное управление и конфликтология» способствуют более успешной социальной адаптации студентов к сложным условиям окружающей жизни [1, 3].

В содержании курса большое место занимают вопросы социальной безопасности личности, методы и стратегии преодоления различных конфликтных ситуаций. Рассмотрение этих вопросов ориентировано не только на получение обучающимися необходимых сведений о сущности противоречий в разных сферах бытия, но и на формирование у них гражданского самосознания.

В нашей практике студенты 2 курса подготовили и провели исследование «Социальная безопасность и гражданская идентичность». Было опрошено 40 студентов (от 17 до 20 лет) и 30 граждан (от 28 до 60 лет)

Студенты смогли найти контакт с респондентами, сумели обобщить ответы и сделать выводы.

1-й вопрос: «Что для вас является социальной безопасностью?»

Анализ представленных ответов у взрослых показывает, что понятие социальной безопасности рассматривается через несколько взаимосвязанных, но не идентичных аспектов. Центральной темой является обеспечение благополучия индивида и общества в целом. Это включает в себя не только физическую безопасность (защита от насилия, преступности), но и экономическую (доступ к ресурсам, достойная работа, социальные пособия), медицинскую (ка-

чественная помощь, здоровый образ жизни), и социальную (включение в общество, предотвращение дискриминации и изоляции), а также политическую стабильность и защиту прав человека. Таким образом, социальная безопасность – это комплексное понятие, охватывающее различные сферы жизни человека и общества.

Большинство студентов-респондентов не имеют четкого представления о том, что такое социальная безопасность. Они фокусируются лишь на конкретных услугах, например, доступности здравоохранения или социальных выплатах. Эти ответы отражают важные составляющие социальной безопасности, но представляют собой скорее ее отдельные элементы, чем целостную картину.

Общее для всех участников опроса – «жизнь без страха и нужды», разница в возрастных подходах: для молодежи важно «создание условий для реализации прав», для возрастных граждан – «спокойствие и взаимопомощь».

2-ой вопрос: Из вопроса анкеты «Какие ценности сегодня важны для вас?» можно сделать вывод, что ценности студентов формируются под влиянием личных стремлений и актуальных проблем современности. Образование и саморазвитие занимают центральное место в их жизни, что подчеркивает стремление к личностному росту и профессиональному успеху. Семья и социальные связи остаются важными источниками поддержки и стабильности. А забота о здоровье продолжает являться важным аспектом, отражающим современные вызовы и стремления общества.

Что касается важных ценностей, ответы взрослых граждан демонстрирует широкий спектр, объединяемый общей темой – стремлением к полноценной и счастливой жизни. Это включает в себя:

- Межличностные отношения: ценность семьи, близких отношений, взаимоподдержки и чувства принадлежности.
- Физическое и психическое здоровье: основа для счастливой и продуктивной жизни.
- Справедливость и равенство: стремление к честности в отношениях и равным возможностям для всех.
- Личностный рост: постоянное обучение и стремление к новым знаниям и опыту.
- Свобода: свобода выбора, самовыражение и мнения.

3-ий вопрос: Как Вы опишите понятие «гражданская идентичность»?

Ответы-выводы

Идентичность является многогранным понятием, которое включает в себя как внешние (национальность, культура), так и внутренние (убеждения, ценности) аспекты. Для некоторых людей национальная принадлежность играет центральную роль в их идентичности. Не все респонденты имеют четкое понимание этого понятия, что может указывать на необходимость повышения осведомленности о вопросах идентичности в обществе.

Ответы взрослых указывают на различные источники идентичности:

- Национальная/этническая: чувство принадлежности к определенной нации или этнической группе, основанное на общих культурных, исторических и языковых традициях, предках.
- Социальная: чувство принадлежности к определенной социальной группе, основанной на общих интересах, ценностях, статусе или профессии.
- Религиозная: чувство принадлежности к религиозной группе, основанное на общих верованиях и практиках.
- Гендерная: внутреннее ощущение своего пола.

4-ый вопрос: «Кто или что оказывает влияние на ваши

представления о принадлежности к определенной группе населения в стране?»

В целом, результаты опроса показывают, что представления о принадлежности к определенной группе населения формируются под воздействием множества факторов: от личного опыта и семейных традиций до влияния друзей, образовательных учреждений и медиа. Это многообразие источников свидетельствует о сложной природе идентичности и необходимости учитывать различные аспекты в исследованиях данного феномена.

Обобщение:

1. Социальная безопасность для всех респондентов – это защита от угроз и стабильность, но акценты различные: молодежь фокусируется на свободе и возможностях, взрослые – на государственной поддержке

2. Ценности у разных возрастных групп пересекаются (семья, здоровье), но молодежь, больше интересуется самореализацией, а взрослых – стабильность и традиции.

Молодежь видит идентичность как личное и культурное самоопределение, а взрослые больше связывают ее с национальными и традиционными аспектами. Молодежь больше ориентируется на влияние близкого окружения и интернета, тогда как взрослые подчеркивают роль медиа и традиций.

В заключение, можно сказать, что студенты от 17 до 20 лет нуждаются в большей осведомленности в вопросах гражданской идентичности и социальной безопасности. Молодежь не имеет четкого представления в раскрытии этих понятий. Студентам следует обратить внимание на мероприятия, проводимые с целью информирования о социальных вопросах и актуальных проблемах.

Исследование показало, что у каждого опрошенного взрослого человека есть свои ценности, понимания определений и т.д. Каждый опрошенный человек имеет разные уровни образования и разные жизненные пути, которые и

определили их важные ценности. Поэтому респонденты давали свое суждение о понятиях.

Выводы

В вузовском преподавании естественной и актуальной остается проблема эффективного использования традиционных форм преподавания, практического взаимодействия преподавателей и студентов.

Мы считаем, что диалог – распрос при изучении дисциплин психолого-педагогической направленности в вузе позволяет целенаправленно формировать у студентов конфликтологические и педагогические умения в их логическом единстве.

Учебный процесс становится для студента субъективно необходимым, занимает одно из ведущих мест в его картине мира. «По мере формирования способности студент постигает методы и правила получения, переработки, хранения информации, методологию овладения деятельностью, усваивает научный стиль мышления.»

Показательны результаты проведенного студентами мини-исследования. По результатам опроса было выявлено, что большинство студентов осознают важность социальной безопасности и гражданской идентичности. Они понимают, что эти понятия тесно связаны и влияют на их жизнь в обществе. Студенты считают, что социальная безопасность включает в себя не только личную безопасность, но и безопасность окружающих, общества в целом. Гражданская идентичность, по мнению студентов, является важным аспектом их личности. Они готовы участвовать в жизни общества, помогать другим людям и стремиться к созданию безопасного и гармоничного общества. В целом, результаты опроса показали, что студенты осознают важность темы социальной безопасности и гражданской идентичности, но нуждаются в дополнительной поддержке и информации для развития своих знаний и навыков в этой области.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие. 2-е изд., перераб. / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. СПб: Питер, 2009. 304 с.
2. Бондаренко М.А. Формирование научного стиля мышления студента вуза / М.А.Бондаренко, О.В. Розанова. Сборник 60-я НПК профессорско-преподавательского состава ТулГУ с всероссийским участием. В 2х частях. Тула: 2024. С. 226–272.
3. Закиева Р.Р., Сериков В.В. Проблемы модернизации высшей школы в форме компетентностного подхода // Образовательный вестник. Сознание. 2022. Т 24. №6. С. 14–21.
4. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. – НПФ «Смысл», 2016. 277 с.
5. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства. 4-е изд. М., 2009. 208 с.
6. Мордасова Т.А. Исследование интеллектуальной элиты // Элитологические исследования. 1998. № 1. С.112
7. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности – СПб, 2004. 157 с.
8. Полуэров В. Функция образования (социологические исследования системы университетского образования) / В.Полуэров // Элитологические исследования. 1998. №1. С. 125–135
9. Сафронова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы: учебное пособие для студентов вузов. М: Изд. Академия, 2006. 224 с.
10. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов вузов / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шняков, М: Академия. 2002. 576 с.
11. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. М., 1978. С. 75–76.
12. Ушинский, К.Ф. Собрание сочинений. М.-Л., 1948–1960. т.7.-С.337

References

1. Antsupov A.Ya., Baklanovsky S.V. Conflictology in diagrams and comments: textbook. – 2nd ed., revised / A.Ya. Antsupov, S.V. Baklanovsky. – St. Petersburg: Peter, 2009. 304 p.
2. Bondarenko M.A. Formation of the scientific style of thinking of a university student / M.A.Bondarenko, O.V. Rozanova. Collection of the 60th NPC of the teaching staff of TulSU with All-Russian participation. In 2 parts. Tula, 2024. Pp. 226–272.
3. Zakieva R.R., Serikov V.V. Problems of modernization of higher education in the form of a competence-based approach // Educational Bulletin. Conscience. 2022. T 24. No.6. Pp. 14–21.
4. Leontiev A.A. Pedagogy of common sense. – NPF «Sense», 2016. 277 p.
5. Lodkina T.V. Social pedagogy. Protection of family and childhood / T.V. Lodkina. 4th ed. M., 2009. 208 p.
6. Mordasova T.A. The study of the intellectual elite // Elicit research. 1998.No. 1. p. 112

7. *Panfilova A.P.* Business communication in professional activity – St. Petersburg, 2004. 157 p.
 8. *Poluerov V.* The function of education (sociological studies of the university education system)/ V.Poluerov // Elitiological research. 1998. No. 1. Pp. 125–135
 9. *Safronova L.V.* The content and methodology of psychosocial work: a textbook for university students. M: Ed. Academy, 2006. 224 p.
 10. *Slastenin V.A.* Pedagogy: A textbook for university students / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shnyakov, Moscow: Academy. 2002. 576 p.
 11. *Sukhomlinsky V.A.* Parental pedagogy. M., 1978. Pp. 75–76.
 12. *Ushinsky K.F.* Collected works. M.-L., 1948–1960.t.7. Pp. 337.
-
-

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-364-368

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, зав. кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: konflikt_@mail.ru

KUZNETSOVA ELENA ANATOLYEVNA

Department Teacher Military-Political Work in the Troops (forces), Branch of the Military Academy of SRF named Peter the Great in Serpukhov, Serpukhov, Russia
E-mail: lk-11@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: konflikt_@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

MODEL FOR FORMATION THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS AT THE MILITARY UNIVERSITY

В статье на основе анализа научных подходов раскрывается понятие «педагогическое моделирование» относительно процесса формирования экономической культуры курсантов военного вуза. Предложена модель формирования экономической культуры курсантов военного вуза, состоящая из пяти блоков: целевого, методологического, содержательно-процессуального, критериально-оценочного и результативного. Целевой блок включает нормативно-правовое основание и целевую установку; методологический блок описывает используемые научные подходы; содержательно-процессуальный блок определяет компоненты экономической культуры курсантов, методы, формы и средства процесса формирования экономической культуры курсантов, а также соответствующие педагогические условия; критериально-оценочный блок выделяет критерии, показатели и уровни сформированности экономической культуры курсанта военного вуза; результативный блок содержит итоговую составляющую. Разработанная педагогическая модель представляет собой целостную систему, направленную на заданный целевой результат – формирование экономической культуры курсантов военного вуза.

Ключевые слова: экономическая культура, педагогическая модель, педагогическое моделирование, экономический подход, целевой блок, методологический блок, содержательно-процессуальный блок, критериально-оценочный блок, результативный блок.

The article, based on the analysis of scientific approaches, reveals the concept of «pedagogical modeling» in relation to the process of forming the economic culture of cadets of a military university. A model of forming the economic culture of cadets of a military university is proposed, consisting of five blocks: target, methodological, content-procedural, criteria-evaluation and result-based. The target block includes the normative-legal basis and the target setting; the methodological block describes the scientific approaches used; the content-procedural block determines the components of the economic culture of cadets, the methods, forms and means of the process of forming the economic culture of cadets, as well as the corresponding pedagogical conditions; the criteria-evaluation block identifies the criteria, indicators and levels of formation of the economic culture of a cadet of a military university; the result-based block contains the final component. The developed pedagogical model is an integral system aimed at a given target result - the formation of the economic culture of cadets of a military university.

Keywords: economic culture, pedagogical model, pedagogical modeling, economic approach, target block, methodological block, content-process block, criteria-evaluation block, result block.

Введение

На современном этапе вопросы обеспечения национальной безопасности государства находят отражение, прежде всего, в процессах активного развития Вооруженных Сил Российской Федерации, в том числе в подготовке высококвалифицированных кадров в военных вузах [1]. В связи с этим возрастает необходимость совершенствования процесса обучения курсантов военных вузов, их готовности к дальнейшей службе в частях и подразделениях [2]. Как показывает анализ служебных отзывов на выпускников из войск, а также современные реалии рыночного характера общественных отношений, в настоящее время обозначаются противоречия между потребностью государства в подготовленных военных специалистах с высоким уровнем экономической культуры, необходимой для

выполнения военно-профессиональных задач, принятия рациональных военно-экономических решений и её фактическим уровнем проявления у будущих офицеров, а также действующей практикой экономической подготовки курсантов в высших военных учебных заведениях. На основе обозначенных противоречий видится необходимость разработки педагогической модели формирования экономической культуры курсантов военного вуза в процессе изучения ими дисциплин экономического цикла.

Актуальность исследования определяется тем, в условиях современных рыночных отношений в нашем государстве процесс подготовки будущих военных специалистов требует формирования у них экономической культуры, способствующей эффективному выполнению будущей военно-профессиональной деятельности, способности принимать экономически обоснованные управленческие

решения, ориентироваться в возрастающих потоках экономической информации, обеспечивать профилактику возникновения кризисных экономических ситуаций в подразделениях и пр.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании модели формирования экономической культуры курсантов военного вуза.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие *задачи*:

- конкретизировать понятие «педагогическое моделирование» применительно к процессу формирования экономической культуры курсантов военного вуза;
- разработать модель формирования экономической культуры курсантов военного вуза, уточнить содержание её основных составляющих.

Теоретической базой исследования стали научные труды в области теории и методики профессионального образования А.И. Козачка [3], А.Э. Федорова, А.В. Хуторского и др.); теории профессионального обучения и воспитания при реализации компетентностного подхода А.Г. Асмолова, А.А. Вербицкого [4], Л.С. Выготского, А.М. Митяевой [5] и др.); методологии и технологии профессионального образования М.И. Алдошиной [6], П.И. Образцова [7], В.А. Слостенина и др.), военного образования А.В. Барабанщикова [2], В.П. Давыдова, И.А. Алехина [1], В.И. Вдовюка, В.Н. Герасимова, В.А. Слостенина, и др.; военно-профессиональной подготовки будущих офицеров Л.Г. Бескровного, В.В. Дудулина, М.А. Лямзина [8], В.Н. Новикова, Т.С. Сливина и др.; моделирования в педагогической деятельности Е.А. Архангельского, Б.В. Гнеденко, Е.И. Казаковой, В.П. Мизинцева, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной и др.; сущности и способов формирования экономической культуры личности обучающихся И.В. Брызгалова, А.Б. Борисюка, Е.М. Дорофеева, Н.В. Дорош, О.В. Моховой, Н.И. Росенко, Э.Р. Торсуновой, Н.В. Чигиринской и др.

Методы исследования: теоретические общенаучные – анализ педагогической литературы, обобщение, систематизация, классификация, моделирование.

Научная *новизна* исследования заключается в том, что разработана модель формирования экономической культуры курсантов военного вуза, чья будущая военно-профессиональная деятельность предполагает реализацию рационального экономического подхода; предлагаемая педагогическая модель включает следующие блоки: целевой, методологический, содержательно-процессуальный, критериально-оценочный и результативный.

Практическая значимость заключается в том, что представленная модель формирования экономической культуры курсантов военного вуза может быть использована в образовательном процессе военного вуза при реализации основных образовательных программ ФГОС ВО.

Изложение основного материала

Рассматривая процесс формирования экономической культуры курсантов в военном вузе, определим её сущность как интеллектуальное свойство военного специалиста и элемент его базовой культуры, который выражается в сочетании экономического сознания, мышления и деятельности (поведения) при решении военно-экономических задач в военно-профессиональной деятельности.

Реализация педагогической цели по формированию у курсантов экономической культуры определила необходимость разработки педагогической модели, которая будет способствовать достижению требуемого уровня экономической культуры личности и выступать как действенный

способ получения достаточного объема экономических знаний, понимания взаимосвязи экономических явлений и процессов, формирования экономического мышления и поведения, а также позволит верифицировать ожидаемые результаты. В этой связи видится такая педагогическая модель формирования экономической культуры курсантов военного вуза, которая будет соответствовать поставленным целям обучения и представлять собой сочетание теоретически обоснованных подходов и практически реализуемых действий в военно-профессиональной сфере.

Говоря о моделировании педагогического процесса формирования экономической культуры курсантов, целесообразно остановиться на составляющих понятии «модель» и «моделирование» применительно к процессу обучения.

Наиболее часто исследователи обращаются к формулировке понятия «модель» В.А. Штоффа [9], определяющей её как мысленную или практически применимую систему, содержащую смысловое значение и характеристики объекта исследования, и позволяющую выявлять новое знание об исследуемом объекте. По мнению И.Б. Новика [10] модель представляет собой самостоятельный объект, способный замещать исследуемый и соответствующий ему. С.И. Архангельский [11] рассматривает модель как образ двустороннего процесса обучения, его структуры и взаимосвязей. Отличное понимание модели И.И. Ревзиным [12], которое сводится к её способности получать знание об исследуемом объекте. М.И. Ядровская [13] считает, что модель представляет собой описание процесса обучения во взаимосвязи всех его элементов, а моделирование является составляющей педагогического проектирования.

Научные взгляды на «моделирование» как метод познания и способ создания и изучения моделей также разнятся. В.А. Штофф, уточняя, что моделирование может быть направлено как на реальные, так и теоретические объекты, определяет его как исследование этих объектов с целью их изучения, понимания возможности их конструирования. И.Б. Новик под моделированием понимает теоретическое и практическое исследование прототипа изучаемого объекта, который соответствует ему и способен выдавать необходимую информацию о нём. А.Н. Дахин характеризует моделирование как комплексный подход или систему взаимосвязанных элементов изучаемых в динамике [14].

Обобщая вышесказанное, сделаем следующее заключение, что основной особенностью моделирования является метод познания изучаемого объекта посредством объекта-модели.

Применительно к педагогическому моделированию процесса обучения курсантов с достаточным уровнем экономической культуры, определим его как инструмент создания прототипа образовательной среды военного вуза, обеспечивающей достаточный объем экономических знаний и формирование экономического сознания, мышления и поведения, направленный на подготовку военных специалистов с требуемыми профессионально-экономическими качествами.

Педагогическая модель формирования экономической культуры курсантов военного вуза, на наш взгляд, должна соответствовать принципам адекватности, простоты, взаимосвязанности и взаимообусловленности и представлять собой целостную систему, отражающую все стороны исследуемого объекта.

Построение модели формирования экономической культуры личности курсантов опирается на реализацию организационно-педагогических процедур, включающих:

- определение основных элементов экономической

культуры личности курсантов как объекта моделирования;

- уточнение целевой установки моделирования;
- выбор средств аппарата моделируемого объекта;
- проектирование исследуемого педагогического процесса;

- определение взаимосвязи между структурными элементами моделируемого процесса;

- отбор и последующая оптимизация наполнения элементов модели;

- выявление ограничений, анализ модели, проверка её адекватности педагогическим условиям военного вуза.

Педагогическая модель формирования экономической культуры курсантов военного вуза подразумевает учёт тех противоречий в их образовательной деятельности [15, 16], которые в должной мере не преодолены до настоящего времени. К таким противоречиям отнесём:

- высокая научная и практическая значимость содержания изучаемых экономических дисциплин, повышение требований к качеству, объёму знаний, навыков, умений и изменению времени на их освоение в сторону его сокращения (ФГОС ВО 3++ предполагает значительное сокращение объёмов аудиторных часов и времени на самостоятельную подготовку по дисциплинам экономического цикла);

- несоответствие периода изучения экономических дисциплин и познавательными способностями курсантов в виду изменения учебных планов и переносе экономического блока на начальные курсы обучения, что снижает дидактические возможности и часто отсутствия логичной последовательности и взаимосвязи экономики с базовыми дисциплинами (философией, военной историей, высшей математикой, информатикой, культурологией и др.);

- несоответствие содержания возможностям учебно-методической и учебно-материальной базам военного вуза. В настоящее время недостаточно используются ценностные, интегративные подходы в формировании военно-экономической подготовленности курсантов, учебники, учебные пособия и учебно-методические разработки отражают в основном вопросы экономической теории и в меньшей степени касаются специфической её части – военной экономики, что не в полной мере может обеспечить экономическую готовность будущего военного специалиста. Следует также отметить недостаточное использование инновационных, цифровых технологий в обеспечении образовательной процесса, направленного на формирование экономически-значимых качеств курсантов.

Выявленные противоречия ставят перед военными вузами необходимость совершенствования педагогических подходов в формировании военно-экономической составляющей подготовки будущих военных специалистов для эффективного выполнения ими военно-профессиональных задач, в том числе в вопросах оптимизации использования выделяемых государством ресурсов.

Исходя из вышесказанного, отметим, что формирование экономической культуры курсантов военного вуза подразумевает комплексную организацию учебного процесса, направленную на приобретение экономических знаний, умений, ценностных и поведенческих установок, способствующую подготовке эффективных военных специалистов.

Раскрывая основные составляющие модели, уточним их содержательные аспекты.

В целевом блоке определена цель, состоящая в формировании экономической культуры курсантов военного вуза; выделены нормативно-правовые основы реализации педагогической модели, она строится с учетом

социального заказа государства, требований ФГОС ВО и квалификационных требований (КТ) к подготовке военного специалиста, федерального законодательства и ведомственных приказов.

В следующем блоке – методологическом – обозначены подходы, на которые опиралось построение модели. Такими подходами стали системный, личностно-деятельностный, проблемно-деятельностный, аксиологический. Системный подход позволяет рассматривать процесс формирования экономической культуры курсантов как сложную систему, основанную на взаимосвязях и взаимозависимости её составляющих. С позиции личностно-деятельностного подхода формирование экономической культуры происходит в результате активного вовлечения в образовательный процесс, настойчивый самостоятельный поиск информации, её анализ, стремление к реализации полученных знаний на практике. Проблемно-деятельностный подход нацелен на формирование проблемного поля в образовании, создание условий для творческого поиска, приобретению нового знания, развитию интеллекта. Аксиологический подход отражает способность осознавать ценностные ориентиры, влияющие на успешное осуществление военно-профессионального развития и обеспечивающие эффективное выполнение будущих военно-профессиональных обязанностей, обеспечивает способность к саморазвитию через рефлексию и осмысление экономических особенностей будущей военно-профессиональной деятельности.

Содержательно-процессуальный блок составляет содержание образовательной деятельности и её обеспечение, в котором выделены компоненты [8, 17, 18] процесса формирования экономической культуры курсантов: (когнитивно-ценностный, мотивационно-ценностный, деятельностный, личностный) и основные методы, формы и средства процесса формирования экономической культуры курсантов. Педагогические условия, формирования и развития экономической культуры личности курсантов военного вуза:

- содержательно-методические – содержание обучения, методическое обеспечение экономических дисциплин, активные и интерактивные методы их проведения и пр.;

- информационно-технические – печатные и цифровые учебники и учебные пособия, средства мультимедиа, компьютерные программы и др.;

- личностно-деятельностные – (коммуникация, рефлексия, самостоятельный поиск, анализ и оценка экономической информации).

Критериально-оценочный блок [6, 7, 19] предполагает такой набор критериев и показателей сформированности экономической культуры курсанта военного вуза, которые будут в должной мере отражать её существенные характеристики и соответствовать определенным уровням проявления (недостаточный уровень, уровень понимания, допустимый уровень, базовый уровень, высокий уровень).

Результативный блок определяет достижение поставленной цели – экономической культура курсантов в военном вузе сформирована.

Выводы

Педагогическое моделирование занимает особое место в образовательном процессе, являясь и методом исследования и сложным многокомпонентным целым, сущность которого заключается в научном проектировании, исследовании, изучении и оптимизации педагогических моделей исходя из поставленных целей.

Педагогическое моделирование процесса формирования экономической культуры курсантов военного вуза представляет собой целостный процесс конструирования обучения в военном вузе, способствующий достижению заданных целей, соответствующий содержанию, компонентам, результату и направленный на формирование эко-

номической компетентности, ценностных и поведенческих установок будущих военных специалистов. Предлагаемая педагогическая модель описывается совокупностью консолидированных блоков, обуславливающих подготовку военных специалистов с требуемым уровнем экономической культуры.

Библиографический список

1. *Алехин И.А.* Перспективы военного образования в России / И.А. Алехин, Т.С. Сливин // Мир образования – образование в мире. 2013. № 2. С. 32–36.
2. *Барабанщиков А.В.* Методика исследования проблем военной педагогики и психологии / А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.И. Конюхов, Н.Ф. Феденко. М., 1987. 148 с.
3. *Козачок А.И.* Модель процесса формирования организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов / А.И. Козачок, Р. Г. Пантелеев // Инновации в образовании. 2019. № 2. С. 34–45.
4. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
5. *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 / Министерство образования Республики Беларусь, Белорусский государственный экономический университет. Минск: БГЭУ, 2022. С. 682–690.
6. *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.
7. *Лямзин М.А.* Проектирование образовательных технологий в вузе на основе деятельностного подхода // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности: сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции. – Воронежский государственный университет, 2014. С. 64–68.
8. *Штофф В.А.* Моделирование и философия. М.: Наука, 1966. 303 с.
9. *Новик И.Б.* О моделировании сложных систем. М.: Мысль, 1965. 336 с.
10. *Архангельский С.И.* Лекции по научной организации учебного процесса высшей школе. М.: Высшая школа, 1976. 200 с.
11. *Ревзин И.И.* Логическая модель как средство научного исследования / И.И. Ревзин, А.А. Зиновьев // Вопросы философии, 1960. № 1. С. 82–90.
12. *Ядровская М.В.* Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета, 2013. № 366. С. 139–143.
13. *Дахин А.Н.* Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы, 2010. № 1 (3). С. 11–20.
14. *Недбайло С.В.* Закономерности и противоречия познавательной деятельности курсантов высших военно-учебных заведений. // Власть. 2015. №2. С. 118–121.
15. *Казьмина И.В.* Формирование экономической готовности курсантов высших военных учебных заведений [Электронный ресурс] / И.В. Казьмина // Территория науки. 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekonomicheskoy-gotovnosti-kursantov-vysshih-voennyih-uchebnyh-zavedeniy>.
16. *Лазуткина Л.Н.* Коммуникативно-деятельностный компонент профессиональной компетентности военного специалиста / Л.Н. Лазуткина, К.И. Вайсеро // Мир образования – образование в мире. 2012. №1. С. 169–172.
17. *Роберт И.В.* Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития. 2021. С. 868–876.
18. *Данильян С.Б.* Особенности использования электронной информационно-образовательной среды при изучении дисциплин гуманитарного цикла в военном вузе / С.Б. Данильян // Сб. трудов XXXIV МНТК: Проблемы обеспечения эффективности и устойчивости функционирования сложных систем. 2017.
19. *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.

References

1. *Alekhin I.A.* Prospects for Military Education in Russia / I.A. Alekhin, T.S. Slivin // The World of Education – Education in the World. 2013. No.2. Pp. 32–36.
2. *Barabanshchikov A.V.* Methodology for studying the problems of military pedagogy and psychology / A.V. Barabanshchikov, V.P. Davydov, N.I. Konyukhov, N.F. Fedenko. M., 1987. 148 p.
3. *Kozachok A.I.* Model of the process of forming the organizational and managerial competence of future military specialists / A.I. Kozachok, R.G. Panteleev // Innovations in Education. 2019. No.2. Pp. 34–45.
4. *Verbitskiy A.A.* New educational paradigm and contextual learning: monograph. M.: Research center for problems of quality of training specialists, 1999. 75 p.
5. *Mityaeva A.M.* Use of interactive teaching methods for development of economic culture of cadets of a military university / A.M. Mityaeva, E.A. Kuznetsova // Scientific works of the Belarusian State University of Economics. Issue 15 / Ministry of Education of the Republic of Belarus, Belarusian State University of Economics. Minsk: BGEU, 2022. Pp. 682–690.
6. *Obraztsov P.I.* Criteria and evaluation apparatus for the formation of organizational and managerial competence of a future military specialist / P.I. Obraztsov, A.I. Kozachok, A.I. Voitsekhovskiy, R.G. Panteleev // Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. 2019. No.1. Pp. 73–77.
7. *Lyamzin M.A.* Design of educational technologies in a university based on an activity-based approach / M.A. Lyamzin // Higher school teacher: from design activities – to design competence: a collection of scientific articles based on the materials of the International correspondence scientific and practical conference. Voronezh State University, 2014. Pp. 64–68.
8. *Shtoff V.A.* Modeling and philosophy. M.: Science, 1966. 303 p.
9. *Novik I.B.* On modeling complex systems. M.: Mysl, 1965. 336 p.
10. *Arkhangelskiy S.I.* Lectures on the scientific organization of the educational process in higher education. M.: Higher School, 1976. 200 p.

11. *Revzin I.I.* Logical model as a means of scientific research / I.I. Revzin, A.A. Zinoviev // Questions of Philosophy, 1960. No. 1. Pp. 82–90.
 12. *Yadrovskaya M.V.* Models in pedagogy // Bulletin of Tomsk State University, 2013. No. 366. Pp. 139–143.
 13. *Dakhin A.N.* Modeling in pedagogy // Ideas and ideals, 2010. No. 1 (3). Pp. 11–20.
 14. *Nedbaylo S.V.* Patterns and contradictions of cognitive activity of cadets of higher military educational institutions / S.V. Nedbaylo // Power. 2015. No. 2. Pp. 118–121.
 15. *Kazmina I.V.* Formation of economic readiness of cadets of higher military educational institutions [Electronic resource] / I.V. Kazmina // Territory of science. 2017. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekonomicheskoy-gotovnosti-kursantov-vysshih-voennyh-uchebnyh-zavedeniy>.
 16. *Lazutkina L.N.* Communicative and activity-based component of professional competence of a military specialist / L.N. Lazutkina, K.I. Vaysero // The world of education – education in the world. 2012. No.1. Pp. 169–172.
 17. *Robert I.V.* Digital transformation of education: value guidelines, development prospects // Russia: development trends and prospects. 2021. Pp. 868–876.
 18. *Danilyan S.B.* Features of using an electronic information and educational environment in studying humanitarian disciplines in a military university / S.B. Danilyan // Collection of works of the XXXIV International Scientific and Technical Conference: Problems of Ensuring the Efficiency and Sustainability of Complex Systems. 2017.
 19. *Pantelev R.G.* Criteria and evaluation apparatus for the formation of organizational and managerial competence of a future military specialist / R.G. Pantelev // Bulletin of the Voronezh State University. 2019. No. 1. Pp. 73–77.
-
-

КУЛИБИНА ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей гигиены с экологией, Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль, Россия
E-mail: kulibinaov@mail.ru

KULIBINA OLGA VALERIEVNA

Candidate of Sciences (Medicine), Associate Professor of the Department of General Hygiene With Ecology, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia
E-mail: kulibinaov@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ARTICLE TITLE (НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS ARTICLE TITLE (IN ENGLISH)

В данном исследовании на основе анализа литературы, обобщения, моделирования и систематизации авторы представляют воспитательную систему, в высшем медицинском образовательном учреждении, основанную на интеграции разнообразных методологических подходов, основной целью которой является формирование ценностных ориентаций студентов. Система рассматривается как динамическая и целостная структура, способствующая посредством разнообразных форм и методов воспитательной работы обеспечить комплексный подход к воспитанию студентов, учитывающий их индивидуальные особенности и потребности, а также всестороннее и гармоничное развитие личности обучающегося, что является необходимым условием для успешного становления будущих специалистов в области медицины. Это достигается на основе активного взаимодействия между преподавателями и студентами с элементами социального партнёрства и интеграции обучающихся в общество при формировании навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценностные ориентации студентов, воспитательная деятельность, высшее образование.

In this study, on the basis of the analysis of literature, generalization, modeling and systematization, the authors present an educational system in a higher medical educational institution, based on the integration of various methodological approaches, the main purpose of which is the formation of students' value orientations. The system is considered as a dynamic and integral structure, contributing to the provision of a comprehensive approach to the education of students, taking into account their individual characteristics and needs, as well as the comprehensive and harmonious development of the student's personality, which is a prerequisite for the successful formation of future specialists in the field of medicine. This is achieved on the basis of active interaction between teachers and students with elements of social partnership and the integration of students into society in the formation of skills necessary for future professional activities.

Keywords: value orientations of students, educational activity, higher education.

Введение

Актуальность. Воспитательная работа в образовательных учреждениях, особенно в контексте высшего образования, представляет собой целенаправленную и систематизированную деятельность, ориентированную на управление множеством видов активности обучающихся и организацию воспитательной среды. Эта деятельность включает в себя не только формирование знаний и навыков, но и развитие социальных, культурных и нравственных аспектов личности студента. Основной целью воспитательной работы является создание оптимальных условий для интеграции студентов в социокультурные и духовно-нравственные ценности многонационального общества Российской Федерации [2, 8, 9, 12, 13].

Цель исследования. Изучить основные принципы организации воспитательной работы в медицинских вузах, лежащие в основе формирования ценностных ориентаций студентов.

Новизна. В данном исследовании формирование ценностных ориентиров студентов рассматривается как целевая функция высшего образования в медицинском вузе.

Методы исследования. Теоретический анализ литературы, обобщение, моделирование, систематизация.

Изложение основного материала

Организация воспитательного процесса в медицинских вузах основывается на нескольких ключевых принципах. Воспитательная система рассматривается как динамическая и целостная структура, где все компоненты взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Это позволяет обеспечить комплексный подход к воспитанию студентов, учитывающий их индивидуальные особенности и потребности. Воспитательный процесс адаптирован к естественным условиям и потребностям студентов, что способствует их гармоничному развитию. Воспитание акцентируется на ценности здоровья как важнейшего аспекта жизни, что включает в себя как физическое, так и психическое здоровье участников образовательных отношений. Обеспечение благоприятного социально-психологического климата в коллективе является необходимым условием для успешного воспитания и обучения. Воспитательная среда должна быть культурно насыщенной и соответствовать ценностям и традициям общества, в котором функционирует образовательное учреждение. Важно, чтобы воспитание основывалось на уважении к личности студента, его правам и свободам. Воспитательный процесс строится на основе активного взаимодействия между преподавателями и студентами, где каждый является субъектом

образовательной деятельности. Студенты имеют возможность проявлять инициативу, самостоятельно выбирать направления своей деятельности, что способствует их самореализации. Воспитание включает в себя элементы социального партнерства, где образовательные учреждения взаимодействуют с различными социальными институтами и организациями. Важным аспектом является обеспечение студентов полной и актуальной информацией, а также наличие механизмов для обратной связи, что позволяет адаптировать воспитательные программы в соответствии с потребностями студентов. Эти принципы формируют основу для эффективной воспитательной работы в вузе, обеспечивая целостный подход к развитию личности обучающегося и его интеграции в общество [14].

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», традиционные ценности рассматриваются как основополагающие для российского общества. Они обеспечивают укрепление и защиту суверенитета страны, содействуют единству многоконфессионального и многонационального общества, а также способствуют развитию и сохранению человеческого потенциала. Этот документ представляет собой стратегический план в области национальной безопасности, который определяет систему задач и инструментов для реализации приоритета «защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [5, 9].

Традиционные ценности, как указано в документе, включают в себя нравственные ориентиры, которые формируют мировоззрение граждан России и передаются от поколения к поколению. Они лежат в основе общероссийской гражданской идентичности, создают единое культурное пространство и укрепляют гражданское единство. Эти ценности находят свое уникальное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России [9, 15, 16].

Определение традиционных ценностей включает такие элементы, как жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм и гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья и созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие и справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Таким образом, активная роль ценностей в образовательном процессе высшего медицинского образования не только способствует формированию профессиональных компетенций, но и интегрирует личностные качества, необходимые для успешной социальной адаптации и выполнения гражданского долга [9].

Воспитательная деятельность высшего учебного медицинского учреждения основана на государственной политике, направленной на сохранение и укрепление традиционных ценностей. Эта политика реализуется в различных областях, включая образование, воспитание, работу с молодежью, культуру, науку, а также в межнациональных и межрелигиозных отношениях. Важное место в этой деятельности занимает использование средств массовой информации и массовых коммуникаций, а также международное сотрудничество [1, 9].

Во взаимодействии со студентами особое внимание уделяется профилактике идеологического и психологического деструктивного воздействия со стороны западных

стран. Важно противостоять внедрению чуждых российскому народу идей и ценностей, которые могут негативно сказаться на социальной стабильности. Это включает в себя осуждение эгоизма, вседозволенности и безнравственности, а также отрицание патриотических идеалов и ценностей, таких как семья, брак и многодетность. Таким образом, воспитательная работа направлена на формирование у студентов устойчивых моральных и этических ориентиров, способствующих их интеграции в общество и укреплению традиционных ценностей, что является важным аспектом для создания гармоничного и стабильного общества в условиях современных вызовов [3, 7, 10, 11].

Воспитательная работа в высших образовательных учреждениях играет ключевую роль в формировании традиционных ценностей у студентов. Важность программ, направленных на предотвращение влияния экстремистских и террористических организаций, а также негативного воздействия определенных СМИ и иностранных государств, не может быть переоценена. Эти программы способствуют созданию устойчивого образовательного пространства, защищающего студентов от деструктивных идеологий и формирующего у них критическое мышление [3, 7, 10, 11].

Современная система воспитания представляет собой многоуровневую и многогранную структуру, основанную на интеграции разнообразных методологических подходов, направленных на всестороннее и гармоничное развитие личности обучающегося [4, 6, 13].

Ценностно-ориентированный подход предполагает формирование у обучающихся системы ценностных ориентаций, нравственных установок и мировоззренческих позиций, способствующих их личностному росту и социализации. Системный подход рассматривает воспитательный процесс как целостную систему взаимосвязанных компонентов, а системно-деятельностный акцентирует внимание на активном участии обучающихся в различных видах деятельности как основе их развития и саморазвития. Культурологический подход предполагает приобщение обучающихся к культурным ценностям, традициям и нормам, способствующим их культурной идентификации и развитию культурной компетентности. Проблемно-функциональный, научно-исследовательский и проектный подходы направлены на развитие у обучающихся критического мышления, исследовательских умений и навыков проектной деятельности, что способствует их самореализации и успешной социализации. Ресурсный подход предполагает выявление и эффективное использование внутренних и внешних ресурсов для достижения воспитательных целей, а здоровьесберегающий подход направлен на сохранение и укрепление физического, психического и социального благополучия обучающихся. Информационный подход предполагает использование современных информационно-коммуникационных технологий в воспитательном процессе, что способствует повышению его эффективности и привлекательности для обучающихся [16].

Реализация данных подходов осуществляется посредством разнообразных форм и методов воспитательной работы, учитывающих возрастные, индивидуальные и социокультурные особенности обучающихся. Применяются как традиционные формы и методы (беседы, диспуты, поощрения, порицания и др.), так и инновационные (проекты, тренинги, ситуации успеха и др.), способствующие активизации познавательной и творческой активности обучающихся, развитию их коммуникативных и лидерских качеств [17].

Таким образом, цель воспитательной деятельности

при реализации высшего медицинского образования заключается в создании условий, которые способствуют личностному, гражданскому и профессиональному самоопределению студентов, а также реализации будущих специалистов в сфере здравоохранения. Достигается это через удовлетворение потребностей в культурном, нравственном, интеллектуальном, профессиональном и социальном развитии [4].

Выводы

Воспитательная работа в медицинском вузе направлена на формирование целостной личности, обладающей высокими моральными и этическими стандартами. Это включает в себя развитие критического мышления, самосознания и способности к самоанализу, что является важным для будущих медицинских работников, которые должны принимать ответственные решения в своей практике. Создание условий для гражданского самоопределения предполагает формирование активной гражданской позиции у студентов. Это включает в себя участие в социальных проектах, волонтерских акциях и мероприятиях, направленных на улучшение здоровья населения и развитие общественного сознания. Студенты учатся осознавать свою роль в обществе и ответственность за его благосостояние. Профессиональное самоопределение студентов включает в себя не только освоение специальности, но и развитие профессиональных компетенций, необходимых для успеш-

ной карьеры в сфере здравоохранения. Воспитательная работа включает в себя практическое обучение, стажировки и участие в научно-исследовательских проектах, что способствует формированию навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Воспитательная система вуза охватывает различные аспекты развития студентов. Нравственное развитие в формировании этических норм и ценностей, развитие эмпатии и способности к сопереживанию. Культурное развитие, как участие в культурных мероприятиях, театральных постановках, выставках и фестивалях, что способствует расширению кругозора и развитию эстетического восприятия. Интеллектуальное развитие – стимулирование научной активности, участие в конференциях и научных исследованиях, что способствует развитию аналитических и критических навыков. Социальное развитие по формированию навыков взаимодействия в коллективе, развития лидерских качеств и умений работать в команде. Профессиональное развитие, т.е. обучение в рамках профессиональных курсов, семинаров и тренингов, что позволяет студентам быть готовыми к вызовам современного здравоохранения. В целом воспитательная работа высшего медицинского образования представляет собой интегрированную систему, направленную на всестороннее развитие личности студента, что является необходимым условием для успешного становления будущих специалистов в области медицины.

Библиографический список

1. Носачев Г.Н. Обоснованно ли включение духовной составляющей в биопсихосоциальную модель отечественной психиатрии? / Г.Н. Носачев, И.Г. Носачев, Е.А. Дубицкая // Психическое здоровье. 2023. Т. 18, № 10. С. 95–102. – DOI 10.25557/2074-014X.ZL23.10.95-102. – EDN NDDZLQ.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. №1642 (ред. от 22.06.2024) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» 11. Указа Президента РФ от 19.12.2012 №1666 (ред. от 15.01.2024) «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»
3. Приказ Росособнадзора от 14.08.2020 №831 (ред. от 12.01.2022) «Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления информации» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.11.2020 №60867)»
4. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования // Ректор ВУЗа. 2023. № 2. С. 58–63. – EDN PIYXKV.
5. Путь в будущее: организационно-методические рекомендации по исполнению Указа Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 года / Под редакцией П.И. Юнацкевича / Серия книг: Нравственный путь человечества. Санкт-Петербург, Институт нравственной культуры, 2023. 508 с.
6. Распоряжения Правительства от 29 мая 2015 г. №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» 15
7. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. №203 «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.»
8. Указ Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»
9. Указ Президента РФ от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»
10. Указ Президента РФ от 19.12.2012 №1666 (ред. от 15.01.2024) «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»
11. Указ Президента РФ от 24.12.2014 №808 (ред. от 25.01.2023) «Об утверждении Основ государственной культурной политики»
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
13. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»
14. Формирование профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования в университете средствами интерактивных технологий : диссертация ... кандидата педагогических наук : 5.8.7. / Артюхов Андрей Игоревич; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»]. Брянск, 2022. 287 с. : ил.
15. Функциональная грамотность: вызовы, решения, эффективные практики: сб. материалов XXIII международных педагогических чтений, посвященных 80-летию Победы в Сталинградской битве, Году педагога и наставника в РФ, 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского / Науч. ред.: А.Н. Кузибецкий, Л.К. Максимов. Волгоград, РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2023. 300 с.
16. Ценности российской цивилизации : методическое пособие для вузов / В.Э. Багдасарян, Ю.Ю. Иерусалимский. Ярославль : ИПК «Индиго», 2023. 80 с.: илл.
17. *Vykovska O. V.* «Competency-Based Approach in the After-School Education as Innovative Methods,» 2019 International Council on Technologies of Environmental Protection (ICTEP), Starý Smokovec, Slovakia, 2019, pp. 49-52, doi: 10.1109/ICTEP48662.2019.8968959.

References

1. *Nosachev G.N.* Is the inclusion of the spiritual component in the biopsychosocial model of Russian psychiatry justified? / G.N. Nosachev, I.G. Nosachev, E.A. Dubitskaya // *Mental health*. 2023. T. 18, No 10. Pp. 95–102. – DOI 10.25557/2074-014X.2023.10.95-102. – EDN NDDZLQ.
2. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No1642 (as amended on 22.06.2024) «On Approval of the State Program of the Russian Federation «Development of Education»11. Decree of the President of the Russian Federation dated 19.12.2012 No1666 (as amended on 15.01.2024) «On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the Period up to 2025»
3. Order of Rosobrnadzor dated 14.08.2020 No831 (as amended on 12.01.2022) «On Approval of the Requirements for the Structure of the Official Website of an Educational Organization in the Information and Telecommunication Network «Internet» and the Format for Presenting Information» (Registered in the Ministry of Justice of Russia on 12.11.2020 No60867)»
4. An Approximate Working Program of Education in an Educational Organization of Higher Education // Rector of the University. 2023. № 2. Pp. 58–63. – EDN PIYXKV.
5. The Way to the Future: Organizational and Methodological Recommendations for the Execution of the Decree of the President of the Russian Federation No 809 of 09.11.2022 / Edited by P.I. Yunatskevich / Series of Books: The Moral Path of Humanity. St. Petersburg, Institute of Moral Culture, 2023. 508 p.
6. Government Decree No. 996-r of May 29, 2015 «Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the Period up to 2025» 15
7. Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017 No. 203 «Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030»
8. Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2024 No309 «On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Future until 2036»
9. Decree of the President of the Russian Federation dated 09.11.2022 No809 «On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values»
10. Decree of the President of the Russian Federation dated 19.12.2012 No1666 (as amended on 15.01.2024) «On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the Period up to 2025»
11. Decree of the President of the Russian Federation dated 24.12.2014 No808 (as amended on 25.01.2023) «On Approval of the Fundamentals of the State Cultural Policy»
12. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation»
13. Federal Law of July 31, 2020 No304-FZ «On Amendments to the Federal Law «On Education in the Russian Federation» on the Education of Students»
14. Formation of Professional Competence of Bachelors of Pedagogical Education at the University by Means of Interactive Technologies : Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 5.8.7. / Artyukhov Andrey Igorevich; [Place of defense: Oryol State University named after I.S. Turgenev]. Bryansk, 2022. 287 p. : ill.
15. Functional Literacy: Challenges, Solutions, Effective Practices: Collection of Materials of the XXIII International Pedagogical Readings Dedicated to the 80th Anniversary of the Victory in the Battle of Stalingrad, the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation, the 200th Anniversary of the Birth of K.D. Ushinsky. Eds.: A.N. Kuzibetsky, L.K. Maksimov. Volgograd, RIC GAU FVE «VGAPU», 2023. 300 p.
16. Values of Russian Civilization: A Methodological Manual for Higher Educational Institutions / V.E. Bagdasaryan, Yu.Yu. Yaroslavl: IPK «Indigo», 2023. 80 pp.: ill.
17. *Bykovska O.V.* «Competency-Based Approach in the After-School Education as Innovative Methods,» 2019 International Council on Technologies of Environmental Protection (ICTEP), Starý Smokovec, Slovakia, 2019, Pp. 49–52, doi: 10.1109/ICTEP48662.2019.8968959.

ЛИДИНФА ЕЛЕНА ПЕТРОВНА

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

БАРАНОВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры человеческого капитала и управления персоналом ФГБОУ ВО «Российский государственный университет», г. Москва, Россия
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

LIDINFA ELENA PETROVNA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Training, Business and Technology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru correctly

BARANOVA SVETLANA VIKTOROVNA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Human Capital and Personnel Management, Russian State University, Moscow, Russia
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

**НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ:
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОМ ПОД СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ**

**DIRECTIONS OF CHANGES IN PROFESSIONAL TRAINING:
UPDATING PEDAGOGICAL TECHNIQUES FOR MODERN EDUCATIONAL TASKS**

В научной статье рассматриваются актуальные направления развития профессиональной подготовки кадров в аспекте реализации современных образовательных задач и активном изменении социально-экономических условий ведения бизнеса. Обоснована возможность использования разработанного педагогического инструментария при реализации трендов современного образовательного процесса, в частности «взаимопроникновение сред».

Представлены рекомендации по адаптивному применению педагогической технологии «парное обучение» и формированию приближенного к профессиональной среде инновационного образовательного пространства для обучающихся по специальности 38.02.02 «Страховое дело», посредством привлечения страховых компаний для представления брендированной продукции и отдельных отраслевых элементов, формирующих бизнес-пространство.

Обоснована значимость реализации образовательного тренда «взаимопроникновение сред» при формировании профессиональных знаний и необходимость активного участия представителей реального сектора экономики в формировании инновационно-образовательного пространства и «стирании границ» между реализацией образовательного процесса и выполнением профессиональных задач.

Ключевые слова: современные образовательные тренды, «взаимопроникновение сред», технологии парного обучения, принципы разработки инновационных методик образовательного процесса.

The scientific article examines modern trends in the development of professional training in terms of the implementation of modern educational tasks and active changes in the socio-economic conditions of doing business. The possibility of using the developed pedagogical tools in the implementation of trends in the modern educational process, in particular the «interpenetration of environments», is substantiated.

Recommendations are presented on the adaptive application of the pedagogical technology «pair training» and the formation of an innovative educational space close to the professional environment for students in the specialty 38.02.02 «Insurance business», through the involvement of insurance companies to provide branded products and individual industry elements that form the business space.

The importance of the implementation of the educational trend «interpenetration of environments» in the formation of professional knowledge and the need for active participation of representatives of the real sector of the economy in the formation of an innovative educational space is substantiated.

Keywords: modern educational trends, «interpenetration of environments», technologies of pair learning, principles of development of innovative methods of the educational process.

Введение

Система российского образования входит в определенный период трансформации и изменения сложившихся устоев реализации образовательного процесса, подготовки специалистов среднего и высшего уровня в связи с выходом из Болонского процесса.

Актуальность исследования состоит в том, что активно развивающаяся дискуссия в области формирования новых подходов к трансформации учебной деятельности транслирует различные точки зрения, большая часть из

которых направлена на выявления негативных моментов реализуемой системы образования и необходимости сохранения сложившихся исторических тенденций подготовки специалистов в России и странах содружества.

Особенную актуальность приобретают эти вопросы в аспекте «кадрового голода» современной экономики и необходимости принятия кардинальных мер по повышению производительности труда и адаптации современного образования под отраслевые задачи.

Одним из направлений стабилизации в данной про-

блемной отрасли должны стать результаты реализации Национального проекта «Кадры», органично включенного в реализацию комплексных мероприятий по модернизации современного образования [2].

Цель исследования заключается в разработке рекомендаций по адаптивному применению педагогической технологии «парное обучение» и формированию приближенного к профессиональной среде инновационного образовательного пространства.

Задачи исследования:

- изучить современные тренды развития образования в РФ;
- разработать рекомендации по адаптивному применению педагогической технологии «парное обучение» и формированию инновационного образовательного пространства для обучающихся по специальности 38.02.02 «Страховое дело».

Новизна исследования заключается в формировании приближенного к профессиональной среде инновационного образовательного пространства для демонстрации уровня освоения профессиональных компетенций.

Методологической основой исследования послужили принципы объективности, достоверности и научной обоснованности при комплексном изучении литературных источников и систематизации практического опыта использования различных форм реализации образовательного процесса и инновационных форматов взаимодействия педагога и обучающегося.

Изложение основного материала

Рассматривая современные тренды развития образования в РФ, включающие «взаимопроникновение учебных сред», «мультимодальную педагогику» и «обучение через вызов» становится понятно, что данные направления могут быть реализованы лишь через разработку и применение принципиально новых инновационных подходов к реализации образовательного процесса, а также посредством актуализации методов педагогического воздействия, подтвердивших ранее свою эффективность на практике.

Министерство образования и науки ожидает ключевые изменения уже в 2024-2025 учебном году, а массовый переход на новую систему высшего образования произойдет в 2026 году.

Несомненно, основные тенденции и реализация новых подходов затронут процесс подготовки специалистов высшего звена. Тем не менее система среднего профессионального образования должна создать определенный потенциал для реализации задач трансформации образования и на данном уровне. В связи с изменением сложившихся тенденций быть готовой к органичному включению процесса подготовки специалистов среднего звена для получения образования на высших уровнях (высшего образования, аспирантуры, докторантуры), являясь базисом формирования потенциала обучающейся молодежи.

Это потребует от образовательных учреждений развития и актуальных методических подходов к реализации образовательного процесса с применением новых педагогических приемов и активного включения всех участников образовательной деятельности в модель реализации системы инновационного образования.

Ключевыми задачами должны стать два основных направления [3]:

- формирование инновационно-образовательной среды;

- формирование инновационно-образовательного пространства (рисунок 1).

Современная направленность трансформации образования требует создания отдельных условий для реализации образовательного процесса, в основе которых должны быть заложены актуальные принципы и подходы формирования «инновационной образовательной среды» и «инновационно образовательного пространства».

Активное использование инновационных форматов взаимодействия «обучающийся – преподаватель» позволит реализовать основные задачи поставленные перед образовательными учреждениями РФ, включая:

- обеспечение технологического суверенитета;
- устранение разрыва между рынком труда и системой высшего и среднего профессионального образования;
- преодоление недостаточной практико-ориентированности.

Тем не менее, достигать их нужно будет средствами, не требующими изменений устоявшихся и активно используемых педагогических приемов. В Послании Президента РФ В. В. Путина (21.02.2023 г.) были поставлены основные задачи в реализации образовательных трендов, включающие синтез всего лучшего, что было в советской системе образования и активное использование опыта последних десятилетий [1].

В связи с чем, необходимость актуализации, развития и использования различных форм реализации образовательного процесса и инновационных форматов взаимодействия педагога и обучающегося, ранее показавших свою эффективность при реализации образовательных задач не вызывает сомнений.

«Взаимопроникновение учебных сред», «мультимодальная педагогика» и «обучение через вызов» как основные векторы развития образования рассматриваются на разных уровнях реализации образовательного процесса.

Реализуя различные образовательные программы в рамках активно развивающейся системы современного образования, которую с большей степенью уверенности стоит относить к инновационному образованию, надо понимать, что образование – это саморазвивающаяся система, которая базируется на современном педагогическом инструментарии, где базисом являются инновационные педагогические технологии, имеющие свои принципы и методики разработки и применения.

Наиболее часто к основным принципам разработки инновационных методик реализации образовательного процесса относят: концептуальность, системность, эффективность, управляемость и воспроизводимость (рисунок 2).

Формат использования различных педагогических технологий остается прерогативой выбора каждого педагога, однако зачастую наблюдается применение общеизвестных педагогических приемов, которые несут в себе отдельные элементы инновационности. Например, кейс-стади, деловые игры, тренинги, проектная деятельность и многие другие форматы, свободно применяющиеся современными педагогами и имеющие индивидуальный, достаточно разработанный инструментарий.

Результаты статистических исследований свидетельствуют о том, что несмотря на значимость реализации новых педагогических задач и развития педагогических технологий крайне сложно происходит адаптация как обучающихся, так и педагогов к новым форматам взаимодействия (рисунок 3) [4].



Рис. 1. Образовательный трек 2024-2025: «взаимопроникновение учебных сред», «мультимодальная педагогика» и «обучение через вызов»» (составлено автором с использованием опубликованных материалов [3]).

В то же время отдельные образовательные технологии, которые активно использовались в практике педагогического воздействия на протяжении нескольких десятилетий и даже веков, с обширной методической базой в настоящее время несколько недооценены. Именно они могут быть использованы в адаптационный период с учетом их синхронизации с инновационным педагогическим инструментарием.

К одной из таких форм педагогического воздействия можно отнести технологию парного обучения, в основе

которой лежит идея «всеобщей вовлеченности в образовательный процесс».

Стоит отметить, что первые попытки описания и реализации данного педагогического приема в теории педагогики относятся ко второй половине VIII века. В этот временной период в Европе впервые начали применять «новые формы учебной работы, при которой более старшие и знающие ученики обучают учеников младшего возраста».



Рис. 2. Принципы разработки инновационных методик в образовательном процессе (составлено автором).

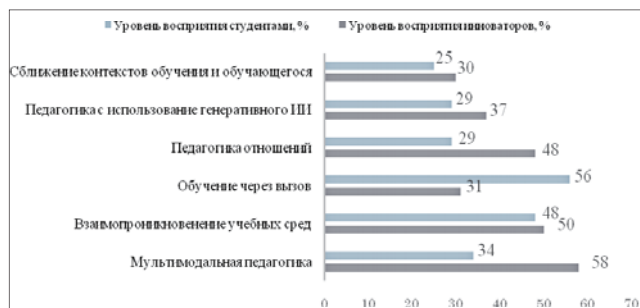


Рис. 3. Уровень восприятия участниками образовательного процесса современных образовательных трендов.

Реализация процесса коммуникации обучающихся в формате диалога и принцип «обучая – учусь» позволяет отнести данный метод к формированию понимания необходимости постоянного получения знаний, умений и навыков, следовательно, принятия необходимости постоянного личностного и профессионального развития. В данном аспекте наличие инновационности не вызывает сомнений, основная проблематика состоит лишь в адаптации применения технологии парного обучения под современные реалии реализации образовательных трендов [5, 6].

В то время как приоритетными направлениями развития современной системы образования стали такие как:

- самореализация личности, способной к непрерывному обучению;
- постоянное профессиональное совершенствование;
- личностный рост;
- умение использовать полученные теоретические знания при решении задач как в жизнедеятельности, так и в профессиональной среде и другие.

Факторы, способствующие успешной реализации технологий парного обучения представлены на рисунке 4.



Рис. 4. Факторы, способствующие успешной реализации технологии парного обучения (составлено автором).

На основании исследования исторических аспектов развития практики реализации парного обучения следует заключить, что использование парного обучения можно рассматривать как результативный формат педагогического воздействия, подтвердивший свою эффективность в различных педагогических школах.

Рассматривая педагогические технологии как базис реализации современного образовательного процесса, стоит большое внимание уделять вопросам формирования адаптивного образовательного пространства или как представлено на рисунке 1 «инновационного образовательного пространства».

Современные образовательные реалии и необходимость активного включения учреждений среднего профессионального образования в реализацию новых образовательных треков требуют разработки новых подходов к их развитию, повышению вовлеченности педагогов и мастеров профессионального обучения в результативность использования педагогических приемов.

Технологии обучения (педагогические технологии) в данном случае могут быть рассмотрены как эффективный инструмент реализации поставленных перед образованием государственных задач подготовки кадров нового формата, способных решать вопросы трансформируемой экономики.

Резюмируя, стоит отметить, что сама педагогическая технология (технология обучения) представляет собой систему мероприятий по организации и осуществлению процесса обучения, предусматривающая определенную последовательность действий и достижение определенных целей. Реализуя возможности наращивания синергетического эффекта, через взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешней средой, целевым ориентиром становится «взаимопроникновение сред».

«Взаимопроникновение сред» стоит определять, как вектор построения инновационно-образовательной среды, позволяющей объединить использование различных педагогических приемов с новыми профессиональными

технологиями, инновационными подходами при решении трудовых задач посредством активного вовлечения в образовательный процесс работодателей.

Приемы активного вовлечения в реализацию образовательного процесса работодателей нельзя отнести к новым трендам развития, этот формат давно используется в системе дуального обучения. В то время как органичное участие представителей реального сектора экономики в подготовке кадров посредством формирования инновационного образовательного пространства является реальной возможностью реализации задачи «формирования взаимопроницающих сред». И это направление несомненно одно из новых при подготовке современных специалистов.

Для будущих специалистов достаточно важно ощущать себя комфортно не только в учебной аудитории, но и в офисе современной компании, поскольку это способствует быстрой адаптации и максимальной концентрации на выполнении профессиональных задач. При условии, что инновационно образовательное пространство образовательного учреждения становится приближенной к среде выполнения будущих профессиональных задач, процесс обучения может проходить наиболее эффективно.

В данном случае основная проблематика видится:

- в возможности формирования инновационно-образовательного пространства, максимально приближенного к формату профессионального взаимодействия будущего специалиста;
- в выборе эффективной педагогической технологии, основанной на требованиях к формированию личностных и профессиональных качеств будущего специалиста с учетом предметной области.

Основным целевым ориентиром в данном случае является формирование отдельных элементов инновационно-образовательного пространства с учетом предметной области будущего выпускника, отвечающее требованиям создания рабочего места специалиста страховой компании.

Активная реализация практико-ориентированного обучения доказала важность и значимость проведения практических (лабораторных) занятий, играющих важную роль в формировании навыков применения теоретических знаний на практике. Известно, что этого возможно достичь при формировании учебных лабораторий и специализированных учебных кабинетов для проведения практических и лабораторных занятий обучающихся по дисциплинам профессиональных модулей. В современной практике, несмотря на наличие достаточного количества оборудования, специализированные кабинеты для проведения практических (лабораторных) занятий наиболее часто имеют стандартизированный план раскладки обучающихся и оснащение кабинетов современными мультимедийными комплексами, исключение составляют лишь лабораторные корпуса (рисунок 5).

Для реализации современных образовательных трендов необходимым условием первичного погружения обучающихся в профессиональную среду является формирование рабочих мест с учетом требований потенциального работодателя. В настоящее время формат создания лабораторных корпусов активно используется для отдельных отраслей (химической, строительной и т.д.) и видов деятельности, требующих проведения лабораторных исследований.

В рамках реализации профессиональных задач, авторами статьи была предпринята попытка разработать рекомендации по адаптивному применению педагогической технологии «парное обучение» и формированию инновационного образовательного пространства для обучающихся по специальности 38.02.02 «Страховое дело».

В настоящее время отдельные образовательные учреждения успешно используют практику формирования образовательного пространства, максимально приближая процесс обучения к профессиональной среде (рисунок 6).

Для обучающихся по специальности 38.02.02



Рис. 5. Оформление кабинетов для практических (лабораторных) занятий.

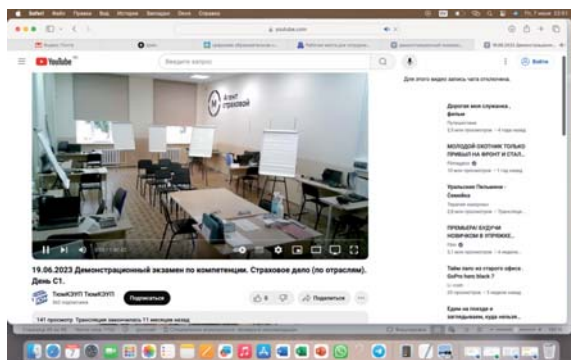


Рис. 6. Оформление кабинета (опыт учреждений СПО) и профессиональное пространство страховой компании.

«Страховое дело», потенциальным работодателем может являться любая страховая компания, функционирующая на страховом рынке РФ, например, ПАО СК «Росгосстрах».

ПАО СК «Росгосстрах», является лидером современного страхового рынка, и ее представители принимают участие в разработке образовательных программ, а также она является организацией, предоставляющей место практики обучающимся различных российских ВУЗов.

На рисунке 5 также представлена фотография, сделанная в офисах компании ПАО СК «Росгосстрах», с целью демонстрации наличия абсолютного сходства с инновационно-образовательной средой и специализированными кабинетами отдельных образовательных учреждений СПО.

Данный опыт является абсолютно релевантным, поскольку в настоящее время, все выпускники специальности 38.02.02 «Страховое дело» должны сдавать демонстрационный экзамен, с целью проверки уровня знаний. Он непосредственно проходит в образовательных учреждениях, имеющих приближенную к профессиональной образовательную среду и способных сформировать площадку для демонстрации уровня освоения профессиональных компетенций.

Предложенные варианты создания учебных лабораторий и специализированных учебных кабинетов при подготовке обучающихся специальности 38.02.02 «Страховое дело» позволят оптимизировать образовательное пространство и создать инновационно-образовательную среду приближенную к отраслевой направленности.

При этом фокус педагогического воздействия будет смещен в направлении улучшения подготовки обучающихся по проблематике, отраженной работодателями:

- улучшение уровня практической подготовки обучающихся;
- повышения навыков саморазвития и самообразования;
- повышения уровня общей и профессиональной культуры.



В процессе формирования приближенного к профессиональной среде образовательного пространства в лаборатории «Учебной страховой организации» имеет место привлечение представителей ПАО СК «Росгосстрах» для предоставления брендированной продукции и отдельных элементов, использующих как рекламные в офисах их организации (рисунок 7).

Формирование инновационно-образовательной среды с учетом представленных рекомендаций, несомненно будет отвечать современным образовательным трендам «взаимопроникновение сред», размывая границы между образовательным процессом и выполнением профессиональных задач.

Выводы

Как отмечалось ранее при формировании инновационно-образовательного пространства имеет место предметная направленность профессиональной деятельности.

В процессе реализации профессиональных задач специалистов в области страхового дела задействованы 2 участника профессиональных отношений – это представитель страховой организации (страховщики) и страхователи (застрахованные лица, выгодоприобретатели).

В связи с чем актуальность применения технологии парного обучения в данном направлении значительно возрастает, позволяя организовать профессиональное взаимодействие участников страхового процесса, которые могут представлять интересы различных сторон (разных субъектов страховых отношений) в зависимости от контекста поставленной обучающей задачи.

Таким образом, представленные направления позволят с одной стороны актуализировать известные педагогические приемы и развить процесс инновации образования и образовательной среды, а с другой стороны сформировать инновационно-образовательное пространство в аспекте реализации современного тренда «взаимопроникновение сред».



Рис. 7. Отдельные виды брендированной продукции ПАО СК «Росгосстрах» для формирования инновационно-образовательного пространства.

Библиографический список

1. Послание Президента Федеральному собранию. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения 20.10.2024).
2. Национальный проект «Кадры». <http://government.ru/news/52266/> (дата обращения: 02.10.2024).
3. Как изменится российское образование в 2024 году. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/658958669a794783b57b6862?usclid=m2bkru22kg73899584> (дата обращения: 12.09.2024).
4. Обучение через вызов, педагогика отношений и мультимодальность – в топе глобальных трендов, актуальных для российского контекста. URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/trendy/40927/>(дата обращения: 12.09.2024).
5. Проненко Евгений Александрович, Цахилова Камилла Олеговна, Агасян Ася Александровна. Технология совместного обучения как реализация совместной мыслительной деятельности: смысловые аспекты // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sovmestnogo-obucheniya-kak-realizatsiya-sovmestnoy-myslitelnoy-deyatelnosti-smyslovye-aspekty> (дата обращения: 12.09.2024).

6. Технология совместного обучения: правила для преподавателя / Г.М. Мандикова // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 254–258.

References

1. The President's Address to the Federal Assembly. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70565> (date of access: 20.10.2024).
 2. The national project "Personnel". <http://government.ru/news/52266/> (date of access: 02.10.2024).
 3. How Russian education will change in 2024. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/658958669a794783b57b6862?ysclid=m2bkru22kg73899584> (date of access: 12.09.2024).
 4. Learning through challenge, pedagogy of relationships and multimodality are at the top of global trends relevant to the Russian context. URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/trendy/40927/> (date of access: 12.09.2024).
 5. Pronenko Evgeny Aleksandrovich, Tsakhilova Kamilla Olegovna, Agasyan Asya Aleksandrovna Technology of joint learning as the implementation of joint mental activity: semantic aspects // The world of science. Pedagogy and psychology. 2020. No. 2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sovmestnogo-obucheniya-kak-realizatsiya-sovmestnoy-myslitelnoy-deyatelnosti-smyslovyeh-aspekty> (date of access: 12.09.2024).
 6. Technology of joint learning: rules for the teacher / G.M. Mandikova // Siberian pedagogical journal. 2012. No. 9. Pp. 254–258.
-
-

УДК 811.111:378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-380-382

ЛЫСЕНКО НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА

доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орел, Россия

E-mail: n.lysenko@inbox.ru

СИМОНОВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орел, Россия

E-mail: elenasim2021@inbox.ru

LYSENKO NATALIA EVGENIEVNA

Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin, Orel, Russia

E-mail: n.lysenko@inbox.ru

SIMONOVA ELENA BORISOVNA

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin, Orel, Russia

E-mail: elenasim2021@inbox.ru

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

**CURRENT PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
TO STUDENTS OF ECONOMICS**

В статье рассматриваются особенности обучения иностранному языку студентов экономического профиля в неязыковом вузе и приемы обучения с учетом таких факторов, как разный уровень знаний в группе, возрастные и психологические особенности обучающихся, практико-ориентированная направленность заданий.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, спецтексты, термины, электронные словари и переводчики, смысловая обработка информации.

The article discusses the features of teaching a foreign language to students of economics in a non-linguistic university and teaching methods, taking into account such factors as different levels of knowledge in the group, age and psychological characteristics of students, practice-oriented tasks.

Keywords: professionally oriented training, special texts, terms, electronic dictionaries and translators, semantic processing of information.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью учета педагогом особенностей процесса обучения в неязыковом вузе: разнородным по знанию языка составом групп обучаемых, наличия у многих «клипового мышления» - способа восприятия информации фрагментарно, короткими и яркими образами. С трудом даётся построение логических цепочек, выделение главного и выводы.

Цель исследования – совершенствование приемов обучения иностранному языку на основе проблемно-ориентированного обучения.

Задачи исследования:

1. Изучение концепта «проблемно-ориентированное обучение».
2. Отбор содержания обучения иностранному языку согласно проблемно-ориентированному обучению.
3. Изучение особенностей общения с «зумерами».
4. Разработка и апробация заданий для развития мыслительных операций анализа и синтеза при обучении иностранному языку у студентов, при выполнении которых не подходит электронный переводчик.
5. Разработка заданий по редактированию текста на русском языке.

Новизна исследования заключается в сочетании приемов обучения, развивающих мыслительные операции анализа и синтеза на основе профессионально-ориентированного обучения в разнородных по составу группах с преимущественно «клиповым» мышлением.

Методы исследования. При проведении исследования использовался метод изучения научной литературы и методы наблюдения и интервьюирования.

Изложение основного материала

Согласно ФГОС, целью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является развитие универсальной компетенции студентов – способности применять знания иностранного языка на уровне, достаточном для межличностного общения, учебной и профессиональной деятельности. Согласно рабочей программе по иностранным языкам ОрелГАУ, на первом курсе студенты экономического профиля изучают темы общебытовой направленности, а изучение профессионально-ориентированных тем начинается на втором курсе. Профессионально-ориентированные темы связаны с проблемно-ориентированным обучением. Проблемно-ориентированное обучение – это подход, ориентированный на студента, при котором студенты изучают предмет, работая в группах над решением проблемы. В современной методике в проблемно-ориентированном обучении используются практико-ориентированные задания, кейсы.

В процессе преподавания иностранного языка в современных условиях возникают задачи, которые требуют решения. Прежде всего, это разный уровень знания иностранного языка в группе. Так как количество человек в группе не позволяет разделить группу по уровням владения языком, преподавателю следует разрабатывать разные

задания для студентов с разной подготовкой. Студентам, которые испытывают затруднения в чтении, дополнительно давать задания по чтению, повторять с ними правила чтения. Также целесообразно прослушивать звучание слова в словарях, например, в Кембриджском словаре [2], который находится в открытом доступе с вариантами британского и американского произношения слов <https://dictionary.cambridge.org> и переводчиках Яндекс <https://translate.yandex.ru/>, Гугл (<https://translate.google.com>), Реверсо Контекст <https://context.reverso.net> [5], учить скороговорки с озвучкой диктора или использовать мультимедийные справочники-тренажеры, например, «Профессор Хиггинс. Английский без акцента!» [4].

Существуют исследования психологии поколения «зумеров» [1], одной из особенностей которого является предпочтение общения в сети, нежелание общаться с человеком «вживую», например, молчать на занятии. Как показывает опыт, если обучающийся иногда отказывается общаться устно, и если объективных причин к такому поведению не было, на аудиторном занятии он не отказывается выполнять письменные задания в индивидуальном порядке. С точки зрения практикующих детских психологов в случае отказа ученика общаться с педагогом, отвечать на занятии не следует постоянно ставить неудовлетворительные оценки в журнал, это усугубит ситуацию. О поведении ученика на занятии следует сообщить родителям. Практика показывает, что такие обучаемые не отказываются от выполнения письменных заданий, а через некоторое время все-таки начинают разговаривать с педагогом и отвечать на занятии. Такие периоды молчания и активности на занятии чередуются. Педагогу следует доброжелательно относиться к таким ученикам, подбадривать их на уроке.

С нашей точки зрения, в неоднородных по подготовке группах важно не только совершенствовать произносительные навыки иностранного языка, но и развивать умения перевода на русский язык, культуру письменной и устной речи. Это обусловлено тем, что студенты при переводе текстов пользуются электронными переводчиками, которые часто переводят текст буквально, неправильно переводят слова, термины, что не соответствует нормам русского языка. Например, студентка при переводе термина «операция» (в банке) использовала вариант переводчика «surgery», что означает «хирургическая операция». Для развития умений перевода и выбора правильной лексической единицы важно разработать такие упражнения, для выполнения которых электронные переводчики не подходят, например, заполнить пропуски в предложениях на основе типичных ошибок студентов. Примеры предложений можно использовать из Кембриджского словаря (<https://dictionary.cambridge.org>).

На занятиях со студентами экономического факультета использовались следующие практико-ориентированные задания: заполните пропуски в предложениях, используя слова: *operations, surgery, economics, economy*.

1. They're winding down their ... (*operations*) abroad because they're losing money.
2. He had undergone open-heart (*surgery*) two years ago.
3. Less profitable business (*operations*) will have difficulty in finding financial support.
4. (*Economics*)... is the scientific study of the system by which a country's wealth is made and used
5. (*Economy*)... is the system of trade and industry by which the wealth of a country is made and used.

Для развития умений перевода на русский язык целесообразно, с нашей точки зрения, предлагать задания типа: «Выберите верный вариант перевода предложения»,

например:

1. *This magazine is really worth discussing.*
А. Этот журнал стоит обсудить.
В. Стоит обсудить посещение этого магазина.
2. *This car is economical.*
А. Этот автомобиль экономический.
В. Этот автомобиль экономный.

Профессиональный переводчик с большим опытом преподавательской работы А.В. Клименко предлагает задания для практики литературной обработки перевода связанных текстов [3, с. 341]. Обучаемый изучает дословный и литературный перевод на русском языке отрывка англоязычного текста, далее ему предлагается литературно обработать приводимый ниже дословный перевод текста [3, с. 342]. Например, *исходный англоязычный текст*: «Lomonosov, the first Great Russian scholar, scientifically explained the phenomenon of heat; he proved, long before the French chemist Lavoisier, the law of preservation of weight in a substance during chemical transformation and he discovered the law of preservation of energy».

Дословный перевод: «Ломоносов, великий первый русский ученый, научно объяснил явление тепла; он доказал задолго до французского химика Лавуазье закон сохранения веса вещества во время химических превращений, и он открыл закон сохранения энергии». *Литературный перевод*: «Ломоносов, первый великий русский ученый, дал научное объяснение явлению тепла; задолго до французского химика Лавуазье, обосновал закон сохранения веса вещества при химических превращениях и открыл закон сохранения энергии».

Помимо разноуровневой подготовки группы, одной из задач, требующих решения, является подбор и перевод текстов по профилю изучаемой дисциплины. Экономические тексты насыщены терминами, а их русскоязычный перевод – тоже заимствованное слово, которое незнакомо студентам, и догадаться о его значении сложно, например, derivatives – деривативы. С нашей точки зрения, преподавателю следует объяснить их простыми словами, например: «Деривативы (производные финансовые инструменты) – это контракты, которые заключаются между сторонами (обычно, продавцом и покупателем) в отношении базового актива. Стоимость такого инструмента зависит от цены базового актива, поэтому они и получили название производных или деривативов». Следует выработать алгоритм работы с терминами, который включает и развитие умений студентов пользоваться он-лайн словарями, словарями по контексту, так как они пользуются преимущественно электронными переводчиками. Следует отметить, что в спорных случаях перевода приоритет имеют значения, указанные в авторитетных словарях, в которые обычные пользователи не могут вносить правки, например, при сдаче ЕГЭ по иностранному языку следует руководствоваться Кембриджским словарем (<http://www.orkoko.ruege>) Для развития умений письменного перевода преподаватели, преподающие эту дисциплину в лингвистических вузах, рекомендуют проводить предпереводческий анализ текста, предложения, а также использовать упражнения на языковое прогнозирование.

Одной из проблем обучения студентов является их неумение работать со спецтекстами, выделять главные предложения и составлять план для пересказа. Зачастую план заменяется самим пересказом. Умения смысловой обработки информации – важное условие учебной и профессиональной деятельности. Приёмами их формирования в языковой методике являются написание делового письма, резюме, составление конспекта. Частное деловое

письмо – разновидность сочинения. В нём рассказывают о своих делах, выражают мнение по поводу каких-либо фактов. Используется приём рассуждения. Для написания такого письма необходимо владеть всеми функциональными типами речи, а также речевыми клише – обращением, приветствием, извинением, выражением благодарности, заключением письма. Правильное оформление адреса также входит в обучение деловому письму. Составление резюме – суммирование основных мыслей текста – важно для деловой переписки. Специфика речевых действий при конспектировании заключается в том, что при чтении или прослушивании происходит одновременный отбор необходимой информации: сворачивание до смысловых вехи, которая потом развёртывается. В результате предложение содержит необходимую информацию в сжатой форме. Упражнения по обучению конспектированию включают терминологические диктанты, переформулирование фразы с целью сокращения, письменный краткий пересказ.

Элементами практико-ориентированного обучения является общение студентов с практикующими специалистами на занятии. На таких встречах происходит обмен опытом и подготовка кадров. Например, мы приглашали специалиста банка по работе с валютными операциями или эскроу-счетами. Счет эскроу (англ. *escrow*) – это специальный счет для безопасного проведения расчетов между покупателем и продавцом. Студенты задавали много практических вопросов магистранту-сотруднику банка, а она поделилась с ними знаниями, которые пригодятся в профессии экономиста, менеджера. Для преодоления коммуникативного барьера в общении, также чтобы разнообразить занятия, мы приглашали на пары зарубежных студентов, хорошо владеющих иностранным языком либо специалистов, магистрантов, которые могут рассказать об использовании иностранного языка в своей работе. Такие

встречи возможно проводить на занятии и онлайн, у студентов также остаются положительные впечатления.

Выводы

Таким образом, основные задачи, стоящие перед преподавателем при обучении студентов экономического профиля, это неоднородный состав группы, учет особенностей общения с «зумерами», развитие умений перевода терминов и спецтекстов, поиск практико-ориентированных форм проведения занятий, интересным студентам.

Проведенное исследование об актуальных проблемах преподавания иностранного языка для студентов экономического профиля позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Развитию мыслительных операций анализа и синтеза и включают задания на подстановку и составление плана текста, литературное редактирование текста.

2. Элементы практико-ориентированного обучения могут быть реализованы в учебных кейсах и на встречах с практикующими специалистами, использующими иностранный язык в своей работе, например, сотрудники банков.

3. К особенностям общения с современными студентами относится их нежелание отвечать устно на занятии. В этом случае педагог предоставляет обучаемому письменное задание, сообщает родителям о поведении на занятии. Не следует усугублять ситуацию, постоянно выставляя неудовлетворительные оценки. Периоды молчания и активности чередуются.

Перспектива исследования заключается в дальнейшей разработке приемов и методов проблемно-ориентированного обучения в неязыковых вузах с учетом неоднородного состава и психологических особенностей групп и профессионально-ориентированного обучения.

Библиографический список

1. *Величковская С.Б.* Актуальные проблемы педагогического общения в современном языковом образовании. МГЛУ, Международная школа педагогического мастерства 2024 URL: <https://youtube.com>
2. Кембриджский онлайн-словарь URL: <https://dictionary.cambridge.org>
3. *Клименко А.В.* Ремесло перевода. Практический курс. М.: АСТ: Восток-запад, 2007, 636 с.
4. Мультимедийный справочник-тренажер «Профессор Хиггинс. Английский без акцента!» URL: <https://www.istrasoft.ru>
5. Переводчик по контексту Reverso Контекст <https://context.reverso.net>

References

1. *Velichkovskaya S.B.* Current problems of pedagogical communication in modern language education. MSLU, International School of Pedagogical Excellence 2024 URL: <https://youtube.com>
2. Cambridge Online Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org>
3. *Klimenko A.V.* The craft of translation. Practical course. M.: AST: Vostok-Zapad, 2007, 636 p.
4. Multimedia reference-simulator “Professor Higgins. English without an accent! URL: <https://www.istrasoft.ru>
5. Context translator Reverso Context URL: <https://context.reverso.net>

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. Орел, Россия

E-mail: vn_makarova@mail.ru

ГЕРМЕК ВИКТОРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

студент магистратуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: vika050607@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

HERMEK VICTORIA VLADIMIROVNA

Master's degree student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: vika050607@mail.ru

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ШКОЛЫ
ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВНОСТИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ**

**CONTENT-ORGANIZATIONAL ASPECTS OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION AND SCHOOL TO ENSURE CONTINUITY AND PROSPECTS
IN CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT**

В статье обосновывается значимость взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы для обеспечения непрерывности образовательного процесса, необходимость такого взаимодействия по вопросам речевого развития детей.

Проблема взаимодействия в вопросах речевого воспитания детей на этапе их перехода от дошкольного к школьному образованию рассматривается в контексте преемственности и перспективности как двух направлений, обеспечивающих непрерывность образовательного процесса.

На основе изучения опыта организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы и поискового эксперимента сделаны выводы и обоснованы теоретические положения, на которых строятся содержательно-организационные аспекты такого взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие дошкольной образовательной организации и школы, непрерывность образовательного процесса, речевое развитие детей, преемственность и перспективность в работе детского сада и школы.

The paper substantiates the significance of interaction between preschool educational organization and school to ensure the continuity of the educational process, the need for such interaction on the issues of children's speech development.

The problem of interaction in the issues of children's speech education at the stage of their transition from preschool to school education is considered in the context of continuity and perspective as two directions ensuring the continuity of the educational process.

On the basis of studying the experience of organizing the interaction between preschool educational organization and school and the search experiment, conclusions are drawn and theoretical provisions, on which the content-organizational aspects of such interaction are based, are substantiated.

Keywords: interaction of preschool educational organization and school, continuity of the educational process, children's speech development, continuity and prospects in the work of kindergarten and school.

Введение

Актуальность проблемы. В непрерывном образовании человека в течение всей жизни дошкольное и школьное образование составляют базовые звенья. Именно на этих этапах формируется у человека общественно необходимый уровень эмоционального, интеллектуального, волевого развития, знаний о мире, происходит приобщение к богатствам отечественной и мировой культуры [5]. Усвоение ребенком родного языка и речи имеет при этом решающее значение.

Очевидно, что непрерывность процесса может быть достигнута в случае, если «движение» осуществляется навстречу друг другу, то есть реализуется преемственность и перспективность как две стороны одного и того же явления. Иными словами, преемственность предполагает

взгляд на обучение дошкольников «сверху вниз», а перспективность – на обучение младших школьников «снизу вверх».

Преемственность и перспективность рассматриваются в исследованиях (Р.А. Должикова [1], В.Н. Макарова [5], И.В. Опалева [8], А.И. Пеленков [9] и др.) как неотъемлемые характеристики систематичности образовательного процесса, как принцип его организации на смежных уровнях образования, предусматривающий *взаимоузнавание* возможностей детей смежных возрастов и на этой основе установление взаимосвязанных, постепенно усложняющихся задач, содержания, форм и методов работы.

Необходимость обеспечения непрерывности процесса обучения родному языку и речи дошкольников и младших школьников обосновывает в своем исследова-

нии Л.А. Калмыкова [3]. По ее мнению, преемственность создает условия для изучения языка в школе при опоре на имеющиеся знания, умения и навыки, для их закрепления, расширения, углубления, совершенствования на новом, более высоком уровне. Перспективность понимается как «такая черта» образования дошкольников, которая снимает необходимость ломки у первоклассников выработанных в дошкольном возрасте стереотипов, перестройки полученных до школы знаний.

Обеспечить непрерывность образовательного процесса в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, реализовать принцип преемственности и перспективности на смежных уровнях образования возможно только при условии взаимодействия дошкольных образовательных учреждений и школы. При этом такое взаимодействие должно осуществляться на систематической основе, с четким пониманием двумя взаимодействующими сторонами общих и специфических задач образования на каждой ступени, построения единой содержательной линии, обеспечения связи и согласованности каждого компонента методической системы (методов, средств, форм организации).

Анализ исследований и образовательной практики показывает, что взаимодействие дошкольной образовательной организации и школы, включая и вопросы речевого развития детей, в большинстве случаев не обеспечивается или это взаимодействие имеет эпизодический характер. Однако педагоги и дошкольных образовательных организаций, и школы все чаще высказываются о необходимости такого взаимодействия в интересах ребенка и нуждаются в конкретных рекомендациях по его оптимизации.

Это дает нам основание утверждать, что проблема исследования является актуальной и значимой для образовательной практики.

Цель, задачи, методика исследования

Целью нашего исследования является обоснование содержательно-организационных аспектов взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы по вопросам речевого развития детей.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность понятий: «взаимодействие», «взаимодействие дошкольной образовательной организации и школы», «преемственность и перспективность в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста» и определить направления, содержание и организационные формы взаимодействия детского сада и школы по вопросам речевого развития детей.

2. Изучить и обобщить опыт организации взаимодействия дошкольной образовательной организации (далее ДОО) и школы по вопросам речевого развития дошкольников и младших школьников.

3. Разработать и апробировать план мероприятий с воспитателями и учителями начальных классов, направленный на оптимизацию взаимодействия по обеспечению преемственности и перспективности в речевом развитии детей.

4. На основе результатов эмпирического исследования охарактеризовать основные содержательно-организационные аспекты взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы по вопросам речевого развития детей и разработать рекомендации по оптимизации такого взаимодействия.

Были использованы теоретические (анализ психологической, педагогической, учебно-методической, лингвистической литературы; систематизация и обобщение изученного материала), эмпирические (методы опроса,

метод изучения педагогической документации) *методы исследования*, а также методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

Новизна исследования состоит в том, что проблема взаимодействия в вопросах речевого развития детей на этапе их перехода от дошкольного к школьному образованию рассматривается в контексте преемственности и перспективности как двух направлений взаимодействия, обеспечивающих непрерывность образовательного процесса. Обоснованы теоретические положения, на которых строятся содержательно-организационные аспекты такого взаимодействия.

Изложение основного материала

В ходе решения первой задачи на основе анализа теоретических источников были определены понятия.

Взаимодействие в самом общем понимании – это согласованная деятельность по достижению совместных целей (результатов), по решению значимой проблемы или задачи.

Взаимодействие как педагогическая категория рассматривается в исследованиях как *процесс*, направленный на развитие личности, состоящий из множества компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических, процесс индивидуальный, социально-психологический и интегральный, и как научный *принцип*, лежащий в основе воспитания [10].

В настоящее время исследователи, рассматривая содержание «взаимодействия», обосновывают его основу – сотрудничество. В связи с актуализацией понятий «педагогическая поддержка» взаимоотношения в процессе взаимодействия рассматриваются в русле сопровождения, помощи, защиты [12].

В нашем исследовании мы будем исходить из понимания *взаимодействия образовательных организаций* (дошкольной образовательной организации и школы) как особого формата совместной деятельности образовательных учреждений, формируемого для совместного обучения педагогов, обмена опытом, проектирования, разработки, апробации или внедрения методов и технологий обучения и воспитания, новых механизмов управления в системе образования.

Без взаимодействия организаций на разных уровнях образования невозможно решить одну из центральных задач современной образовательной системы – обеспечение непрерывности образовательного процесса. Особую значимость эта задача приобретает в период перехода детей из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу, так как происходят существенные изменения и в содержании, и в организации образовательного процесса, которые ребенок может переживать весьма болезненно. На этом этапе чрезвычайно важно сформировать у педагогов готовность к взаимодействию в интересах детей.

Вопросы преемственности дошкольного и начального образования рассматривались в исследованиях Р.А. Должиковой, Л.М. Иматовой, Л.А. Калмыковой, В.Я. Лыковой, И.В. Опалева, А.И. Пеленкова и др.

Нас интересуют вопросы взаимодействия в контексте речевого воспитания детей на этапе их перехода от дошкольного к школьному образованию. Почему именно этот содержательный аспект взаимодействия важен и необходим?

Во-первых, научно доказано, что речевое развитие является стержнем общего психического развития ребенка, определяющим формирование как личности в целом, так и всех психических процессов (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский,

О.М. Дьяченко, З.М. Истомина, Г.Д. Кириллова, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, Н.Н. Подъяков, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.).

Во-вторых, на всех уровнях образования важно сформировать у участников образовательного процесса ценностное отношение к языку ребенка как вполне самостоятельному образованию, подчиненному своим собственным законам, искоренить ошибочное представление о речи ребенка, особенно на этапе раннего и дошкольного детства, как о недоразвитой речи взрослого человека [7].

В-третьих, с учетом непрерывности процесса речевого развития ребенка необходимо построение единой развивающей стратегии обучения языку и речи на разных этапах образования. Именно такая согласованная стратегия, основывающаяся на знании закономерностей и принципов в области усвоения языка ребенком в онтогенезе, а также дидактических принципов построения системы педагогической работы в области развития речи детей в условиях образовательных организаций разного уровня обеспечивает формирование языковой способности [7].

В-четвертых, с учетом того обстоятельства, что для современной образовательной практики типично, что воспитатель детского сада, учитель начальных классов знакомы с особенностями речевого развития детей на одном возрастном этапе в рамках своей профессиональной специфики и чаще всего не подготовлены к учету особенностей предыдущего и последующего периодов в речевом развитии, необходима организация научно-методической работы с педагогами с учетом их базового образования, уровня подготовленности, педагогического опыта, мотивационно-ценностных установок, условий работы в образовательном учреждении и других факторов [6, 7].

Успешное взаимодействие детского сада и школы по вопросам речевого развития детей следует рассматривать как взаимно направленный процесс между старым и новым, осуществляемый в двух направлениях, обеспечивающих преемственность и перспективность образовательного процесса.

Преемственность обеспечивает изучение языка в школе с опорой на имеющиеся знания, речевые умения и навыки, их совершенствование на новом, более высоком уровне. Учителя начальных классов должны ориентироваться на актуальный уровень усвоения языка и речи, потенциальные возможности выпускников детского сада в усвоении школьной программы.

В свою очередь, воспитатели дошкольных образовательных организаций должны быть знакомы с требованиями, предъявляемыми к детям в первом классе, формировать у них предпосылки учебной деятельности. Перспективность предполагает формирование у дошкольников основ лингвистического образования, включающих элементарные лингвистические представления и такие речевые умения, которые снимают необходимость ломки у первоклассников выработанных стереотипов. Все это рассматривается в контексте содержания элементарного лингвистического образования [11]. Следует заметить, что понятие «элементарное лингвистическое образование» все активнее используется в дошкольной лингводидактике.

Устанавливать взаимосвязанные, постепенно усложняющиеся задачи, содержание, формы и методы организации обучения в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе необходимо на протяжении довольно длительного периода (не менее учебного года).

К эффективным формам взаимодействия в исследованиях относят следующие: взаимное посещение открытых уроков и занятий; круглые столы, конференции

по обсуждению методов и форм работы педагогов на разных уровнях образования, инновационных технологий; тематические беседы о возрастных особенностях развития ребенка; совместные педагогические советы и семинары; психолого-педагогические консультации и др.

В соответствии со второй задачей исследования был изучен опыт организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы по вопросам речевого развития детей.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ – детский сад №24 «Яблонька» и МБОУ – СОШ №8 города Клинцы Брянской области.

Были использованы следующие методы исследования: анкетирование воспитателей и учителей начальных классов, беседа с воспитателями и учителями начальных классов, беседа с заведующей ДОО и директором школы; экспертный опрос (в роли экспертов выступили директор школы, заведующая ДОО); изучение педагогической документации (рабочих программ, планов образовательной работы, планов педагогов по самообразованию).

Анкетирование педагогов ДОО и школы, беседы с ними позволили изучить мнения педагогов об актуальности взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы, в том числе, в области речевого развития детей, выявить факты такого взаимодействия, а также выделить формы взаимодействия, используемые и/или являющиеся, по мнению респондентов, эффективными.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы.

1. Взаимодействие ДОО и школы по вопросам речевого развития детей, по мнению педагогов, должно быть направлено на установление единства взглядов и целевых установок на воспитательный процесс, на профилактику речевых нарушений и их коррекцию до поступления в школу.

2. Взаимодействие ДОО и школы по вопросам речевого развития детей является важным направлением работы образовательных учреждений, но на практике не осуществляется.

3. Наиболее важными вопросами, обсуждаемыми в рамках взаимодействия ДОО и школы по речевому развитию воспитанников, являются: наличие и/или отсутствие дефектов речи у будущих первоклассников, соответствие речевого развития будущих первоклассников возрастным нормам.

4. В качестве самых популярных и эффективных форм взаимодействия ДОО и школы выделены следующие: совместные круглые столы, совместные педагогические советы, открытые показы образовательной деятельности в ДОО и в школе.

Мнения директора школы и заведующей ДОО в целом совпали с мнением педагогов. Руководители подтвердили, что, несмотря на приоритетность образовательной области «речевое развитие», взаимодействие детского сада и школы не осуществляется. Были названы следующие причины этого: ограничения в связи с появлением и быстрым распространением заболевания COVID-19 (даже школьные мероприятия проводились у каждого в своем классе), проведение антитеррористических мероприятий в связи с осуществлением специальной военной операции (данные образовательные организации находятся в приграничном районе). Перечень эффективных форм взаимодействия был расширен за счет следующих: взаимное посещение уроков/занятий, совместные мероприятия и праздники, дни открытых дверей в школе.

Изучение педагогической документации с целью вы-

явления особенностей планирования мероприятий по проблеме исследования в практике ДОО и школы показало, что такие мероприятия в рабочих программах, планах образовательной работы и планах педагогов по самообразованию отсутствуют.

Таким образом, изучение опыта организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы по вопросам речевого развития детей позволило сделать вывод о том, что такое взаимодействие признается актуальным направлением работы, однако на практике не осуществляется.

С целью оптимизации взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы по вопросам речевого развития детей нами был разработан план мероприятий на учебный год, который частично апробирован.

При планировании работы учитывались мнения респондентов, полученные в результате их анализа выводы, а также следующие принципиальные положения:

- необходимость выработки общности понимания воспитателями и учителями начальных классов психофизиологических, возрастных особенностей и потенциальных возможностей детей смежных возрастов;
- осуществление «движения» навстречу друг другу для обеспечения непрерывности процесса речевого развития детей, понимание сущности преемственности и перспективности как двух направлений и их реализация в практическом взаимодействии;
- согласование взаимосвязанных, постепенно усложняющихся задач, содержания, методов и форм организации обучения в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе в течение учебного года.

В план внесены мероприятия, которые были согласованы с руководителями образовательных учреждений. В таблице представлен фрагмент плана на два месяца учебного года (таблица 1).

После частичной апробации перспективного плана работы нами был проведен повторный опрос педагогов и руководителей образовательных организаций.

Результаты опроса показали, что для всех педагогов проведенные мероприятия оказались полезными.

В качестве наиболее информативных и полезных мероприятий опрошенные назвали: консультации (31 %), круглые столы (25 %), взаимопосещения уроков и занятий (23 %), семинары (21 %). Респонденты отметили, что посещения уроков способствовали обмену опытом между педагогами, просмотр и анализ открытого занятия по развитию речи способствовал пересмотру требований к результатам дошкольного образования, круглый стол помог специалистам обменяться мнениями по поводу обсуждаемой проблемы, консультации показали важность и возможные способы осуществления взаимодействия между детским садом и школой, по итогам семинара педагогами были сформулированы выводы, которыми они будут руководствоваться в дальнейшей педагогической деятельности. Мероприятий, которые педагоги отметили бы как неинтересные и не значимые, не оказалось. Было также замечено, что наметилась еще одна положительная тенденция: педагоги установили тесный контакт друг с другом, наметили перспективы не только коллективного, но и парного взаимодействия.

Реализация перспективного плана продолжается, однако анализ предварительных итогов и обсуждение с участниками нашего исследования перспектив дальней-

шей работы, позволяют сформулировать рекомендации по оптимизации взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы по обеспечению преемственности и перспективности в речевом развитии детей.

Выводы

Итак, в процессе экспериментальной работы было выявлено, что взаимодействие дошкольной образовательной организации и школы по вопросам речевого развития детей признается актуальным направлением работы, большинство педагогов, принявших участие в исследовании, мотивированы на осуществление сотрудничества с коллегами смежного уровня образования, однако на практике такое взаимодействие не осуществляется.

От администрации образовательных учреждений требуется принятие организационных мер по установлению и оптимизации взаимодействия, направленного на обеспечение плавного перехода ребенка из детского сада в школу, непрерывности процесса его речевого развития.

Непрерывность образовательного процесса предполагает реализацию двух направлений взаимодействия – преемственности и перспективности, предполагающих «движение» навстречу друг другу и согласование взаимосвязанных, постепенно усложняющихся задач, содержания, форм и методов организации обучения в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе.

В качестве основы организационно-содержательных аспектов взаимодействия образовательных организаций выступает общность понимания дошкольными педагогами и учителями начальных классов особенностей и потенциальных возможностей в усвоения языка и речи детьми смежных возрастов, «взаимоузнавание» их. Для обеспечения непрерывности процесса развития речи и обучения языку детей учитель начальной школы должен быть ориентирован в особенностях речевого развития ребенка в дошкольном периоде, осведомлен в вопросах методики речевого и элементарного лингвистического развития детей дошкольного возраста, знаком с арсеналом средств, методов работы дошкольного педагога. Педагоги дошкольного образовательного учреждения должны знать требования программы начальной школы по родному языку и специфические особенности организации процесса развития речи младшего школьника.

Важно формирование у педагогов ценностного отношения к детской речи и ребенку, который усваивает родной язык не механически, а сознательно, строя свою языковую систему (А.Г. Арушанова, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин), в связи с этим необходим учет диагностических данных уровня речевого развития детей на предшествующем возрастном этапе при построении системы педагогической работы на последующем этапе.

Условиями реализации преемственности и перспективности в работе детского сада и школы по речевому развитию детей являются: стилевое единство общения и работы взрослого с ребенком в детском саду и школе, осуществление работы по речевому развитию и обучению языку на основе личностно ориентированного подхода к детям; организация научно-методической работы с педагогами по проблеме преемственности и перспективности в решении задач речевого развития с учетом их базового образования, уровня подготовленности, педагогического опыта, мотивационно-ценностных установок, условий работы в образовательном учреждении и др.

Таблица 1.

Фрагмент плана мероприятий

Месяц	№	Название, цель, задачи мероприятия	Ответственные
Сентябрь	1	<i>Консультация для воспитателей и учителей начальных классов «Взаимодействие дошкольной образовательной организации и школы по вопросам речевого развития детей»</i> Цель: формирование компетентности воспитателей и учителей начальных классов по проблеме взаимодействия ДОО и школы в области речевого развития детей. Задачи: Актуализировать знания педагогов о взаимодействии ДОО и школы по вопросам речевого развития детей. Определить формы взаимодействия.	Методисты школы и ДОО, директор школы и заведующая ДОО.
	2	<i>Педагогический совет на тему «Осуществление взаимодействия между дошкольной образовательной организацией и школой»</i> Цель: оптимизация процесса взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы по вопросам речевого развития детей. Задачи: Определить круг важных вопросов по проблеме развития речи детей. Наметить перспективы и определить конкретные формы взаимодействия ДОО и школы по вопросам речевого развития детей.	Методисты школы и ДОО, директор школы и заведующая ДОО.
	3	<i>Круглый стол на тему «Грамотная речь педагога – залог правильной речи детей»</i> Цель: повышение уровня компетентности педагогов в вопросах речевого развития детей. Задачи: Выделить составляющие культуры речи педагогов. Доказать важность формирования собственной грамотной речи. Побудить педагогов к саморазвитию и самосовершенствованию.	Методисты школы и ДОО, директор школы и заведующая ДОО, воспитатели, учителя начальных классов.
	4	<i>Мастер-класс от учителей-логопедов по развитию речи детей</i> Цель: формирование у педагогов опыта использования игровых технологий в процессе образовательной деятельности по речевому развитию дошкольников и младших школьников. Задачи: Выделить особенности развития речи старших дошкольников и младших школьников Познакомить с системой методов и приемов, обеспечивающих предупреждение и коррекцию речевых нарушений. Поупражнять педагогов в использовании игр и игровых упражнений по развитию речи. Популяризировать инновационные идеи, технологии развития речи.	Методисты школы и ДОО, директор школы и заведующая ДОО, 2 учителя-логопеды ДОО и школы

Октябрь	5	<i>Посещение воспитателями и учителями начальных классов урока в школе.</i> Цель: наблюдение деятельности учителя начальных классов на уроке по русскому языку. Задачи: Анализ эффективности используемых методов работы в школе, сравнение их с методами развития речи в детском саду. Определить результативность работы учителя по развитию устной речи обучающихся. Побудить педагогов к обмену опытом работы.	Методисты школы и ДОО, директор школы и заведующая ДОО, учитель начальных классов
	6	<i>Посещение учителями начальных классов и воспитателями занятия в детском саду.</i> Цель: наблюдение деятельности воспитателя детского сада на занятии по развитию речи. Задачи: Анализ эффективности используемых методов работы в детском саду, сравнение их с методами развития речи в школе. Определить результативность работы воспитателя по развитию речи дошкольников. Побудить педагогов к обмену опытом работы.	Методисты школы и ДОО, директор школы и заведующая ДОО, воспитатель
	7	<i>Семинар на тему «Играем – речь развиваем»</i> Цель: повышение профессиональной компетентности педагогов в использовании игровых технологий для повышения речевой активности детей на уроках в школе и занятиях в детском саду. Задачи: Совершенствовать практические навыки, необходимые в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Пополнить «методические копилки» педагогов. Побудить педагогов к саморазвитию и самосовершенствованию.	Методисты школы и ДОО, директор школы и заведующая ДОО, воспитатели, учителя начальных классов.
	8	<i>Экскурсия в школу воспитателей и детей подготовительной к школе группы</i> Цель: повышение мотивации педагогов к осуществлению взаимодействия ДОО и школы. Задачи: Познакомить воспитателей и детей с особенностями традициями школы. Обеспечить основы психологического благополучия детей в переходный период от детского сада к школе.	Методисты школы и ДОО, директор школы и заведующая ДОО, воспитатели.

Библиографический список

1. Должикова Р.А. Преемственность образования детей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе: Дис. ... канд. пед. наук. Курган. 1998. 201с.
2. Иматова Л.М. Теоретическая обоснованность осуществления преемственности в непрерывном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях формирования языковой личности: Автореф. на соискание ученой степени докт. пед. наук. Душанбе. 2013.48с
3. Калмыкова Л.А. Преемственность в формировании грамматического строя речи дошкольников и младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. Москва. 1982. 188 с.
4. Лыкова В.Я. Педагогические основы преемственности воспитательной работы детского сада и школы: Дис. ... докт. пед. наук. Одесса. 1992. 343 с.
5. Макарова В.Н. К проблеме обеспечения непрерывности процесса речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: материалы III Международной научно-практической конференции. М.: ИРОТ. 2010. С. 154–158.
6. Макарова В.Н. Современное состояние подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей: проблемы и пути их решения // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов. 2011. Вып. 6 (98). С. 78–86.
7. Макарова В.Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: теоретико-методологическое обоснование концепции. Монография. Орел: изд. ОГУ, 2010. 286 с.
8. Опалева И.В. Педагогические аспекты реализации принципа преемственности в непрерывном художественном образовании детей: Дис. ... канд. пед. наук. Пермь. 2001. 161 с.
9. Пеленков А.И. Преемственность художественно-эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста в изобразительной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Москва. 1998. 229 с.
10. Профессионально-педагогические понятия: словарь: учебное пособие для вузов / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. Екатеринбург. Издательство РГППУ. 2005. 455 с.

11. Цейтлин С.Н. Элементарное лингвистическое образование дошкольника // Актуальные проблемы развития речи дошкольников (в норме и при патологии): Материалы Всероссийской конференции. В 2 частях. Ч.1. Орел: ОГУ. 2000. С. 84–86.
12. Эхаева Р.М. Сущностные характеристики понятия «взаимодействие» в педагогике // The Scientific Heritage. 2021. №72. С. 50–51.

References

1. Dolzhikova R.A. Continuity of children's education in preschool educational institutions and primary schools: Dis. ...candidate of Pedagogical Sciences. The mound. 1998. 201 p.
 2. Imatova L.M. The theoretical validity of the implementation of continuity in the continuous education of preschool and primary school age children in the context of the formation of a linguistic personality: Abstract. for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Dushanbe. 2013. 48 p.
 3. Kalmykova L.A. Continuity in the formation of the grammatical structure of speech of preschoolers and younger schoolchildren: Dis. ... candidate of pedagogical sciences. Moscow. 1982. 188 p.
 4. Lykova V.Ya. Pedagogical foundations of the continuity of educational work in kindergarten and school: Dis. ...Doctor of Pedagogical Sciences. Odessa. 1992. 343 p.
 5. Makarova V.N. On the problem of ensuring the continuity of the process of speech and linguistic development of preschool and primary school children // Innovative activity in preschool educational institutions: materials of the III International
 6. Makarova V.N. The current state of teacher training for the speech and linguistic development of children: problems and solutions // Bulletin of the Tambov University. The Humanities series. Tambov. 2011. Issue 6 (98). Pp. 78–86.
 7. Makarova V.N. Teacher training for speech and linguistic development of preschool children in the system of continuing professional education: theoretical and methodological substantiation of the concept. Monograph. Eagle: ed. OSU, 2010. 286 p.
 8. Opaleva I.V. Pedagogical aspects of the implementation of the principle of continuity in the continuous artistic education of children: Dis. ... candidate of pedagogical sciences. Perm. 2001. 161 p.
 9. Pelenkov A.I. Continuity of artistic and aesthetic education of children of preschool and primary school age in visual activity: Dis. ... candidate of pedagogical sciences. Moscow. 1998. 229 p.
 10. Professional and pedagogical concepts: dictionary: textbook for universities / G.M. Romantsev, V.A. Fedorov, I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk. Ekaterinburg. RGPPU Publishing House. 2005. 455 p.
 11. Tseitlin S.N. Elementary linguistic education of a preschooler // Actual problems of speech development in preschoolers (normal and pathological): Materials of the All-Russian Conference. In 2 parts. Part 1. Ore: OSU. 2000. Pp. 84–86.
 12. Ekhaeva R.M. Essential characteristics of the concept of "interaction" in pedagogy // The Scientific Heritage. 2021. No.72. Pp. 50–51.
-

УДК 371.14

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-390-393

МЕХИЯ РОДРИГЕС ЭДДИ АУГУСТО

аспирант, кафедра «Теория и методика образования»,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г.
Тула, Россия

E-mail: ludicultura@gmail.com

МАЛАФИЙ АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория
и методика образования», ФГБОУ ВО «Тульский государ-
ственный университет», г. Тула, Россия

E-mail: a.malafiy@mail.ru

РАННИХ ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория
и методика образования», ФГБОУ ВО «Тульский государ-
ственный университет», г. Тула, Россия

E-mail: kafedra_timpo@mail.ru

MEJIA RODRIGUEZ EDDIE AUGUSTO

Postgraduate Student, Department of Theory and
Methodology of Education, Tula State University, Tula, Russia

E-mail: ludicultura@gmail.com

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

RANNIKH VIKTOR NIKOLAEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the
Department "Theory and Methodology of Education", Tula
State University, Tula, Russia

E-mail: kafedra_timpo@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**TEACHER'S READINESS TO USE GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
TO ADULTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION**

Актуальность исследования определяется особым значением, которое приобрело дополнительное образование взрослых в России и в мире в последнее время. На сегодняшний день игровые технологии активно применяются в процессе подготовки специалистов в вузе, а также в системе дополнительного профессионального образования. Однако, как показывает анализ научно-педагогической литературы, вопрос применения игровых технологий в процессе обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования остается не в полной мере изученным. Одной из причин выступает неготовность преподавателей к применению игровых технологий, когда речь идет об обучении взрослых.

Целью данного исследования является выявление уровня готовности преподавателей-тьюторов к применению игровых технологий в процессе обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного образования. Для изучения проблемы было проведено анкетирование, в котором приняли участие 20 преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная готовность преподавателя, игровые технологии, преподаватель-тьютор, система дополнительного образования, обучение иностранному языку.

The relevance of the study is determined by the special importance that has acquired additional adult education in Russia and in the world recently. Today, gaming technologies are actively used in the process of training specialists at the university, as well as in the system of additional professional education. However, as the analysis of scientific and pedagogical literature shows, the issue of the use of gaming technologies in the process of teaching adults a foreign language in the system of additional professional education remains not fully studied. One of the reasons is the unwillingness of teachers to use gaming technologies in the adult learning process.

The purpose of this study is to identify the readiness of teachers-tutors to use gaming technologies in the process of teaching adults a foreign language in the system of additional education. To study the problem, a survey was conducted, in which 20 teachers took part.

Keywords: teacher's professional readiness, game technologies, teacher-tutor, additional education system, foreign language teaching.

Введение

Актуальность исследования. На сегодняшний день дополнительное образование взрослых, которое еще совсем недавно выполняло лишь компенсирующую, факультативную функцию [10], превращается в одну из ведущих форм социальной активности гражданина, становится фактором профессионального развития и самореализации личности. Изменение функции дополнительного профессионального образования диктует необходимость поиска новых педагогических технологий, делающих процесс переподготовки взрослых специалистов максимально эффективным.

Одной из таких технологий является игровая технология. Уже сегодня игровые технологии активно применяются в процессе подготовки специалистов в вузе, а также в системе дополнительного профессионального образования взрослых при формировании навыков межкультурной коммуникации, эффективных продаж, маркетинга, принятия управленческих решений и др. Однако, как показывает анализ научно-педагогической литературы, вопрос применения игровых технологий в процессе обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования остается не в полной мере изу-

ченным. Причинами, на наш взгляд, является неготовность преподавателей иностранного языка к применению игровых технологий в обучении взрослых.

Цель исследования – выявление готовности преподавателей-тьюторов к применению игровых технологий в процессе обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного образования.

Научная новизна. Уточнена роль преподавателя осуществляющего процесс обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования. На основании проведенного опроса установлено, что большинство преподавателей готовы к применению игровых технологий не только в процессе обучения детей иностранному языку, но и взрослых.

Методы исследования. В исследовании применялись следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, контент-анализ, включенное наблюдение, анкетирование.

Изложение основного материала

Проблемы дополнительного образования взрослых рассмотрены в научных работах таких авторов, как А.М. Митина, Б.С. Гершунский, Ю.Н. Кулюткин, С.Л. Рубинштейн, А.М. Новиков, М.Г. Каспарова, М.К. Кабардов, Л. Н. Борисова, С.И. Змеев, Г.К. Селевко, А.Е. Марон, А.В. Коньшева и др. [1-4].

Вопросам обучения иностранному языку взрослых посвящены работы А.Г. Калининой, Д.Е. Онорина, Н.Б. Кругловой и др. [5-7]. Методика преподавания иностранных языков рассмотрена в трудах Е.А. Захаровой, А.А. Миролобова, Н.Д. Гальсковой, Louis G. Kelly, Maximilian D. Berlitz, М.Н. Евстигнеева, О.Г. Оберемко и др. [2, 7-9].

На основании проведенного анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования, а также программ обучения иностранным языкам можно сделать вывод, что чаще всего в обучении иностранному языку используются традиционные, классические подходы (применяемые в школе или в вузе), программы обучения имеют схожую структуру, модули. Преподаватели в основном применяют грамматико-переводной и аудиоречевой методы обучения. Такие методы, на наш взгляд, не позволяют обеспечить результативность обучения, особенно когда в качестве обучающихся выступают взрослые. Решение мы видим в применении игровых технологий в обучении взрослых иностранному языку.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента нами было проведено исследование, направленное на выявление готовности преподавателей-тьюторов, сопровождающих процесс обучения иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования, к применению игровых технологий в процессе обучения. В анкетировании, проводимом на основе авторского опросника, приняло участие 20 преподавателей иностранного языка.

Из общего числа опрошенных учителей большинство имеют высшее образование в области педагогики и лингвистики (рисунок 1).

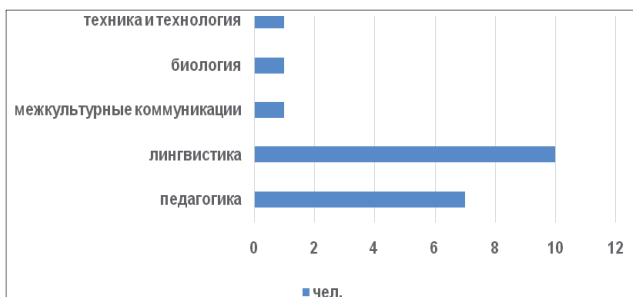


Рис. 1. Распределение респондентов по направлениям базового образования.

Все респонденты отмечают важность применения игровых технологий при обучении иностранному языку. Однако 65 % опрошенных преподавателей не проходили дополнительного обучения по применению игровых технологий в образовательном процессе для разных категорий, обучаемых, в том числе и взрослых. Поэтому считают, что игровые технологии универсальны, а их использование не зависит от категории обучающихся. Из 35 % преподавателей, прошедших обучение по применению игровых технологий в обучении, 55,6 % отмечают, что получили хорошую подготовку в этой области, 11,1 % отмечают, что обучениеносило поверхностный характер.

Несмотря на очевидный дефицит в подготовке преподавателей к применению игровых технологий в обучении иностранному языку, 100 % опрошенных утверждают, что используют игровые технологии в работе с детьми и подростками.

70 % респондентов считают себя готовыми применять игровые технологии в процессе обучения взрослых иностранному языку. Однако 20 % респондентов считают нецелесообразным применение игровых технологий в обучении взрослых иностранному языку, аргументируя это тем, что данная категория обучаемых скептически относится к инновационным технологиям, психологически не готова к игре, предпочитая традиционные технологии обучения. 10 % опрошиваемых в качестве причин отказа от применения игровых технологий в обучении взрослых отмечают относительную сложность подготовки к играм с данной категорией обучаемых, а также необходимость опоры на опыт обучающегося.

Полученные результаты анкетирования позволяют утверждать, что опрошиваемые преподаватели не отрицают возможности применения игровых технологий при обучении взрослых иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования.

Использование игровых технологий в образовательном процессе меняет позицию преподавателя, сопровождающего процесс обучения иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования. Она обогащается функциями тьютора.

По мнению Х. Рубио и Г. Конесу, основная работа учителей при обучении иностранному языку – это не что иное, как создание соответствующих условий для обучения, а также развитие коммуникативной компетенции у обучающихся, которая позволит ускорить процесс изучения материала на иностранном языке [11].

Процесс планирования образовательной программы с применением игровых технологий должен быть гибким и адаптированным, учитывающим особенности не только целой учебной группы, но и каждого ее участника. Отдельное внимание необходимо уделять однородности/ неоднородности группы, возрастным особенностям, жизненному опыту обучающихся, их потребностям, а также контексту.

Еще одним важным фактором при проектировании

учебных занятий с применением игровых технологий является основной мотивация ученика к изучению другого языка, поскольку она позволяет учителю планировать ролевые игры и другие виды деятельности, которые действительно полезны для обучающихся (Л. Пикер) [11]. Среди основных мотивов, которые мы можем найти, можно назвать: потребности в работе, личностное развитие, желание учиться или работать за границей, а также желание путешествовать по миру.

Для того, чтобы не допустить деконтекстуализации курса обучения и демотивации у обучающихся, преподаватель-тьютор должен обладать достаточной информацией об учащемся и, используя игровые технологии, создавать ситуации, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, учить в них использовать иностранный язык. Это позволит сделать обучение осмысленным и практически полезным.

Еще одним важным показателем является продолжительность игры. Учитывая этот факт, на педагоге лежит ответственность за поддержание мотивации группы. Для этого он должен иметь возможность определять продолжительность каждого из игровых действий, так как, если одна и та же игра длится слишком долго, то она может наскучить; если игра проводится в течение очень короткого

периода времени, возможно, что заявленная цель не будет достигнута.

Проведенный анализ научно-педагогической литературы, а также результаты анкетирования позволили установить, что на сегодняшний день игровые технологии активно используются в процессе обучения детей и подростков иностранному языку. В обучении взрослых, как правило, применяются традиционные технологии. В первую очередь это связано со сложностью подготовки игрового пространства и отбора игр для данной категории обучающихся.

Во-вторых, использование игровых технологий в образовательном процессе меняет позицию преподавателя, обогащая ее функциями тьютора. Преподаватель в процессе обучения взрослых иностранному языку должен понимать, что его роль заключается не в том, чтобы быть центром учебного процесса, а посредником, помогающим и направляющим обучающихся в созданном им игровом пространстве.

Таким образом, при правильном использовании игровые технологии могут стать одним из эффективных средств обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. *Витлин Ж.Л.* Обучение взрослых иностранному языку: Вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1978. 168 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Электронный журнал «Вестник МГОУ». 2013. № 1. С. 1–13. URL: <http://www.evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/281> (дата обращения: 10.10.2023).
3. *Ибрагимова Ш.Т.* О преподавании иностранных языков взрослым / Ш. Т. Ибрагимова. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2017. № 1 (135). С. 454–456. URL: <https://moluch.ru/archive/135/37879/> (дата обращения: 09.04.2024).
4. *Кабакчи М.К.* Обучение взрослых лексико-грамматической стороне речи на английском языке в условиях краткосрочных курсов [Текст] / М.К. Кабакчи: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002. 191 с.
5. *Кабардов М.К.* Индивидуально-психологические особенности усвоения иностранного языка взрослыми учащимися при интенсивном обучении [Текст] / М.К. Кабардов // Психологический журнал. 1986. № 3. С. 79.
6. *Калинина А.Г.* Индивидуально-ориентированная модель организации дополнительного образования взрослых по иностранному языкам [Текст] / А.Г. Калинина: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006.
7. *Лобузова Е.А., Афанасьева О.В.* Игра как способ обучения иностранному языку // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sposob-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.04.2024).
8. *Оберемко О.Г., Малютина Е.А.* Уровни культурной самоидентичности и способы ее развития при обучении иностранным языкам взрослых // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. №1 (838). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-kulturnoy-samoidentichnosti-i-sposoby-ee-razvitiya-pri-obucheni-inostrannym-yazykam-vzroslykh> (дата обращения: 09.04.2024).
9. *Онорин Д.Е.* Обучение иностранному языку взрослых с использованием социальной сети на основе формирования учебной самостоятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Онорин Дмитрий Евгеньевич; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»], 2018. 300 с.
10. *Староверова Н.А.* Дополнительное образование взрослых как способ решения социальных и нравственных проблем общества // Вестник Казанского технологического университета. 2012. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-vzroslykh-kak-sposob-resheniya-sotsialnyh-i-nravstvennyh-problem-obschestva> (дата обращения: 06.02.2024).
11. *Antonio Daniel Juan Rubio, Isabel María García Conesa.* El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria // Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 6, N° 3, 169–185 (2013)

References

1. *Vitlin J.L.* Teaching adults a foreign language: Issues of theory and practice. M.: Pedagogy, 1978. 168 p.
2. *Galskova N. D.* Modern methods of teaching foreign languages as a science: problems and prospects // Electronic journal «Bulletin of Moscow State University». 2013. No. 1. pp. 1-13. URL: <http://www.evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/281> (date of issue: 10.10.2023).
3. *Ibragimova Sh. T.* On teaching foreign languages to adults / Sh. T. Ibragimova. Text : direct // Young scientist. 2017. No. 1 (135). Pp. 454–456. URL: <https://moluch.ru/archive/135/37879/> / (date of access: 04/09/2024).
4. *Kabakchi M.K.* Teaching adults the lexical and grammatical side of speech in English in short-term courses [Text] / M.K. Kabakchi: Dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. St. Petersburg, 2002. 191 p.
5. *Kabardov M.K.* Individual psychological features of the assimilation of a foreign language by adult students during intensive training [Text] / M.K. Kabardov // Psychological journal. 1986. No. 3. Pp. 79.
6. *Kalinina A.G.* Individually oriented model of the organization of additional adult education in foreign languages [Text] / A.G. Kalinina: dis... Candidate of Pedagogical Sciences. N. Novgorod, 2006.
7. *Lobuzova E.A., Afanasyeva O.V.* GAME AS A WAY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE // Bulletin of the Moscow Information Technology University – Moscow Architectural and Construction Institute. 2020. No.4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-sposob-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (date of application: 04/09/2024).

8. *Oberemko O. G., Malyutina E. A.* LEVELS OF CULTURAL IDENTITY AND WAYS OF ITS DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULTS // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. 2021. No.1 (838). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-kulturnoy-samoidentichnosti-i-sposoby-ee-razvitiya-pri-obuchenii-inostranym-yazykam-vzroslyh> (date of application: 04/09/2024).

9. *Onorin D.E.* Teaching a foreign language to adults using a social network based on the formation of educational independence: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Dmitry Evgenievich Onorin; [Place of protection: Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov], 2018. 300 p.

10. *Staroverova N.A.* Additional adult education as a way to solve social and moral problems of society // Bulletin of the Kazan Technological University. 2012. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-vzroslyh-kak-sposob-resheniya-sotsialnyh-i-nravstvennyh-problem-obshchestva> (date of application: 06.02.2024).

11. *Antonio Daniel Juan Rubio, Isabel María García Conesa.* El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria // Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 6, № 3, 169–185 (2013)

УДК 316.455

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-394-402

МУРАШЕВА СВЕТЛАНА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: murashova.svet@yandex.ru

MURASHEVA SVETLANA VALERIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Social Management and Conflictology, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: murashova.svet@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ И МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТЛИЧИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ШКОЛ

SPECIFICS OF PERCEPTION OF ETHNIC STEREOTYPES ETHNIC STEREOTYPES AND INTERETHNIC DIFFERENCES BY SCHOOLTEACHERS

В статье уделено внимание особенностям восприятия преподавателями школ этнических стереотипов и межэтнических отличий. Автор, аргументируя актуальность темы исследования, проанализировал результаты исследований, которые показывают, что в большинстве случаев преподаватели школ имеют стереотипы в отношении представителей других национальностей и не всегда к ним относятся толерантно. Ситуация осложняется тем, что преподаватели являются тем источником, через который обучающиеся получают информацию о разных культурах и традициях. Уровень толерантности наставников может существенно повлиять на формирование терпимого отношения у школьников. Поэтому очень важно уделять пристальное внимание вопросам развития толерантности у преподавателей школ путем проведения тренинговых упражнений, ролевых игр, диспутов, конференций, круглых столов, мастер-классов, познавательных часов и т.д.

Ключевые слова: образовательная среда, этнические стереотипы, межличностные конфликты, толерантность, толерантные установки.

The article pays attention to the peculiarities of school teachers' perception of ethnic stereotypes and interethnic differences. The author, arguing the relevance of the research topic, has analyzed the results of studies that show that in most cases school teachers have stereotypes about representatives of other ethnicities and do not always treat them tolerantly. The situation is complicated by the fact that teachers are the source through which students receive information about different cultures and traditions. The level of tolerance of mentors can significantly affect the formation of tolerant attitudes among students. Therefore, it is very important to pay close attention to the development of tolerance in school teachers through training exercises, role-playing games, debates, conferences, round tables, master classes, informative hours, etc.

Keywords: educational environment, ethnic stereotypes, interpersonal conflicts, tolerance, tolerant attitudes.

Введение

Актуальность. Сейчас в обществе отмечаются различного рода изменения. Они кардинально затрагивают всю систему отношений. Трансформации касаются политической и экономической исоциальной сферы, в частности системы образования. На этом фоне отмечается появление многочисленных конфликтов, которые затрагивают различные аспекты образовательной деятельности. Образовательная среда создает условия для формирования человеческих ценностей, основ культуры, социального взаимодействия и т.д.

В свете последних событий наблюдается переоценка общепринятых ценностей, существующих длительное время традиционных установок, форм сосуществования людей.

По мнению социологов Ю.В. Аратюнян, Л.М. Дробижевой, А.А. Сусоколова, «эта ситуация формирует потребность в диагностике, мониторинге и разработке механизмов управления и разрешения конфликтов, в формировании конфликтной компетенции субъектов образовательного процесса как одной из важных форм профессионального становления» [1, с. 56].

По мнению А.С. Золотняковой, «образовательная среда представляет собой особый социокультурный феномен,

который связан с такими понятиями, как система социальных ценностей и норм, формируемых в образовательной деятельности современного общества. Она воздействует только на тех, кто в нее погружен, но и на всех остальных членов общества» [29, с. 22]. Стоит отметить, что образовательная среда достаточно неоднозначно воздействует, как на личность, так на и на общественные отношения в целом. С одной стороны, может оказывать как положительное воздействие, например, повышать образовательный и интеллектуальный уровень, способствовать развитию и самосовершенствованию, формировать позитивную ориентацию на общепринятые идеалы, воспитывать характер и силу воли. А с другой стороны, есть и отрицательное влияние образования на человека. Необходимые знания надо уметь отделять от бесполезных, которые не принесут пользы. Также при неправильном воздействии педагога у обучающегося может сформироваться страх совершения ошибки, который начисто отбивает желание что-либо пробовать. Нельзя сбрасывать со счетов и постоянное состояние стресса, в котором находятся дети из-за огромных нагрузок, связанных с выполнением гигантского объема заданий, постоянно меняющихся требований со стороны преподавателей. Иногда профессиональная деформация наставника влияет на его личность и систему оценивания

учеников, что, в свою очередь, оставляет в душе ученика неизгладимый след.

Задача сферы образования заключается в возможности каждого человека удовлетворить свои потребности, реализовать интересы, сформировать жизненные ценности. Подобная ситуация помогает личности получить признание со стороны близких и знакомых людей, организовать эффективный коммуникационный процесс, самореализоваться и развить в себе необходимые качества.

По мнению психолога В.А. Ясвина, «образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [9, с. 22]. Рассуждая об образовательной среде, стоит иметь в виду, что подразумевается не какой-то глобальный аспект существования реальности, а ту среду, которая создается вокруг конкретной образовательной организации, например, городской школы.

Сегодняшняя реальность насыщена различного рода составляющими, которые негативно влияют на жизнь людей. Речь идет о росте агрессии и нетерпимости, конфликтах разных сфер жизнедеятельности. Чаще всего существенное влияние оказывают противоречия, возникающие в сфере межконфессиональных, межнациональных и межрасовых отношений. Нельзя не упомянуть в связи с этим и о проявлениях экстремизма и террористических актах, которые стали приметой нашего времени. В связи с чем количество людей, гибнущих в результате таких действий, стало катастрофически увеличиваться.

Нередко молодое поколение становится инструментом в руках идеологов радикальных групп. Это связано со свойственным молодежи максимализмом, проявляющимся в нежелании принятия компромиссных решений и неадекватной оценке происходящих событий. Молодым людям часто хочется быстро достичь желаемого результата без устранения серьезных противоречий и проблем. Такой результат может быть достигнут только незаконным путем или вследствие ущемления прав других людей. В связи с этим, возникает необходимость в выработке способов воспитания толерантного поведения у обучающихся.

Толерантность – это понятие, которое в современном мире воспринимается весьма неоднозначно и противоречиво. С одной стороны, оно достаточно сложно для понимания, с другой стороны, его очень часто используют в контексте терпимого отношения к различного рода отличиям.

Под толерантностью в различных научных источниках подразумевается не просто отказ от насилия, когда от людей требуется контролировать их стереотипы, предрасудки и предвзятое отношение, а активная позиция, предполагающая гораздо большие усилия, направленные на изменение своего поведения, представлений, ожиданий и интересов. В этом случае человек должен сформировать у себя желание познавать иные культуры, традиции, идеи, позиции и т.д., чтобы лучше понимать других людей, их специфику и отличия. Предполагается движение навстречу двух сторон, которые проявляют толерантность, т.е. от обеих сторон взаимодействия зависит построение успешной коммуникации.

Одним из важных вопросов в этой сфере является проблема определения границ толерантности. Чаще всего предполагается, что они должны проходить там, где заканчивается свобода одного человека и начинается свобода другого.

Пока соблюдаются правила толерантного поведения, до тех пор можно будет наблюдать эффективность

действия толерантности. В случае нарушения договоренностей должны следовать санкции, размер которых определяется каждым конкретным случаем. Это очень важно в общении обучающихся и преподавателей, т.к. уровень толерантности, сформированные стереотипы в таком многообразии общества могут оказать влияние на построение конструктивного взаимодействия. В связи с этим и было проведено исследование.

Цель исследования состояла в изучении специфики восприятия этнических стереотипов и межэтнических отличий преподавателями.

Научная новизна – исследование специфики восприятия этнических стереотипов и межэтнических отличий преподавателями.

Методы исследования. В рамках исследования основными методами выступали: анализ социологической, психологической, этнологической и педагогической литературы; анкетирование, направленное на изучение специфики этнических стереотипов у преподавателей образовательной организации, педагогическое моделирование, методы математической статистики.

Изложение основного материала

В современном обществе очень часто меняются условия, в этом случае достигнутые соглашения характеризуются принципиальной неустойчивостью. Эта ситуация может спровоцировать напряженность и конфликтность во взаимоотношениях.

Не достаточно быть нейтрально настроенным, чтобы избежать противоречий в общении. Эффективная коммуникация предполагает определенное (позитивное) отношение к своему оппоненту, чтобы взаимодействие приносило удовлетворение обеим сторонам. В противном случае это лишено смысла. И совсем неприемлемо безразличное или снисходительное построение коммуникации. Подобный опыт однозначно формирует негативную реакцию со стороны собеседника, провоцирует напряженность, агрессию и конфликты.

По мнению А.А. Грицанова, «формирование ценностей толерантной культуры является необходимым условием обеспечения гражданского мира и построения гражданского общества в России, о чем свидетельствует принятие целого ряда стратегических документов на государственном и субъектном уровнях» [5, с. 88].

По мнению М.А. Ешина, «толерантность – это умение жить в мире разных людей и взглядов, умение занимать активную жизненную позицию, основанную на признании иного. Быть толерантным значит уважать, принимать и понимать богатое многообразие культур мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Благодаря знаниям, открытости, общению и свободе мысли, совести и убеждений формируется толерантность. С толерантностью возможно достижение мира и замена культуры войны культурой мира» [8, с. 38].

В образовательной среде учитель является тем транслятором толерантных идей, которые потом станут основой для формирования личности учеников. В этом есть острая необходимость, т.к. в школе во взаимодействие вступает большое количество детей, у каждого ребенка свой взгляд на мир, который сформирован его родителями и близким семейным окружением. Разные традиции, интересы, предпочтения, мнения и культура воспитания могут спровоцировать возникновение противоречий. В связи с этим большое значение приобретает уважение, учет национальных и личностных особенностей, доверительное отношение. В этом случае толерантность может выступать необходимой со-

ставляющей процесса образования. В этой среде так важно сохранять отношения сотрудничества.

По мнению А.А. Грицанова и других исследователей, «для педагога важна способность своевременного обнаружения межэтнической напряженности в школьной среде, владение методами ее снижения и разрешения, что может сыграть решающую роль в преодолении возможных межличностных и межэтнических конфликтов в будущем. Только слаженная работа и усилия педагогического коллектива могут помочь обучающимся конструктивно взаимодействовать» [5, с.87].

По мнению А.С. Золотняковой, «очень важно научить молодых людей самостоятельно мыслить и критически относиться к различным суждениям, особенно когда в их основе лежат моральные ценности. Для толерантного человека свойственно желание своими силами урегулировать проблемы. Для этого необходимо тщательно анализировать ситуацию и внимательно рассматривать альтернативы действий. Молодой человек должен уметь отвечать за свои поступки, нести ответственность за свои действия» [9, с. 67] и адекватно себя оценивать.

По мнению Л.И. Авраменко, З.В. Калиничевой, В.Ф. Курлова и других исследователей, «воспитание культуры толерантности – это прерогатива не только педагогов, но и родителей. Школа не должна забывать о важности тесного сотрудничества с родителями, а родители – о сотрудничестве со школой. Она является лишь одним из звеньев воспитательного процесса. Создание благоприятной среды не представляется возможным без вдумчивого подхода, а также разностороннего рассмотрения этой проблемы. Усилия одного педагога не увенчаются успехом. Только совместные действия всего сообщества педагогов образовательного учреждения могут привести к ожидаемым результатам» [12, с. 15].

По мнению М.А. Робера и Ф. Тильмана, «современная образовательная среда является по своему составу поликультурной. Этнические особенности окружающей среды накладывают отпечаток на характер человека, отношение к представителям разных национальностей и этнических групп» [11, с. 78]. В процессе межкультурного взаимодействия естественным является формирование этнических стереотипов его участников относительно друг друга. Этому способствуют и личный опыт общения, и опыт общения других людей, на который можно ориентироваться.

Преподаватели играют важную роль в формировании у обучающихся толерантного отношения к отличиям, в связи с этим ключевое значение приобретает собственное отношение участников образовательного процесса к толерантности. Во много оно определяется наличием стереотипов у учителей. В связи с этим было проведено исследование их особенностей у преподавателей.

В рамках исследования был проведен анкетный опрос для изучения специфики этнических стереотипов у преподавателей образовательных организаций города Орла.

В опросе приняли участие 32 учителя, из которых было 26 женщин и 6 мужчин. Среди участников исследования, в основном, преобладали молодые преподаватели: 50% учителей имели стаж менее 10 лет, 40% опрошенных – более 20 лет, 10% педагогов – более 30 лет.

90% опрошенных респондентов (как мужчин, так и женщин) замечали, что рядом с ними живут и работают представители различных этнических и национальных групп.

Большая часть респондентов считает, что «в отношениях с человеком национальность играет важную, но не определяющую роль». Для 4 опрошенных в рамках исследова-

ования преподавателей совсем не имеет какого-либо значения национальная принадлежность. И 1 анкетированный подчеркнул, что в межличностном общении национальность – это определяющий фактор.

На вопрос «Готовы ли Вы сотрудничать или работать с представителями других наций и народностей?» были получены разные ответы. Часть из них была готова к взаимодействию с такими людьми, примерно столько же не определились с ответом и выбрали вариант «Затрудняюсь ответить». У некоторых респондентов не было близких друзей из представителей других этнических групп. Это можно объяснить разными причинами: стечением обстоятельств, ограниченностью круга общения, страхом перед непохожим или нежеланием доверять человеку другой национальности.

Большинство респондентов, считают, что национальность не является одним из главных факторов при выборе человека в свой круг общения. Для 4 человек, национальность является определяющим фактором.

При ответе на вопрос «Что, по-Вашему, представляет собой стереотип?» 80 % опрошенных считают, что стереотип – это определенные представления о какой-либо нации, 20 % респондентов затрудняются ответить на данный вопрос.

80 % респондентов в межличностном общении не сталкивались с агрессивным поведением представителей различных этносов, в то время как 20 % отмечали собственную несдержанность в отношении к другим нациям.

При ответе на вопрос «Есть ли у вас этнические стереотипы? Если да, то по отношению к кому они сформировались?» мнения респондентов разделились примерно в равной степени: 33 % имеют стереотипы в отношении цыган, 34 % – украинцев и 33 % в отношении кавказцев.

Большая часть респондентов прекрасно понимают степень своего отличия от представителей других национальностей, но это не мешает им общаться с ними, 5 человек затрудняются ответить, смогут ли они взаимодействовать с людьми, по отношению к которым сложились этнические стереотипы, и всего 1 человек отметил, что он не стал бы общаться.

Большинство опрошенных (90 %) считают, что этнические стереотипы влияют на возникновение межличностных конфликтов. Большая часть респондентов в повседневной жизни сталкивались с межличностными конфликтами на межэтнической основе, 2 человека не сталкивались и 2 затруднились ответить на данный вопрос.

По мнению большинства респондентов, межличностные конфликты, имеющие этническую окраску, возникают по определенным причинам. Они связаны с проявлением отклоняющегося поведения, отсутствием уважения в общении представителей разных народов. 4 респондента акцентировали внимание на том, что корни подобных конфликтов лежат глубоко в истории. Поэтому воспоминания о прошлом опыте взаимодействия, особенно, если он был негативный, концентрируются на бессознательном уровне и определяют актуальное поведение. Также опрошенные отмечают, что данные конфликты вполне объяснимы простым незнанием: незнанием основ другой культуры, менталитета, характера. Кроме того, низкий уровень жизни населения и бытовые проблемы добавляют остроту во взаимодействие.

50 % респондентов считают, что межличностные конфликты на межэтнической основе можно разрешить путем переговоров, 40 % опрошенных являются сторонниками силового метода урегулирования и 10 % затрудняются ответить на вопрос.

40 % опрошенных считают, что для предупреждения межличностных конфликтов на межэтнической основе необходимо изучать особенности другой культуры, 30% респондентов – налаживать взаимодействие между представителями разных наций и 30% затрудняются ответить на данный вопрос.

Большинство респондентов считают, что проблема налаживания межэтнических отношений очень важна для нашего государства, 2 респондента отмечают, что она имеет первостепенное значение, 3 респондента не согласны со своими оппонентами.

Большинство опрошенных предполагают, что на современном этапе отношения между этносами складываются неконструктивно, 2 респондента, считают, что «доброжелательно» и 2 – «нейтрально».

Выводы

Обобщив результаты, полученные в ходе исследования, можно прийти к выводу, что в большинстве случаев преподаватели школ имеют стереотипы в отношении представителей других национальностей и не всегда к ним относятся толерантно. Ситуация осложняется тем, что преподаватели являются тем источником, через который обучающиеся получают информацию о разных культурах и традициях. Уровень толерантности наставников может существенно повлиять на формирование терпимого отношения у школьников. Поэтому очень важно уделять пристальное внимание вопросам развития толерантности у преподавателей школ путем проведения тренинговых упражнений, ролевых игр, диспутов, конференций и т.д.

конфликты и агрессию.

Библиографический список

1. Аратюнян Ю.В., Дробизева Л.М., Суколов А.А. Этносоциология: учебник для вузов. М.: Инфра-М, 1999. 573 с.
2. Бородин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск: Наука, 1989. 189 с.
3. В контексте конфликтологии: проблемы коммуникации и управленческого консультирования / под ред. Т.М. Дридзе. М., 1999. 142с.
4. Ворожейкин И.Е. и [др.] Конфликтология. М.: ИНФРА-М, 2004. 240 с.
5. Грицанов А.А. и [др.] Социология: энциклопедия. М.: Эксмо, 2003. 479 с.
6. Джандильдин Н.Д. Природа национальной психологии. Алма-Ата, 1971. 146 с.
7. Дружинин В.В. и [др.] Введение в теорию конфликта. М.: Радио и связь, 1989. 288 с.
8. Ешин М.А. Перед историческим выбором: к вопросу о толерантности этно сознания и преодоление злой этноисторической памяти // Мир психологии. 2001. № 4. С. 127–134.
9. Золотнякова А.С. Проблемы психологии общения: Социальный и личностный типы общения, их профессиональные, познавательные и генетические аспекты. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост.ун-та, 1976. 146 с.
10. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект): учебное пособие. М.: МПСИ, 2001. 192 с.
11. Роберт М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М.: Прогресс, 1988. 142 с.
12. Учитель, школа, общество / Социологический очерк 90-х годов / под ред. Л.И.Авраменко, З.В.Калиничевой, В.Ф. Курлова и [др.]. СПб.: СПГУПМ, 1995. 167 с.

References

1. Aratyunyan Yu.V., Drobizheva L.M., Susokolov A.A. Ethnosociology: textbook for universities. Moscow: Infra-M, 1999. 573 p.
2. Borodkin F.M., Koryak N.M. Attention: conflict! Novosibirsk: Nauka, 1989. 189 p.
3. In the context of conflictology: problems of communication and management consulting / edited by T.M. Dridze. M., 1999. 142 p.
4. Vorozheikin I.E. and others. Conflictology. M.: INFRA-M, 2004. 240 p.
5. Gritsanov A.A. and others] Sociology: encyclopedia. M.: Eksmo, 2003. 479 p.
6. Dzhandildin N.D. The nature of national psychology. Alma-Ata, 1971. 146 p.
7. Druzhinin V.V. and others. Introduction to the theory of conflict. M.: Radio and Communications, 1989. 288 p.
8. Yeshin M.A. Before a historical choice: on the issue of tolerance of ethnic consciousness and overcoming evil ethnohistorical memory // The world of psychology. 2001. No. 4. pp. 127-134.
9. Zolotnyakova A.S. Problems of communication psychology: Social and personal types of communication, their professional, cognitive and genetic aspects. Rostov-on-Don: Publishing House of Rostov.university, 1976. 146 p.
10. Klimov E.A. Conflicting realities in working with people (psychological aspect): textbook. M.: MPSI, 2001. 192 p.
11. Robert M.A., Tilmann F. Psychology of the individual and the group. M.: Pro-gress, 1988. 142 p.
12. Teacher, school, society / A sociological essay of the 90s. St. Petersburg: SPGUPM, 1995. 167 p.

УДК 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-398-402

ОВСЯННИКОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: olenka_letters@mail.ru

ФЕДОРОВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: mary_fedorova_75@mail.ru

OVSYANNIKOVA OLGA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: olenka_letters@mail.ru

FEDOROVA MARINA ANATOLYEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: mary_fedorova_75@mail.ru

**ПОДГОТОВКА КУРАТОРОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП К РЕАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ**

**TRAINING OF CURATORS OF STUDENT GROUPS FOR THE IMPLEMENTATION
OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITY**

В статье раскрыты теоретические основы изучения проблемы психолого-педагогического сопровождения и подготовки кураторов студенческих групп к реализации воспитательной работы в вузе. Анализ современных исследований позволил определить основные подходы к формулировке содержания структурных компонентов деятельности куратора и выделить спектр выполняемых им функций. Изучение проблемы кураторства с позиции компетентностного подхода позволило установить взаимосвязь между функциями куратора студенческой группы и компетенциями в областях деятельности, которые ему необходимо реализовывать. В статье раскрыты факторы и определены направления деятельности, обеспечивающие успешность реализации кураторами воспитательной работы в вузе.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, деятельность куратора, воспитательная работа, студенческая группа, психолого-педагогическая компетентность.

The article reveals the theoretical foundations of studying the problem of psychological support and training of curators of student groups for the implementation of educational work at the university. The analysis of modern research has made it possible to determine the main approaches to the formulation of the content of the structural components of the curator's activity and to highlight the range of functions performed by him. The study of the problem of curatorship from the perspective of the competence approach allowed us to establish the relationship between the functions of the curator of the student group and the competencies in the areas of activity that he needs to implement. The article reveals the factors that ensure the success of the curators of educational work at the university.

Keywords: psychological and pedagogical support, curator's activity, educational work, student group, psychological and pedagogical competence.

Введение

Актуальность. Будущее России во многом определяется уровнем образования и профессиональной подготовки молодого поколения. Как подчеркивал А.С. Макаренко, воспитать человека – значит сформировать у него способность жить не только сегодняшним днем, но и уметь находить завтрашнюю радость. В этой связи, одна из важнейших задач вузов заключается в организации воспитательного процесса, способствующего формированию гражданской ответственности, патриотизма, уважения к историческому прошлому, высокой культуры личности у студенческой молодежи.

Воспитательная работа в вузе, являясь компонентом целостного образовательного процесса, направленного на подготовку будущего специалиста, находится в непосредственной взаимосвязи с содержанием образовательной программы. Задачи по воспитанию решаются как в процессе реализации учебного плана, так и во внеучебной деятельности. Значительная роль в реализации воспитательной работы в вузе принадлежит кураторам студенческих групп. Поэтому проблема подготовки кураторов

студенческих групп к реализации воспитательной работы в вузе весьма актуальна.

Цель исследования данной проблемы заключается в выявлении особенностей подготовки кураторов к реализации воспитательной работы в вузе.

Новизна проведенного исследования состоит в том, что в нем с позиции компетентностного подхода раскрыты структурно-функциональные характеристики деятельности куратора, а также определены факторы и направления деятельности, обеспечивающие успешность реализации кураторами воспитательной работы в вузе.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели в процессе написания статьи были использованы следующие методы: изучения отечественной психолого-педагогической литературы по обозначенной проблематике, анализ, синтез и обобщение.

Изложение основного материала

Сегодня институт кураторства представляет собой одну из форм воспитательной работы в вузе. Для эффективной организации процесса воспитания в вузе должен

быть определен структурно-функциональный состав деятельности кураторов студенческих групп, подчиненной общей цели воспитания.

Анализ и обобщение педагогических исследований по проблеме кураторства в высшем образовании предоставляет возможность дать описание подходов к формулировке содержания структурных компонентов деятельности куратора студенческой группы (см. Таблицу 1).

Важно отметить, что подходы к рассмотрению вопроса о функциях кураторов студенческих групп в работах исследователей достаточно разнообразны. Однако исследователи отмечают, что функции кураторов в конкретных

вузах различаются по причине того, что определяются характером осуществления воспитательного процесса. Сравнительно-сопоставительный анализ позволил сгруппировать подходы к определению функций кураторов в вузе (см. Таблицу 2).

Необходимо отметить, что современное российское студенчество представляет собой достаточно сложную систему, в связи с чем, практически каждая студенческая группа в вузе характеризуется рядом особенностей:

– многонациональностью, то есть в одной студенческой группе обучаются представители разных культур, религий;

Таблица 1.

Подходы к формулировке содержания структурных компонентов деятельности куратора студенческой группы

№п/п	Структурный компонент	Исследователь	Содержание структурного компонента
1.	Задачи	С.П. Акутина, Т.С. Бугаева, Н.Н. Киселева, Н.Н. Мальчукова	1 и 2 семестр – содействие адаптации (учебной, социальной) обучающихся к условиям вуза; решение проблем командообразования; формирование навыков бесконфликтного общения, создание благоприятного психологического климата в группе. 3 семестр – решение проблем социализации, развитие самоуправления; стимулирование, поддержка и выстраивание благоприятных взаимоотношений в студенческой группе. 4 семестр – развитие профессиональной мотивации; становление профессионально значимых качеств личности. 5 и 6 семестр – решение проблем профессионализации.
2.	Содержание (направления воспитательной деятельности)	И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова	«духовно-нравственное воспитание; гражданско-патриотическое воспитание; правовое воспитание; профилактика асоциальных экстремистских проявлений в студенческой среде; культурно-эстетическое воспитание; развитие творческого потенциала обучающихся; физическое воспитание и формирование здорового образа жизни; профессиональное и трудовое воспитание» [4, с. 15].
3.	Принципы	И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова	Соответствие воспитания «потребностям личности, государства, общества; приоритетность общечеловеческих духовных ценностей в формировании будущего специалиста; гуманистическая направленность в формировании личности как достойного гражданина; фундаментальность профессиональной подготовки; инновационность; открытость достижениям науки, культуры и образовательной практики» [5, с. 185].
4.	Методы	Н.Н. Киселева	Тренинговые (игровые) программы, направленные на: – развитие лидерских качеств; – развитие умения ставить цель и достигать её; – формирование умения взаимодействовать в группе. Коучинг команд. Метод проектов.

Таблица 2.

Подходы к определению функций куратора студенческой группы

№п/п	Исследователи	Виды функций куратора студенческой группы
1.	Л.К. Гребенкина, Н.В. Мартишина	«Системно-организующая; диагностирующая, организационно-деятельностная, развивающая, методическая, стимулирующая, оценивающая, охранно-защитная, корректирующая» [4, с. 15].
2.	Т.М. Куриленко	«Информационная, интеграционная, организационная, координирующая, планово-отчетная, инспирационная, непосредственно-воспитательная, контрольно-учетная» [4, с. 16].
3.	Е.Н. Кролевецкая	«Ориентационная (жизненное, личностное, профессиональное самоопределение), развивающая (личностное и профессиональное развитие и саморазвитие), адаптационная (адаптация к образовательному процессу, будущей профессии)» [4, с. 16].
4.	И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова	«Информационно-ориентационная, профессионально-адаптационная, диагностическая, интеграционная, организационная, координационно-посредническая, инспирационно-развивающая, контрольно-защитная, планово-отчетная» [4, с. 16–17].

- наличием в одной группе обучающихся из семей различного социального статуса («вынужденные переселенцы», «беженцы» и т.д.);
- наличием в студенческой группе обучающихся различного возраста (от 18 до 56 лет в группах высшего образования; от 15 до 34 лет в группах среднего профессионального образования);
- наличием в группе обучающихся, стоящих на учете в КДН (на факультете среднего профессионального образования);
- наличием в группах обучающихся с проблемами и особенностями развития;
- наличием в группах обучающихся, участвовавших в боевых действиях.

Таким образом, куратору студенческой группы приходится осуществлять воспитательную деятельность в достаточно сложных условиях новой, динамично развивающейся социопсихологической реальности, а планирование, построение и реализация воспитательной работы куратором требуют от него, прежде всего, определенного уровня психолого-педагогической компетентности.

О.А. Козырева [6], рассматривая три подхода к пониманию категории «профессиональная компетентность» (функционально-деятельностный, аксиологический и универсальный), определяет её с позиций универсального подхода как «интегральную профессионально-личностную характеристику преподавателя, определяющую качество его деятельности и выражающуюся в способности действовать адекватно, самостоятельно, ответственно в постоянно меняющейся профессиональной ситуации», позволяя характеризовать его как «субъекта педагогической деятельности и общения» [6, с. 22].

Согласно В.Ф. Шарипову, «профессиональную компетентность преподавателя вуза как единую систему, включающую психолого-педагогическую, коммуникативную, социально-организационную и креативную компетентности» [12, с. 73]. На наш взгляд, для реализации в полном объеме функций куратора в качестве базовой должна выступать «психолого-педагогическая компетентность».

В исследованиях Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухарева, М.И. Лукьяновой, М.К. Тутушкиной, Я.И. Украинского, Ф.В. Шарипова психолого-педагогическая компетентность определяется как комплекс специфических знаний и умений. При этом, С.Б. Серякова [11] определяет «психолого-педагогическую компетентность педагога как целостный психолого-педагогический феномен, интегральную характеристику личности, отражающую многоплановую систему акмеологических качеств, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности, мотивации, воли, ценностных ориентации, знаний, способностей, умений» [11, с. 66]. Согласно мнению С.Б. Серяковой, «основными критериями психолого-педагогической компетентности являются умения и навыки педагога самостоятельно решать педагогические ситуации с психологической точки зрения» [11, с. 87].

В связи с вышесказанным, психолого-педагогическая компетентность, на наш взгляд, может служить базовой для формирования профессиональной компетентности как необходимого условия успешности деятельности педагога – куратора студенческой группы [10].

Исследователи (А.А. Александров, И.Б. Федоров, В.Е. Медведев и др.) отмечают, что «в системах подготовки научно-педагогических кадров в России имеет место профессионально-педагогическая подготовка начинающих преподавателей в период обучения в аспирантуре и далее –

посредством структуры дополнительного профессионального образования. Эти структуры призваны подготовить специалистов с высшим не педагогическим образованием (инженерным, экономическим, юридическим) к педагогической деятельности путем теоретического и практического освоения основных положений педагогики высшей школы и связанных с нею наук – философии, психологии, социологии» [2, с. 9].

В.Е. Медведев, обращаясь к проблеме подготовки преподавателей, имеющих высшее не педагогическое образование, с позиций компетентностного подхода, отмечает, что подход акцентирован не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме компетенций [6]. Выделяя восемь функций преподавателя вуза, В.Е. Медведев формулирует одиннадцать компетенций, необходимых для успешного выполнения функций преподавателя. При этом качество выполнения функций куратором студенческой группы находится в прямой зависимости от уровня развития компетенций, которыми, как отмечает В.Е. Медведев, он должен обладать «в области философских и правовых основ, определяющих назначение и социальную роль образования, функционирование и развитие образовательной системы России; теории и методики обучения и воспитания; педагогического общения, решения коммуникативных задач; организации и проведения научных исследований; педагогических измерений, диагностики, оценки и анализа результатов обучения и воспитания; познавательной деятельности, современных средств получения и обработки информации; общей и профессиональной культуры; саморазвития» [6, с. 52].

Применяя функциональный и компетентностный подходы к деятельности кураторов студенческих групп, а также учитывая научные изыскания названных выше исследователей, мы установили соответствие между функциями куратора студенческой группы и компетенциями в областях деятельности, которые ему необходимо реализовывать (см. Схема №1).

Таким образом, для успешной реализации воспитательной работы в вузе кураторам необходима постоянная, систематическая актуализация имеющихся знаний и получение новых. Решению этой задачи может способствовать система психолого-педагогического сопровождения кураторов как посредством психолого-педагогического просвещения и обучения с целью формирования и развития психолого-педагогической компетентности, так и посредством консультирования.

Анализируя факторы, обуславливающие успешность реализации кураторами воспитательной работы в вузе, мы также определили проблемы самих кураторов студенческих групп вуза, которые возникают у них в процессе реализации кураторской деятельности. С целью выявления данных проблем было проведено микроисследование, в котором приняло участие 260 человек: 197 чел. – кураторы студенческих групп, обучающихся в вузе, и 63 чел. – кураторы студенческих групп из среднего профессионального образования (СПО).

По результатам анкетирования было установлено неоднозначное понимание роли куратора в реализации задач воспитательной работы среди преподавателей СПО и преподавателей вуза. Следует отметить, что преподаватели вуза (69%) считают деятельность куратора вспомогательной (косвенной) в решении задач воспитательной работы, тогда, как преподаватели СПО (78%), напротив, отводят кураторству значимую роль. Недооценка роли куратора в реализации задач воспитательной работы ведет к появле-

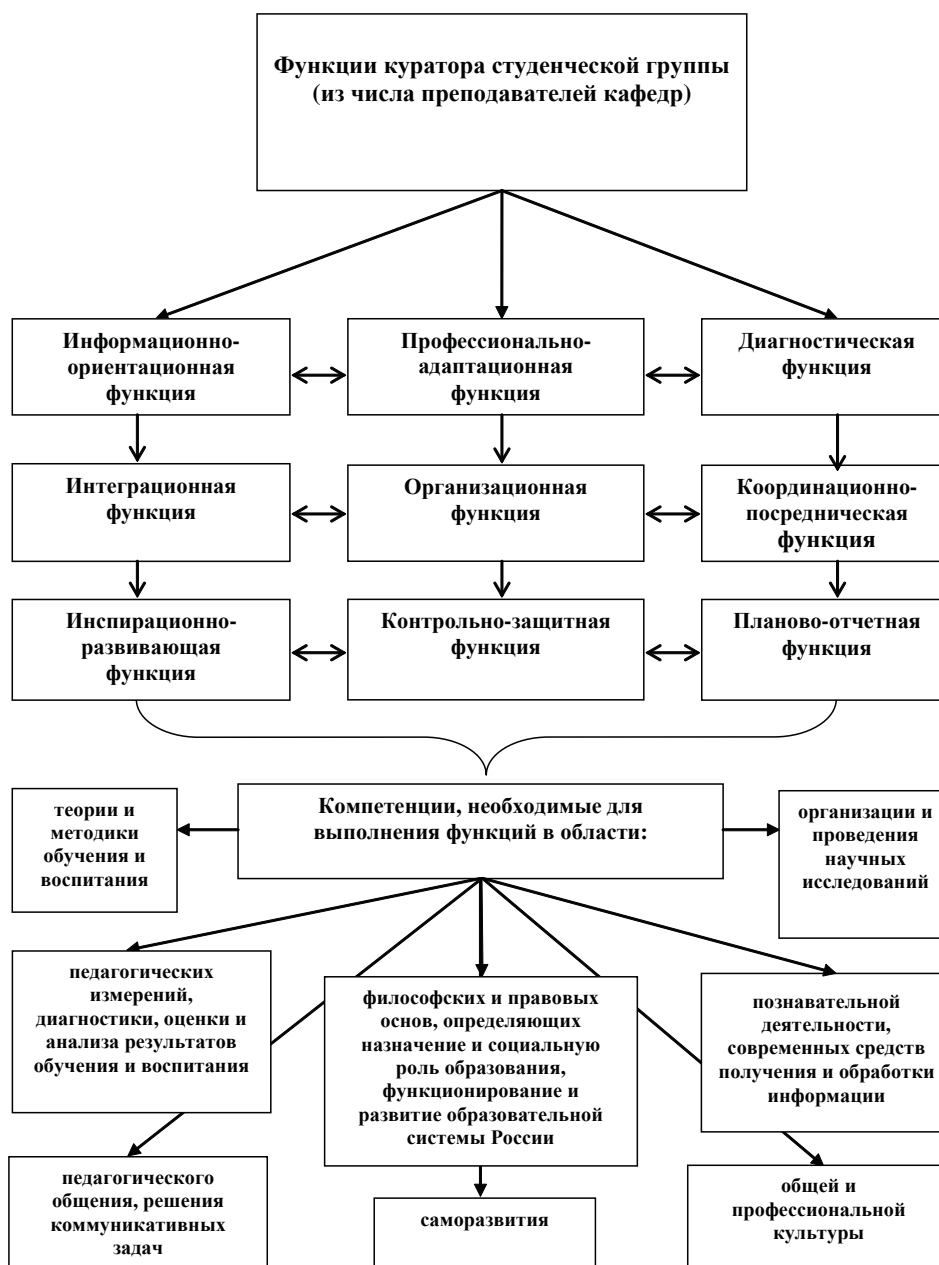


Схема №1 Функции куратора студенческой группы и перечень областей, предполагающих сформированность соответствующих компетенций.

нию трудностей в реализации деятельности куратора студенческих групп.

В ходе проведения микроисследования удалось определить спектр затруднений, с которыми чаще всего сталкиваются кураторы.

Во-первых, это недостаток времени на ведение индивидуальной и групповой работы в студенческих аудиториях. Это связано, в основном, с перегрузкой преподавателей в ходе организации учебного процесса по преподаваемым дисциплинам.

Во-вторых, отсутствие желания у большинства студентов принимать участие в воспитательных мероприятиях. Многие студенты определяют свою роль в университете – овладение профессиональными компетенциями, а на занятие другими видами деятельности у них не хватает времени.

В-третьих, прогрессирование в студенческой среде ситуаций, связанных с разрешением психологических про-

блем, например, адаптационные затруднения первокурсников или рост студенческой агрессии и др.

Не смотря на то, что около 75 % респондентов имеют педагогическое, психолого-педагогическое или психологическое образование, 52 % из них считают необходимым психологическое консультирование кураторов студенческих групп сотрудниками психологической служб. Это говорит о том, что базового педагогического или психологического образования не достаточно для выполнения функций куратора.

В сложных, динамично развивающихся условиях новой социо-психологической реальности с кураторами студенческих групп необходимо вести работу в следующих направлениях:

- создание образовательной среды для постоянной, систематической актуализации имеющихся психолого-педагогических знаний и получения новых;
- помощь в решении проблем, возникающих в про-

цессе реализации воспитательной работы в вузе.

В ходе реализации первого направления целесообразно организовать курсы повышения квалификации или переподготовки, направленные на формирование психолого-педагогической и аутопсихологической компетентностей у преподавателей в области выполнения функций куратора студенческой группы. Второе направление работы связано

с деятельностью психологической службы, оказывающей психологическое сопровождение кураторов студенческих групп. Указанные виды профессиональной деятельности, направленные на сотрудничество и профессиональную помощь кураторам, можно рассматривать в качестве доминантных условий успешной реализации воспитательной работы в вузе.

Библиографический список

1. Акутина С.П. Формирование нравственно-ценностных ориентаций современных студентов в воспитательной системе уровневого психолого-педагогического образования // Молодой ученый. №6(86), 2015. С. 557–560.
2. Александров А.А., Федоров И.Б., Медведев В.Е. Инженерное образование сегодня: проблемы и решения / А. А. Александров, И. Б. Федоров, В. Е. Медведев // Будущее инженерного образования. Сборник научных статей / Под ред. А. А. Александрова и В. К. Балтыяна. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2016. С. 5–10.
3. Бугаева Т.С. Деятельность куратора в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. С. Бугаева // – Новокузнецк: КГПА, 2010. 264 с.
4. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И. Воспитательный функционал кураторской деятельности в организациях высшего образования / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова // Наука. Теория. Практика. №2, 2015. С. 14–18.
5. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И., Кролевецкая Е.Н. (2009) Куратору студенческой группы: от теории к практике: учебное пособие / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая // Изд-во БелГУ, 350 с.
6. Козырева О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия // Вестник ТГПУ. Выпуск 2 (80), 2009. С. 17–22.
7. Кролевецкая Е.Н. К проблеме развития субъект-субъектных отношений между куратором и студенческой группой // Almatmater. №7, 2006. С. 11–13.
8. Мальчукова Н. Н. Кураторская деятельность как один из компонентов воспитательного процесса вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т.8. №3(28), С. 161–164.
9. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. №11, 2019. С. 46–56.
10. Овсянникова О.А., Правдюк В.Н. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя как условие успешности реализации педагогического процесса в вузе / О. А. Овсянникова, В. Н. Правдюк // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 2, 2012. С. 303–309.
11. Серякова С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: Монография / С. Б. Серякова // М.: МПГУ, 2005. 321 с.
12. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / В. Ф. Шарипов // Высшее образование сегодня. №1, 2010. С. 72–77.

References

1. Akutina S.P. Formation of moral and value orientations of modern students in the educational system of multi-level psychological and pedagogical education / S. P. Akutina // Young scientist. No. 6 (86), 2015. Pp. 557–560.
2. Aleksandrov A.A., Fedorov I.B., Medvedev V.E. Engineering education today: problems and solutions / A.A. Aleksandrov, I.B. Fedorov, V. E. Medvedev // The future of engineering education. Collection of scientific articles / Ed. by A.A. Aleksandrov and V.K. Baltyan. Moscow: Bauman Moscow State Technical University, 2016. Pp. 5–10.
3. Bugaeva T.S. Activities of a curator in a modern university: author's abstract. dis. ... cand. ped. sciences / T.S. Bugaeva // – Novokuznetsk: KSPA, 2010. 264 p.
4. Isaev I.F., Eroshenkova E.I. Educational functionality of curatorial activity in higher education organizations / I.F. Isaev, E.I. Eroshenkova // Science. Theory. Practice. No. 2, 2015. Pp. 14–18.
5. Isaev I.F., Eroshenkova E.I., Krolevetskaya E.N. (2009) To the curator of a student group: from theory to practice: a tutorial / I.F. Isaev, E.I. Eroshenkova, E.N. Krolevetskaya // Belgorod State University Publishing House, 350 p.
6. Kozyreva O.A. Professional pedagogical competence of a teacher: the phenomenology of the concept / O. A. Kozyreva // Bulletin of TSPU. Issue 2 (80), 2009. Pp. 17–22.
7. Krolevetskaya E.N. On the problem of developing subject-subject relations between a curator and a student group // Almatmater. No. 7, 2006. Pp. 11–13.
8. Malchukova N.N. Curatorial activity as one of the components of the educational process of the university / N. N. Malchukova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. Vol. 8. No. 3 (28), Pp. 161–164.
9. Medvedev V. Training of a higher education teacher: a competence-based approach // Higher education in Russia. No. 11, 2019. Pp. 46–56.
10. Ovsyannikova O.A., Pravdyuk V.N. Psychological and pedagogical competence of a teacher as a condition for the successful implementation of the pedagogical process in a university / O. A. Ovsyannikova, V. N. Pravdyuk // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanitarian and social sciences. No. 2, 2012. P. 303–309.
11. Seryakova S.B. Psychological and pedagogical competence of a teacher of additional education: Monograph // Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2005. 321 p.
12. Professional competence of a university teacher // Higher education today. No. 1, 2010. Pp. 72–77.

РАТАНОВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

старший преподаватель кафедры Цифровой экономики
НОЧУ ВОНОЧУВО – Негосударственное образовательное
частное учреждение высшего образования «Московский
финансово-промышленный университет «Синергия»»,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: rov75@yandex.ru

RATANOVA OLGA VALENTINOVNA

Senior Lecturer of the Department of Digital Economics
AT NIGHT IN the Non-governmental educational private
Institution of Higher Education "Moscow Financial and
Industrial University "Synergy", Moscow, Russian Federation
e-mail: rov75@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

USING ETHNOPEDAGOGY IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY OF TEENAGERS

Рассмотрены риски, связанные с деэтнической личностью, этническим размыванием социальных общностей, которые ведут «к маргинализации отдельной личности и общества. Доказывается, что развитие у молодежи национального самосознания способствует сохранению нации. Доказывается важность сохранения национальных традиций, важнейших национальных ценностей, культуры для сохранения устойчивости национальной общности. Рассмотрены направления государственной политики, ориентированные на возрождение народной культуры, русского языка, сохранение этнической самобытности народов России.

Осуществлен междисциплинарный анализ понятия «национальное самосознание» с позиции этнологии, социологии, этнопсихологии. На основе сравнительно-сопоставительного анализа различных подходов к трактовке данного понятия, сформулировано авторское определение национального самосознания личности. Рассмотрены различные взгляды на структуру национального самосознания. Развитие национального самосознания предполагает глубокое освоение родного языка, истории, традиций, культуры, религии и др. Решение этих задач позволило разработать комплексную программу развития национального самосознания подростков с использованием этнопедagogии. Программа включает следующие блоки: учебный, внеклассный, внеучебный, внешкольный.

Ключевые слова: этнопедagogика, этнопедagogические источники, национальное самосознание.

The article considers the risks associated with the de-ethnicization of the individual, the ethnic erosion of social communities, which lead to the marginalization of the individual and society. It is proved that the development of national self-awareness in young people contributes to the preservation of the nation. The importance of preserving national traditions, the most important national values, and culture for maintaining the stability of the national community is proved. The directions of state policy aimed at the revival of folk culture, the Russian language, and the preservation of the ethnic identity of the peoples of Russia are considered. An interdisciplinary analysis of the concept of «national self-awareness» is carried out from the standpoint of ethnology, sociology, and ethnopsychology. Based on a comparative analysis of various approaches to the interpretation of this concept, the author's definition of national self-awareness of an individual is formulated. Various views on the structure of national self-awareness are considered. The development of national self-awareness involves deep mastery of the native language, history, traditions, culture, religion, etc. The solution of these problems allowed us to develop a comprehensive program for the development of national self-awareness in adolescents using ethnopedagogogy. The program includes the following blocks: educational, extracurricular, extracurricular, extracurricular.

Keywords: ethnopedagogogy, ethnopedagogical sources, national self-awareness.

Введение

Актуальность. В настоящее время народы Российской Федерации переживают значительный подъем патриотизма, консолидации, стремление к сохранению традиционных ценностей. Во многом это связано с государственной политикой, а также значительным санкционным давлением агрессивного Запада, глобализацией, навязыванием тонкой славянской душе чуждых ценностей (ЛГБТ, сексуальное просвещение детей, свободное распространение наркотических средств и т.д.), облакаемых в одежды демократизации.

Особенно значимый подъем патриотических настроений проявился с началом специальной военной операции. Защита русского Донбасса, борьба против восстановления фашистской диктатуры сплотила всех россиян. Большинство поняли к чему может привести отсутствие идеологии, пренебрежение к традиционным на-

циональным социокультурным ценностям.

Особенно сильное влияние на молодежь оказала «деэтнизация», «этническое размывание», которые, согласно исследованиям этнопсихологов, ведут «к маргинализации личности и общества в целом, служат питательной средой для проявления экстремизма и являются одной из глубинных причин межэтнических напряженностей; личностная и групповая позитивная этническая идентичность являются условием толерантности. Установлено, что сохранение позитивной этнической идентичности – социально-психологический механизм сохранения самой этнической культуры в целом» [5, с. 4-5].

Как показывает опыт, что одним из эффективных средств развития национального самосознания является этнопедagogика и ее важнейшее средство – фольклор. Народные сказки, песни, пословицы, загадки, игры с припевами и др. в значительной степени влияют на развитие интереса к народной культуре, любви к родине, защите

ее интересов. Сказанное убеждает в актуальности темы исследования.

Цель. Изучение возможностей этнопедагогики, фольклора в развитии национального самосознания подростков.

Новизна. Представлены некоторые пути использования этнопедагогических средств в развитии национального самосознания подростков.

Методы. Анализ научных источников, обобщение различных подходов к трактовке понятия «национальное самосознание», анализ фольклорных произведений и экстраполяция их возможностей на развитие национального самосознания. Моделирование программы развития национального самосознания подростков средствами этнопедагогики.

Изложение основного материала

Национальное самосознание в различных публикациях, особенно в зарубежных, часто заменяют термином «этническая идентичность». Этническая идентичность «включает в себя самоотождествление с этнической группой, представления о своей группе, о языке, культуре, истории, а также общие интересы группы» [3, с. 213].

Этническая идентичность «определяется основными базовыми психологическими потребностями личности: в безопасности, защите; принадлежности к обществу, группе, самобытности и уникальности своего я и уверенностью в себе» [5, с. 3]. Из сказанного вытекает важность сохранения национальных традиций, важнейших национальных ценностей, культуры, которые определяют устойчивость национальной общности.

В последние годы в Российской Федерации много делается по возрождению народной культуры, этнопедагогике, приобщение к которым способствует развитию национального самосознания. Государственная политика активно направлена на возрождение народной культуры. Этому способствуют многие государственные документы. В частности, в Указе Президента РФ от 19.12.2012 N 1666 (ред. от 06.12.2018) «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», в качестве приоритетов государственной национальной политики Российской Федерации выделяются: а) «укрепление гражданского единства, гражданского самосознания и сохранение самобытности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); б) сохранение этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации; в) сохранение русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения; г) гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений, профилактика экстремизма и предупреждение конфликтов на национальной и религиозной почве и др. [42 О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Указ Президента РФ от 19.12.2012 N 1666 (ред. от 15.01.2024). – 2024. – Режим доступа: [13].

Результаты исследований свидетельствуют о том, что «для формирования в подрастающем поколении патриотизма, 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 общению к народной культуре» [8, с. 281].

Как свидетельствуют результаты философских, психологических, этнопедагогических, этнопсихологиче-

ских исследований (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробжилова, Е.В. Евмененко, Д.Я. Нуриев, О.Н. Юденко и др.), «детский возраст является сензитивным для формирования самосознания и рефлексивного отношения к «своему» и к «чужим» этносам» [4, с. 4].

Анализ результатов исследований показал, что имеется несколько взглядов на сущность национального самосознания. Некоторые специалисты (М.М. Кучуков, З.В. Сикевич, В.Н. Филатов и др.) считают, что оно включает в себя всю национальную психологию. При этом «сущность национального самосознания характеризуется как степень активности нации» [6, с. 19].

Ряд исследователей (А.Г. Агаев, С.Т. Калтахчян, Л.П. Чагай и др.) полагают национальное самосознание и национальную психологию однопорядковыми понятиями. Согласно данному взгляду на «национальное самосознание оно представляет собой реальность субъективного порядка, которая производна от объективных условий функционирования и развития национальных общностей» [12, с. 8]. Иными словами, национальное самосознание является производным от исторических, политических климатических, нравственных условий, устоев, норм жизни народа,

Еще один взгляд на национальное самосознание (Ю.В. Арутюнян, А.П. Гаджиев, В.П. Левкович, В.П. Панкова и др.) «характеризует его как элемент национальной психологии, но трактуют его как многоструктурное социально-психологическое образование» [7, с. 301].

Трактовка национального самосознания с позиции этнографии (Ю.В. Бромлей, В.И. Козлов, Г.В. Старовойтова, К.В. Чистов, Г.В. Шелепов и др.) характеризует его как одну из «существенных характеристик национальной психологии, которое определяет отношение к своей и другим нациям» [2].

В ряде научных работ национальное самосознание изложено с позиций системно-структурного подхода, представляющее собой совокупность элементов. С.М. Арутюнян выделил такие его элементы: а) «осознание национальной принадлежности; б) приверженность к национальным ценностям; в) стремление к государственной самостоятельности; г) патриотизм» [1, с. 77].

Представленные характеристики изучаемого феномена взаимосвязаны и взаимообусловлены. Этнографами (С.М. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев, А.Н. Мельников и др.) установлено, что «национальное самосознание этнической общности формируется под влиянием исторических, политических, социальных, экономических, военных, климатических событий, которые сопровождают возникновение и развитие данной общности» [7, 302].

Существуют различные подходы к понятиям «этнос», «нация» и их соотношению. Один из выдающихся этнологов современности В.А. Тишков, характеризует «этническую общность как коллектив людей, которые имеют общую историю, язык, обычаи и идентичность и следуют некоторым общим нормам поведения» [11, с. 54].

В данном подходе этносы являются составляющими других более обобщенных групп – нации, государства. По мнению В.А. Тишкова, «нация – это не просто сумма этносов, живущих на одной территории. Нация – это многоэтническое сообщество людей на основе единой государственности, территории, историко-культурной традиции и общего самосознания» [11, с. 57].

Нация, как правило, «представляет собой единство множества этносов, проживающих совместно. Обычно эти этносы объединены общей территорией, историей, языком. Ведущим условием интеграции этносов в нацию

является наличие общего национального самосознания. В России российское национальное самосознание объединяет представителей разных этносов в единую российскую нацию» [Селиверстов, С.Н. Формирование национального самосознания учащихся общеобразовательной школы / С.Н. Селиверстов // Ученые записки ОГУ. № 2 (103) 2024, С. 329–333, с. 331].

Ю.В. Бромлеем сформулировано определение национального самосознания этнической общности как «осознание нацией самой себя как целостной и устойчивой социальной общности, понимающей свое экономическое, политическое, духовное единство, осознающее национальные интересы и потребности, выражающие интересы национального развития» [2, с. 97]. Согласно данному определению, национальное самосознание включает сформированность целостного представления о нации, ее экономике, политике, культуре, путях развития и совершенствования сообщества.

Анализ различных подходов к трактовке национального самосознания позволил представить национальное самосознание личности как результат освоения человеком национального самосознания этнической общности. Национальное самосознание личности – это личностное качество, в котором обобщено представление о себе как представителе этноса, выражающееся в этнониме (назывании себя представителем нации), развитие позитивного отношения к родному языку, национальной культуре, истории нации, ее традициям, религии, уважительное отношение к представителям других наций и народов.

Комплексный подход к структуре национального самосознания исходит из результатов исследований Ю.В. Арутюняна, Ю.В. Бромлея, Л.М. Дробичевой, Г.У. Солдатовой и др. Основы этого подхода к структуре национального самосознания заложила теория этноса Ю.В. Бромлея. Согласно данным исследований, его структура включает в себя: «сознание этнической принадлежности, проявляющееся в обозначении себя определенным этнонимом; представление о характерных чертах своего и чужих этносов; этнодетерминирующие, специфические компоненты культуры (язык, религия) характерные черты культуры, культурные традиции; этнические автостереотипы; представление об общности происхождения этноса; общность исторических судеб, исторический опыт, память об историческом прошлом; представления о типичных чертах родной природы» [2, с. 99–107].

Таким образом, «структуру национального самосознания личности можно представить в виде следующих составляющих: знание языка, культуры, истории нации, национальной психологии, осознание себя представителем данной нации» [10, с. 331].

Как следует из теоретического анализа, развитие национального самосознания предполагает глубокое освоение родного языка, истории, традиций, культуры, религии и др. Важно сформировать у подростков интерес к родной истории, стремление познавать и развивать национальную культуру, готовность отстаивать и защищать традиционные ценности своего народа.

На основании реализации этих задач нами разработан макет комплексной программы развития национального самосознания учащихся общеобразовательной школы с использованием этнопедагогике. Программа включает в себя ряд блоков.

Учебный блок предполагает включение в учебные предметы произведения народной культуры. В курс исто-

рии – былины, исторические песни, легенды, предания;

в курс музыки – колыбельные песни, потешки, пестушки, детские народные песни;

в курс литературы – лучшие произведения древнерусской литературы: «Поучение» великого князя Владимира Мономаха, «Моление» Даниила Заточника, сборник афоризмов мыслителей прошлого «Пчела», «Домострой», свод правил поведения дворянина в обществе, «Юности честное зерцало» и др.

в курс математики – старинные народные задачи. старинные меры длины, веса, площади с переводом в современные единицы измерения, старинные денежные единицы и их современная стоимость и др.;

в курс физики – научное объяснение оптимального функционирования традиционных инструментов (строительных, деревообрабатывающих, земледельческих, а также оружия), «устройство и рациональное использование рычага, блока, отвеса, молотка, зубила, топора, пилы, лопаты, косы, смазывание осей телег для уменьшения трения, подковывание лошадей для его увеличения, свойства различных материалов (расширение металлов при нагревании, изменение агрегатных состояний вещества и др.)» [9, с. 80];

в курс химии – научное объяснение путей приготовления «красителей, дубильных веществ, лекарств, кисломолочных продуктов, напитков, домашние заготовки (соление, квашение, мочение и др.)» [9, с. 80];

в курс географии – «знание и учет климатических условий, рельефа местности, причины эрозии почвы и предотвращение ее, ориентирование на местности, приметы, предсказывающие изменение погоды, стихийные бедствия» [9, с. 80] и т.п.

Блок внеклассной работы включает разнообразные мероприятия, связанные с народной культурой: подготовка и проведение народных праздников, «Русский игрища» (спартакиада по традиционным народным играм), знакомство с народными традициями (колядование, гадание), знакомство с народными приметами, оберегами, реконструкция, инсценирование традиционных русских обрядов и др.

Блок внеучебной работы предполагает организацию кружков по ознакомлению и изготовлению народных промыслов, знакомству с народными играми, фольклорных коллективов, секций народных видов спорта (борьба, кулачный бой, русские рагоборства), реконструкция народных костюмов, воинских доспехов, участие в инсценировании значимых битв, которые вел русский народ с захватчиками и др.

Блок внешкольной работы состоит из посещения концертов народных коллективов, фольклорных ансамблей, экскурсии в музеи народного быта, народной игрушки, народных промыслов, историко-культурные заповедники, поездки в наиболее значимые для русских людей места (Куликово поле, Бородинское поле и др.).

Выводы

Комплексный характер программы позволит значительно повысить интерес к истории родной страны, мотивацию изучения детьминародной культуры, народных песен, развития интерес к фольклору. Это является основой для развития патриотизма, стремлению к сохранению и развитию культуры народа, будет способствовать приобщению к традиционным народным ценностям.

Библиографический список

1. Арутюнян С.М. Нация и ее психический склад (Соц.-псих. аспект национальных отношений) : дис.... докт. филос. наук. М., 1969. 673 с.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 412 с.
3. Дробижнева Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. М.Ж Центр общечеловеческих ценностей, 2003. 376 с.
4. Евмененко Е.В. Психологические особенности формирования национального самосознания у детей младшего школьного возраста: дис.... канд. псих. наук : 19.00.07 / Евмененко Елена Владимировна. Ставрополь, 2003. 187 с.
5. Зязева Л.К. Традиционная русская культура как основа формирования национального самосознания молодого поколения: дис. ... канд. культурологических наук: 24.00.01 / Зязева Лидия Константиновна. Санкт-Петербург, 2004. 167 с.
6. Кучуков М.М. Национальное самосознание: (вопросы теории и истории): дис. докт. филос. наук. Ростов н/Д.: 1993. 430 с.
7. Николаев В.А. Использование современных компьютерных технологий в процессе подготовки будущих педагогов к формированию национального самосознания школьников / В.А. Николаев, С.Н. Селиверстов, М.А. Шошин, С.А. Алексахина // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел : Орловский государственный университет. № 1 (98) 2023. С. 300–304.
8. Николаев В.А. Подготовка будущих педагогов к использованию этнопедагогике в процессе формирования национального самосознания подростков / В.А. Николаев Е.А. Гринева, С.Д. Иванов, С.Н. Селиверстов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 3 (100). С. 279–284.
9. Николаев В.А. Этнопедагогика в работе с детьми группы риска. Учебник. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2022. 219 с.
10. Селиверстов С.Н. Формирование национального самосознания учащихся общеобразовательной школы / С.Н. Селиверстов // Ученые записки ОГУ. № 2 (103) 2024, С. 329–333.
11. Тишков В.А. Этнополитология: Политические функции этничности. Учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. / В.А. Тишков, Ю.П. Шабаяев. М.: Издательство Московского университета, 2019. 416 с.
12. Чагай Л.П. Национальное самосознание личности: сущность, противоречия, проблемы формирования : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 23.00.03 / Чагай Леонид Петрович. Рос. акад. управления. Москва, 1992. 19 с.
13. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/

References

1. Arutyunyan S.M. Nation and its mental makeup (Soc.-psych. aspect of national relations): dis.... doc. philos. sciences. M., 1969. 673 p.
2. Bromley Yu.V. Essays on the theory of ethnos. M.: Nauka, 1983. 412 p.
3. Drobizheva L.M. Social problems of interethnic relations in post-Soviet Russia. M.Zh Center for universal values, 2003. 376 p.
4. Evmenenko E.V. Psychological features of the formation of national identity in children of primary school age: dis.... candidate of psychological sciences: 19.00.07 / Evmenenko Elena Vladimirovna. Stavropol, 2003. 187 p.
5. Zyazeva L.K. Traditional Russian Culture as a Basis for Forming National Identity of the Young Generation: Dis. ... Cand. of Cultural Sciences: 24.00.01 / Zyazeva Lidiya Konstantinovna. - St. Petersburg, 2004. 167 p.
6. Kuchukov M.M. National Identity: (Theoretical and Historical Issues): Dis. Doctor of Philosophy. Rostov n / D.: 1993. 430 p.
7. Nikolaev V.A. Use of Modern Computer Technologies in the Process of Preparing Future Teachers for the Formation of National Identity of Schoolchildren / V.A. Nikolaev, S.N. Seliverstov, M.A. Shoshin, S.A. Aleksakhina // Scientific Notes of the Orel State University. Orel: Orel State University. No. 1 (98) 2023. Pp. 300–304.
8. Nikolaev V.A. Preparing future teachers to use ethnopedagogy in the process of forming national self-awareness of adolescents / V.A. Nikolaev, E.A. Grineva, S.D. Ivanov, S.N. Seliverstov // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 3 (100). Pp. 279–284.
9. Nikolaev V.A. Ethnopedagogy in working with children at risk. Textbook. Orel: FGBOU VO “OSU named after I.S. Turgenev”, 2022. 219 p.
10. Seliverstov S.N. Formation of national self-awareness of students of comprehensive schools / S.N. Seliverstov // Scientific notes of OSU. № 2 (103) 2024, Pp. 329–333.
11. Tishkov V.A. Ethnopolitical Science: Political Functions of Ethnicity. Textbook for Universities. 3rd ed., corrected. and add. / V.A. Tishkov, Yu.P. Shabaev. M.: Moscow University Publishing House, 2019. 416 p.
12. Chagai L.P. National Self-Awareness of the Individual: Essence, Contradictions, Problems of Formation: Abstract of Dis. ... Candidate of Philosophical Sciences: 23.00.03 / Chagai Leonid Petrovich. Russian Academy of Management. Moscow, 1992. 19 p.
13. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/

СЕНЧАКОВА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат химических наук, доцент кафедры химии
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: irinka-sen@mail.ru

ЮШКОВА ЭЛЕОНОРА ЮРЬЕВНА

кандидат химических наук, доцент кафедры химии
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: savally2@gmail.com

КАУНОВА КАРИНА ЮРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры хи-
мии Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: kaunovak2020@gmail.com

SENCHAKOVA IRINA NIKOLAEVNA

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of the
Department of Chemistry, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: irinka-sen@mail.ru

YUSHKOVA ELEONORA YURIEVNA

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of the
Department of Chemistry, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: savally2@gmail.com

KAUNOVA KARINA YURIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of the
Department of Chemistry, Orel State University, Orel, Russia,
E-mail: kaunovak2020@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ХИМИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ЕГЭ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ**

**FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS FOR THE UNIFIED STATE EXAM
AT THE UNIVERSITY FOR FUTURE CHEMISTRY TEACHERS BASED ON MONITORING ITS RESULTS**

В статье обсуждается вопрос формирования профессиональной готовности будущих педагогов химии к итоговой государственной аттестации выпускников 11 класса на основе мониторинга результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ) за последние 5 лет. Представлен опыт по организации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов химии, направленной на формирование профессиональной готовности к аттестации обучающихся в форме Единого государственного экзамена по химии.

Ключевые слова: Единый государственный экзамен по химии, формирование профессиональной готовности, будущие педагоги химии.

The article discusses the issue of forming the professional readiness of future chemistry teachers for the final state certification of 11th grade graduates based on monitoring the results of the unified state exam (USE) over the past 5 years. The experience of organizing practice-oriented training of future chemistry teachers aimed at forming professional readiness for certification of students in the form of a Unified state exam in chemistry is presented.

Keywords: unified state exam in chemistry, formation of professional readiness, future chemistry teachers.

Введение

«В современной социокультурной ситуации поликультурного мира особенно актуальна проблема формирования профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании» [1]. Традиционной профессиональной ценностью в сфере педагогической деятельности является качественная предметная подготовка, закладывающая основу профессионализма будущего трудового поля у будущих работников государства, что гарантирует развитие и преемственность традиций в стране. Тематика формирования профессиональной готовности будущих педагогов химии к итоговой государственной аттестации является одним из ключевых аспектов дисциплин педагогической направленности в образовательном процессе университета. Будущие педагоги химии должны не только владеть предметными знаниями в области химии, но и уметь применять традиционные и инновационные образовательные технологии (интерактивные, иммерсивные, проектные, исследовательские и т.п.), широкий спектр обновляющихся образовательных средств (AR и VR, мультимедиа, тренажеры и т.д.) для результативной предметной

подготовки обучающихся и итоговой их успешной аттестации в форме Единого государственного экзамена (ЕГЭ).

«Единый государственный экзамен – это испытание, форма проверки знаний и умений, устанавливаемая государством, общая для всех выпускников, сочетающая функции выпускной аттестации и вступительных испытаний; в том числе, к главным задачам экзамена относятся: повышение доступности профессионального образования; обеспечение преемственности общего и профессионального образования; обеспечение государственного контроля и управления качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников» [2]. На уровне вузовского образования у будущих педагогов предметной области Химия необходимо закладывать фундамент профессиональных компетенций (требования ФГОС ВО), умений и навыков по подготовке старшеклассников к ГИА в формате ЕГЭ (требования ФГОС ОО), сочетая эти две группы требований ФГОС.

Проведенный аналитический обзор трудов российских ученых на информационном портале eLIBRARY.RU относительно процедуры, подготовки, потенциала и проблем, анализа результатов ЕГЭ, продемонстрировал сосредото-

ченность внимания по трем основным векторам: факторы, влияющие на подготовку к ЕГЭ, результаты ЕГЭ, связь ЕГЭ и уровня образовательной подготовки выпускников школ [3]. Фактическое отсутствие и/или малое количество публикаций по проблеме использования разнообразных образовательных технологий и формирования профессиональной готовности будущих педагогов химии к подготовке к ЕГЭ объясняется небольшим для качественного анализа промежуток времени использования ЕГЭ в стране, относительно малым количеством (например, по сравнению с педагогами русского языка и математики) педагогов, участвующих в процедуре ЕГЭ, разрозненностью аналитического материала, достаточным (на текущий момент) количеством опытных педагогов, имеющих компетенцию качественного оценивания выпускников по химии.

Профессиональное образование будущих педагогов химии к работе со школьниками является многостадийным процессом. Формирование профессиональной готовности педагога включает разные блоки профессиональной подготовки, формирующие разные виды профессиональной готовности будущего педагога химии. Можно выделить несколько компонентов формирования профессиональной готовности будущих педагогов химии к итоговой государственной аттестации обучающихся по химии: коммуникативный, ценностно-мотивационный, интеллектуальный, цифровой, исследовательский и творческо-деятельностный. Профессиональный стандарт «Педагог» не конкретизирует и не включает в себя профессиональные действия педагога по подготовке обучающихся к ГИА, но из его содержания можно выделить способствующие ей идеи: «владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п., а также объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей» [4]. Можно говорить о том, что данные трудовые функции и умения педагога направлены на формирование компетенций у обучающихся, которые будут необходимы при прохождении государственной итоговой аттестации.

Актуальность исследования заключается в том, что введение в учебные планы в вариативную часть дисциплин, связанных с подготовкой к ГИА в формате ОГЭ и ЕГЭ по химии, формирует у студентов профессиональную готовность успешной аттестации обучающихся и дальнейшее их самосовершенствование в профессиональной сфере.

Целью исследования является формирование профессиональной готовности будущих педагогов химии к итоговой государственной аттестации в форме ЕГЭ на примере использования средств дифференцированного и проблемного обучения.

Новизна исследования состоит в использовании средств дифференцированного и проблемного обучения в формировании профессиональной готовности будущих педагогов химии к ЕГЭ.

Применялись следующие *методы исследования*: анализ научной литературы, анкетирование, анализ и интерпретация полученных данных на основе разработанных авторских материалов, включающих дифференцированные и проблемные задания второй части ЕГЭ по химии, подготовленных студентами 3-4 курсов направления подготовки 04.03.01 Химия и 44.03.05 Педагогическое образование (Химия и Безопасность жизнедеятельности).

Изложение основного материала

Под формированием профессиональной готовности

будущих педагогов химии к ГИА в формате ЕГЭ мы понимаем специально организованный образовательный процесс в университете, направленный на создание эффективных педагогических условий по формированию у будущих педагогов готовности к организации, проведению, проверке, сбору данных и их аналитике, коррекции неудачного опыта и его усовершенствования в перспективе аттестации обучающихся по химии в форме ЕГЭ.

Начальным этапом в формировании профессиональной готовности будущих педагогов к ЕГЭ является мониторинг результатов итоговой аттестации школьников по химии в Орловской области на примере анализа результатов ЕГЭ второй части (заданий открытого типа) за период с 2020 по 2024 годы (см. таблицу 1).

Для сравнительной аналитики приведены материалы разработчиков ЕГЭ по химии сайта ФИПИ «Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020-2024 года по химии» [5].

Средний балл выполнения заданий № 29-34 высокого уровня сложности в 2024 году оказался примерно равным по сравнению с результатами по всей стране. При этом следует отметить, что произошло снижение результатов выполнения в сравнении с 2023 годом заданий № 30, № 31, которые проверяют умение проводить химический эксперимент и составлять полные и сокращённые уравнения реакции ионного обмена, учитывая условия, при которых эти реакции идут до конца. Практически не изменился процент выполнения заданий на составление генетических связей между классами органических соединений и при решении расчетной задачи по неорганической химии (задания № 32, № 34). Результаты выполнения заданий № 29 (умение составлять уравнения окислительно-восстановительных реакций посредством электронного баланса) и № 33 (умение находить молекулярную формулу органического вещества по разным критериям) высокого уровня сложности оказались на порядок выше, чем в 2023 году.

Приведенный количественный анализ позволил выявить типичные ошибки школьников, слабые стороны в подготовке обучающихся, определить вектор повышения качества химического образовательного процесса и использования разнообразных педагогических приемов. Это позволяет обозначить спектр задач, которые необходимо ставить перед будущими педагогами для эффективного формирования профессиональной готовности к организации и осуществлению ЕГЭ по химии. Исследовательская гипотеза, выдвинутая авторским коллективом, ставит решение обозначенных задач в зависимость от применения спектра разнообразных образовательных технологий, анализа сложности и методической проработанности разделов химии, вызывающих затруднения у обучающихся. Подготовительная работа выявила недостаточный уровень подготовленности обучающихся о классификации химических реакций в неорганической и органической химии, практическом применении веществ по их составу, строению и свойствам, характерных химических свойствах веществ, проведении расчетов массы (объема, количества вещества) реагентов и продуктов реакции, массовой или объемной доли выхода продукта реакции от теоретически возможного.

Следующим этапом в формировании профессиональной готовности будущих педагогов химии к ЕГЭ стал анализ ФГОС ВО и изучение учебных планов направлений подготовки 04.03.01 Химия и 44.03.05 Педагогическое образование (Химия и Безопасность жизнедеятельности). С 2023 года в ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева» появ-

Таблица 1.

Мониторинг результатов выполнения заданий второй части ЕГЭ по химии за 2020-2024 гг. по Орловской области

№	Задания 2 части ЕГЭ по химии	2020	2021	2022	2023	2024
1	Окислительно-восстановительные реакции (задание № 29)	43%	39%	39%	27%	41%
2	Реакции ионного обмена (задание № 30)	47%	55%	60%	48%	36%
3	Генетическая связь неорганических веществ, принадлежащих к различным классам (задание № 31)	39%	26%	38%	47%	44%
4	Генетическая связь между классами органических соединений (задание № 32)	54%	38%	45%	38%	37%
5	Нахождение молекулярной формулы органического вещества по разным параметрам, установление структурной формулы органического вещества на основе его химических свойств или способов получения (задание № 33)	23%	28%	20%	20%	41%
6	Расчёты с использованием понятий «массовая доля», «молярная концентрация», «растворимость» (задание № 34)	25%	15%	10%	11%	11%

ляются такие дисциплины как «Практикум по решению химических задач», «Технологии подготовки к ГИА в формате ОГЭ и ЕГЭ по химии с учетом требований ФГОС», «Организация внеурочной деятельности», «Организация деятельности химической лаборатории», «Методика обучения химии», которые способствуют решению обозначенных исследовательских задач эффективного формирования профессиональной готовности будущих педагогов химии к подготовке и проведению ЕГЭ при условии целенаправленной и систематической подготовки студентов.

Систему профессионального образования будущих педагогов химии по формированию их профессиональной готовности к организации и проведению ЕГЭ по химии составляют следующие блоки: выстраивание и проработка образовательных маршрутов с учетом методических рекомендаций подготовки и проведения ЕГЭ по химии, учет при составлении тематического планирования по химии заданий на решение расчетных задач и проведение химического эксперимента; использование заданий разного уровня сложности, разного компонентного контента, разного вида химических задач; обязательное наполнение заданий по повторению и обобщению трудных тем и вопросов химии (реакции ионного обмена с кислотными солями, условия протекания и способы классификации химических реакций, генетические связи неорганических веществ и др.) разными модификациями задач: на сравнение, анализ и обобщение, использование разноуровневых заданий для отработки вариантов ЕГЭ, увеличение доли заданий, требующих нестандартного решения, постепенного усложнения, проектирования и экспериментирования, авторской интерпретации данных, персонализированного актуализированного творческого поиска.

Практико-ориентированное наполнение образовательных программ позволяет активизировать работу по формированию профессиональной готовности студентов – будущих педагогов по химии к организации и проведению ЕГЭ на основе развития логического мышления и применения творческого подхода к сравнению и обобщению заданий ЕГЭ по химии.

Мы предлагаем ввести в вариативную часть рабочих программ практической части методического блока специальных дисциплин разработку авторских комплектов заданий ЕГЭ разного уровня сложности с использованием логического постулата: «от простого к сложному».

В организованном исследовании на практических занятиях студентам 3-4 курсов направлений подготовки 04.03.01 Химия и 44.03.05 Педагогическое образование (Химия и Безопасность жизнедеятельности) было предложено задание разработки технологического комплекта заданий к № 30 и № 34 КИМ ЕГЭ по химии (с усложнением условий) с учетом проблем и сложности, выявленных в результате мониторинга итогов ЕГЭ в 2024 году. В эксперименте участвовало 42 студента. Сложность сопряжения расписания занятий студентов разных направлений подготовки решена соединением групп на занятиях по близким отрабатываемым темам в курсе химии на основе экспериментирования. Таких организационно сопряженных занятий было выявлено 12, что оказалось достаточно для организации нашего исследования. По договоренности преподавателей все студенты делились на команды (добровольно, доля представителей педагогических и специальных групп не отслеживалась, но оказалась приблизительно равной). После командной организационной и модерирющей фаз, определяющих направленность работы, студенты поделились на мини-группы по два человека и получили технологические карты с алгоритмом последовательных действий для составления тематических заданий по этапам деятельности: организационно-технический, методический и проектный.

На организационно-техническом этапе студенты определили тематику заданий и анализировали задания прошлых лет ЕГЭ по химии, выявляя динамику усложнения заданий второй части КИМ.

На методическом этапе разрабатывались КИМы и разнообразные технологические средства их презентации. Студенты могли разрабатывать КИМы для обучающихся химии любого класса (базовый, профильный уровни), самостоятельно определяя тему, раздел, сложность, последовательность, вид задания и т.п.) и кейсы для студентов, обучающихся на программах профессионального образования других профилей (Биология и Химия, Математика и Химия), в рамках переподготовки в системе ДПО, в структурах самосовершенствования. Необходимость отслеживания преподавателем соблюдения критериев оценивания выполненного задания проводилась преподавателем. Критериями количества было предложение по 6 задач в каждом комплекте, а критериями качества выступили: информативность, соответствие разделу, усложнение задач в

Таблица 2.

Комплект разноуровневых заданий к № 30 и № 34 КИМ ЕГЭ по химии

№	Комплект заданий к № 30	Комплект заданий к № 34														
1	Для выполнения задания используйте следующий перечень веществ: перманганат натрия, гидрокарбонат натрия, сульфит натрия, соляная кислота, гидроксид калия. Допустимо использование водных растворов веществ. Из предложенного перечня веществ выберите вещества, между которыми возможна реакция ионного обмена. Запишите молекулярное, полное и сокращенное ионные уравнения этой реакции с участием выбранных веществ.	К 100 г раствора с массовой долей нитрата меди (II) равной 25% прилили 150 мл воды и добавили 17 г этой же соли. Определите массовую долю соли в полученном растворе.														
2	Допишите возможные РИО: 1) $\text{Ba}(\text{HCO}_3)_2 + \text{Na}_2\text{SO}_4 =$ 2) $\text{KH}_2\text{PO}_4 + \text{Na}_2\text{S} =$ 3) $\text{KHCO}_3 + \text{Ba}(\text{OH})_2 =$ 4) $\text{KH}_2\text{PO}_4 + \text{H}_2\text{SO}_4 =$ 5) $\text{KHCO}_3 + \text{Na}_2\text{S} =$ 6) $\text{Na}_2\text{S} + \text{KH}_2\text{PO}_4 =$ 7) $\text{Ba}(\text{HCO}_3)_2 + \text{KH}_2\text{PO}_4 =$ Напишите к возможным вариантам молекулярную, ионную и сокращенную формы.	В 200 мл воды растворили 73,8 г медного купароса ($\text{CuSO}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$). Чему равна массовая доля сульфата меди в полученном растворе.														
3	Для сокращенного ионного уравнения составьте соответствующее молекулярное уравнение (не забываем про кислые соли): 1) $\text{Ba}^{2+} + \text{SO}_4^{2-} = \text{BaSO}_4 \downarrow$ 2) $3\text{H}_2\text{PO}_4^- + 3\text{Ag}^+ = \text{Ag}_3\text{PO}_4 \downarrow + 2\text{H}_3\text{PO}_4$ 3) $\text{HCO}_3^- + \text{Ba}^{2+} + 2\text{OH}^- = \text{BaCO}_3 \downarrow + \text{H}_2\text{O}$ 4) $2\text{HCO}_3^- + \text{Ba}^{2+} + 2\text{OH}^- = \text{CO}_3^{2-} + \text{BaCO}_3 \downarrow + 2\text{H}_2\text{O}$	При охлаждении 350 г горячего 65% раствора хлорида меди (II) выпал осадок. Чему равна масса осадка, если раствор над осадком содержит 43% хлорида меди (II) по массе?														
4	Вставьте пропущенные частицы и расставьте коэффициенты: 1) $\text{Ba} _ + _ \text{SO}_4 = \text{BaSO}_4 \downarrow + _$ 2) $\text{K} _ + \text{Ag} _ = _ \text{PO}_4 + \text{K} _ + \text{H}_3\text{PO}_4$ 3) $\text{K} _ + _ (\text{OH})_2 = _ \text{OH} + \text{BaCO}_3 \downarrow + \text{H}_2\text{O}$ 4) $\text{K} _ + _ (\text{OH})_2 = _ \text{CO}_3 + \text{BaCO}_3 \downarrow + \text{H}_2\text{O}$ 5) $_ \text{H}_2\text{PO}_4 + _ \text{SO}_4 = \text{K} _ + \text{H}_3\text{PO}_4$ Запишите молекулярную, ионную и сокращенную формы РИО.	В таблице приведена растворимость кристаллогидрата сульфата меди (в г $\text{CuSO}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$ на 100 г H_2O) при разной температуре: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>t, °C</th> <th>0</th> <th>30</th> <th>50</th> <th>60</th> <th>80</th> <th>100</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Растворимость, г в 100 г воды</td> <td>23,3</td> <td>39,9</td> <td>52,6</td> <td>61,1</td> <td>83,8</td> <td>115,0</td> </tr> </tbody> </table> <p>Определить, сколько г медного купароса выпадает в осадок при охлаждении 255 г насыщенного при 100°C раствора до температуры 30°C.</p>	t, °C	0	30	50	60	80	100	Растворимость, г в 100 г воды	23,3	39,9	52,6	61,1	83,8	115,0
t, °C	0	30	50	60	80	100										
Растворимость, г в 100 г воды	23,3	39,9	52,6	61,1	83,8	115,0										
5	Дан перечень веществ: $\text{Ba}(\text{HCO}_3)_2$, KH_2PO_4 , Na_2SO_4 , Na_2S , KHCO_3 , HCl , Na_3PO_4 , $\text{Ba}(\text{OH})_2$, FeCl_2 , KOH , Li_3PO_4 , H_2SO_4 , AgNO_3 , $\text{Mg}(\text{OH})_2$ Запишите молекулярную, ионную и сокращенную ионную формы РИО, если: 1) выпадает осадок, который не растворяется в щелочах и кислотах; 2) образуется две соли и кислота; 3) в образовавшемся растворе практически отсутствуют CO_3^{2-} ионы; 4) в реагентах есть щелочь, но в образовавшемся растворе практически отсутствуют OH^- ионы; 5) участвуют два вещества, в ходе их взаимодействия образуется кислая соль.	Какую массу безводного нитрата меди (II) необходимо добавить к 5,7 г нитрата алюминия, чтобы в полученной смеси массовая доля азота стала равной 15%.														
6	Для выполнения задания используйте следующий перечень веществ: сероводород, нитрат цинка, сульфит натрия, бром, гидроксид калия, оксид меди (I). Допустимо использование водных растворов веществ. Из предложенного перечня веществ выберите слабый и сильный электролиты, между которыми возможна реакция ионного обмена. Запишите молекулярное, полное и сокращенное ионные уравнения этой реакции с участием выбранных веществ.	Смесь оксида железа (II) и оксида железа (III) полностью растворили в 300 г 40%-го раствора разбавленной серной кислоты, взятой в избытке. Известно, что суммарный заряд катионов Fe^{2+} в полученном растворе в 4 раза меньше суммарного заряда катионов Fe^{3+} . Затем через полученный раствор пропустили аммиак до полного насыщения. На взаимодействие ушло 300 л аммиака. Определите состав исходной смеси, если известно, что растворимость аммиака при комнатной температуре составляет 700 л на 1 л воды.														

комплекте заданий (см. таблицу 2).

На проектном этапе студенты проводили презентацию (графическую, визуальную, экспериментальную, демонстрационную и т.п. – по выбору мини-группы) результатов деятельности с обязательным оформлением для итогового контроля преподавателем в виде технологических карт и демонстрационных карточек с заданиями и описанием приемов их составления и решения.

В завершении исследования проведено анкетирование, по итогам которого выявлено, что все студенты отметили высокую заинтересованность и будущую профессиональную мотивированность применения подобного вида работы на практических занятиях в вузе для формирования профессиональной готовности, 69,2% будущих педагогов заинтересовались проблемами и разнообразием путей их решения в подготовке школьников к ЕГЭ по химии, 77,7% студентов продемонстрировали творческий подход к педагогическому сопровождению подготовки старшеклассников к ГИА, 74,8% – сформировали понимание о технологическом разнообразии и методических приемах анализа сложностей и составления разного уровня задач

по химии при подготовке к ЕГЭ.

Выводы

Разнообразие вариантов практико-ориентированного профессионального образования в университете способствует формированию профессиональной мотивации студентов к складыванию у них профессиональной готовности в будущей сфере деятельности. Повышение интереса к организации и реализации разных видов и компонентов профессиональной педагогической деятельности у будущих педагогов химии через приобщение к разным специальным функциям, развитие мотивации получения опыта организации разнообразных профессиональных трудовых действий, изучение и апробация новых образовательных технологий, развитие навыков решения заданий разной сложности способствует формированию профессиональной готовности будущих педагогов химии к организации, сопровождению, реализации и анализу результатов ЕГЭ по химии на основе применения в образовательном процессе университета средств дифференцированного и проблемного обучения.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 79–87
2. *Бримова А.К.* ЕГЭ как современная форма проверки знаний// Успехи современного естествознания. 2008. № 6. С. 96–97. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10130> (дата обращения: 23.10.2024).
3. *Высоцкая А.В.* ЕГЭ: результаты, качество образования и региональные отличия (аналитический обзор публикаций в E-library.ru) // Universum: общественные науки: электрон. научн. журн. 2017. № 8 (38). URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/5101> (дата обращения: 23.10.2024).
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н.
5. *Добротин Д.Ю., Зеня Е.Н., Снастина М.Г.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020-2024 года по ХИМИИ. <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#/tab/173737686-4>

References

1. *Aldoshina M.I.* Formation of professional values of students in modern university education // Siberian Pedagogical Journal. 2020. No. 1. Pp. 79–87
2. *Brimova A.K.* USE as a modern form of knowledge verification// The successes of modern natural science. 2008. No. 6. Pp. 96–97. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10130> (date of application: 10/23/2024).
3. *Vysotskaya A.V.* USE: results, quality of education and regional differences (analytical review of publications in E-library.ru) // Universum: social sciences: electron. scientific journal 2017. No. 8 (38). URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/5101> (date of application: 10/23/2024).
4. On approval of the professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher). Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 544n.
5. *Dobrotin D. Yu., Zenya E. N., Snastina M. G.* Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of participants of the Unified State Exam 2020-2024 in CHEMISTRY. <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#/tab/173737686-4>

УДК 378.016

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-412-415

СИЛАЕВА ЖАННА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат биологических наук, доцент кафедры ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орел, Россия

E-mail: zh.silaeva@mail.ru

ТЯПКИНА АНЖЕЛА ПАВЛОВНА

кандидат биологических наук, заведующая кафедрой зоологии, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: angelikpt@mail.ru

КОВЕШНИКОВ АЛЕКСЕЙ ИВАНОВИЧ

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой ландшафтной архитектуры Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орел, Россия

E-mail: spils@orelsau.ru

SILAEVA ZHANNA GENNADIEVNA

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University Named after N.V. Parakhin, Orel, Russia

E-mail: zh.silaeva@mail.ru

TYAPKINA ANGELA PAVLOVNA

Candidate of Biology, Head of the Department of Zoology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: angelikpt@mail.ru

KOVESHNIKOV ALEXEY IVANOVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin, Orel, Russia

E-mail: spils@orelsau.ru

ЛАНДШАФТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ – ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ

LANDSCAPE EDUCATION IN THE RUSSIA – FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF LANDSCAPE ARCHITECTS

В наши дни отмечено бурное развитие спроса на ландшафтное проектирование, что связано с растущим пониманием важности экологии и благоустройства окружающей среды. Профессиональные ландшафтные архитекторы стали востребованными специалистами, а образовательные учреждения расширяют программы подготовки в этой области. Цель работы – изучить особенности формирования и развития профессиональных компетенций обучающихся по направлению подготовки: ландшафтная архитектура. Подготовку ландшафтных архитекторов в Орловском регионе осуществляет Орловский ГАУ. Говоря о профессиональных компетенциях, необходимо отметить, что они формируются преимущественно в рамках специальных профильных дисциплин и практик. Процесс обучения у студентов построен путем сочетания профильных теоретических курсов с проектной деятельностью и практической подготовкой. Показана важность проектной деятельности и вовлечение в образовательный процесс специалистов практиков.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, ландшафтная архитектура, проектная деятельность, практическая подготовка.

Nowadays, there has been a rapid development in demand for landscape design, which is associated with a growing understanding of the importance of ecology and environmental improvement. Professional landscape architects have become in-demand specialists, and educational institutions are expanding training programs in this area. The purpose of the work is to study the features of the formation and development of professional competencies of students in the field of training: landscape architecture. The training of landscape architects in the Orel region is carried out by the Orel SAU. Speaking about professional competencies, it should be noted that they are formed mainly within the framework of special specialized disciplines and practices. The educational process of students is structured in such a way that, along with specialized theoretical courses and project activities, students undergo practical training. The importance of project activities and the involvement of practitioners in the educational process is shown.

Keywords: professional competencies, landscape architecture, design activities, practical training.

Введение

В России в настоящее время наблюдается бурный рост спроса на ландшафтное проектирование. Это не только дань моде, а скорее, отражение глубоких изменений в общественном сознании, связанных с растущим пониманием важности экологии и благоустройства окружающей среды. Деградация городских объектов озеленения, замеченная во многих городах, стала катализатором этого процесса. Многолетнее пренебрежение состоянием зеленых насаждений привело к плачевным последствиям: массовая ги-

бель деревьев от болезней и вредителей, нехватка новых посадок, «запущенность» территорий, полное отсутствие или удручающее состояние цветников и газонов – всё это стало очевидным, побудив людей к активным действиям. Люди осознали, что благоустройство территории вокруг дома – это неотъемлемая часть создания комфортной и гармоничной среды обитания, не менее важная, чем сам дом и его интерьер. Растет понимание того, что создание гармоничного и функционального ландшафта требует специальных знаний, навыков и опыта, которые обладают лишь квалифицированные специалисты. Этот спрос касается

всех сегментов населения, от владельцев частных участков до крупных застройщиков. Индивидуальные заказчики стремятся превратить свои участки в уютные оазисы с учетом индивидуальных предпочтений и особенностей рельефа, почвы и климата. Разрабатываются сложные проекты с учетом микроклимата, подбора растений, систем автоматического полива и освещения. Крупные застройщики включают ландшафтный дизайн в свои проекты жилых комплексов и общественных пространств, стремясь повысить их привлекательность и ценность. Возникают новые ниши в этой сфере: проектирование вертикального озеленения, создание эко-парков, восстановление исторических парков и садов. В результате возросшего спроса, рынок ландшафтных услуг динамично развивается. Появляются новые компании, расширяются услуги существующих организаций. Профессиональные ландшафтные архитекторы и дизайнеры стали востребованными специалистами, а образовательные учреждения расширяют программы подготовки в этой области.

Современные программные продукты и новые технологии также играют значительную роль в проектировании и реализации ландшафтных проектов, позволяя создавать более сложные и точные модели, учитывая все факторы, от освещенности и рельефа до видовых характеристик растений и их взаимодействия в экосистеме.

В целом, развитие спроса на ландшафтное проектирование в России является положительным знаком изменения отношения к окружающей среде и стремления к созданию более комфортных и экологически чистых пространств для жизни. Это долгосрочная тенденция, которая будет только укрепляться с увеличением уровня жизни населения и ростом экологического сознания.

Ландшафтное образование – это сложный процесс обучения и подготовки специалистов в области формирования благоприятной комфортной среды для человека, сопряженный с разного рода творческой, инженерно-технической деятельностью на базе естественнонаучных, биологических, архитектурно-художественных и строительных знаний. Значительный вклад в современное ландшафтное образование и подготовки современных специалистов послужил не только учёт исторических работ отечественных архитекторов, учёных, растениеводов создателей парков и городских пространств, но и современных ландшафтных архитекторов-практиков.

Цель работы – изучить особенности формирования и развития профессиональных компетенций обучающихся по направлению подготовки: ландшафтная архитектура.

Изложение основного материала

Профессиональная компетенция студентов – особый вид компетенции, которая включает в себя набор приобретенных знаний и навыков, профессиональных умений, а также ценностных установок и значимых личных качеств, которые имеют как социальное, так и профессиональное значение. Эти характеристики крайне важны для успешной интеграции молодого специалиста в профессиональную среду.

Подготовку ландшафтных архитекторов в Орловском регионе осуществляет Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, в этом смысле выпускники школ и средних профессиональных образовательных организаций могут получить образовательную программу и получить профессию ландшафтного архитектора.

Образование двухуровневое и предусматривает подго-

товку бакалавров и подготовку магистров.

В основе обучения студентов направления подготовки: ландшафтная архитектура лежит профессиональный стандарт 10.010 Ландшафтный архитектор, где достаточно четко прописаны все трудовые функции и области задач, которые должен решать профессионал в этой области [5].

Говоря о профессиональных компетенциях, необходимо отметить, что они формируются преимущественно в рамках специальных профильных дисциплин и практик [3, 4].

Образовательный процесс у студентов построен путем сочетания профильных теоретических курсов с проектной деятельностью и практической подготовкой. Такой подход позволяет формировать и, в последующем, развивать профессиональные компетенции.

Среди теоретических дисциплин бакалавриата, направленных на формирование и развитие профессиональных компетенций следует отметить такие как ландшафтное проектирование, урбоэкологию, декоративное растениеводство, декоративная дендрологию, строительство и содержание объектов ландшафтной архитектуры, геoinформационные системы в ландшафтной архитектуре, теория ландшафтной архитектуры, рисунок и живопись и другие [3].

К преподаванию дисциплин данного блока привлекаются как штатные преподаватели – кандидаты и доктора наук, так и представители производства – практикующие ландшафтные архитекторы, проектировщики, специалисты в области растениеводства и питомниководства. Занятия проходят не только в специализированных аудиториях, макетной мастерской и дендропарке Орловского ГАУ, но и организуются выездные лекционные и практические занятия в ведущие ландшафтные организации региона.

Проектная деятельность обучающихся бакалавриата включает такие предметы как: введение в профессию, основы геодезических изысканий, компьютерная графика и САПР в ландшафтном проектировании, подготовка рабочей документации и ПОС, анализ ландшафтно-градостроительной ситуации [3].

Основная цель проектной деятельности: самостоятельность студента, предусматривающая не только выполнение работы, но и управление процессом её реализации.

В рамках этого процесса решаются ключевые задачи:

1. Планирование. Студент должен стать настоящим “архитектором” своего проекта. Он учится ставить четкие цели, выстраивать логическую последовательность шагов, определять необходимые ресурсы и сроки.

2. Сбор и обработка информации: проектная деятельность требует глубокого погружения в тему. Студенты учатся выбирать релевантную информацию из разных источников, критически ее анализировать, выделяя главное.

3. Анализ: проектная деятельность стимулирует творческое мышление. Студенты учатся искать нестандартные решения, анализировать ситуации с разных сторон, выдвигать гипотезы и проверять их на практике.

4. Презентация: проектная деятельность требует не только выполнить работу, но и преподнести ее результаты убедительно. Студенты учатся готовить использовать цифровые и графические материалы, презентации, писать отчеты.

5. Позитивное отношение к работе: проектная деятельность дает студентам возможность проявить инициативу, энтузиазм, почувствовать себя участниками реального процесса создания ландшафтного проекта, стремиться к достижению общей цели.

Проектная деятельность – это не просто задание, она

помогает студентам развить не только профессиональные навыки, но и ключевые компетенции, необходимые для успеха в работе: креативность, коммуникабельность, ответственность.

Отдельно, следует сказать, об использовании инновационных форм обучения, как в теоретическом обучении, так и в проектной деятельности: использование открытых информационных баз данных, проектирование и визуализация работ в современных приложениях и программах, применение ГИС-технологий, разработка цифровых приложений и построение цифровых карт для сбора и анализа первичных данных для проекта.

Практическая подготовка предусмотрена на каждом курсе и включает 10 практик за весь период обучения [3]:

- 7 учебных (ознакомительная практика; ознакомительная практика (геодезическая); научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) по урбоэкологии и мониторингу; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) по дендрологии; технологическая (проектно-технологическая) практика по декоративному растениеводству; технологическая (проектно-технологическая) практика по древоводству; творческая практика (по проектированию открытых пространств);

- 3 производственных (технологическая (проектно-технологическая) практика;

- научно-исследовательская работа; исполнительская практика).

Базами практик у студентов направления подготовки: ландшафтная архитектура являются дендропарк Орловского ГАУ, МУП «Зеленстрой», ООО «Чистые пруды», лаборатория ландшафтного дизайна «Экотон» и т.д.

В процессе прохождения учебных и производственных практик студенты приобретают практические навыки работы с геодезическими приборами, активно участвуют в технологических процессах при ведении строительных, ландшафтных и архитектурно-дизайнерских работ, получают рабочие профессии на строительных и проектных предприятиях г. Орла и области [1].

Ежегодно на каждом курсе формируются студенческие отряды – «Садовник», «Макетчик», «Цветовод», «Проектировщик», которые призваны выполнять социальные ориентированные задачи в области ландшафтной архитектуры и градостроительства.

На развитие профессиональных компетенций в области ландшафтной архитектуры существенное влияние оказывает научно-исследовательская работа студентов и преподавателей кафедры.

В настоящее время на кафедре ландшафтной архитектуры сложилось и развивается одно крупное научно-прикладное направление на тему: «Современные тенденции проектирования устойчивых городских ландшафтных комплексов». В рамках этого направления проводятся исследования в области:

- оценки состояния городских насаждений и циф-

ровизации зеленого фонда города;

- современных методов и приемов реставрации и реконструкции объектов ландшафтной архитектуры;

- разработки технологичных и экологически безопасных малых архитектурных форм для городской среды.

Все эти исследования находят отражение преимущественно в работах обучающихся магистратуры [2].

Также как и в бакалавриате, обучение магистров – ландшафтных архитекторов в Орловском ГАУ построено по принципу сочетания профильных теоретических дисциплин, проектной деятельности и практической подготовки.

Упор же сделан на научно-исследовательскую и организационно-управленческую область. В этой связи, во время обучения магистратуры учитываются и соблюдаются междисциплинарные связи с такими областями как экономическая, строительная, архитектурная, естественнонаучная и правовая. Кроме этого, много времени уделено природоохранным и ресурсосберегающим вопросам, вопросам управления системами озелененных территорий в природных и урбанизированных ландшафтах (в рамках дисциплин: управления проектами, природоохранное законодательство и авторский надзор, ландшафтное планирование и др.) [2, 4].

В рамках проектной деятельности и практической подготовки, традиционно организуются внутривузские и межвузские студенческие научные и проектные коллаборации. Разрабатываются и успешно проходят экспертизу студенческие стартапы, которые активно реализуются на производственных площадках Орловского региона. Этот факт позволяет уже с первого курса магистратуры внедрять свои знания, умения и навыки в производство и проектирование, получать результаты и совершенствовать их.

Научные разработки и результаты исследований студентов, полученные под руководством преподавателей кафедры, находят свое отражение в научных статьях, докладах, рекомендациях производству и, безусловно, в выпускных квалификационных работах (магистерских диссертациях).

Выводы

Таким образом, формирование и развитие профессиональных компетенций позволяет выпускнику понимать то, какие знания, навыки и поведение нужно проявлять для достижения профессиональных целей и решения задач, улучшает понимание зон профессионального обучения и определяет условия карьерного роста.

Говоря о проблемах формирования профессиональных компетенций у студентов – ландшафтных архитекторов, следует отметить повышение требований к уровню профессиональной компетентности наряду с тенденцией к сокращению сроков обучения и сокращению контактной работы. Однако высокая мобильность студентов и преподавателей, комплексный подход в образовании, а также активное внедрение системы «образование в течение жизни», позволяет решить указанную проблему.

Библиографический список

1. Горелова С.А., Пермякова Ж.А., Силаева Ж.Г., Мыслишин И.С. Профильная практика студентов Орловского ГАУ как основа подготовки квалифицированных специалистов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 2 (79). С. 241–244.
2. Силаева Ж.Г., Коренькова Е.А., Тяпкина А.П., Тяпкин А.С. Роль научно-исследовательской работы в подготовке магистров – ландшафтных архитекторов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 251–253.
3. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура https://www.orelsau.ru/sveden/files/zid/OPOP_35.03.10_Landshaftnaya_arhitektura_2024_OF.pdf
4. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 35.04.09

Ландшафтная архитектура www.orelsau.ru/sveden/files/zit/OPOP_35.04.09_Landshaftnaya_arhitektura_2024_OF.pdf

5. Профессиональный стандарт: 10.010 «Ландшафтный архитектор», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 января 2019 года № 48н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 февраля 2019 года, регистрационный № 53896).

References

1. *Gorelova S.A., Permyakova Zh.A., Silaeva Zh.G., Mysishin I.S.* Profile practice of students of the Orel State Agrarian University as a basis for training qualified specialists // Scientific notes of the Orel State University. 2018. No. 2 (79). Pp. 241–244.

2. *Silaeva Zh.G., Korenkova E.A., Tyapkina A.P., Tyapkin A.S.* The role of research work in the preparation of masters of landscape architects // Scientific notes of the Orel State University. 2020. No. 4 (89). Pp. 251–253.

3. The main professional educational program of higher education in the field of training 35.03.10 Landscape architecture orientation: landscape architecture [chrome-https://www.orelsau.ru/sveden/files/zid/OPOP_35.03.10_Landshaftnaya_arhitektura_2024_OF.pdf](https://www.orelsau.ru/sveden/files/zid/OPOP_35.03.10_Landshaftnaya_arhitektura_2024_OF.pdf)

4. The main professional educational program of higher education in the field of training 35.04.09 Landscape architecture orientation Landscape architecture www.orelsau.ru/sveden/files/zit/OPOP_35.04.09_Landshaftnaya_arhitektura_2024_OF.pdf

5. Professional standard: 10.010 “Landscape architect”, approved by the order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation of January 29, 2019 N 48n, (registered by the Ministry of justice of the Russian Federation on February 26, 2019, registration № 53896).

УДК 37.014.53

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-416-420

СОРОКА ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат филос.наук, доцент кафедры общей и прикладной политологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: shia_osu@mail.ru

ГРЕВЦЕВА АННА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат филос.наук, доцент кафедры логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: angrev@rambler.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

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КАК БАЗОВЫХ
ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАМКАХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**FORMATION OF PATRIOTISM AND CITIZENSHIP AS BASIC TRADITIONAL VALUES
WITHIN THE EDUCATIONAL SYSTEM**

Воспитательная и образовательная деятельность в молодежной среде на пути возрождения и укрепления традиционных ценностей является приоритетным направлением развития государства. Большую роль в формировании представлений и дальнейших установок на практическую реализацию традиционных ценностей в среде студенческой молодежи играет социогуманитарное знание, что подчеркивается включением в образовательные программы учебных заведений таких курсов как «Разговоры о важном» и «Основы российской государственности», в рамках изучения которых студенты приобретают необходимые знания, касающиеся опыта прошлых поколений, формируют свои аксиологические установки. В статье предпринимается попытка провести анализ процессов трансформации образовательной парадигмы.

Ключевые слова: патриотизм, традиционные ценности, система образования, стратегическое развитие, воспитание, гражданственность

Educational and educational activities among young people on the way to the revival and strengthening of traditional values is a priority area of development of the state. Socio-humanitarian knowledge plays an important role in the formation of ideas and further attitudes towards the practical implementation of traditional values among students, which is emphasized by the inclusion in the educational programs of educational institutions of such courses as “Conversations about important things” and “Fundamentals of Russian Statehood”, in the framework of which students acquire the necessary knowledge concerning the experience of past generations, form their own axiological attitudes. The article attempts to analyze the processes of transformation of the educational paradigm.

Keywords: patriotism, traditional values, education system, strategic development, upbringing, citizenship.

Введение

Актуальность. В послании Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года, Президент РФ В.В. Путин отметил, что «Россия была и остается оплотом традиционных ценностей, на которых строится человеческая цивилизация. Наш выбор разделяет большинство людей в мире, в том числе миллионы граждан западных стран».

В своей речи Президент подчеркнул: «не только экономика, качество социальной сферы влияют на демографию, на рождаемость, но в огромной степени те жизненные ориентиры, которые закладываются в семье, формируются культурой, образованием, просвещением. Здесь важна работа всех уровней власти, гражданского общества, пастырей традиционных наших религий» [6].

Реализация обозначенных Президентом РФ векторов развития страны, особенно в рамках сохранения и трансляции традиционных ценностей, безусловно связана с деятельностью системы образования. Ведь именно то, каким образом будет воспитываться будущий гражданин, какие ценности он будет разделять, зависит наше будущее. Важность воспитательной и образовательной деятельно-

сти в молодежной среде на пути возрождения и укрепления традиционных ценностей подчеркивается в Национальном проекте России.

Большую роль в формировании представлений и дальнейших установок на практическую реализацию традиционных ценностей в среде студенческой молодежи играет социогуманитарное знание. Особенно необходима образовательная и популяризаторская деятельность по данной проблеме в молодежной среде, той социально-возрастной группе, которая в большей степени подвержена психологическому и социальному воздействию извне. Учитывая специфику «цифрового мышления» современного поколения важной задачей, сегодня выступает поиск эффективных средств коммуникации с молодой аудиторией. Защита традиционных ценностей, таких как патриотизм, семья, формирование представление об их значимости для личности и развития социума, выявление способов и методов сохранения ценностей, особенности позиционирования и тиражирования лучших практик в этой сфере и объясняет актуальность выбранной темы.

Цель исследования – проанализировать основные на-

правления реализации патриотического воспитания и обучения в образовательном процессе, выявить проблемы и определить его перспективы.

Новизна работы. В статье даётся философский анализ проблем реализации патриотического и гражданского воспитания и образования, указывается необходимость качественного обновления научно-методологических основ системы образования, а также подчёркивается важность единства теоретических, организационно-методических основ построения образовательного пространства в соответствии с необходимостью ответов на современные вызовы.

Методы исследования. Данная работа проводилась на базе комплексного подхода и основывается на применении сравнительного, исторического, герменевтического методов и метод социокультурного анализа.

Сравнительный метод позволит выявить разнообразие форм проявления традиционных ценностей на конкретных исторических событиях, в художественных образах и индивидуальных ситуациях. Метод применим в контексте сравнения особенностей соотношения духовных и материальных ценностей в разные исторические периоды времени, поведенческих моделей в современном социокультурном пространстве, сопоставлении мировоззренческих образцов прошлого и нашего времени. Важную роль играет исторический метод, целью применения которого является восстановление традиционного образа гражданина и патриота.

Герменевтический метод даст возможность погрузиться в языковой категориальный контекст социокультурного пространства современной молодёжи с тем, чтобы выстроить язык доступной языковой коммуникации для раскрытия содержательного потенциала реализации распространения традиционных ценностей.

Совокупность историко-аналитического, социологического, социально-философского подходов образует один из методов изучения сложных процессов, связанных с жизнью общества, – метод социокультурного анализа. Основной его задачей является изучение культуры во взаимосвязи с социальным пространством и человеческой деятельностью. При этом особое внимание уделяется изучению социальных норм, ценностных установок, идеалов, стереотипов, моделей поведения, традиций.

Изложение основного материала

Современное общество называют «обществом потребления». «Истоки потребительского мышления лежат в экономическом и социально-культурном состоянии социума XX в., связанного с активным массовым производством и потреблением товаров и услуг, развитием информационных технологий, которые с одной стороны существенно улучшили быт и досуг людей, но с другой стороны повлекли за собой формирование конsumerистского и поверхностного типа мышления» [4, с. 75]. В условиях массового потребления меняется ценностное отношение к вещам, переводя их в ранг «пустых знаков», что отражается не только на материальном, но и на духовном бытии. Поэтому закономерен акцент руководства страны на возрождение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», к традиционным ценностям относятся: человеколюбие и нравственные идеалы, патриотизм, семейные ценности, историческая па-

мять и преемственность поколений, приоритет духовного над материальным.

Важность воспитательной и образовательной деятельности в молодежной среде на пути возрождения и укрепления традиционных ценностей подчеркивается в национальном проекте России. Большую роль в формировании представлений и дальнейших установок на практическую реализацию традиционных ценностей в среде студенческой молодежи играет социогуманитарное знание. В рамках изучения философии, культурологии, истории, политологии, социологии и т.п., студенты приобретают необходимые знания, касающиеся опыта прошлых поколений, формируют свои аксиологические установки.

С 1 сентября 2023 г. в учебные программы вузов введен междисциплинарный курс – «Основы российской государственности», направленный на формирование у студентов чувства гражданственности и патриотизма. А с 1 сентября 2024 года в рамках освоения курса реализуется программа «Обучения служением», направленная на формирование у будущего специалиста опыта общественно-полезной работы через решение социально-значимых задач. Как отметил на Государственном Совете по молодежной политике Президент РФ в декабре 2022 года: «Нужно создать условия, при которых студенты колледжей и вузов могли бы проходить учебу и практику в волонтерских центрах, благотворительных фондах, социально ориентированных НКО. Приобретать опыт гражданской ответственности и солидарности» [3].

Формирование патриотизма является одним из приоритетных направлений в современной системе образования и стратегической задачей государства. Несмотря на то, что процесс образования и воспитания сегодня реализуется в напряженный и противоречивый период, вызванный социально-экономическими и политическими преобразованиями вопрос о роли и значимости патриотических идей, является ключевым. Анализируя историю российского гуманитарного образования и обобщая имеющийся опыт, мы можно с уверенностью утверждать, что идеи патриотизма имеют высокую ценность и значимость как для государства, так и для каждого гражданина.

Стоит отметить, что глобализация затрагивает все аспекты жизни, создавая сложные и неоднозначные ситуации. Очевидно, что практическое воплощение глобализации опережает теоретическое осмысление её последствий, а существующие глобальные связи отличаются большим разнообразием. Это, в свою очередь, порождает множество новых проблем.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400 сказано, что «процесс формирования новой полицентричной модели мироустройства сопровождается ростом глобальной и региональной нестабильности. Обостряются противоречия, связанные с неравномерностью мирового развития, углублением разрыва между уровнями благосостояния стран, борьбой за ресурсы, доступом к рынкам сбыта, контролем над транспортными артериями. Конкуренция между государствами все в большей степени охватывает ценности и модели общественного развития, человеческий, научный и технологический потенциал». Этот тезис Стратегии в полной мере отражает полное понимание проблем, вызовов и угроз, порождаемых глобализацией. За два последних десятилетия остро встала необходимость возвращения отечественной высшей школы к выполнению своей ключевой функции – воспитание Патриота и Гражданина. Узкокошый практицизм, выхолащивание духовной составляющей под-

готовки специалистов привели не только к «утечке мозгов», но и к морально-нравственной деградации молодого поколения, в условиях глобализирующегося мира забывшего о России. Пренебрежительное отношение к родной стране, ее истории, культуре и традициям, правовой нигилизм, подобно язвам, разъедают тех, в ком Россия видит свое будущее. Педагоги, психологи, политики, представители Русской Православной Церкви прикладывают все усилия, чтобы студенты не оставались безучастными к прошлому, настоящему и будущему великой страны. Уже достигнуты большие результаты в этом направлении, но все еще не всеобъемлющих.

Между тем изучение истории традиций патриотического воспитания, поддерживаемые не только преподавательским составом, но и самими учащимися будет способствовать формированию личности Гражданина и Патриота.

В условиях современного ценностного вакуума обращение к педагогическому наследию и традициям может стать большим подспорьем для налаживания патриотической работы в современных ВУЗах. Конечно, высшая школа – это не кадетский корпус или советский институт, слепо копировать старую модель нельзя. Нужно выработать грамотную модель трансляции опыта, как официального (экскурсии, праздники, концерты), так и неофициального (патриотизм на «бытовом» уровне, поддерживаемый самими обучающимися), с учетом нынешнего положения России.

«Россия была и остается оплотом традиционных ценностей, на которых строится человеческая цивилизация. Наш выбор разделяет большинство людей в мире, в том числе миллионы граждан западных стран» [6], – сказал В.В. Путин во время послания Федеральному собранию РФ 29 февраля 2024 года. Президент подчеркнул, что демографическая ситуация и рождаемость зависят не только от экономики и качества социальной сферы, но и в значительной степени от жизненных ценностей, закладываемых в семье и формируемых культурой, образованием и просвещением. Поэтому так важна совместная работа всех уровней власти, гражданского общества и представителей традиционных религий. Это и показывает важность работы, проводимой центрами образования.

Научная значимость темы настоящего исследовательского проекта выявляет необходимость обращения к проблемам развития современной системы социогуманитарного образования. О значительных пробелах в их исследовании свидетельствует и большое количество проводимых научных дискуссий, научных конференций, международных форумов.

Источники по-разному трактуют происхождение термина «Патриотизм». Согласно одним данным термин имеет греческое происхождение, в других указывается как латинское, но перевод с обоих языков означает «родина», не случайно термин «патриотизм» в нашем понимании прежде всего ассоциируется с любовью к Родине, к Отечеству. Помимо этого, его можно рассматривать как духовно-политический принцип и чувство, предполагающее приоритет интересов государства над личными. «Истинный патриот – это человек, который сильно ценит культуру своей Родины, а именно её традиции, язык» [1, с. 31].

Термин «патриот» впервые встречается в период Французской революции 1789–1793 гг. Так себя называли люди, боровшиеся за народное дело. В толковом словаре В.И. Даля термин патриот трактуется как: «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб».

Патриот – человек, который ценит своё отечество,

предан своему народу, готов на совершение подвигов во имя своей родины. «Патриотизм (греч. *Patris* – отечество) – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защитить интересы родины» [7].

Для полноценного анализа термина «патриотизм» необходимо обратиться к исследователям, которые занимались данной проблемой и изучить их взгляды и видение. Например, К.Д. Ушинский подчёркивал, что патриотизм – это не просто воспитательная задача, но и само средство воспитания: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь даёт воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [8]. В своих работах он отмечал, что гражданское воспитание и образование обучающихся должно начинаться как можно раньше. Они должны знакомиться с историей, географией страны, знать природу России, поэтов и т.д.

Безусловно, невозможно формирование патриотизма вне деятельности таких институтов как: семья, школа, средства массовой информации, общественные организации и движения. Патриотические идеи традиционно составляли духовные основы менталитета русского человека и Русского государства. В современной России в 11.07.2005 г. была разработана и утверждена Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», что показывает значимость этого процесса для нашей страны.

Представления о патриотическом воспитании берут начало в Древней Руси. Подрастающему поколению было необходимо осознавать, что они защитники Родины и несут ответственность за её будущее.

В «Поучениях Владимира Мономаха детям» содержится призыв к любви к Отечеству. Хотя сам термин «патриотизм» там отсутствует, текст отражает закладывание нравственных основ в воспитании ребенка. Слово «патриот» появилось в русском языке при Петре I, в эпоху сильной идеи служения Родине. В России традиционно акцент делался на военном аспекте патриотизма, однако со временем его понимание расширилось, включив в себя чувство гордости за достижения страны.

Значимость патриотического становления молодежи отмечал А.Ф. Бесстужев. По его мнению, молодежь сможет понять, что необходимо ограничивать свою свободу ради других только благодаря патриотическому воспитанию. Так он пишет: «мнения, желания, страсти, пользы, понятия о добре и зле, о чести и бесчестии, о пороке и добродетели мы приобретаем сперва о воспитание, потом утверждаем оные обхождением. Если сии понятия верны, соглашены с опытом и рассудком, мы становимся существами рассудительными, честными, добродетельными; если же они лживы, если ум наш исполнен заблуждений и предрассудков, мы становимся нерассудительны, не способны ни к своему, ни к взаимному с прочими благосостоянию» [2, с. 224].

К своим соотечественникам А.Ф. Бесстужев обращался со следующими словами: «...храните законы... защищайте отечество от нападений неприятельских... доставляйте отечеству все те выгоды, какие только состоят в возможности вашей; не остановитесь в пределах, законами только предписанных, но устремляйтесь делать для него всякое добро, какое только любовь ваша вдохнуть может; да польза оногo учинится вашим верховным, единственным законом» [2, с. 224]. В.Г. Белинский настаивал на том, что патриотизм нужно доказывать не словом, а де-

лом. Идеи гражданственности и патриотизма прослеживаются в трудах Н.Г. Чернышевского, который отмечал, что не предан Родине только низменный человек. В то время как настоящий «патриот – это человек, служащий родине, а родина – это прежде всего народ» [5, с. 53].

Огромную роль в становлении отечественного патриотизма сыграла русская идея. Русская идея содержит представления об особой миссии России и особом положении русского народа.

Приоритетной задачей любого государства на данный момент является воспитание всех поколений в духе патриотизма. И связано это с тем, что, начиная с конца двадцатого века замечен явный упадок духовных ценностей. Это касается и патриотизма. Результатом этого стало то, что люди, воспитанные в тот период и позже, не приобрели главных жизненных ценностей, для большинства из них нет духовных ориентиров. В итоге государство, в частности Российская Федерация, начали вести активную работу с молодежью и обществом в целом. Начали популяризоваться различные программы и мероприятия, нацеленные на патриотическое воспитание. Одной из них является «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». Её главной задачей считается повышение уровня воспитания и духовного развития граждан. К счастью, сегодня мы имеем большое количество подобных программ и проектов.

Патриотическое воспитание осуществляется через дополнительные уроки и мероприятия в разного рода учебных заведениях. Нам хочется подробнее рассказать о некоторых из них.

Начнем с недавнего появившихся в школах «Разговорах о важном». Целью этих уроков является рассказ о том, насколько великой и могучей является Российская Федерация. Дети могут узнать о национальных праздниках и событиях, связанных с историей нашей страны. Сюда можно отнести уроки на такие темы, как «День Конституции РФ», «Прорыв блокады Ленинграда», «День флага РФ» и многое другое. То есть школьники получают дополнительную информацию о значимых событиях и датах, имеющихся в жизни их государства и тем самым становятся более осведомленными, начинают испытывать чувство гордости за их страну.

Помимо «разговоров», направленных на изучение культуры и истории Российского государства, дети узнают много нового о волонтерских организациях, работающих на территории их страны. Школьники тоже начинают проявлять интерес к подобной деятельности, они начинают «гореть» желанием помочь ближнему, и все это закладывает в них основы патриотизма.

Таким образом, мы считаем, что это было очень хорошим решением ввести подобные занятия в российских школах, так как их программа рассчитана на детей разного возраста. То есть в доступной и понятной форме даже самые младшие школьники начинают понимать важность сохранения культурного наследия того государства, в котором они проживают.

К счастью, подобные занятия были введены и в высшие учебные заведения. Речь идёт о дисциплине, которая называется «Основы Российской государственности». Конечно, в силу возраста студентов программа является более сложной, но не менее интересной. Ученикам вузов предлагается ознакомиться и даже погрузиться в то, какие необычайно красивые места и регионы их окружают, какие народы проживают на территории их страны, как эти земли соединились в единой целое по прошествии многих веков и многое другое. Студенты узнают для себя много нового и очень интересного. На семинарских занятиях препода-

ватели высших учебных заведений предлагают студентам различные темы для того, чтобы сделать, например, красочные презентации. Тем самым мы повышаем интерес учащихся, их мотивацию и, конечно же, их желание ещё больше совершать поступки на благо их Родины.

Привлечение внимания и познавательного интереса обучающихся к вопросам, связанным с осмыслением традиционных ценностей, зависит как от содержания учебного материала, но и от формы его подачи – методик преподавания, способов донесения информации. Учитывая возможности современной системы образования и особенностей восприятия информации современной молодежью, наиболее эффективным способом трансляции информации являются интерактивные методы (вебинары, дебаты, деловые игры, мастер-классы и т.п.), позволяющие доходчиво визуализировать преподаваемый материал и обеспечить активное диалоговое взаимодействие обучающихся с преподавателем.

На данный момент как школы, так и высшие учебные заведения стараются провести как можно больше мероприятий, нацеленных на патриотическое воспитание их учеников. К таким можно отнести автопробеги, организованные преподавателями и студентами вузов. Например, в 2023 году студентам предлагалось посетить село «Поныри». В рамках программы мероприятия ученики высших учебных заведений прослушали увлекательную экскурсию, возложили цветы на могилы тех, кто погиб в кровопролитной битве за нашу Родину. Все это было сделано для того, что в очередной раз объяснить людям, насколько важно ценить подвиги таких же, как мы, людей.

Одним из наиболее популярных видов патриотического военного воспитания является проведение разного рода игр и спортивных мероприятий. Сюда можно отнести «Зарницу». Такие мероприятия помогают учащимся показать их способности и возможности, в большей степени это касается спортивных навыков и умений». Дети могут представить, что они выполняют некое военное задание, приказ командира и так далее. Таким образом мы повышаем интерес детей к военному делу и показываем, как тяжело порой бывает выполнить то или иное специальное задание.

Говоря о конкурсах, можно упомянуть разного рода творческие мероприятия. Допустим, конкурс детского рисунка на тему «Великая Отечественная Война». Ребята могут не только проявить талант и показать свои способности, умения и навыки в этой сфере, но и непосредственно погрузиться в события того периода. Ведь для того, чтобы создать свой шедевр им необходимо изучить материал, относящийся к данной теме, возможно, послушать рассказы родственников. Тем самым мы повышаем осведомленность детей, развиваем их творческие способности и, естественно, любовь и уважение к своей стране.

Сегодня очень популярно стало посещение воинских и пожарных частей школьниками, в качестве ознакомительной экскурсии. То есть детям предлагается узнать больше о деятельности данных подразделений. Более того, многим школьникам предлагают попробовать себя в роли пожарного или военного. Таким образом, мы популяризируем данные профессии, даём маленьким гражданам представление о труде и опасности тех, кто задействован в этих сферах.

Нельзя не упомянуть о работе поисковых отрядов. Имеется в виду деятельность студентов-волонтеров, которые желают помочь в раскопках. Тем самым они не только узнают для себя что-то новое, но и помогают сохранить народное достояние. Ярчайшим тому примером является работа студентов исторического факультета «Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева».

В ходе их деятельности было найдено множество останков погибших в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Здесь мы видим факт того, что молодые люди не пожалели своих сил и отправились на помощь в поисках того, что осталось в земле после того страшного периода в истории нашей страны. Конечно, это ни что иное как проявление патриотизма.

Ну и нельзя не упомянуть о том, что сейчас в каждом регионе Российской Федерации на центральных площадях устанавливают таблички с именами тех, кто воевал на благо нашей страны. Они отдали все свои силы для того, чтобы сегодня мы могли жить под голубым небом. Благодаря тому, что местные власти начали устанавливать такие таблички и баннеры, большей людей узнало о подвигах героев.

Патриотическое воспитание осуществляется, в том числе, через историческую и музейную работу. Музеи выступают методическими центрами патриотического воспитания молодежи, ставя перед собой цель формирования гражданственности, патриотизма и уважения к историко-культурному наследию. Важную роль играет информационно-пропагандистская деятельность и сотрудничество со СМИ.

Несмотря на то, что очень много делается для развития патриотизма, необходимо постоянно совершенствовать методы и способы воздействия на духовное развитие граждан. Связано это с тем, что мы живём в постоянно развивающемся мире, где необходимо идти в ногу со временем. Это касается всех аспектов жизни человека, в то числе и его духовности.

Библиографический список

1. *Алехин И.А.* Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России // Мир образования – образование в мире. 2012. № 3. С. 22–31.
2. Духовно-нравственное и гражданское воспитание школьников / Т.М. Аникина, Г.В. Степанова, Н.П. Терентьева. М.: Перспектива, 2012. 248 с.
3. Заседание Государственного Совета от 22.12.2022 г.: <http://www.kremlin.ru/events/state-council/70169> – Режим доступа 15.11.2024.
4. *Ильина Ю.А.* Дialeктика потребительского мышления: от «общества потребления» к «обществу переживаний» // Ю.А. Ильина // Вестник ВГУ. Серия: Философия 2023. № 1 С. 75–78.
5. *Маленков В.В.* Патриотизм, гражданственность в политике и идентичности молодежи // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 67. С. 120–131.
6. Послание Президента Федеральному Собранию 29 февраля 2024 г.: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73585> – режим доступа 15.11.2024.
7. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова, Москва 1940 г.
8. *Ушинский К.Д.* О народности в общественном воспитании // Собр. соч.: В 11 т. М., 2011. Т.2. С. 69–166.

References

1. *Alyokhin I.A.* Patriotic education of student youth in the history of Russia // The world of education is education in the world. 2012. No. 3. Pp. 22–31.
2. Spiritual, moral and civic education of schoolchildren / T. M. Anikina, G. V. Stepanova, N. P. Terentyeva. M.: Perspektiva, 2012. 248 p.
3. The meeting of the State Council dated 12/22/2022: <http://www.kremlin.ru/events/state-council/70169> – access mode 11/15/2024.
4. *Ilyina Yu.A.* Dialectics of consumer thinking: from the «consumer society» to the «society of experiences» // Yu.A. Ilyina // Bulletin of the VSU. Series: Philosophy 2023. No. 1 Pp. 75–78.
5. *Malenkov V.V.* Patriotism, citizenship in politics and identity of youth // Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2022. No. 67. Pp. 120–131.
6. Message of the President to the Federal Assembly on February 29, 2024: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73585> – access mode 11/15/2024.
7. Explanatory dictionary of the Russian language by D.N. Ushakov, Moscow 1940.
8. *Ushinsky K.D.* On nationality in public education // Sobr. soch.: In 11 vols. M., 2011. Vol.2. Pp. 69–166.

ТАРАСОВА ОКСАНА ВИКТОРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: tarasova_orel@mail.ru

TARASOVA OKSANA VIKTOROVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: tarasova_orel@mail.ru

**ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ РОССИИ**

**THE HISTORICAL ASPECT METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL TRAINING IN PEDAGOGICAL
CLASSES IN RUSSIA**

В статье идёт речь об истории создания педагогических классов в России, изучении содержания методико-математической подготовки в педагогических классах. Сформулированы методико-математические рекомендации для использования в организации работы педагогических классов.

Ключевые слова: педагогические классы, история отечественного математического образования, курс математики, методика обучения математике, женское образование в России, учитель.

The article deals with the historical experience of organizing pedagogical classes in Russia, the study of methodological and mathematical training in pedagogical classes. Methodological and mathematical recommendations for use in the organization of the work of pedagogical classes are formulated.

Keywords: pedagogical classes, history of Russian mathematical education, mathematics course, methods of teaching mathematics, women's education in Russia, teacher.

Введение

Актуальность. В нашей стране уже довольно длительный промежуток времени нарастает дефицит учительских кадров. Государство предпринимает целый спектр мер различного характера, начиная от повышения заработной платы (к сожалению, неравномерно по регионам страны) до проведения системы мероприятий, направленных на повышение престижа учительской профессии. Одной из таких эффективных мер является создание педагогических классов, которые имеют, без сомнения, позитивный опыт в процессе подготовки учителей.

История отечественного образования в России хранит в себе опыт проб и ошибок, много важной и ценной информации, использование которой в наше время будет продуктивным. Изучение исторического наследия позволяет двигаться вперед более последовательным и рациональным путём, даёт возможность узнать как было организовано обучение ранее, по каким учебникам учились дети, что было ценно и приоритетно в те времена.

В современных педагогических классах изучение курса «Математика» осуществляется по учебникам, которые действуют и в классах другой направленности. Было ли так всегда, или ранее писали учебники для конкретной категории обучающихся и какие это были учебники? Обратимся к нашей истории.

Целью исследования является изучение содержания методико-математической подготовки обучающихся педагогических классов во второй половине XIX века и в первой четверти XXI века.

Задачи исследования:

– констатировать исторические события, обусловившие создание педагогических классов при женских

гимназиях во второй половине XIX века и педагогических классов в общеобразовательных учебных заведениях России в первой четверти XXI века;

– изучить содержание методико-математической подготовки в педагогических классах указанных выше временных периодов;

– с учетом исторического опыта предложить применение в организации современного учебного процесса педагогических классов методико-математических рекомендаций для подготовки обучающихся, форм и методов подготовки.

Новизна исследования заключается в выявлении форм и методов методико-математической подготовки в педагогических классах второй половины XIX века, использование которых будет эффективным в современном учебном процессе, организованном в педагогических классах.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по теме исследования, систематизация, теоретико-исторический, сравнительно-сопоставительный анализ изученных материалов, опыт личного преподавания в школе в должности учителя, обобщение.

Изложение основного материала

Педагогические классы были созданы в дореволюционной России при средних женских учебных заведениях в форме дополнительного класса, целью которого стала подготовка учительниц начальных школ. Согласно Положению 1870 года о женских гимназиях, в них был учрежден восьмой одногодичный класс. В процессе обучения ключевое внимание уделялось изучению педагогики и методики преподавания предметов начального обучения. Учебный год делился на два полугодия, в первом полугодии шло сугубо

теоретическое обучение, во втором – педагогическая практика в приготовительном и в 1-3 классах гимназии.

В большей части женских гимназий курс педагогики изучался по учебникам видного российского педагога, теоретика, общественного деятеля Константина Васильевича Ельницкого (1846–1917) «Курс дидактики» [1] и «Общая педагогика» [2]. Учебники были подготовлены в соответствии с «Программой педагогики для специальных классов женских учебных заведений» [12] составленной К.Д. Ушинским. После окончания педагогических классов выпускницам присваивалось звание «домашней наставницы» и она приобретала право преподавать в начальной школе и в младших классах женских гимназий.

Активно продвигаемая в дореволюционной годы идея всеобщего образования в России предполагала наличие педагогических классов. Российский статистик, педагог, публицист и переводчик, видный общественный деятель в области народного образования и общественно-педагогического движения в Российской империи Генрих Адольфович Фальборк (1864–1942) в книге «Всеобщее образование в России» (1908 г.), перечисляя главные основы всего плана обучения, выделял в особый пункт «37. Для практической подготовки преподавателей должны быть устроены особые педагогические курсы, продолжительность которых вместе с практическими занятиями должна быть не более 2 лет» [14, с. 173].

В дореволюционные годы педагогические классы были довольно популярны среди выпускниц женских гимназий. «В 1915 году в педагогических классах обучалось свыше 20 тысяч воспитанниц, в 4,5 раза больше, чем учащихся в выпускных классах учительских семинарий» [8, с.335]. Выпускницы педагогических классов имели более хорошую общеобразовательную подготовку, чем выпускницы учительских семинарий, однако уступали им в специальной педагогической подготовке, преимущественно в практической части. Это, безусловно, было связано с коротким сроком обучения именно педагогической деятельности.

В ряде регионов нашей страны предпринимались попытки увеличить срок обучения до двух лет. Примером тому является опыт гимназий Кавказского учебного округа [8, с335]. Однако Министерство народного просвещения не поддержало инициативу, поскольку это требовало дополнительных денежных ассигнований. Источники тех лет, к примеру, справочное издание Г.А. Фальборк и В.И. Чарнолуцкого «Настольная книга по народному образованию» [13], содержащее полный свод законов, распоряжений, правил, инструкций, программ и уставов по всем отраслям низшего и начального народного образования, свидетельствуют о том, что выпускницы педагогических классов, которые были направлены на работу в сельские школы, зачастую не задерживались в них. И тому был целый комплекс причин: низкий уровень заработной платы, «политическое бесправие, произвол местных властей и духовенства, незнание условий жизни и быта крестьян» [8, с. 335].

Н.Р. Емельяновой проведен детальный анализ образовательной ситуации в России второй половины XIX века на предмет определения факторов, способствующих созданию педагогических классов. Среди них ключевыми являются следующие:

«а) движение женщин за равные с мужчинами права и изменение социального положения; б) потребность российского образования в большом количестве педагогических кадров для начальной школы; в) деятельность выдающихся российских педагогов по созданию педагогических учебных заведений для женщин (Н.А. Вышеградский,

Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.); г) относительно малые затраты на подготовку педагогов за счёт создания дополнительного класса при уже существующем учебном заведении, что не требовало значительных финансовых вложений; д) политика Министерства народного просвещения, направленная на привлечение женщин к педагогическому труду, который являлся единственной сферой общественной деятельности для женщин в 60–70-е гг. XIX в.; е) достаточно быстрая подготовка квалифицированных педагогических кадров в условиях педагогического класса, что позволяло решить двудеятельную задачу: с одной стороны – Министерство народного просвещения обеспечивало педагогическими кадрами начальную школу, с другой – удовлетворяло потребность женщин в активном участии в общественной жизни, предоставляя тем самым возможность иметь материальную и социальную защищенность» [3, с. 9–10].

Организация женского образования в России связана с супругой императора Павла I, императрицей Марией Александровной (1824–1880) Именно она *положила начало новому периоду женского образования в России учреждением открытых, всесловных женских гимназий.*

«Предметы преподавания делились на обязательные и необязательные. К обязательным в трехклассных гимназиях относились: Закон Божий, русский язык, русская история и география, арифметика, чистописание, рукоделие. В курсе женских гимназий, кроме вышеперечисленных предметов, обязательны были основания геометрии, география, история, а также «главнейшие понятия по естественной истории и физике с присовокуплением сведений, относящихся к домашнему хозяйству и гигиене», чистописание, рукоделие, гимнастика» [11, с. 185–186].

В 1870 году было издано «*Положение о женских гимназиях*», согласно которому все женские гимназии стали подразделяться на гимназии ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны и гимназии Министерства народного просвещения. Были учреждены четырехклассные женские прогимназии, обучение в которых отвечало младшим классам гимназий. Причем программы обучения гимназий обоих типов практически не имели отличий. Можно констатировать, что рост женского образования шел медленно. В 1877 году в России было 148 женских учебных заведений, в которых обучалось несколько тысяч учащихся. В 1880 г. во всех сельских народных училищах обучалось всего 236 тыс. девочек [7, с. 97].

Самый высокий уровень женского образования отмечался на Бестужевских курсах, открытых в 1878 году в Петербурге. На этих курсах работали лучшие профессора и преподаватели Петербургского университета и других вузов столицы. Уровень знаний бестужевок был, как правило, достаточно высоким, приближаясь к уровню университетского образования. И.М. Сеченов справедливо называл Бестужевские курсы «женским университетом в настоящем смысле этого слова». Он писал: «Да, это была заря высшего женского образования в России, и студентки учились прямо-таки с увлечением, я не раз был свидетелем, как они занимались в стенах своего университета... Да и могло ли быть иначе: немногие шли туда от скуки или из моды, а большинство стремилось сознательно и бескорыстно к образованию как к высшему благу, – говорю «бескорыстно» потому, что оно не давало тогда курсисткам никаких прав, а впоследствии даже лишало их таковых» [7, с. 100].

К 80-м годам XIX века сложившаяся система среднего женского образования все более тяготела к единообразию. Арифметика и алгебра и ранее присутствовали в процессе обучения, и в этот период вершится важное событие – про-

исходит включение геометрии в курс женских гимназий.

31 августа 1874 года министром народного просвещения утверждается программа геометрии, предназначенная для 3-х первых классов женских гимназий. Приведём полное содержание этой программы.

1-й класс. Наглядное ознакомление с геометрическими протяжениями. Прямая линия и окружность круга; угол; параллельные линии. Измерение прямых линий, дуг и углов.

2-й класс. Наглядное ознакомление с геометрическими фигурами. Треугольники, четырехугольники, многоугольники. Рассмотрение правильных фигур. Меры квадратные. Измерение поверхностей прямолинейных фигур (квадрата и прямоугольника).

3-й класс. Наглядное ознакомление учащихся с геометрическими телами. Меры кубические. Измерение поверхностей и объёмов простейших тел.

К указанной программе создаётся ряд учебников.

Так в 1876 году преподаватель 6-й С.-Петербургской гимназии П. Зеленин опубликован учебник «Краткий учебник начальной геометрии для женских училищ» [4]. Об этом учебнике речь пойдет, ссылаясь на рецензию в журнале «Педагогический сборник» за 1877 год №7. Цель работы П. Зеленина состояла в стремлении «дать обучающимся по его учебнику *minimum* сведений, которые они должны приобрести для первоначального ознакомления с предметом» [9, с. 784]. В связи с этим он «ограничил одну лишь *теоретическую часть* курса и не счел нужным обременять учебник различными приложениями и задачи для упражнения. Так как число и выбор подобных задач зависят от усмотрения преподавателя, который может их заимствовать из других источников; из задач на построение помещены лишь те, знание которых необходимо для усвоения курса, как бы он ни был краток» [9, с. 784]. Книга состоит из введения и статей: а) о прямых линиях, б) об углах; в) о треугольниках, о многоугольниках и круге; г) о параллельных линиях; д) об измерении площадей; е) об измерении поверхностей и объёмов тел.

Автор во введении дает только определения тела, поверхности, линии и точки, давая при этом преподавателю возможность разъяснять их самостоятельно. Здесь же сформулировано понятие о трех измерениях, об аксиомах, теоремах, задачах. В учебнике представлен материал обязательный и необязательный для изучения, изучаемый по усмотрению преподавателя. Так, к примеру, автор статью о пропорциональных линиях и подобии фигур включил в курс геометрии в качестве необязательного материала. Здесь же приведено и несколько задач, относящихся к определению четвертой и средней пропорциональных линий, а также обращение треугольника в квадрат, прямоугольника в другой равновеликий ему и т.п. Далее дано понятие о масштабе, объяснение практических задач, ставших классическими: найти расстояние между двумя доступными предметами, между предметами, из которых только один доступен, определение высоты предмета.

По мнению П. Зеленина, учебник «должен быть непременно краток; заключая в себе весь необходимый *научный* материал, он должен быть не более, как подробный конспект курса; разработку же этого материала следует предоставить самому преподавателю» [9, с. 785]. Спорное мнение. К сожалению, книга в большей степени представляет собой справочное пособие, чем учебное руководство. Однако есть ряд геометрических представлений и соотношений, которые автором вводятся исключительно практически, используя наглядные методы преподавания.

Например, в рецензии на этот учебник опубликованной в журнале «Педагогический сборник» [9, с. 784–790] подробно излагается доказательство факта, что объём треугольной пирамиды, составляет треть объёма призмы, имеющей с нею равномерные основания и равную высоту. «Оборотив пирамиду вершиною вниз, наполнив её водою и эту воду перельём в призму; если повторим тоже самое ещё два раза, тогда увидим, что вся призма наполнится» [9, с. 789].

О целях и задачах обучения математике в женских гимназиях нам позволяют судить публикации в педагогической печати того времени. К примеру, нас особо заинтересовала достаточно обстоятельная статья В.А. Латышева «О курсе математики в женских гимназиях» [6, с. 129–143.], опубликованная в 1892 году в журнале «Русская школа». Приведём ряд цитат.

Цели обучения в женской гимназии к концу XIX века: «общеобразовательные, а не практические, и должны быть практичны лишь настолько, чтобы большинство учащихся не считало бы все сообщаемые знания совершенно ненужными, создавало бы возможность найти им применение» [6, с.130]. Очевидно, данное не только стремление автора, но и веяние времени найти оптимальное соотношение между теорией и практикой, не делая уклон в одну из сторон. Это, безусловно, наметившаяся тенденция к созданию единого курса математики для обоих полов.

И всё же к женщинам ещё довольно снисходительное отношение: «С другой стороны, в училищах гимназий (и даже у женщин вообще) мало развита способность и привычка к отвлеченному мышлению, а потому и склонность к математическому мышлению. Ученицы больше избалованы, чем мальчики, дома часто слышат речи о том, что женщинам математика не нужна. Мальчики и юноши избалованы меньше, все побуждают их окончить курс, на недоучившегося юношу смотрят с пренебрежением, тогда как на женщину, вышедшую замуж до окончания курса – никогда. Юноша дома, может быть, часто слышит речи о трудности математики, но ему не твердят о её бесполезности, как твердят о бесполезности древних языков, и он безропотно, хотя и с трудом учится математике и всячески восстает против древних языков, и часто прямо твердит: «все равно, учи, не учи – их одинаково позабудешь» [6, с. 136].

Об объёме и уровне знаний, получаемых девушками в гимназии, можно судить по следующим словам: «Курс геометрии на плоскости часто знают порядочно (но не во всех гимназиях), могут самостоятельно соображать, например, о частных случаях доказываемой теоремы; о несоизмеримости величин, впрочем, редко упоминается, понятия о пределах не дается; нередко ученицы могут решать простенькие задачи на вычисление и на построение; но доказательства теорем часто заучиваются без достаточного понимания смысла повторяемых рассуждений; говорят, например, что «вверх» они могут доказать теорему, а «вниз» не могут (под этим выражением следует понимать направление линий, проведенных на сделанном на доске чертеже). Стереометрия большей частью не проходит, а из её области даются только формулы выражения поверхностей и объёмов тех, которые рассматриваются в курсе мужских гимназий. Иногда в курс стереометрии вводятся доказательства некоторых теорем относительно взаимного положения линий и плоскостей в пространстве. По нашим наблюдениям, объём курса геометрии в женских гимназиях колеблется больше, чем объём курсов арифметики и алгебры в зависимости от качеств преподавателя. Встречалось и значительное понижение уровня познаний по геометрии

против сейчас указанного среднего уровня».¹

Удивительно, что с позиции сегодняшнего дня, мнение автора о приоритетах к изучаемым предметам: «за решение арифметических задач ученицы принимаются в младших классах охотно, геометрией, при сколько-нибудь разумном преподавании её, большинство занимается охотно, только алгебру не любят почти всегда, а арифметику – начиная с средних классов».² Интересно, но спустя столетие можно констатировать, что в наших школах учащимися предпочтение отдаётся арифметике и алгебре, нежели геометрии. Геометрия считается наиболее сложным предметом, требующим повышенной работы ума.

Становление среднего женского образования на протяжении XIX столетия сопровождалось острой педагогической полемикой по поводу его содержания, организации, целей и средств воспитания. Женские средние учебные заведения были призваны реализовать чрезвычайно важную цель – подготовить высококравственных, общественно значимых личностей. В конце XIX века в России насчитывалось около 900 средних учебных заведений для девочек, среди которых были институты благородных девиц, гимназии Министерства народного просвещения, гимназии Ведомства императрицы Марии, частные гимназии, епархиальные училища и училища духовного ведомства, а также учебные заведения, дававшие неполное среднее образование – прогимназии МНП, Мариинские училища, женские городские училища.

В целом к концу XIX века результатом социально-экономических преобразований в России явилось значительное изменение отношение к женщине и ее образованию. Именно на женщин была возложена ответственность за учительские кадры страны. Плохо это или хорошо, тема отдельного исследования.

Педагогические классы при женских гимназиях действовали до революции 1917 года. Затем более века подобные классы не присутствовали в системе отечественного образования. Разумеется, в период Советского Союза организация профориентационной работы была на довольно высоком уровне, но акцент осуществлялся, в первую очередь, на рабочие профессии и, как правило, именно на те, которые были востребованы на подшефном для школы предприятии. Зачастую это было градообразующее предприятие области, района, города.

В современной России к педагогическим классам обратились в первой четверти XXI века. В 2021 году министерство просвещения РФ опубликовало «Концепцию профильных психолого-педагогических классов» [5], предлагая к реализации проект предпрофильного образования. В понятийном аппарате концепции сказано, что «профильный психолого-педагогический класс – объединение обучающихся образовательной организации, характерологическими признаками которого являются: избирательный принцип комплектования состава учащихся; профилирование обучения за счёт включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности; обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий; наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнёрами» [5, с. 6].

Современные педагогические классы создаются для «выявление педагогически одарённых школьников и формирование у них готовности к профессионально-

личностному самоопределению; интеграция педагогически одарённых школьников в профессиональное сообщество на этапе обучения в школе» [5, с. 10].

Выводы

Цели создания педагогических классов XIX века и XXI века звучат по разному и по сути представляют собой разные способы ликвидации дефицита учительских кадров. Однако, опыт прошлого должен быть обязательно учтён.

Для современных педагогических классов должны быть созданы если не специальные учебники математики, учитывающие специфику подготовки к педагогической деятельности, то, безусловно, организация, к примеру, элективных курсов (факультативных) должна учитывать предполагаемую в дальнейшем профессиональную деятельность.

Организация работы в современных педагогических классах должна определяться не только и не столько содержанием школьных предметов, а в первую очередь, личностью учителя, его стремлением на каждом уроке показать применение своей личной уникальной методики преподавания, которая позволяет ученикам лучше освоить предмет, мотивирует их к продуктивной и активной деятельности, дарит радость открытия, позволяет задуматься о своём профессиональном будущем, формирует стремление к развитию и совершенствованию, вызывает удивление, чувство радости и осознание высокого уровня профессионализма учителя.

Задача учителя продемонстрировать и вовлечь обучающихся педагогических классов в процесс организации проектной деятельности, чтобы у ребят была возможность понять и выполнить функции не только со своей позиции, но и с позиции учителя. Обязательный сегодня для выполнения «Индивидуальный проект» может быть связан с педагогическими вопросами и методикой изучения конкретных предметов, в нашем случае с методикой обучения математике. Здесь будет уместно изучить опыт работы учителей-новаторов (В.Ф. Шаталов, Р.Г. Хазанкин и др.), современные педагогические технологии. Блок математических дисциплин должен быть заполнен актуальными элективными курсами, предметными «Неделями математики», методико-математическими научными конференциями, изготовлением наглядных пособий, математическим моделированием [10]. Обучающийся педагогического класса должен иметь возможность попробовать себя в роли вожатого, учителя начальных классов, учителя 5-6 классов, организатора внеурочной деятельности. Очень важно чтобы обучающиеся педагогических классов получили радость от своего педагогического труда.

Система наставничества должна быть широко реализована. Школьники 10–11 классов под руководством наставника могут разработать и провести в течении учебного года целую серию уроков, индивидуальных консультаций для обучающихся младших классов.

Важной составляющей учебного процесса могут стать встречи с преподавателями и студентами педагогических вузов, молодыми и опытными учителями.

Желание стать учителем должно «созреть», пройти многоэтапную систему взвешивания своих «за» и «против» и уже с твердой мотивацией можно подавать документы в педагогический вуз, понимая что работа учителя это даже не просто про работу, это про призвание и служение.

Примечания

1. Латышев В. Указ. соч. С. 133.
2. Латышев В. Указ. соч. С. 136.

Библиографический список

1. *Ельницкий К.В.* Курс дидактики. Пособие для учебных заведений, в которых преподаётся педагогика./ 9-е изд. СПб.: Издание Д.Д. Полубояринова, 1898. 143 с.
2. *Ельницкий К.В.* Общая педагогика: пособие для учебных заведений, в которых преподаётся педагогика и для занимающихся воспитанием и обучением детей. 12-е изд. Санкт-Петербург: Издание М.М. Гутзаца, 1907. 156, IV с.
3. *Емельянова Н.Р.* Профессионально-творческое развитие обучаемых в педагогических классах при женских гимназиях России второй половины XIX в. Автореферат диссертации кандидата пед. наук. Елец, 2016. 25 с.
4. *Зеленин П.* Краткий учебник начальной геометрии для женских училищ. Составил преподаватель 6-й С.-Петербургской гимназии П. Зеленин. С 143 рисунками в тексте. СПб, 1876.
5. Концепция профильных психолого-педагогических классов. Москва: ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», 2021. 63 с. [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: https://sh3-izobilnyj.r07.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/170/2805/KONTsEPTsIYa_PPPK.pdf
6. *Латышев В.* О курсе математики в женских гимназиях. Русская школа. 1892. №10. С.129–143.
7. *Паначин Ф.Г.* Педагогическое образование в России (Историко-педагогические очерки). – М.: Педагогика, 1979. - С.97.
8. Педагогическая энциклопедия: [В 4 т.]. Москва: Сов. энциклопедия, 1964-1968. Т. 3: Н-СМ. 1966. – 879 с.
9. Педагогический сборник. 1877. №7. С. 784–790.
10. *Сумина Г.Н.* Особенности математической подготовки в психолого-педагогическом классе/// Интерактивные методы в обучении математике: сборник материалов научно-практической конференции «Певзнеровские чтения» (Комсомольск-на-Амуре, 5 апреля 2024 г.). Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2024. С. 51–56.
11. *Тарасова О.В.* История школьной геометрии с древнейших времён и до конца XIX века: Основные этапы развития элементарного курса: Монография. Орёл, ОАО Типография «Труд», 2004. 452 с.
12. *Ушинский К.Д.* Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений // Педагогические сочинения: в 6 т. Т.2: Педагогические сочинения: Для детей среднего возраста 9–14; сост. С.Ф. Егоров.– М.: Педагогика, 1988. С. 379–387.
13. *Фальборк Г., Чарнолуцкий В.* Настольная книга по народному образованию: Законы, распоряжения, правила, инструкции, уставы, справ. сведения и пр. по шк. и внеш. образованию народа : Пособие для зем. и гор. обществ. учреждений... и др. деятелей по нар. образованию : [В 4 т.] / Сост. Г. Фальборком и В. Чарнолуцким. - Неофиц. изд. Т. 1-4. Санкт-Петербург, 1899–1911. 4 т.; 23. (Издание товарищества «Знание» / Ред. Г. Фальборка и В. Чарнолуцкого).
14. *Фальборк Г.А.* Всеобщее образование в России. Москва: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1908. 212 с.

References

1. *Elnitsky K.V.* Course of didactics. Manual for educational institutions in which pedagogy is taught./ 9th ed. St. Petersburg: D.D. Poluboyarinova Publ., 1898. 143 p.
2. *Elnitsky K.V.* General Pedagogy: A Manual for Educational Institutions, in Which Pedagogy Is Taught and for Those Engaged in Upbringing and Teaching Children. 12th ed. St. Petersburg: M.M. Edition. Gutsatsa, 1907. 156, IV p.
3. *Emelyanova N.R.* Professional-creative development of students in pedagogical classes at women's gymnasiums of Russia of the second half of the XIX century. Sciences. Yelets, 2016. 25 p.
4. *Zelenin P.* Kratkiy uchebnyk nachal'noy geometrii dlya zhenskikh uchilishch [A brief textbook of primary geometry for women's schools]. Compiled by the teacher of the 6th St. Petersburg gymnasium P. Zelenin. With 143 figures in the text. St. Petersburg, 1876.
5. The concept of specialized psychological and pedagogical classes. Moscow: Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers of the Ministry of Education of the Russian Federation, 2021. 63 p. [Elektronnyi resurs]. Electron. dan. URL: https://sh3-izobilnyj.r07.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/170/2805/KONTsEPTsIYa_PPPK.pdf
6. *Latyshev V.* On the course of mathematics in women's gymnasiums. Russian School. 1892. №10. Pp. 129–143.
7. *Panachin F.G.* Pedagogical education in Russia (Historical and pedagogical essays). Moscow, Pedagogy Publ., 1979. Pp. 97.
8. Pedagogical Encyclopedia: [In 4 vols.]. Moscow: Sov. Encyclopedia, 1964–1968. Vol. 3: N-SM. 1966. 879 p.
9. Pedagogical collection. 1877. №7. Pp. 784–790.
10. *Sumina G.N.* Features of mathematical training in the psychological and pedagogical class /// Interactive methods in teaching mathematics: collection of materials of the scientific and practical conference «Pevznerovskie chteniya» (Komsomolsk-on-Amur, April 5, 2024). Komsomolsk-on-Amur: AmGPGU, 2024. Pp. 51–56.
11. *Tarasova O.V.* History of school geometry from ancient times to the end of the XIX century: Main stages of the development of an elementary course. Ore: ОАО Типография «Труд», 2004. 452 p.
12. *Ushinsky K.D.* Program of pedagogy for special classes of women's educational institutions // Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. T.2: Pedagogicheskie sochineniya: Dlya detei srednego vozrasta 9–14; ed. S.F. Egorov. Moscow: Pedagogy, 1988. Pp. 379–387.
13. *Falborck G., Charnoluskiy V.* Desk Book on Public Education: Laws, Orders, Rules, Instructions, Statutes, References, information, etc. on school. and exterior. education of the people: Manual for land. and the mountains. Societies. Institutions... and other figures in the people's republic. education: [In 4 vols.] / Compilation. G. Falborck and W. Charnoluski. Unofficial. Ed. T. 1-4. St. Petersburg, 1899–1911. 4 vols.; 23. – (Publication of the partnership «Znaniye» / Ed. by G. Falborck and V. Charnoluski).
14. *Falborck G.A.* Universal education in Russia. Moscow: type. I.D. Sytin, 1908. 212 p.

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-426-429

ТОРГАЧЕВ ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, кафедры автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: d_torgachev@mail.ru

ТОРГАЧЕВ ВЛАДИСЛАВ ДМИТРИЕВИЧ

бакалавр направления подготовки 27.03.05 «Инноватика» «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва, Россия
E-mail: torgachevvlad@mail.ru

TORGACHEV DMITRY NIKOLAEVICH

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: d_torgachev@mail.ru

TORGACHEV VLADISLAV DMITRIEVICH

Bachelor of Training 27.03.05 Innovatika MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia
E-mail: torgachevvlad@mail.ru

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ

DEVELOPMENT OF A UNIVERSITY SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL TRAINING FOR STUDENTS BASED ON GAMIFICATION

В статье обоснована целесообразность использования инструментов геймификации в системе дополнительного профессионального обучения. Показана структура учебных дисциплин с элементами геймификации. Раскрыты содержательные аспекты системы дополнительного профессионального обучения на основе геймификации. Отмечено значение использования игровых технологий в процессе формирования профессиональных навыков. Сконцентрировано внимание на отдельных аспектах геймифицированной виртуальной образовательной среды.

Ключевые слова: геймификация, игровые технологии, дополнительное профессиональное обучение, образовательная среда, система, компетенции, развитие.

The article substantiates the feasibility of using gamification tools in the system of additional professional training. The structure of academic disciplines with elements of gamification is shown. The substantive aspects of the system of additional professional training based on gamification are revealed. The importance of using gaming technologies in the process of forming professional skills is noted. Attention is focused on individual aspects of the gamified virtual educational environment.

Keywords: gamification, gaming technologies, additional professional training, educational environment, system, competencies, development.

Введение

В современных условиях непрерывных реформ системы образования роль преподавателя заключается не только в том, чтобы «обучать» знаниям, которые будут иметь ограниченную продолжительность и всегда будут доступны через сеть Интернет, а скорее помочь студентам «научиться учиться» самостоятельно [1].

Рынок труда предъявляет все более высокие требования к квалификации специалистов. Университеты, стремясь подготовить конкурентоспособных выпускников, активно развивают системы дополнительного профессионального образования (ДПО).

В настоящее время ресурсы революционизируют образовательную практику, требуя от педагога определить факторы и установить критерии для включения качественных стратегий преподавания в аудиторные занятия. Для того чтобы сформировать качественную систему дополнительного профессионального образования студентов, необходимо использовать специальные обучающие инструменты, позволяющие сделать обучение наиболее полным и эффективным. Внедрение геймификации в эту систему представляет собой инновационный подход, способный значительно повысить эффективность обучения и вовлеченность студентов.

Цель данной статьи заключается в разработке и обо-

сновании эффективности развития университетской системы дополнительного профессионального обучения студентов на основе геймификации.

Научная новизна результатов исследования заключается в обосновании геймификации, как фактора способствующего эффективному развитию университетской системы дополнительного профессионального образования, раскрытии структуры учебных дисциплин с элементами геймификации, формировании системы ДПО на основе геймификации, проектировании геймифицированной виртуальной образовательной среды.

В ходе работы использовались методы обобщения, сравнительного анализа и синтеза, индукции и дедукции, графический метод.

Изложение основного материала

В середине 20-го века творчество играло важную роль в образовании. По мнению авторов и сейчас это должно быть заявлено в качестве образовательной цели. Однако в условиях современной действительности творчество не играет центральной роли ни в образовательных стандартах и программах, ни в учебных планах, на которых строится весь процесс обучения и подготовки специалистов. Творческое обучение означает принятие подходов, которые дают возможность развития воображения, в результате

чего аудиторные занятия становятся более интересными, увлекательными и эффективными.

Одним из таких подходов является геймификация – целенаправленное активное использование игровых элементов, принципов, технологий, сценариев, а также игрового мышления в неигровых ситуациях с целью формирования нового опыта решения различного рода задач, повышения мотивации и вовлеченности аудитории в рутинные процессы, улучшения результатов деятельности [5].

Обучение на основе игры – это не просто добавление игровых элементов в учебный процесс, а фундаментальное изменение методологии. Вместо пассивного усвоения информации студенты активно участвуют в игровом процессе, решая задачи, преодолевая препятствия и получая обратную связь в режиме реального времени. Это способствует глубокому пониманию материала и развитию критического мышления. Примеры игровых механик: квесты, симуляции, викторины, ролевые игры, соревновательные задания. В контексте ДПО это может быть симуляция управления проектом, разработка бизнес-плана в виртуальной среде или решение кейсов, имитирующих реальные рабочие ситуации. Кроме того, игры дают впечатления, которые способствуют внутреннему удовлетворению от учебного процесса.

Особенно целесообразно использование инструментов геймификации в системе дополнительного профессионального обучения.

Интеграция геймификации в учебные дисциплины ДПО требует тщательно продуманной структуры. Структура учебных дисциплин с элементами геймификации не многим отличается от структуры стандартной дисциплины (рисунок 1).

Отличительной особенностью представленной структуры является возможность определить ключевые компетенции, которые должны быть сформированы, и использовать игровые механики, способствующие их развитию [2]:

- система баллов и уровней: награда за успешное выполнение заданий, позволяющая студентам отслеживать свой прогресс и стремиться к новым достижениям;
- лидерборды и рейтинги: стимулируют конкуренцию и мотивацию к самосовершенствованию;
- достижения и награды: виртуальные значки, дипломы и другие поощрения повышают вовлеченность;

плумы и другие поощрения повышают вовлеченность;

- персонализированный подход: адаптация сложности заданий и темпа обучения под индивидуальные особенности каждого студента;
- командная работа: развитие навыков сотрудничества и коммуникации через групповые проекты и соревнования.

Игры идеальны для обучения, потому что они представляют собой вызов, фантазию и стимулируют любопытство на протяжении всего игрового процесса. Таким образом, игры дают возможность использовать интересы учащихся для их же обучения. На рисунке 2 представлена содержательная схема системы дополнительного профессионального обучения (ДПО) на основе геймификации.

Успешная реализация представленной системы дополнительного профессионального обучения на основе геймификации предполагает:

- единую платформу: онлайн-платформа для управления учебным процессом, отслеживания прогресса студентов, предоставления обратной связи и общения преподавателей и студентов;
- интеграцию с LMS: совместимость с существующими системами управления обучением.
- систему оценки: объективная и прозрачная система оценки достижений студентов, учитывающая результаты игровой активности.

– поддержку преподавателей: тренинги и методическая помощь для преподавателей по использованию геймифицированных методов обучения.

Большое значение для системы дополнительного профессионального обучения на основе геймификации имеет иммерсивный опыт (погружение в новую реальность), который будет вызывать эмоции, пробуждать любопытство и вовлеченность обучающегося.

Ключевую роль в создании иммерсивного опыта студентов играет геймифицированная виртуальная образовательная среда (рисунок 3).

Представленная геймифицированная виртуальная образовательная среда – это среда, в которой учащиеся могут быть компетентными, автономными, рисковать без серьезных последствий и развивать когнитивную гибкость по отношению к сложным идеям. Её отличительными особенностями являются [4]:

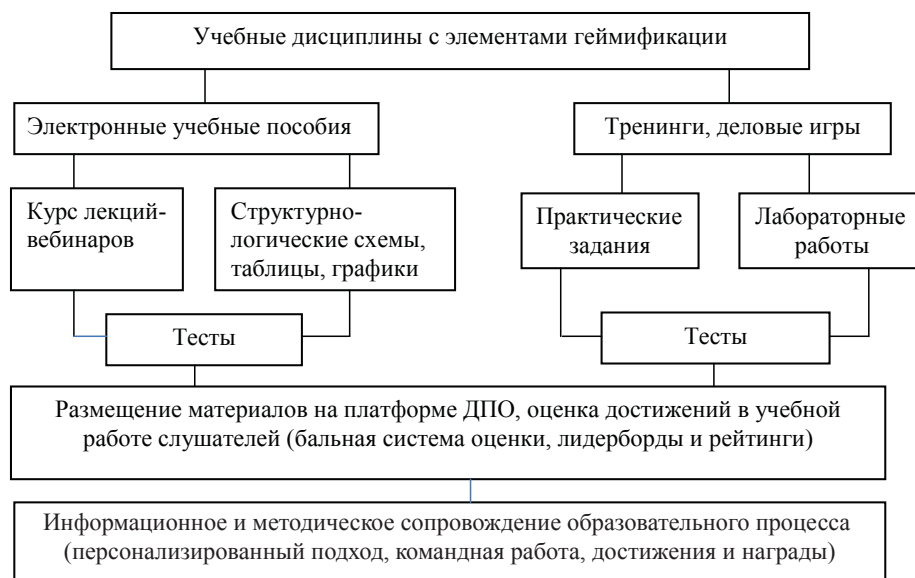


Рис. 1. Структура учебных дисциплин с элементами геймификации.

- интерактивные симуляции, позволяющие студентам практиковаться в выполнении профессиональных задач в безопасной среде;
- виртуальные лаборатории, предоставляющие доступ к оборудованию и инструментам, недоступным в реальной жизни;
- визуализация сложных процессов и объектов;
- возможности коллаборации.

Выводы

Современный вектор образования – это союз обучения и развлечения. Этот союз сделает процесс преподавания и обучения более приятным и привлекательным, а также намного более результативным.

В условиях динамично развивающейся системы высшего образования, геймификация предлагает университе-

там мощный инструмент для повышения эффективности ДПО. Она стимулирует активное обучение, развивает необходимые профессиональные компетенции и подготавливает студентов к успешной карьере, но требует, при этом, тщательного планирования, инвестиций в технологии и профессиональную подготовку преподавателей.

Система дополнительного профессионального обучения на основе геймификации в значительной степени способствует вовлеченности в процесс обучения, усиливает познавательную деятельность, способствует эмоциональному развитию и является основным средством социализации [5]. Игровая деятельность становится для студентов одним из самых мощных средств освоения новых дополнительных профессиональных навыков и компетенций на собственном опыте.



Рис. 2. Система ДПО на основе геймификации.



Рис. 3. Структура геймифицированной виртуальной образовательной среды.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/>
2. Торгачев Д.Н. Развитие эффективных форм сотрудничества университета и работодателя в процессе формирования профессиональных компетенций и трудоустройства выпускников по направлению подготовки 27.03.05 «Инноватика» / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 2 (95), 2022. С. 310–314.
3. Торгачев Д.Н. К вопросу проектного управления образовательными системами / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 3 (96), 2022. С. 260–263
4. Торгачев Д.Н. Развитие образовательной среды университета в условиях современной действительности / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 1 (98), 2023. С. 364–366
5. Торгачев Д.Н. Повышение качества подготовки студентов профессиональных образовательных организаций на основе геймификации учебного процесса / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 1 (102), 2024. С.356–359.

References

1. Resolution of the Government of the Russian Federation of 13.05.2021 No. 729 “On Measures for the Implementation of the Priority-2030 Strategic Academic Leadership Program” <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/>
2. Torgachev D.N. Development of effective forms of cooperation between the university and the employer in the process of forming professional competencies and employment of graduates in the field of training 27.03.05 “Innovatika” /D.N. Torgachev, V.D. Torgachev// Scientific notes of Orel State University No. 2 (95), 2022. Pp. 310–314.
3. Torgachev D.N. On the issue of project management of educational systems/D.N. Torgachev, V.D. Torgachev//Scientific notes of Orel State University No. 3 (96), 2022. Pp. 260–263.
4. Torgachev D.N. Development of the educational environment of the university in the conditions of modern reality /D.N. Torgachev, V.D. Torgachev // Scientific notes of Orel State University No. 1 (98), 2023. Pp. 364–366.
5. Torgachev D.N. Improving the quality of training students of professional educational organizations based on the gamification of the educational process /D.N. Torgachev, V.D. Torgachev // Scientific notes of the Orel State University No. 1 (102), 2024. Pp. 356–359.

УДК: 372.863 : 502.315

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-430-433

ФЕДОРОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

магистрант гр. З-М-АОШ-21, Педагогическое отделение, Институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Россия

E-mail: olgaf3918@gmail.com

СОФРОНОВ РОДИОН ПАВЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, Педагогическое отделение, институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Россия

E-mail: vorovul@yandex.ru

FEDOROVA OLGA NIKOLAEVNA

Magistrant, gr. Z-M-AOSH-21, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia

E-mail: olgaf3918@gmail.com

SOFRONOV RODION PAVLOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia

E-mail: vorovul@yandex.ru

**БОТАНИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
К ОБУЧЕНИЮ В АГРОШКОЛЕ**

**BOTANICAL PRACTICAL COURSE AS A MEANS OF FORMING READINESS
FOR TRAINING IN AN AGRICULTURAL SCHOOL**

В статье описывается использование ботанического практикума с целью подготовки обучающихся средних классов к дальнейшему обучению в агрошколе. Предлагается описание методики растениеводства, рассматриваются приёмы и методы работы.

Ключевые слова: ботанический практикум, агрошкола, методика преподавания, ботаника, биология, сельскохозяйственные растения, наблюдение, эксперимент.

The article describes the use of a botanical workshop in order to prepare middle school students for further education in an agricultural school. A description of the methodology of crop production is proposed, techniques and methods of work are considered.

Keywords: botanical workshop, agricultural school, teaching methods, botany, biology, agricultural plants, observation, experiment.

Введение

Система агропромышленного комплекса России, стремительно развиваясь, подвергается созидательным трансформациям, обусловленным переходом на самообеспечение. Конкурентоспособные кадры – это залог успеха всей отрасли. Тенденцией современного профильного образования является охват школьного этапа обучения. В настоящее время появляются курсы разной продолжительности, которые могут функционировать как на базе общеобразовательных учреждений, так и в системе дополнительного образования (кванториумы, технопарки и т. д.). Одним из таких примеров является ботанический практикум в Жохсогонской СОШ им. А.Е. Кулаковского» Республики Саха (Якутия). Данный практикум предназначен для обучающихся 6 классов; его продолжительность составляет 1 учебный год (1 раз в неделю).

Жохсогонская СОШ относится к числу агрошкол, успешно функционирующих по всей России (Иркутская, Московская, Курганская, Амурская, Тамбовская области, Республика Бурятия, Республика Саха (Якутия) и др.). Многие из учреждений имеют лицензию на предоставление профессионального образования и присвоения соответствующих специальностей (животновод, тракторист, столяр, овощевод, хозяин/хозяйка усадьбы) [8], [10], [12]. Каждая школа функционирует в рамках отдельных местных промыслов: рыболовство, птицеводство, земледелие, оленеводство и др. Сфера интересов Жохсогонской СОШ

связана с овощеводством и животноводством. Организация деятельности предполагает выполнение полного цикла: от выращивания до реализации продукции заказчикам (магазины, пункты питания, частные лица).

Государственная стратегия по освоению труднодоступных северных территорий повышает значение агрообразования на всех уровнях (школа, суз, вуз). Агрошколы и агроклассы сотрудничают со средними специальными учреждениями, вузами и промышленными предприятиями, что обеспечивает преемственность образования и дальнейшее трудоустройство.

Старшей школе предшествуют начальная и средняя ступени обучения, предполагающие приобщение к природе родного края и труду на земле на доступном уровне. Так, для младших классов агрошколы разработана программа «Традиционное хозяйство» [13]. Обучающиеся средних классов выполняют работы на учебно-опытном участках и теплицах, участвуют в исследовательских проектах. Важным направлением выступает участие обучающихся в лабораторных исследованиях в области биотехнологии, робототехники, агроботехнологии. Вместе с практическими навыками приобретаются знания по основам животноводства, коневодства, овощеводства, рыболовства и др.

Старшеклассники реализуют полученный опыт и знания, выполняя работы по профилю школы с целью получения конкретной специальности вместе с аттестатом об общем образовании.

Цель исследования. Ботанический практикум носит пропедевтический характер, подготавливая учащихся к работе в полевых условиях и к изучению в старших классах сельскохозяйственных дисциплин (основы агрономии, основы животноводства, сельскохозяйственная техника и др.) [1]. Подготовка в средней школе в области физики, математики, химии, биологии, географии и экологии способствует формированию межпредметных связей, при этом ориентируя на восприятие информации, в частности, через призму растениеводства. Цель данного практического исследования состоит в апробации содержания практикума и оценки его методической эффективности как в формировании практических навыков, так и теоретических компонентов готовности к обучению в агрошколе.

Новизна исследования. На базе Жохсогонской агрошколы в 2023–2024 уч. гг. было проведено экспериментальное исследование, направленное на оценку эффективности ботанического практикума для обучающихся 6 классов. Содержание ботанического практикума является частью раздела «Растения» и соответствует Федеральной рабочей программе по направлению «Естественно-научные предметы». Отличительной особенностью практикума является детальная проработка комплекса практических заданий в тесной связи с рассматриваемым теоретическим разделом, тщательная фиксация полученных результатов в соответствующих формах отчётности, установление междисциплинарных связей, реализация индивидуального подхода в обучении.

Практикум ориентирован на формирование внутреннего интереса к изучаемому предмету. Для этого используются следующие средства: экскурсии-беседы о природе родного края; изучение региональных, районированных сельскохозяйственных культур; формирующая оценка личных достижений; система приёмов, обеспечивающих доступность заданий (неоднократное повторение, наличие наглядных инструкций и алгоритмов действий, поощрение познавательной активности).

Методы исследования. Методологическая основа нашего исследования состоит в применении классических методов обучения, оценки деятельности обучающихся, методов групповой работы. Кроме этого в практической части работы нами использованы методы констатирующего и формирующего педагогического эксперимента, а также методы математической статистики – критерий Стьюдента.

Изложение основного материала

При разработке ботанического практикума учитывались труды отечественных учёных в области дидактики и педагогики: начиная от теоретических концепций П.И. Пидкасистого [9] и Н.И. Запорожца [7], и заканчивая работами учёных-методистов по ботанике, биологии и экологии [3], [4], [5], [2], [6].

Содержание ботанического практикума выстраивалось в соответствии с принципами научности, доступности, осознанности и активности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой, региональности. В соответствии с последним принципом местная растительность выступает объектом экспериментальных исследований и наблюдения. Кроме этого в тематическом планировании учитывалось биоразнообразие местной флоры. Первоочередное внимание уделялось сельскохозяйственным растениям (сельскохозяйственные культуры, выращиваемые на корм животным, картофель, лук, томат, морковь, цветковые растения, плодовые кустарники). Все практические занятия проводились на прилегающей территории села и школьных площадях – оранжерея,

учебно-опытный участок, теплица и пашня агрошколы. Обращение к природе родного района повышает актуальность получаемых знаний и практических навыков.

Ботанический практикум составлен с учётом возрастных особенностей обучающихся и уровня их подготовки, а также ориентирован на установление межпредметных связей со смежными дисциплинами (биология, география, химия, математика, физика, экология). Основу содержания практикума составляют научные факты, законы и закономерности. Учебные задачи структурировались и систематизировались с целью формирования объективных и обобщённых понятий и связанных с ними навыков.

При реализации ботанического практикума нами использовался метод формативного оценивания, предполагающий регулярное отслеживание уровня знаний и умений каждого обучающегося, начиная с исходного. В результате обучающийся двигался вперёд по индивидуальной траектории, что позволяло прогнозировать его успешность. Систематическая оценка стимулирует развитие самостоятельности в учёбе и способствует возникновению здоровой конкуренции в коллективе, которая выступает движущей силой самообразования. Выполнение практических заданий по проращиванию семян (кабачок) или влиянию раздражителей на рост растения (огурцы) – это возможность сравнить и оценить развитие у себя навыков стерилизации необходимого оборудования, бережного отношения к хрупким объектам (растениям и семенам), закладки почвы в горшок, посадки растения и др. При этом задания выполняются индивидуально, но в условиях учебно-опытного участка и пашнях агрошколы.

Метод формативного оценивания нами используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Последний вариант предполагает совместное обсуждение проблемных вопросов. Например: повлияет ли на проращивание клубней картофеля отсутствие света? Или: сможет ли прорасти семечко кабачка при отсутствии кислорода? Адекватной оценке способствует создание в классе доброжелательной и открытой атмосферы, использование коллективных форм работы, создание «ситуаций успеха».

Ботанический практикум рассчитан на развитие умений и навыков проведения опытов в области защиты сельскохозяйственных растений от вредителей, а также на реализацию практических умений и действий в реальных условиях (например, проращивание семян овса, фасоли, озимой пшеницы с помощью аллелопатических веществ). В ходе практикума обучающиеся выполняют следующие работы: сортировка картофеля, томата, культурных растений и др.; сортировка по способам опыления; уборка урожая на зиму; расчёт количества воды для полива конкретного участка; выращивание рассады; расчёт почвы для участка и для стаканчиков с рассадой; работа с удобрениями и расчёт их количества; устранение раздражителей для роста растений; определение образования крахмала в листьях; проращивание семян рассады; сортировка семян для рассады; сбор и сушка семян для хранения; черенкование растений; подготовка почвы для посева; определение глубины заделки семян; внесение минеральных и органических удобрений и т. д.

Приведём несколько примеров тесной взаимосвязи теоретического и практического компонентов в рамках прохождения ботанического практикума. Так, раздел «Значение культурных растений...» сопровождается работой по выявлению того или иного сельскохозяйственного растения на основании внешних признаков; в разделе «Корневые системы культурных растений» необходимо определять культуры по корням и листьям. Теоретический

и практический компоненты в данных примерах взаимодополняют друг друга, на основании чего формируются соответствующие научные понятия о стержневой и мочковатой корневых системах.

При выполнении практических заданий школьники познакомились соформлением промежуточных и итоговых показателей результатов деятельности. Обучающиеся вели таблицы, журналы, специальные книги, рабочие листы (см. таблицы 1, 2). В протоколе, отражающем наблюдение за растением, требовалось заполнить следующие графы: практические действия, ход наблюдений, выводы. Ещё один вариант оформления ботанических опытов: особенности предстоящей работы, выбранная тема, предварительные цели.

Таблица 1.

Развитие клубней картофеля

Дата	Клубень картофеля, проращиваемый на свету		Клубень картофеля, проращиваемый в темноте	
	цвет побега	длина побега, см	цвет побега	длина побега, см

Заполнение разных форм отчётности развивает организованность, внимательность, краткость и точность формулировок, грамотность изложения. Кроме этого ежедневное оформление документации структурирует и систематизирует полученные знания.

Таблица 2.

Наблюдение за растением

Дата	Высота растения	
	подвергнувшегося механическому раздражению	не подвергнувшегося механическому раздражению

С целью подтверждения эффективности ботанического практикума нами был проведён педагогический эксперимент, ориентированный на сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп (обучающиеся 6-х классов). Педагогический эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Рассмотрим их более подробно.

Первый этап предполагал выполнение в двух группах (контрольной и экспериментальной) 10 заданий. Первые пять заданий были направлены на оценку владения информацией об использовании орудий труда, о выращивании рассады, о культурных растениях, о составлении гербария, а также на выявление аналитических способностей. Результаты оценивались на достоверность имеющихся сведений.

Вторые пять заданий носили практический характер: составление гербария, полив комнатного растения, определение вида растения, посев рассады и её пикировка. Оценивалась самостоятельность и правильность действий.

Анализ полученных данных (рис. 1) выявил приблизительно одинаковый уровень подготовки в контрольной и экспериментальной группах. Отличия в результатах носят случайный характер и не являются статистически значимыми.

Следующий этап был ориентирован только на экспериментальную группу, участвующую в прохождении вышеописанного ботанического практикума. В ходе практикума были рассмотрены следующие темы: «Введение в курс», «Ботаническая характеристика культурных растений», «Сельскохозяйственный культуры и условия их жизни».

«Способы размножения» и «Приёмы возделывания». Весь курс носил практикоориентированный характер и предполагал регулярное выполнение опытов, а также развитие навыков и умений сельскохозяйственной деятельности. В итоге было реализовано 20 практических работ и 6 экспериментов.

По завершении ботанического практикума нами был организован третий этап исследования – контрольный. Были повторно проведены 5 теоретических и 5 практических заданий (описаны выше для констатирующего этапа). Статистическая обработка полученных данных (рис. 2) показала значительное повышение качества умений и навыков в экспериментальной группе, тогда как в контрольной показатели остались приблизительно прежними.

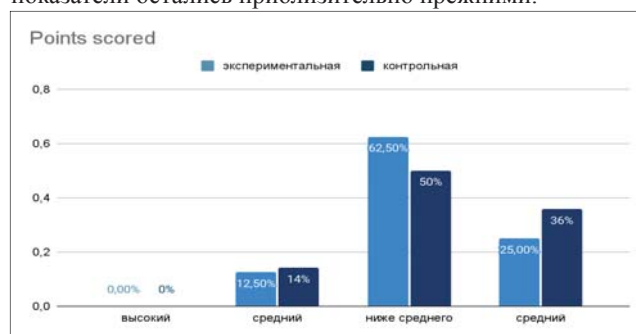


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа/

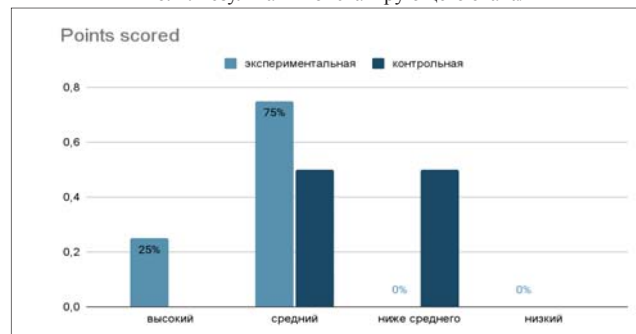


Рис. 2. Результаты контрольного этапа.

Результаты выше среднего наблюдались только у обучающихся экспериментального класса (25 %); средние показатели присутствовали в обоих классах, но количественно доминировали в экспериментальном (75 %); показатели ниже среднего отсутствовали в экспериментальном классе, их продемонстрировали только обучающиеся из контрольной группы (50 %).

Выводы

Таким образом, внедрение ботанического практикума в школьную программу позволило повысить уровень практической подготовки к обучению в агрошколе для представителей экспериментальной группы. Участники педагогического эксперимента получили полезные умения и навыки по уходу за растениями, проращиванию семян, удобрению почвы и т. д.

Полученные результаты были достигнуты благодаря разработке системы занятий ботанического практикума, актуализирующей накопленные знания и умения и межпредметные связи. Грамотное составление календарно-тематического планирования интегрировало ботанический практикум в учебный процесс агрошколы. Экспериментально подтверждена эффективность ботанического практикума в обучении биологии как средства развития практических знаний и умений обучающихся в условиях агрошколы.

Библиографический список

1. Агрошкола. Кто рискнет и возьмется? // Интернет-журнал «Лицей». 2019. URL: <https://gazeta-licey.ru/educ/80133-agroshkola-kto-risknyot-i-vozmyotsya?ysclid=lvqasg2gr1726851079> (Дата обращения: 12.05.2024).
2. Андреева Н.Д. Проблема формирования универсальных учебных действий в методике и практике обучения биологии // Биология в школе, № 4, 2022. С. 30–40.
3. Асташина Н.И. Творческие задания на уроках биологии и экологии как средство развития индивидуальных способностей учащихся // Биология: прил. к газ. «Первое сентября», №17, 2006. С. 25–28.
4. Батурицкая Н.В. Удивительные опыты с растениями / Н.В. Батурицкая, Т.Д. Фенчук. Минск: Народное образование, 2011. 208 с.
5. Борщевская Е.В. Мир культурных растений : 7-й кл. : пособие для учащихся учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014. 152 с.
6. Викторов Д.П. Малый практикум по физиологии растений: учеб. пособие для биол. спец. вузов. 3-е изд. М.: Высшая школа, 2013. 135 с.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. Психологическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 318с. ил.
8. Пионеры агротехнологического образования // Парламентская газета «Ил Тумэн». 2019. URL: <http://old.sakharparliament.ru/obrazovanie/2019/02/pioneryi-agrotehnologicheskogo-obrazovaniya/?ysclid=lv5q14j2d8429557209> (дата обращения: 15.05.2024).
9. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Юрайт, 2024.
10. Романов И.Н., Николаева А.Д. Социально-экономические и образовательные аспекты создания агрошкол в Республике Саха (Якутия) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 32. С. 393–396. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771114.htm> (дата обращения: 13.05.2024).
11. Суматохин С.В. Требования ФГОС к учебно-исследовательской и проектной деятельности // Биология в школе, № 5, 2023. С. 60–67.
12. Сергеева М. Что дает Якутии агропрофильное образование в школах // Интернет-портал «Российской газеты». Экономика Дальнего Востока: №68 (9013). 2023. URL: <https://rg.ru/2023/03/30/reg-dfo/uroki-konevodstva.html?ysclid=lv5o7nc556863745093> (дата обращения: 14.05.2024).
13. Федоров Г. М. Традиционное хозяйство (Учебное пособие для 1-4 классов) // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 4-1. С. 68–69.
14. Чеченихина О.С. Инновационный образовательный проект «Агрошкола» как часть системы по выявлению и поддержке одаренных детей и молодежи // Аграрное образование и наука, № 4, 2021. С. 9.

References

1. Agricultural school. Who will take the risk? // Lyceum online magazine. 2019. URL: <https://gazeta-licey.ru/educ/80133-agroshkola-kto-risknyot-i-vozmyotsya?ysclid=lvqasg2gr1726851079> (Date of reference: 05/12/2024).
2. Andreeva N.D. The problem of formation of universal educational actions in the methodology and practice of teaching biology // Biology at school, No. 4, 2022. Pp. 30–40.
3. Astashina N.I. Creative tasks in biology and ecology lessons as a means of developing individual abilities of students // Biology: adj. to the gas. “The first of September”, No. 17, 2006. Pp. 25–28.
4. Baturitskaya N.V. Amazing experiments with plants / N.V. Baturitskaya, T.D. Fenchuk. Minsk: Public Education, 2011. 208 p.
5. Borshchevskaya E.V. The world of cultivated plants : 7th class : a manual for students of educational institutions. Wednesday. education from Belarus. and the Russian language of education. Minsk : Adukatsia i vykhavanna, 2014. 152 p.
6. Viktorov D.P. Small workshop on plant physiology: textbook. handbook for biol. special universities. 3rd ed. M.: Higher School, 2013. 135 p.
7. Zaporozhets A.V. Selected psychological works: in 2 volumes. Vol.1. Psychological development of a child / A.V. Zaporozhets - M.: Pedagogy, 1986. 318 p. il.
8. Pioneers of agrotechnological education // The parliamentary newspaper Il Tumen. 2019. URL: <http://old.sakharparliament.ru/obrazovanie/2019/02/pioneryi-agrotehnologicheskogo-obrazovaniya/?ysclid=lv5q14j2d8429557209> (accessed 05/15/2024).
9. Pedagogy : a textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges / Edited by P. I. Pidkasisstogo. M.: Yurayt, 2024.
10. Romanov I. N., Nikolaeva A.D. Socio-economic and educational aspects of the creation of agricultural schools in the Republic of Sakha (Yakutia) // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2017. Vol. 32. Pp. 393–396. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771114.htm> (date of application: 05/13/2024).
11. Sumatokhin S.V. Requirements of the Federal State Educational Standard for educational, research and project activities // Biology at school, No. 5, 2023. Pp. 60–67.
12. Sergeeva M. What gives Yakutia agro-specialized education in schools // Rossiyskaya Gazeta Internet portal. Economy of the Far East: No.68 (9013). 2023. URL: <https://rg.ru/2023/03/30/reg-dfo/uroki-konevodstva.html?ysclid=lv5o7nc556863745093> (accessed: 05/14/2024).
13. Fedorov G.M. Traditional farming (Textbook for grades 1-4) // International Journal of Experimental Education. 2017. No. 4-1. Pp. 68–69.
14. Chechenikhina O.S. Innovative educational project «Agroschool» as part of the system for identifying and supporting gifted children and youth // Agrarian education and Science, No. 4, 2021. Pp. 9.

УДК 37

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-434-439

ФЕФЕЛОВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор, кафедра теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: fefelov19@yandex.ru

АГАЕВА АЛЬБИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

САВОСЬКИНА КРИСТИНА ГЕННАДЬЕВНА

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: Kristina31337@yandex.ru

FEFELOV SERGEY VASILYEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: fefelov19@yandex.ru

AGAeva ALBINA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

SAVOSKINA KRISTINA GENNADIEVNA

Graduate Student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: Kristina31337@yandex.ru

**ЭВОЛЮЦИОННЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ
В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**EVOLUTIONARY ASPECT OF FORMATION OF LEGAL KNOWLEDGE
IN THE SYSTEM OF DOMESTIC EDUCATION**

Статья посвящена ретроспективному анализу проблемы формирования правовых знаний в системе отечественного образования. Освещены основные этапы эволюции регулятивных механизмов внутри человеческого общества на различных этапах исторического развития. Рассмотрены социально-экономические, общественно-политические и культурно-исторические факторы формирования правовых знаний в отечественной образовательной традиции. Проанализирован зарубежный опыт внедрения правовых знаний в образовательную сферу, а также работы отечественных и зарубежных правоведов, социологов и педагогов в области изучения процессов организации правового обучения и правового воспитания. Сделан вывод о том, что история накопила значительный теоретико-методологический опыт в области становления правового обучения и воспитания в контексте образовательной деятельности. Доказано, что внедрение правового обучения в программу школьного образования на современном этапе исторического развития способствует формированию активной гражданской позиции и высокой правовой культуры.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовое обучение, эволюция, образование.

The article is devoted to the retrospective analysis of the problem of formation of legal knowledge in the system of domestic education. The main stages of the evolution of regulatory mechanisms within human society at various stages of historical development are covered. The socio-economic, socio-political and cultural-historical factors of formation of legal knowledge in the domestic educational tradition are considered. The foreign experience of introduction of legal knowledge in the educational sphere, as well as the works of domestic and foreign legal scholars, sociologists and educators in the field of studying the processes of organization of legal training and legal education are analyzed. It is concluded that history has accumulated significant theoretical and methodological experience in the field of formation of legal training and education in the context of educational activities. It is proved that introduction of legal training in the school education program at the present stage of historical development contributes to the formation of an active civic position and high legal culture.

Keywords: legal education, legal education, evolution, education.

Введение

Актуальность. Современные процессы глобализации и информатизации, в которые активно вовлечено человеческое общество, актуализируют вопросы, связанные с повышением уровня правового сознания и культуры, как результата гражданско-правового образования и воспитания личности. Понимание эволюционных закономерностей и тенденций проблемы формирования правовых знаний в качестве компонента образовательного процесса способствует выработке наиболее эффективных механизмов ее решения на современном этапе исторического

развития российского общества и государства, а также позволяет определить дальнейшую стратегию и принципы внедрения правовых знаний в повседневную жизнь современных граждан, способствуя укреплению их гражданской позиции.

Цель (или задачи) исследования. Целью исследования является ретроспективный анализ проблемы формирования правовых знаний в системе отечественного образования.

Новизна. Новизна настоящего исследования обусловлена применением междисциплинарного подхода, который

предполагает анализ влияния социальных, экономических, общественно-политических и культурно-исторических факторов на процесс формирования правовых знаний в контексте общих тенденций развития человеческого общества и системы образования.

Методы исследования. Методологическую основу исследования составили принципы научной объективности, историзма, системности и причинной обусловленности. При определении структуры исследования использован проблемно-хронологический метод. Для выявления причинно-следственных связей использован метод теоретического анализа исторической, философской, социологической и педагогической литературы.

Изложение основного материала

Становление правового сознания каждой конкретной социальной общности исторически происходило под влиянием общекультурного развития той среды, в которой она пребывала. При этом процесс возникновения и последующей эволюции правовых систем в различных мировых локациях был как правило обусловлен воздействием жесткого и неумолимого фактора внешней опасности.

Рассматривая обстоятельства формирования первобытнообщинного строя, необходимо иметь в виду, что возникновение общества как объединения людей не подразумевало единовременное появление некоего абсолюта, восприятие которого могло быть приравнено к восприятию понятия «закон». В связи с этим, в первобытном обществе не существовало различий между правами и обязанностями его членов. Этот тезис, подтвержденный многочисленными историко-антропологическими и этнолингвистическими исследованиями, на сегодняшний день можно считать вполне аргументированным. Несмотря на действие научно-технического прогресса, культурной революции, социально-экономических и политических тенденций общемирового развития, в различных уголках мира до сих пор существуют племена, находящиеся на первобытнообщинном уровне развития. Отсутствие в их словарном запасе категориального аппарата, свидетельствующего о существовании какого-либо нормативно-правового порядка регулирования общественных отношений, отличного от правил морального или религиозного (в целом, обычного) характера, также может служить подтверждением указанного тезиса.

Условия формирования первобытнообщинного строя не подразумевали разделения социальных и естественных (природных) прав и обязанностей. Закон, правовая норма в первобытном обществе могли рассматриваться как некая абстракция, не господствующая над человеком. Этим во многом обусловлена доминирующая роль обычая, как естественного (природного) регулятора общественных отношений, способствующего объединению рода и восстановлению согласия, мира и порядка [11].

Вместе с тем, исследователи все чаще задаются вопросом о возможности существования в доклассовую эпоху некоего аналога права, то есть конкретного социального явления, послужившего основой для последующего формирования права как «закона». Весьма очевидно, что обстоятельства становления родоплеменной общественной организации подразумевали существование примитивной системы регулирования, соответствующей закономерностям этапа общественно-исторического развития. Эта система регулирования не оперировала понятиями и категориями, применимыми к современной юридической теории и практике. Функцией обычая, как социального явления, была интеграция производственных, моральных,

религиозных и обрядовых правил, обусловленная естественной необходимостью осуществления жизнедеятельности первобытного общества и сохранения порядка внутри родоплеменного строя. Несмотря на то, что природа названной системы предполагала использование порою весьма суровых мер социального регулирования, при этом адекватных условиям естественного отбора и борьбы за существование, история доказала ее живучесть, надежность и эффективность.

Вместе с тем, система социального регулирования, сложившаяся на этапе разложения родоплеменного строя, рассматривается современными исследователями как предправовое социальное образование, которое в существе своем не тождественно понятию доправового образования. Исторические источники сообщают подробные сведения о применении смертной казни или членовредительства в городах и государствах Древнего Египта, Месопотамии, Китая, как средства наказания, устрашения и профилактики действий, противоречивших нормам социального регулирования.

Неоспоримость и обязательность исполнения обычаев в предправовой период становились принципами-основаниями, на базе которых, с установлением необходимых социальных условий, формировалось право. Одобренный обычай, возведенный в социальную форму, становился законом. Неслучайно, первыми письменными правовыми источниками были сборники, содержавшие описания обычаев. Такие обычаи были одобрены верховной властью и использовались для решения внутриклассовых задач.

Предправовые обычаи имели различные виды и формы, некоторые из которых можно рассматривать как прототипы будущих правовых норм. К числу таких «предвестников» относилась система строгих запретов на совершение каких-либо действий, основанная на биологических, природных и религиозных принципах, известная в первобытнообщинном строе как система «табу». Она служила гарантом соблюдения и непрерываемого исполнения бытовавших в каждой конкретной социальной общности обычаев.

Кроме того, для первобытнообщинного строя было характерно возникновение специфических механизмов регуляции. По мнению Алексева С.С., «в ряде институтов родоплеменной общественной организации можно различить контуры «правосудной» деятельности, при которой регулирование осуществлялось по схеме: норма (обычай) + индивидуальный акт (решения родовых собраний, старейшин, «судов»)» [1].

Приведенные нормативно-регулятивные «предвестники» служили основой для формирования уже на следующем этапе исторического развития самобытных нормативно-правовых систем. При этом решающим фактором, который определил переход от системы обычного (природного, естественного) права к правовой системе, был социальный, связанный с классовым разделением общества и выделением господствующих категорий населения.

Обращаясь к более позднему периоду формирования и распространения правовых знаний в обществе, в том числе, в России, мы наблюдаем процесс активного взаимодействия правовой и педагогической мысли, причем, на всем протяжении их становления и развития как учебных и научных дисциплин.

Так, выдающийся государственный и общественный деятель, составитель «Полного собрания законов Российской империи», правовед М.М. Сперанский преподавал обществоведческие и юридические дисциплины

наследнику российского престола цесаревичу Александру Николаевичу; обер-прокурор Святейшего Синода, известный государственный деятель К.П. Победоносцев, будучи знатоком отечественного и зарубежного права, обучал ему будущих императоров Александра III и Николая II. Приведенные примеры являли собой типичные случаи взаимодействия правоведения и педагогической деятельности.

Специалисту в области права, как правило, требуются умения и навыки в педагогической сфере, в то время как педагог зачастую нуждается в нормативно-правовых знаниях в области своей профессиональной деятельности. Теоретические труды мастеров педагогической мысли, в большинстве случаев, построены на идеях выдающихся социологов, философов, историков и правоведов, что доказывает неразделимость процессов социализации личности (т.е. обучения и воспитания) и общественно-правоведческой деятельности [16].

В то же время, при рассмотрении такого явления как «демократическое право», то есть свободное, гуманное право, возникают совершенно иные идеологические дилеммы. В этом случае необходимо исходить из марксистского посыла, что право – это сила, регулирующая социальные, классовые взаимоотношения и противоречия. Иначе, как объяснить принципиальную жестокость и суровость правовых систем древнего мира, средневековья? При этом, следует иметь в виду, что марксистский взгляд на право не ограничивался лишь трактовкой тезиса о его классовости. Однако, если рассматривать право в качестве «силы», то оно будет характеризоваться, главным образом, как орудие господствующего, в экономическом, прежде всего, смысле, класса. В этом суждении заключалось противоречие между трактовками понятия права буржуазных идеологов и марксистов.

Согласно классовой теории, деление общества на классы было обусловлено такими критериями, как место в системе производственных отношений, роль в общественной организации труда, и, вследствие этого способы и размеры получения продуктов общественного производства. Экономически господствующим признавался тот класс, который сосредотачивал в своих руках основные средства производства и обладал большими объемами продуктов этого производства. Господство в экономической сфере, при этом, проецировалось и на другие сферы общественных отношений – политику, социальную систему, культуру и идеологию. При этом право, возведенное в форму юридического закона, становилось одним из средств, обеспечивающих господство одного класса над другим.

Такой посыл дает возможность объяснить многие явления, органически связанные с понятием права, одним из которых выступает правовое воспитание.

Правовое воспитание как феномен общественно-политической жизни часто отождествляют с гражданским воспитанием. Однако, это не вполне оправданно. Действительно, правовое воспитание и гражданское воспитание – направления воспитательной деятельности, имеющие много схожих черт. Вместе с тем, правовое воспитание в значительно большей степени ориентировано на осознанное восприятие и исполнение правовых норм и юридических обязанностей. В этом смысле, правовая норма может рассматриваться как некий абсолют, которому должно соответствовать поведение человека в обществе. Правовая норма выступает в качестве регулятора поведения личности, интенсивность воздействия на общество которого зависит от его сообразности реальным потребностям социума, уровня развитости правовой культуры, и, в связи с этим, психоэмоциональной готовности индивида ис-

полнять правовые предписания, принятые в обществе.

«Правовое воспитание», как элемент понятийно-категориального аппарата юридической науки, появилось только в XX веке. Что же касается «права», то о его возникновении в качестве инструмента воспитательного воздействия на личность можно говорить, начиная с истории древнейших цивилизаций. Например, древнегреческие философы и мыслители сформировали «концепцию гражданской добродетели» как обязательное свойство человека-гражданина. Она получила впоследствии широкое распространение в странах Западной Европы. Важным элементом этой концепции была «законопослушность». Так, Аристотель в Древней Греции, Цицерон и Квинтилиан в Древнем Риме отмечали ключевую роль закона в воспитании добродетельной личности.

Впоследствии, формирование правовых знаний, как определяющий фактор гражданского воспитания, нашло свое отражение в теориях и концепциях выдающихся представителей эпохи Возрождения, особенно проявившихся в воззрениях представителей школы гражданского гуманизма.

Начиная с XVIII века в систему школьного обучения в странах Западной Европы была включена учебная дисциплина «Законоведение», а в конце XIX века – был введен курс «Граждановедение», который подразумевал изучение основ законоведения и морали.

Что касается России, то здесь целесообразность изучения правовых дисциплин была обусловлена утверждением принципов просвещенного абсолютизма и введением системы государственного школьного обучения. Екатерина II в «Наказе Комиссии о составлении проекта Нового Уложения» 1767 г. писала о необходимости распространения в народе сведений о действующих законах: «Может случиться, что некоторые, прочитав сей наказ, скажут: не всяк его поймет. На сие не трудно ответить: подлинно не всяк его поймет, прочитав единожды слегка; но всякий поймет сей наказ, если со прилежанием и при встречающихся случаях выберет из него то, что ему в рассуждениях его правилом служить может. Должно сей наказ почаще твердить, дабы он знакомее сделался, и тогда всякий твердо надеяться может, что его поймет, понеже» [5].

При этом, императрица Екатерина II считала допустимым распространять на образовательную сферу лишь те правовые идеи, которые не создавали угрозы для самодержавной власти. Поэтому обучение основам права предоставлялось исключительно представителям привилегированных сословий, и то в пределах, «позволявших сформировать должную благонамеренность учащихся» [12]. Вместе с тем, в России второй половины XVIII – начала XIX вв. в среде общественной передовой элиты получили широкое распространение работы, написанные в духе идей просвещения и проповедующие принципы гражданской добродетели и верховенства закона [4].

Необходимо отметить, что правовое обучение в России и странах Западной Европы имело одно принципиальное отличие. Если в европейских странах, переживших к концу XVIII века череду революционных событий, приведших зачастую к упразднению власти монархий и утверждению республиканской формы правления, построенной на принципах гражданственности и гуманизма, правовое обучение преследовало цель воспитать обладающего естественными и неотъемлемыми правами гражданина, то в России, сохранявшей на протяжении всего XIX и в начале XX вв. самодержавный строй, «правовое воспитание» сводилось к формированию законопослушного члена социума – верного подданного своего Отечества и

Царя. При этом содержание понятия «истинный сын своего Отечества» претерпевало изменения в контексте различных общественно-политических явлений и процессов, происходивших в стране и, в том числе, зависело от взглядов представителей общественного направления в отечественной педагогике. Так, после крестьянского восстания под предводительством Е. Пугачева, когда были преданы порицанию всевозможные либеральные проекты и идеи, «правовое» воспитание трактовалось как воспитание гражданина, «не имевшего собственных мыслей и суждений, а слепо повиновавшегося воле правителя и законам» [18]. Поэтому говорить о «правовом воспитании» применительно к России XVIII – начала XIX вв. в полном смысле этого слова, несправедливо. В этом отношении более целесообразно применять понятие «гражданское воспитание», при этом исключительно в контексте российской модели социально-экономической и политической действительности. Наконец, в условиях самодержавной монархии и сохранения феодально-крепостнического строя, следует отличать понятия «сын Отечества» и «раб Отечества». Первое было применимо к представителям привилегированной части общества, второе относилось к податным слоям, составлявшим, между прочим, более 90% всего населения Российской империи.

Иные взгляды на миссию гражданского воспитания в России исповедовали приверженцы общественного направления в педагогической мысли. Типичным примером в этом смысле является позиция ученого-энциклопедиста М.В. Ломоносова, который рассматривал просвещение, в том числе гражданско-правовое, как фактор, способствующий повышению общего уровня культуры всего русского народа, что должно было привести к его развитию и изменению социального статуса. Таким образом, гражданское образование и воспитание воспринималось ученым как ориентированное на «истинных сынов Отечества», чья научная и просветительская деятельность была направлена на развитие простого народа. В этом деле М.В. Ломоносов видел «мерило жизненного смысла» [9].

Продолжателем «ломоносовской» теории проблемы воспитания российского гражданина был писатель и философ, знаменитый автор «Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищев. Его прогрессивные взгляды способствовали снижению им звания основателя революционной педагогики в российской общественно-политической мысли. Так, по мнению А.Н. Радищева, процесс воспитания был напрямую связан с социально-экономическими и политическими реалиями исторического контекста той страны, где «воспитывалась» личность. Поэтому «истинное воспитание» гражданина немисливо в самодержавном и феодально-крепостническом государстве, что вызывало необходимость его уничтожения [13]. Общество, основанное на неравенстве обречено на борьбу между законом и моралью. «От этого трудно становится исполнение должности человека и гражданина, ибо нередко они находятся в совершенной противоположности» [13, с. 142], – писал А.Н. Радищев.

В контексте заявленных рассуждений, весьма интересна позиция русского историографа и писателя Н.М. Карамзина в отношении идей воспитания гражданина. По мнению историка, человек-гражданин по своей природе, прежде всего, практик, земные заботы которого сводятся к исполнению возложенных на него обязанностей. Ему чужды философствование и рефлексия: «Служить Отечеству любезному – быть нежным сыном, супругом, отцом; хранить, приумножать стараниями и трудами наследие родительское есть священный долг моего сердца, есть слава моя и добродетель» [8, с. 411]. Н.М. Карамзин противопоставляет жизненные задачи философа и гражданина. Если первый должен рассуждать о судьбе

своей страны, ее развитии и добродетели, то второй – исполнять свой профессиональный (гражданский) и семейный долг, тем самым помогая развитию своего Отечества. Таким образом, русская культурно-историческая традиция рассматривает гражданина как элемент государственной системы, который своей службой вносит вклад в будущее государства.

Еще дальше в своих рассуждениях о нравственном долге гражданина перед Отечеством пошел выдающийся историк и философ С.М. Соловьев. По его мнению, необходимым условием существования общества является способность его членов жертвовать частными интересами во имя общегосударственных. В этом смысле С.М. Соловьев отождествлял общество и семью. Подобно тому, как супруги в семье, становясь родителями, перестают жить «для себя», правоспособные граждане государства должны отказаться от личных благ и посвятить свою жизнь служению отчизне. Согласно этой теории основной задачей воспитания как социальной функции является воспитание гражданина Отечества, для которого жертва рассматривается как необходимость [15].

Развитие общественно-политической мысли к началу 50-х гг. XIX века привело к формированию такого направления как революционно-демократическая педагогика. В работах Е.И. Зейлигер-Рубинштейн и Е.И. Известновой осуществлен всесторонний анализ трудов известных представителей этого направления – В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского и И.А. Добролюбова [6; 7]. Их сочинения, связанные с вопросами гражданского воспитания, объединяет одна общая идея – воспитание «истинного сына Отечества» революционно-демократического толка, то есть, способного к решению задач революции и изменению государственного строя.

Начало XX века для отечественной официальной педагогики стало периодом развития противоположной революционно-демократическому восприятию этой области социальной действительности направлению, связанному с потребностью в формировании личности, исповедующей любовь к ближнему, не чуждому принципам христианской морали и нравственности и осознающей свое человеческое и гражданское предназначение на земле.

В это время взаимоотношения государства и общества, также, начинают претерпевать принципиальные изменения. По мнению Н.Н. Румянцева, психоментальность русского человека не позволяла ему позитивно воспринимать «образ чиновника», который, в то же время, активно вошел в российскую действительность в условиях развития российской модели государственного управления. Для Н.Н. Румянцева воспитание как процесс трансформации состоит не в воспитании гражданина, а в «воспитании человека, индивида, в развитии всех его сил и способностей, при помощи которых он может быть полезен ближним» [14, с. 5–7]. Исходя из такого посыла Н.Н. Румянцев предложил несколько средств осуществления этого процесса, в которые он включил пять составляющих: организация совместной работы на основе какого-либо социального объединения, обеспечение государственной опеки над детьми и их потребностями, создание «единой национальной трудовой школы» и обязательная совместная работа в ней, приоритетность в изучении национального историко-культурного и духовного наследия, объективный анализ социально-экономической, политической и культурной действительности страны [14, с. 24, 29–30].

Вместе с тем, в это же время были запущены общественно-политические трансформационные процес-

сы, в контексте которых взгляды педагогов и правоведов на значение права как элемента воспитательной системы начинают серьезно меняться. В 1906 г. появляется переводная версия книги известного английского писателя Х.О. Арнольда-Форстера под названием «Права и обязанности юного гражданина» [3], которая получила широкое распространение в российском обществе, будучи весьма высоко оцененной несмотря на то, что она была написана для юных подданных английской короны. После революции 1917 г., в России был издан учебник по социологии. Он назывался «Социология: краткий курс средней школы» [17]. Автором учебника был профессор Петроградского университета, юрист и социолог Е.А. Энгель. На страницах данного издания в числе конкретно социологических, рассматривались вопросы взаимодействия общества и права, права и морали, а также влияние этих категорий на формирование гражданственности как социально-политического явления.

Проблеме формирования правового сознания подрастающего поколения были посвящены работы известного советского философа и педагога П.П. Блонского. Он стал автором методики изучения основных социально-правовых институтов, ориентированной на обучающихся средней общеобразовательной школы. П.П. Блонский был проводником идеи разработки спецкурса по гражданскому воспитанию для школьников. По его мнению, спецкурс должен был включать в себя изучение механизма государственного управления, взаимодействия властных и общественных структур, а также освоения норм и категорий социальной морали.

Система воспитания, предложенная советским педагогом А.С. Макаренко, также рассматривала идею формирования правового сознания как желательного компонента воспитательного процесса [10]. Однако реалии политико-правовой действительности первых десятилетий советской власти на деле привели к тому, что многие педагогические проекты так и не получили своего осуществления, или же были реализованы в искаженном виде.

Послевоенный период отечественной истории был связан с очередным этапом развития правового воспитания человека и гражданина. Правда на деле этот процесс был сведен к организации правового просвещения в рамках освоения норм конституционного права СССР. При этом задача формирования высокого уровня правового сознания подрастающего поколения не ставилась. Такое отношение к правовому воспитанию в советской школе доминировало в 1970-80-е гг.

Трансформационные процессы в области социально-экономического и политического развития страны в 1990-е гг. обусловили возникновение новых тенденций в сфере правового просвещения. Формирование правового сознания обучающихся стало результатом реализации интегративного подхода в обучении. Основными механизмами внедрения названного подхода стали специальные образовательные программы воспитательного характера, а также внедрение правовых блоков в тематическое планирование в рамках изучения таких общегуманитарных дисциплин, как история, экономика, литература и др.

В этот период в общеобразовательную программу был введен учебный предмет под названием «Граждановедение». Его изучение происходило в средней школе – с 5 по 9 классы. Содержание данной дисциплины предполагало возможность формирования теоретических

правовых знаний в различных сферах реализации общественных отношений, а также практических умений и навыков в решении проблем правового характера в контексте педагогического руководства со стороны взрослых.

Примечательно, что развитие правового образования школьников в России находилось в русле общемировых тенденций правового воспитания, которое рассматривалось через призму гражданского воспитания. Так, проводником идей в этой сфере стали Соединенные Штаты Америки, где на общегосударственном уровне был разработан и внедрен в школьное обучение цикл специальных программ, направленных на формирование и развитие у детей чувств гражданственности. Методики преподавания общеправовых дисциплин, разработанные американскими педагогами, предполагали освоение базовых принципов теории гражданского общества, таких как «свобода», «равенство», «легитимность», «самостоятельность», «идеологический плюрализм», «демократия» и проч. Имели место попытки создания программ воспитания «гражданина XXI века» с присущими этому образу чертами: политической грамотностью, ярко выраженной гражданской позицией, толерантностью к различным общественно-политическим проявлениям, индивидуализмом, самостоятельностью в принятии решений и др.

Как видно, ретроспективный анализ материалов по истории развития проблемы формирования правового сознания в контексте истории отечественного образования дает основание полагать, что к началу XXI в. был накоплен весьма внушительный массив объективного теоретического и эмпирического знания, позволивший разработать современные методики правового воспитания и обучения, реализация которых нашла отражение в рамках российской школьной системы образования.

Выводы

Таким образом, процесс понимания необходимости формирования гражданского правового воспитания средствами педагогического воздействия на обучающегося в своем развитии прошел несколько ключевых этапов. Возникший в странах Западной Европы как элемент историко-культурного наследия эпохи античности, названный процесс был спроецирован на российскую действительность XVIII–XIX вв., где получил самобытное поэтапное развитие в условиях социально-экономической и общественно-политической истории России. Начиная с древнейших времен, когда в роли социального регулятора выступал обычай, и до современных методик, обусловленных возможностью использования систематизированного аналитического опыта, правовое воспитание можно рассматривать в качестве базового компонента образовательного процесса.

Интегрированный подход в современном отечественном образовании подразумевает внедрение правовых дисциплин в школьные учебные программы. Это способствует формированию активной гражданской позиции в совокупности с высоким уровнем правового сознания и культуры. При этом совершенствование методик правового воспитания подрастающего поколения является фактором, обеспечивающим повышение общего уровня гражданско-правового сознания населения, способствующего эффективному функционированию российской правовой системы.

Библиографический список

1. *Алексеев С.С.* Социальная ценность права в советском обществе. М.: Юрид. лит., 1971. 221 с.
2. Антология педагогической мысли России XVII в. М.: Педагогика, 1985. 479 с.
3. *Арнольд-Форстер Х.О.* Права и обязанности юного гражданина. Перевод с английского: Приложение к журналу «Мирок». М.: изд. С.Д. Широких, 1906. 152 с.
4. *Бестужев А.Ф.* О воспитании // Русские просветители (от Радищева до декабристов). Собрание произведений в двух томах. Т. 1–2. Т. 1. М.: Мысль, 1960.
5. Екатерина II (имп.). Наказ Комиссии о сочинении проекта нового уложения. М., 1767. 156 с.
6. *Зейлигер-Рубинштейн Е.И.* Очерки по истории воспитания и педагогической личности. Л.: Изд. ЛГУ, 1970. 108 с.
7. *Известнова Е.В.* Формирование гражданственности воспитанников в процессе правового воспитания: Дисс... канд. пед. наук. М. 1988. 174 с.
8. *Карамзин Н.М.* Сочинения. В 2-х т. Л.: Художественная литература, 1984, т. 1. 671 с., т. 2. 455 с.
9. *Ломоносов М.В.* Для пользы общества... М.: Советская Россия, 1990. 381 с.
10. *Макаренко А.С.* Лекции о воспитании детей. Семейное хозяйство // Соч. В 7-ми т. Т. 4. М.: АПН РСФСР, 1954.
11. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Издание 2-е. В 50 томах. Т. 21. М.: Госполитиздат, 1955–1981. 782 с.
12. Проблемы истории советской школы и педагогики: Сборник статей. Йошкар-Ола: б/и, 1971. 298 с.
13. *Радищев А.Н.* Путешествие из Петербурга в Москву. М.: Сов. Россия, 1981. 254 с.
14. *Румянцев Н.* Социальное воспитание подростков как насущная задача нашего времени // Народный учитель. 1918. № 5–5. С. 5–35.
15. *Соловьев С.М.* Избранные труды. Записки. М.: Изд. МГУ, 1983. 437 с.
16. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1978. 321 с.
17. *Энгель Е.А.* Социология: Краткий курс средней школы. Петроград.: [О-во потребителей учеб. Заведений «Хлеб и книга»], 1919. 113 с.
18. Этика и мораль; Философско-этические проблемы воспитания. М.: Философское общество СССР, 1990. 195 с.

References

1. *Alekseev S.S.* Social value of law in Soviet society. M.: Legal literature, 1971. 221 p.
2. Anthology of pedagogical thought of Russia in the 17th century. M.: Pedagogy, 1985. 479 p.
3. *Arnold-Forster H.O.* Rights and duties of a young citizen. Translation from English: Supplement to the magazine «Mirok». M.: publ. S.D. Shirokih, 1906. 152 p.
4. *Bestuzhev A.F.* On education // Russian educators (from Radishchev to the Decembrists). Collected works in two volumes. Vol. 1-2. Vol. 1. M.: Mysl, 1960.
5. Catherine II (imperial). Order of the Commission on the drafting of a new code. M., 1767. 156 p.
6. *Zeiliger-Rubinstein E.I.* Essays on the history of education and pedagogical personality. L.: Publ. LSU, 1970. 108 p.
7. *Znakomstva E.V.* Formation of civic consciousness of pupils in the process of legal education: Diss... Cand. Ped. Sciences. M. 1988. 174 p.
8. *Karamzin N.M.* Works. In 2 volumes. L.: Fiction, 1984, v. 1. 671 p., v. 2. 455 p.
9. *Lomonosov M.V.* For the benefit of society... – M.: Sovetskaya Rossiya, 1990. 381 p.
10. *Makarenko A.S.* Lectures on the upbringing of children. Family farming // Op. In 7 volumes. T. 4. M.: APN RSFSR, 1954
11. *Marx K., Engels F.* Works. 2nd edition. In 50 volumes. T. 21. M.: Gospolitizdat, 1955–1981. 782 p.
12. Problems of the history of Soviet school and pedagogy: Collection of articles. Yoshkar-Ola: b/i, 1971. 298 p.
13. *Radishchev A.N.* Travel from St. Petersburg to Moscow. M.: Sov. Russia, 1981. 254 p.
14. *Rumyantsev N.* Social education of adolescents as an urgent task of our time // People's teacher. 1918. No. 5–5. Pp. 5–35.
15. *Soloviev S. M.* Selected Works. Notes. M.: Moscow State University Publishing House, 1983. 437 p.
16. Reader on the History of Foreign Pedagogics. M.: Education, 1978. 321 p.
17. *Engel E. A.* Sociology: A Short Course in Secondary School. Petrograd.: [O-vo konsumerov ucheb. Zavedenii «Khleb i kniga»], 1919. 113 p.
18. Ethics and Morality; Philosophical and Ethical Problems of Education. M.: Philosophical Society of the USSR, 1990. 195 p.

УДК 371

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-105-4-440-442

ЦАЛЛАГОВА ЗАРИФА БОРИСОВНА

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт антропологии и этнологии Российской академии наук, г. Москва, Россия

E-mail: tsallag@iea.ras.ru

ДЖИОЕВА ГАЛИНА ХАЗБИЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Россия

E-mail: dzhieva_55@mail.ru

TSALLAGOVA ZARIFA BORISOVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading researcher at the Institute of Anthropology and Ethnology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

E-mail: tsallag@iea.ras.ru

DZHIOEVA GALINA KHAZBIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova, Vladikavkaz, Russia

E-mail: dzhieva_55@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

INNOVATION PROCESSES IN PEDAGOGICAL MANAGEMENT

В статье рассматривается процесс инновационной деятельности в сфере образования как совокупности профессиональных педагогических практик для достижения качественных преобразований на основе педагогических технологий, повышения современной педагогической науки в целом. Также рассматриваются предпосылки для разработки инновационных методов, подходов, идей и решений, что, в свою очередь, ведет к формированию инновационной базы, способствующей профессиональной компетентности педагогического коллектива, а также повышению качества образовательного процесса в целом. Авторами статьи выдвигается тезис о включении в педагогический менеджмент новых форм, методов, принципов и технологий обучения и воспитания, способствующих формированию у обучающихся универсальных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций; выработыванию у них профессиональной и социальной мобильности; повышению уровня физического, психического, соматического и социального здоровья.

Ключевые слова: образование, инновационные технологии, менеджмент в образовании, цифровизация образования.

The article examines the process of innovative activity in the field of education as a set of professional pedagogical practices to achieve qualitative transformations based on pedagogical technologies, improving modern pedagogical science in general. The prerequisites for the development of innovative methods, approaches, ideas and solutions are also considered, which, in turn, leads to the formation of an innovation base that contributes to the professional competence of the teaching staff, as well as improving the quality of the educational process as a whole. The authors of the article put forward the thesis about the inclusion in pedagogical management of new forms, methods, principles and technologies of training and education that contribute to the formation of universal, professional and general professional competencies in students; developing their professional and social mobility; increasing the level of physical, mental, somatic and social health.

Keywords: education, innovative technologies, management in education, digitalization of education.

Введение

Актуальность. Современное общество предъявляет к системе образования новые, более жесткие требования, направленные на модернизацию образовательных программ, прогнозирование результатов подготовки компетентных специалистов в связи с ростом спроса на инновационные технологии. Включение в педагогический менеджмент новых форм, методов, принципов и технологий обучения и воспитания способствует формированию у обучающихся универсальных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций; выработыванию у них профессиональной и социальной мобильности; повышению уровня физического, психического, соматического и социального здоровья. «В менеджменте инновационная деятельность, как пишут в своем исследовании Н.К. Андриенко и О.Н. Друзева, определяется как «сфера разработки и практического освоения технических, технологических и организационно-экономических нововведений, которая включает не только инновационные процессы, но и маркетинговые исследования рынков сбыта товаров, их потребительных свойств, а также новый под-

ход к организации информационных, консалтинговых, социальных и других видов услуг» [1, с. 252].

Цель исследования. Следует отметить, что государственные образовательные стандарты, действующие в системе российского образования с 2018 года, во многом соответствуют стандартам европейского образования, и, следовательно, изменения, происходящие в российском образовании, идут в русле описываемых тенденций европейского образования. Однако по части практических наработок в области создания предметных инфографических проектов как школьных, так и вузовских курсов, в нашей стране наблюдается пока отставание. В связи с этим, *главной целью внедрения инновационных процессов* в современную систему образования является достижение качественных преобразований на основе педагогических технологий, включающих как сложившиеся успешные традиции отечественной системы образования, так и цифровые образовательные технологии.

Новизна. Качество образования в условиях цифровизации почти всех сфер жизнедеятельности определяется, прежде всего:

- 1) социокультурными, мировоззренческими и педаго-

гическими аспектами, тесно связанными с рынком международного образовательного пространства и влияющими на уровень готовности выпускников образовательных организаций к самостоятельной жизнедеятельности;

2) качественными изменениями в профессионально-педагогической деятельности преподавателя, его социальным самочувствием, удовлетворенностью достигнутыми результатами учебно-познавательной деятельности;

3) форматами цифровизации образовательного процесса, спецификой образовательных платформ для оптимизации результатов взаимодействия преподавателя с обучающимися, привлекательностью получения отечественного образования иностранными гражданами.

Все эти вновь вводимые мероприятия должны стать частью повседневного рабочего процесса в образовательном учреждении. Составной частью инновационной деятельности является создание творческого климата в образовательном коллективе.

Методы исследования. Для того, чтобы вовлечь педагогов в инновационные процессы в практике управления школьного образования могут быть использованы такие методы, как:

- метод оценки эффективности инновационных идей, шансов, рисков;
- методы генерирования идей, деловая игра, деловая ситуация, мозговой штурм;
- метод принятия решений, сравнение вариантов, таблицы сравнения.
- метод прогнозирования наглядного представления, описание, инструкции, графические модели;
- метод аргументации – презентация;
- пути формирования благоприятной среды для повышения уровня профессиональной подготовки преподавательского состава;
- формами управления образовательной структурой в педагогическом коллективе при формировании культуры внутри школы.

Изложение основного материала

Инновационный педагогический менеджмент в системе образования можно охарактеризовать как объединённую систему методов, принципов, форм организации и технологическую совокупность управления системами в педагогике, направленную на увеличение эффективности развития и функционирования. Эта система способствует переходу от вертикального уровня управления (субъект-объект) к горизонтальному уровню организационно-управленческого объединения (субъект-субъект), тем самым способствуя творческому развитию как личности педагога, так и личности обучающегося.

К основным условиям реализации инновационного процесса в системе менеджмента в образовании относятся:

- 1) обозначение целей, способов осуществления единой инновационной деятельности.
- 2) разработка модели для успешной реализации инновационной деятельности.
- 3) создание материально-технической базы, необходимой для реализации программ инновационного менеджмента.
- 4) координирование всех этапов внедрения инновационной программы.
- 5) разработка программ образования и обучение педагогического состава образовательного учреждения.
- 6) моделирование целевых единиц: групп, коллективов, позволяющих осуществить реализацию инновационных программ, а также способствовать развитию

инновационной среды.

Создание инновационных систем в комплексном подходе развития учебных программ в системе образования может быть реализовано в совокупности по направлениям:

1) осуществление взаимодействия педагогического состава с руководящим звеном для организации условий реализации и развития инновационных процессов.

2) осуществление взаимодействия педагогов и учащихся, направленное на соблюдение потребностей в процессе образования, а также формирование предпосылок с целью подготовки учеников к инновационному процессу.

3) осуществление взаимодействия с родителями обучающихся ориентированного на положительное восприятие семьёй инновационных перемен. Участие семьи в инновационной деятельности в образовательном учреждении.

4) улучшение деятельности совокупного субъекта внутреннего управления для наиболее максимального использования ресурсов образовательного учреждения.

5) осуществление связи субъекта образования с окружающей средой для более рационального решения поставленных обществом задач и мобилизации дополнительных возможностей.

6) взаимодействие, контроль, анализ, а также управление процессами инновационной деятельности.

7) работа, направленная на осуществление формирования информационной базы в процессе инновационного менеджмента.

На данном этапе развития внедряя программу инновационных технологий в образовательные учреждения (О.М. Гребенникова, А.А. Кочетова), исследователи сталкиваются с рядом противоречий и разнонаправленностью инновационного процесса. В современных реалиях возникла необходимость повышения качества и методов упорядочения этого процесса [2].

В целях управления инновационным процессом рассматривается следующий комплекс мероприятий:

- Создание планов инновационной деятельности для усовершенствования учебного процесса путём повышения возможностей и способностей тандема: образовательного учреждения и социума
- Определение целей и задач для формирования программной и методической базы инноваций.
- Составление планов реализации инновационных технологий администрацией учебных заведений совместно с родителями и учащимися школ.
- Усовершенствование системы управления инновационными процессами.
- Формирование совместных новаторских организаций, состоящих из учеников и родителей и педагогического состава.
- Пополнение базы материально-технического обеспечения в рамках учебно-воспитательного процесса.
- Применение системы самообразования и индивидуальной образовательной парадигмы преподавательского состава для повышения уровня профессионального мастерства в целях освоения инновационных технологий.
- Организация системы действий по выдвижению, экспертизе и последующей реализации инновационных планов.
- Организация системы поддержки со стороны руководящего звена в сфере образовательных идей и педагогического творческого развития.
- Применение методов экспертной оценки инновационных идей.
- Применение оценочной системы педагогической

деятельности в сфере инновационных технологий.

– Применение определения эффективности управления инновационными технологиями в образовательных учреждениях.

– Применение дополнительных сервисов в сфере образования.

Одним из важнейших факторов успешного применения инновационного менеджмента в образовательном учреждении служит морально-психологическое отношение (В.В. Князева, А.В. Вольтов), включающее в себя способность педагогов к творческой деятельности, дружеские, партнёрские отношения, наличие взаимодействия между структурными подразделениями социума. Немалое значение придается и психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса в коллективе школы [3].

Автор многочисленных исследований в области педагогики Н.Б. Пугачева путем раскрытия сущности менеджмента в инновационных процессах системы образования рекомендует использовать новейшие методы решения вопросов, возникающих в процессе взаимодействия структур системы образования независимо от форм администрирования и собственности [5, с. 71–83].

Руководящий работник должен иметь комплексное представление о новейших разработках в инновационных педагогических технологиях. Для этого может быть создана база инновационных технологий, (как упоминалось ранее), и составлены матрицы содержащие показатели всего педагогического состава за определенный промежуток времени [7, с. 267].

Такой способ решения способен показать новаторов и аутсайдеров и выявить отстающие позиции для принятия соответствующих решений. Для дальнейшего развития системы инновационных технологий в образовательном учреждении необходимо разрабатывать комплекс мероприятий (О.А. Морохова), направленных на устранение выяв-

ленных недочетов [4]. Здесь может понадобиться помощь методических работников в координировании работы по, например, публикации и оформлению работ педагогов. Эти мероприятия будут способствовать отражению вводимых новшеств (Г.Г. Сечкарева, Ю.В. Дегтярь), и служить залогом успешного внедрения инновационного менеджмента в системе образования [6].

Выводы

Таким образом, образовательная среда является таковой инновационной средой, в которой успешно создаются и решаются предпосылки для профессионального развития каждого представителя педагогического коллектива в целом. Весь педагогический коллектив в целом, включая завуча, методиста, психолога, должен выступать в роли менеджера инновационного образовательного процесса, руководить разработками, реализацией и анализом результатов вводимых новшеств, помогать полному включению успешно прошедших проверку инновационных разработок. Программы институтов повышения квалификации преподавательского состава обязательно должны содержать вопросы инновационных процессов в системе менеджмента в образовании».

Эффективное внедрение инновационного менеджмента в образовательном учреждении представляется возможным только там, где с успехом применяются передовые методы и подход к развитию и профессиональному росту педагогических кадров, расширению основных ценностей, содержательных и мировоззренческих установок. Руководитель педагогического коллектива является ключевой фигурой в создании психологической среды, в формировании системы ценностных ориентаций каждого члена педагогического коллектива. Подавая пример подчиненным отношением к своим обязанностям устанавливает новый статус вводимых инноваций в образовательной среде.

Библиографический список

1. Андриенко Н.К. Педагогическая сущность инновационной деятельности в образовательных учреждениях / Н.К. Андриенко, О.Н. Друзева // Форум молодых ученых. 2020. № 5 (45). С. 17–21.
2. Гребенникова О.М. Инновационная деятельность как ресурс управления качеством образования / О.М. Гребенникова, А.А. Кочетова // В сборнике: Система оценки качества образования в Санкт-Петербурге в 2021 году. Санкт-Петербург, 2022. С. 6–10.
3. Князева В.В. Управление качеством образования в высокотехнологичной школе: современные практики / В.В. Князева, А.В. Вольтов // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2021. № 1. С. 3–16.
4. Морохова О.А. Управленческие компетенции преподавателя как фактор успеха в реализации педагогического менеджмента в вузе / О.А. Морохова // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. С. 281–285.
5. Пугачева Н.Б. Управление муниципальной системой образования: теоретические основы / Н.Б. Пугачева // Известия РАО. № 1 (13). 2010. С. 71–83.
6. Сечкарева Г.Г. Управление качеством образования в условиях современной школы / Г.Г. Сечкарева, Ю.В. Дегтярь // Технологическое и экономическое образование. 2020. № 1. С. 21–25.
7. Стажировка молодых педагогов как условие становления профессиональной зрелости: монография / Н.М. Полетаева, Е.А. Родина, И.А. Сиялова и др. СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2014. 316 с.

References

1. Andrienko N.K., Druzeva O.N. Pedagogical essence of innovative activity in educational institutions. Forum of young scientists. 2020. No. 5 (45). Pp. 17–21.
2. Grebennikova O.M., Kochetova A.A. Innovative activity as a resource for managing the quality of education. In the collection: System for assessing the quality of education in St. Petersburg in 2021. St. Petersburg, 2022. Pp. 6–10.
3. Knyazeva V.V., Voltov A.V. Managing the quality of education in a high-tech school: modern practices. Managing the quality of education: theory and practice of effective administration. 2021. No. 1. Pp. 3–16.
4. Morokhova O.A. Managerial competencies of a teacher as a factor of success in the implementation of pedagogical management at a university. Modern pedagogical education. 2021. No. 5. Pp. 281–285.
5. Pugacheva N.B. Management of the municipal education system: theoretical foundations. News of the Russian Academy of Education. No. 1 (13). 2010. Pp. 71–83.
6. Sechkareva G.G., Degtyar Yu.V. Managing the quality of education in a modern school. Technological and economic education. 2020. No. 1. Pp. 21–25.
7. Internship for young teachers as a condition for the development of professional maturity: monograph / N.M. Poletaeva, E.A. Rodina, I.A. Sialov and others. St. Petersburg: Leningrad State University named after. A.S. Pushkina, 2014. 316 p.

ЧЖАН ЦЗИНЬФАНЬ

старший преподаватель, Институт иностранных языков, Ланьчжоуский университет, г. Ланьчжоу, КНР
E-mail: jinfansonya@mail.ru

ZHANG JINFAN

Senior Lecturer, Institute of Foreign Languages and literatures, Lanzhou University, Lanzhou, China
E-mail: jinfansonya@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ПРОДУКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ*

THE PRODUCTION-ORIENTED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES

Теория Production-Oriented Approach (теория продукт-ориентированного обучения или продукт-ориентированный подход, далее теория POA) предложена профессором Пекинского университета иностранных языков (КНР) Вэнь Цюфан с ее коллегами в начале 21-го века на основе учебной реалии китайских вузов, целью которой является изменение трудоемкости и неэффективности в традиционном обучении иностранным языкам. После более чем десяти лет развития сформировалась полная теоретическая система, которая приобретает теоретическую и методическую значимость в руководстве практики обучения иностранным языкам в вузах Китая. В статье представлены периоды возникновения и развития теории POA, раскрываются ее основные принципы обучения, научно-педагогические гипотезы, представлена учебная процедура, обосновывается возможность теории POA для подготовки специалистов по иностранным языкам, что отвечает требованию развития общества в новую эпоху.

Ключевые слова: теория продукт-ориентированного обучения, теория POA, обучение иностранным языкам, принципы обучения, гипотезы обучения, процедура обучения.

The Production-Oriented Approach (POA) was proposed by Professor Wen Qiufang and her colleagues in the early 21st century based on the teaching reality of Chinese higher education institutions, which aims to change the time-consuming and inefficient nature of traditional instructional approaches for language learning. After more than decade of development, a complete theoretical system has been formed, which acquires theoretical and methodological significance in guiding the practice of foreign language teaching in higher education institutions of China. The article introduces the development of POA theory, reveals its basic teaching principles, pedagogical hypotheses, shows the teaching procedure under its guidance, and substantiates the ability of POA theory to train foreign language specialists who meet the requirement of the development of society in the new era.

Keywords: The Production-Oriented Approach, POA theory, foreign language teaching, teaching principles, teaching hypotheses, teaching processes.

Введение

Актуальность исследования. Одним из важных назначений высшего образования является подготовка специалистов по иностранным языкам, качество которой оказывает влияние на сотрудничество Китая с миром, на участие Китая в реформах и строительстве глобальной системы управления. В настоящее время в рамках инициативы «Один пояс – один путь» сотрудничество между Китаем и Россией, а также другими русскоязычными странами открывает беспрецедентные возможности для развития стран. Подготовка высококвалифицированных специалистов по русскому языку, обладающих прочным языковым фундаментом и широкими спектрами знаний, имеет большое значение не только для развития высшего образования по иностранным языкам Китая, но и для взаимопонимания и экономических, политических, культурных обменов между Китаем и русскоязычными странами.

Однако в обучении иностранным языкам в китайских вузах существуют недостатки, такие как текстоцентризм, несогласованность между преподаванием и учением, а также между обучением знаний и воспитанием личности, что приведет к трудоемкости и неэффективности обучения.

Качество выпускников давно не соответствует требованию общества и государства. Для решения вышеупомянутых проблем в начале 21-го в., на основе своих многолетнего опыта преподавания и научных исследований на факультете английского языка, профессор Пекинского университета иностранных языков Вэнь Цюфан выдвинула новую методику обучения иностранным языкам [1]. Данная методика была использована и проверена в преподавательской практике в разных вузах по стране, превратилась в целостную теоретическую систему обучения иностранным языкам и получила название *Production-Oriented Approach* (теория продукт-ориентированного обучения, далее теория POA) [3], стала важной составляющей системы теории обучения иностранным языкам с китайской спецификой.

В последние годы благодаря общей тенденции к цифровизации и буйному развитию мультимедийных технологий онлайн-формат обучения становится все более доступным, традиционное обучение подвергается и вызовам, и возможностям. В Китае распространению онлайн-обучения способствует правительство, по распоряжениям которого в высших школах необходимо качественно пользоваться информационными технологиями и цифровыми ресурсами, создать высококачественные онлайн-курсы, со-

* Статья подготовлена при поддержке Ланьчжоуского университета в рамках «Научного фонда центральных вузов» (проект № 21Huzjbydx059) и «Научно-исследовательских проектов по образовательных и педагогических реформ» (проект № 202307).

четая их с аудиторными занятиями, наиболее эффективно сформировать модели интеграции онлайн и офлайн обучения [10, 11]. Сейчас, когда онлайн-образование становится главным дополнением к традиционному, развивать у студентов такие качества, как умение быстро адаптироваться, ориентироваться в большом объеме информации, искать нужные материалы и осваивать их, умение расставлять приоритеты и планировать поставленные цели, развивать навыки самоорганизации, самоуправления и самопрезентации, становится все более важной задачей и целью в учебном процессе современных высших школ.

С того момента, когда родилась теория РОА, инновационная методика обучения иностранным языкам с китайской спецификой, она активно реагирует на вызовы времени и требования развития общества. Если для традиционных подходов к обучению иностранным языкам в центре внимания находится *языковой инпут* (входной учебный материал), в то время как *языковой аутпут* (результат обучающихся в результате освоения входных материалов) считается естественным плодом обучения, то теория РОА рассматривает *языковой аутпут* не только как результат или итоговую работу обучающихся в конце выполнения производственной задачи, но и как процесс их достижения, а в *языковой инпут* включают не любой учебный материал или все заданные в учебнике тексты по теме, а лишь необходимый для достижения аутпута входной материал. Не помогающий выполнению итоговой производственной задачи материал не будет вводиться в учебный процесс. Это и есть принцип селективного обучения в теории РОА, о чем мы будем говорить ниже.

В связи с этим согласно теории РОА начальной и конечной точкой в процессе обучения оказывается языковой аутпут, а языковой инпут служит средством и стимулятором для реализации языкового аутпута. В мотивированном аутпуте и стимулируемом инпуте процесс обучения словарный запас у студентов умножается, культура речь улучшается, критическое мышление развивается, языковая компетенция повышается, что соответствует потребностям ускоренного развития общества, удовлетворяет требования государства к специалистам по иностранным языкам. Следует отметить, что теория РОА ориентируется на студентов, изучающих иностранные языки на среднем и продвинутом уровне. В соответствии с Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR) их уровень должен быть не ниже А2. Это основа основ для реализации всех принципов, гипотез и процедуры обучения теории РОА.

Цель исследования является анализ китайской инновационной теории обучения иностранным языкам, рассмотрение процесса формирования теоретической системы и ее педагогических принципов, гипотез, а также учебной процедуры, обоснование ее методической актуальности и подготовке иноязычных специалистов.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что теория РОА уже использована и проверена педагогической практикой в китайской аудитории для обучения английскому языку, однако она недостаточно исследована за рубежом и мало применена для обучения другим языкам, в том числе и русскому.

В статье использованы *методы исследования*, такие как изучение и обобщение литературы, ретроспективный и логический анализ, систематизация научных материалов.

Изложение основного материала

Теория РОА была основана на практике обучения иностранным языкам в китайских вузах. Прототипом теории является методическая гипотеза *аутпут-мотивированного обучения* (output-driven hypothesis), выдвинутая профессором Вэнь Цюфан в 2007 г. с целью способствования реформам в системе учебных дисциплин для специальности английского языка в вузах Китая [1]. Профессор Вэнь под аутпутом понимает не только результаты обучающихся в конце учебного процесса, но и продуцирование результатов, т. е. проявление сформированных навыков и умений в виде устной речи, письма, устного и письменного перевода [4]. Далее гипотеза начала применяться для улучшения обучения английскому языку в факультативных курсах, ориентируемых на студентов, у кого специальность не иностранный (в данном контексте английский) язык [2].

В учебных экспериментах, проведенных в пяти университетах по стране, было обнаружено, что название гипотезы приведет к тому, что в процессе обучения большее внимание педагоги обращали на языковой аутпут, т. е. результат или так называемые продукты учащихся, игнорируя необходимость и систематичность ввода учебного материала, т. е. языковой инпут. В связи с этим для подчеркивания значимости инпута в начале 2014 г. научная команда во главе с профессором Вэнь превратила гипотезу в *аутпут-мотивированное и инпут-стимулированное обучение* (output-driven and input-enabled hypothesis), а уже в октябре этого года переименовала ее в *Production-Oriented Approach* (продукт-ориентированный подход) [3]. Так и возникла методическая теория РОА.

После того теорию РОА начали применять в более широкой аудитории китайских вузов в обучении не только английскому, но и другим иностранным языкам, а также китайскому языку как иностранному [7]. Благодаря этому теория РОА не раз пересматривается, в нее внесены ряд изменений и усовершенствований, создана целостная теоретическая система обучения иностранным языкам с китайской спецификой, которая состоит из трех компонентов: принципы обучения, гипотезы обучения и процедура обучения [4, 6]. Этапы формирования и развития теоретической системы РОА представлены ниже:

Таблица

Этапы формирования и развития теоретической системы РОА

Периоды	Этапы развития	Результаты развития
2007–2013	Появление прототипа теории	Выдвинута гипотеза аутпут-мотивированного обучения
2013–2014	Начало формирования теории	Предложена гипотеза аутпут-мотивированного и инпут-стимулированного обучения
2015–2016	Формирование теории	Теория версии 1.0
2016–2017	Первый пересмотр теории	Теория версии 2.0
2017–2018	Второй пересмотр теории	Теория версии 3.0

К принципам обучения относятся *обучение-централизм* (learning-centered), *интеграция обучения и применения знаний* (learning-using integration), *культурный обмен* (cultural exchange) и *всестороннее воспитание личности* (whole-person education), которое в последней версии теории РОА было заменено *ключевыми компетенциями* (key competencies) (см. рисунок 1).

Обучение-централизм противоречит студент-центрированному подходу к обучению (далее СЦП), распространенному в высших школах как в Китае, так и за рубежом. Признавая положительную функцию СЦП в исправлении недостатков преподаватель-центрированного обучения, которое пренебрегает потребностями обучаемых и фокусируется только на действиях преподавателя, на степень объяснения им студентам текстов, а также на количество и качества выполнения студентами упражнений в учебных пособиях, Вэнь Цюфан отмечает, что студент-центрированность неизбежно приведет к маргинализации роли педагога на занятиях и неуместному расширению роли учащихся [4, с. 549]. По ее словам, «СЦП не проясняет существенного различия между образованием в вузах и курсами в коммерческих образовательных учреждениях. Вузовское образование – это запланированная, организованная, управляемая и эффективная форма образования. В нем ни содержание обучения, ни методы оценки не могут определяться исключительно интересами или потребностями отдельных студентов» [там же].

Главным образом учебная деятельность в вузах происходит в аудитории, на занятиях. Обучение-центрированный принцип теории РОА нацелен на осуществление эффективного обучения студентов, от чего зависит постановка учебных целей и задач, для реализации которых преподаватель выбирает подходящие формы проведения аудиторных занятий, такие как лекция, семинар, групповая дискуссия, индивидуальная работа, презентация и др. Профессор Вэнь подчеркивает, что выбор форм проведения аудиторных занятий сделан только для реализации целей и

задачей обучения и никогда не должен стать учебных целей, особенно в случаях, когда в последние годы в вузах аудиторные часы на обучение иностранным языкам намного сокращены [там же]. Согласно обучению-центрированному принципу, вся учебная деятельность происходит ради учебно-воспитательного процесса, в котором необходимо играть как ведущую роль преподавателя, так и субъективную роль студентов. «Если студенты непрерывно учат и добьются определенных успехов в учебе, вопрос о том, кто находится в центре обучения, является лишь поверхностным и не касается сути образования [6].

В принципе интеграции обучения и применения знаний под обучением подразумеваются слушание и чтение, под применением – говорение, письмо, устный и письменный перевод. Этот принцип делает акцент и на принятии новых знаний (языковой инпут), и на способности применять полученные знания в речевой практике (языковой аутпут), противоречия текстоцентричности в обучении иностранным языкам, которое приведет к «большим разнице времени» между обучением и применения знаний. К тому же в современных китайских вузах заметна такая проблема, что ограниченных учебных часов хватит только для разбора учебника (иногда даже не успеешь), невозможно выделить время на развитие способности учащихся к продуктивной деятельности. В результате этого «студенты получают многие, но пассивные, или так называемые инертные знания (inert knowledge), которые не автоматически преобразуются в речевые компетенции и не могут быть использованы в речевой коммуникации» [4, с. 550]. Теория РОА нацелена на сочетание рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности в аудиторных занятиях. Учебная деятельность организована не вокруг текста. Анализ текстов должен быть средством для достижения учебных целей в подготовки умений всестороннего использования иностранным языком учащимися, а не самой целью обучения. Главная задача текста – помогать студентам выполнить производственные задачи.

По теории РОА язык – это не только инструмент для

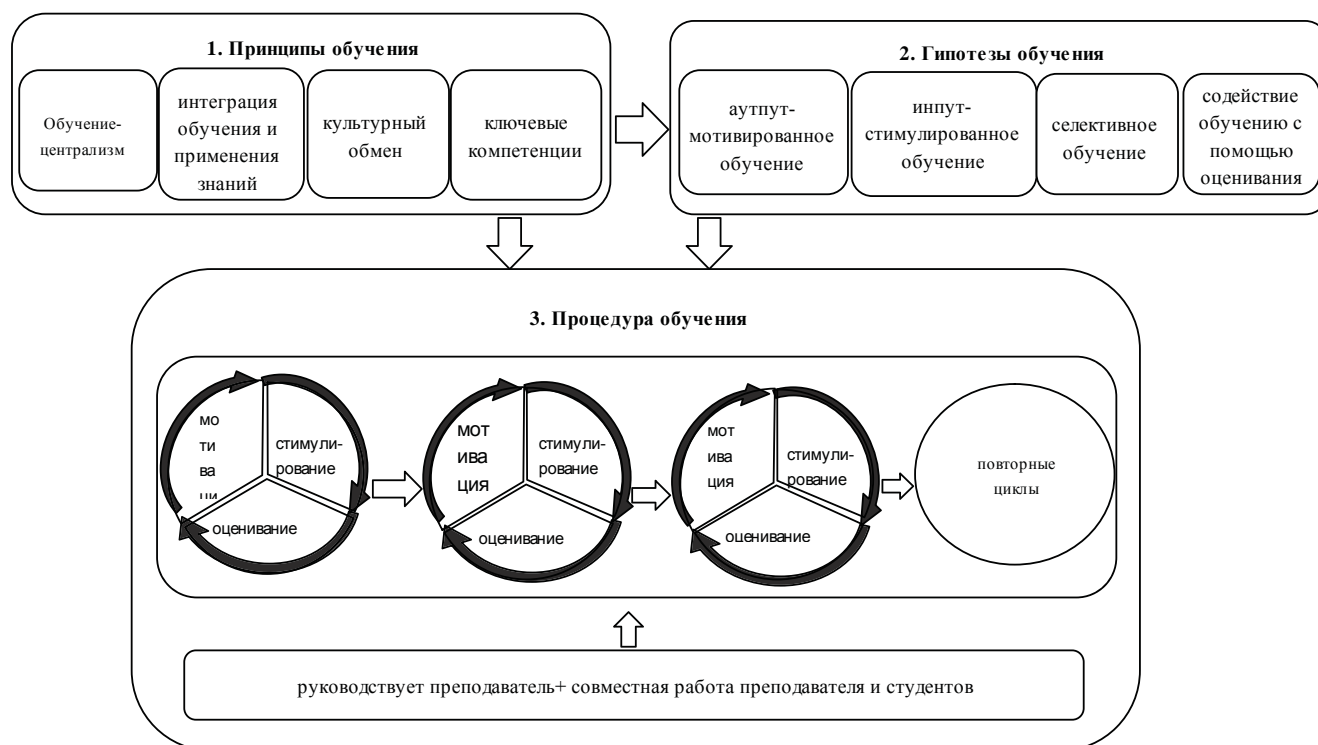


Рис. 1. Теоретическая система теории РОА 3.0

общения, но и носитель культуры, средство культурного обмена, так что обучение иностранным языкам тесно связано с обучением культурам других народов мира. Принцип культурного обмена подчеркивает поддерживание равноправного отношения в обучении иностранным языкам. С одной стороны, в сегодняшний день, когда взаимообмен между странами и народами становится общей тенденцией, студенты, изучающие иностранные языки, должны не только уметь знать, понимать и уважать чужие страны и их культуры, но и уметь «представить свою культуру на международном уровне, заинтересовать ею представителей других культур» [9, с. 417] и таким образом способствовать взаимопониманию и взаимодействию разных стран мира. С другой стороны, обучение иностранным языкам в контексте культуры стран и народов помогает повысить интерес студентов к изучаемому языку, обогащает их знания, расширяет кругозор, развивает критическое мышление и умение межкультурной коммуникации, что не менее важно для их будущей профессии.

Цель принципа ключевых компетенций заключается в подготовке учащихся к решению сложных проблем в неопределенной или сложной обстановке. Этот принцип уточняет и конкретизирует первоначальную концепцию *всестороннего воспитания личности*, которая подчеркивает сочетание гуманитарности и инструментальности иноязычного образования и делает акцент на его функции в формировании личности студентов. Основываясь на уведомлении о стандарте учебной программы по английскому языку для общеобразовательных школ, выпущенном Министерством образования КНР в 2017 г., и на разработке ключевых компетенций в «Мнениях по углублению реформы системы и механизмов образования», опубликованных Канцелярией Госсовета КНР в том же году, профессор Вэнь классифицировала ключевые компетенции, которые теория РОА стремится развить в специалистах по иностранным языкам, на шесть категорий: компетенция лингвистическая, учебно-познавательная, культурная, творческая, критического мышления, а также сотрудничества [6, с. 4] (см. рисунок 2).

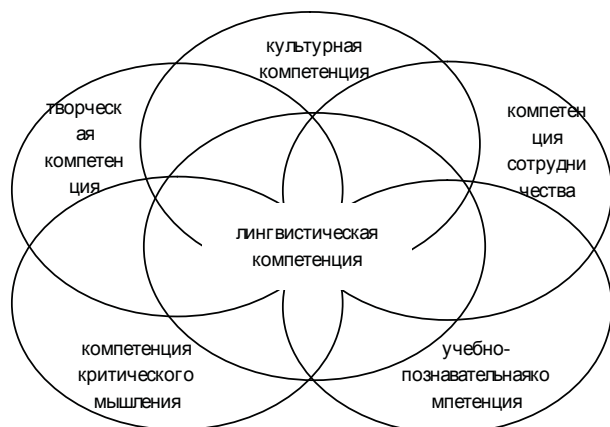


Рис. 2. Ключевые компетенции и их взаимосвязь.

Как показано на рисунке 3, лингвистическая компетенция находится в центре взаимосвязи ключевых компетенций, которые влияют и взаимодействуют друг с другом. Среди них способность к обучению, к критическому мышлению и к общению с представителями других культур – это те компетенции, которые могут формироваться в учебной деятельности и которые являются основой и гарантией того, что студенты хорошо усвоят язык. Однако компетенции творчества и сотрудничества, необходимые учащимся в общественной жизни и на рабочем месте, тре-

буют дополнительных усилий со стороны преподавателя для их целенаправленного развития с помощью специального учебного материала или в определенной учебной деятельности. Хотя это затрудняет работу педагога, но как отмечает профессор Вэнь, «Новая эпоха представляет новые требования к преподавателям иностранных языков в высших школах. Они должны продолжать обучаться, идти в ногу со временем, обновлять свои педагогические концепции и повышать квалификацию, чтобы развить в студентах ключевые компетенции» [6, с. 11].

В педагогические гипотезы обучения теории РОА входят *аутпут-мотивированное обучение* (output-driven), *инпут-стимулированное обучение* (input-enabled), *селективное обучение* (selective learning) и *содействие обучению с помощью оценивания* (learning from evaluation).

Гипотеза аутпут-мотивированного обучения меняет традиционную последовательность обучения, когда за изучением и освоением входного учебного материала следует продуцирование учебного результата, позволяя учащимся сначала пробовать выполнить производственные задачи, поставленные преподавателем по реальной речевой ситуации. Данная гипотеза уверена, что после пробки студенты могут определить значение итоговой производственной задачи, осознать ее сложность и нехватку знаний, а затем зародить желания и интерес к изучению. Следовательно, гипотеза нацелена на целенаправленное предоставление и глубокий разбор преподавателем учебного материала, что способствует повышению эффективности и качества выполнения итоговой задачи студентами.

Под селективное обучение в теории РОА понимается обучение, ориентированное на выполнение поставленной перед обучающимися производственных задач. Данная гипотеза предполагает, что учебная деятельность студентов могла бы привести к продуктивным результатам лишь тогда, когда учебный материал был бы использован выборочно и с конкретной целью. В сегодняшние дни люди испытывают информационную перегрузку, студенты могут найти почти все материалы, если они хотят, так что если внимание преподавателя продолжает обращаться на тщательный анализ всех языковых явлений в учебном материале, то эффективность обучения будет низкой. Кроме того, при сокращении количества аудиторных часов ни преподаватель, ни студенты не могут завершить все учебные задания, которые также необходимо выбрать преподавателю перед началом обучения каждой теме.

Содействие обучению с помощью оценивания предполагает, что оценивание в ходе обучения позволяет достичь лучших учебных результатов, чем оценивание после обучения. В традиционном учебном процессе обучение и оценивание происходят отдельно, при этом отсутствует взаимодействие между преподавателем и студентами, роль оценок как внешнего фактора поощрения не сыграна. Теория РОА предлагает модель совместного оценивания преподаватель-студенты (Teacher-Student Collaborative Assessment, далее TSCA), которая реализуется в трех шагах: перед занятиями преподаватель проверяет продукты студентов, выбирает из них образцы, готовит замечания и определяет критерии оценки; во время занятий студенты сначала самостоятельно проверяют образцы, дают свои оценки, которые обсуждаются в группе, а затем в классе под руководством преподавателя, кто своевременно высказывает готовые замечания; после занятий студенты пересматривают свои продукты путем самооценки и взаимооценки, учитывая сделанные на занятиях замечания преподавателя [5, с. 37].

Итак, три компонента теории РОА взаимосвязаны

друг с другом. Принципы обучения являются основными положениями для учебных гипотезы и процедуры. Педагогические гипотезы служат теоретической основой для процедуры обучения. В трехэтапной процедуре обучения реализуются принципы обучения и проверяются его гипотезы.

Принципы и гипотезы обучения осуществляются в **процедуре обучения**. Она включает в себя три этапа, каждый из которых реализован в ходе выполнения итоговой производственной задачи для достижения учебной цели: *мотивация* (motivating), *стимулирование* (enabling) и *оценивание* (assessing). Три этапа образуют несколько круговых цепочек, т. е. пройдя через ряд циклов «мотивация – стимулирование – оценивание» для достижения конечной цели обучения. Имеется в виду, что по теории РОА обучение каждой новой теме заканчивается выполнением итоговой производственной задачи, которая обычно разбита на мелкие, более достижимые, чтобы облегчать студентов: они достигают учебного результата шаг за шагом. На каждом этапе обучения преподаватель должен выполнять посредническую функцию: руководит всем процессом обучения, проектирует каждую деятельность в нем и ведет себя как «строительные леса» для студентов [4, с. 553].

В отличие от традиционного «введения в тему» и упражнений «warm-up», целью которых являются активизация фоновых знаний студентов о новой теме и подготовка их к восприятию новых знаний в новых текстах, этап мотивации в теории РОА организован для того, чтобы стимулировать желание «что-то сделать с помощью изучаемого языка», т.е. желание добиться продуктивных результатов. Этап мотивации реализован в трех шагах: во-первых, преподаватель описывает подходящую к новой теме коммуникативную ситуацию и задает студентам производственную задачу, во-вторых, студенты пробуют выполнить эту задачу, в-третьих, преподаватель объясняет цели обучения и задачи. Существуют три показателя, которые измеряют качество мотивации: коммуникативная аутентичность, когнитивная сложность и уместность поставленной задачи, чтобы созданная преподавателем коммуникативная ситуация соответствовала реальной жизни, сложность поставленной задачи соответствовала уровню когнитивного развития студентов, могла расширить их кругозор студентов и стимулировать их любопытство к неизвестным областям.

Второй этап стимулирования тесно связан с гипотезами инпут-стимулированного и селективного обучения, организован в трех шагах: а) преподаватель описывает производственную задачу, чтобы студенты поняли конкретные требования к ее выполнению; б) студенты отбирают из входного материала необходимые для выполнения итоговой задачи информации, языковые конструкции, преподаватель оказывает нужную помощь, делает своевременную проверку; в) студенты пробуют выполнить производственную задачу, преподаватель оказывает помощь, делает проверку, чтобы отобранный студентами учебный материал сразу применен в практике выполнения итоговой задачи. На этом этапе итоговая производственная задача

разбита на несколько подзадач, для выполнения каждой из которых нужно повторить вышесказанные три шага, при этом роль «учебных строительных лесов» преподавателя показана как в помощи студентам выбрать и обработать входной учебный материал, так и в пробном выполнении студентами итоговой задачи.

Третий этап оценивания обусловлен гипотезой содействия обучению с помощью оценивания, использует вышеупомянутую модель оценивания TSCA, что позволяет студентам проводить оценку под руководством преподавателя и в этом процессе проверять, закреплять полученные знания, навыки. В зависимости от момента оценивания различают немедленные и отсроченные оценки. Первое подразумевает двухкратную проверку на этапе стимулирования. Когда студенты селективно изучают учебный материал и пробуют выполнить итоговую задачу, преподаватель немедленно дает оценки, что помогает ему управлять процессом обучения. Отсроченные оценки делаются после того, как студенты выполняют задания по требованию преподавателя и сдают свои продукты. В зависимости от места оценивания разделяют аудиторские и внеаудиторские оценки. Согласно теории РОА нельзя тратить все аудиторские учебные часы на проверку итоговую работу всех студентов [4, с. 556]. Что касается критерия оценивания, то нужно использовать критерии, совместно выработанные преподавателем и студентами.

Выводы

Итак, в качестве инновационной методической системы обучения иностранным языкам теория РОА родилась в преподавательской реалии китайских вузов, проверяется и развивается в педагогической практике по всей стране. Обращая особое внимание на развитие умений и навыков обучающихся применять язык в практике, на повышение их всесторонних компетенций, теория РОА не только ориентируется на фактор языкового аутпута, т.е. достигнутый студентами результат по говорению, письму, устному и письменному переводу, но и на то, как студенты осваивают учебный материал (языковой инпут), используют его для выполнения итоговой производственной задачи. Все это отражается в ее учебных принципах и гипотезах, реализуется в процедуре обучения.

Поскольку теория РОА является молодой методикой, преподавателю, у которых желание использовать ее в своей педагогической практике, нужно одерживать терпение и уверенность, принимать усилия в ее знакомстве со студентами, разобраться в ее принципах, гипотезах, объяснять целую процедуру обучения и показывать студентам каждый шаг ее реализации, чтобы студенты могли полностью ее воспринять, постепенно бросили старые привычки в изучении иностранных языков и с удовольствием участвовали в практике применения РОА. Только таким образом эффект теории могут продолжаться проверять в практике учебного взаимодействия между преподавателями и студентами. Мы будем надеяться, что теория РОА может приниматься и получить свое развитие в более широкой аудитории не только в Китае, но и за рубежом, во всем мире.

Библиографический список

1. 文秋芳. 输出驱动假设与英语专业技能课程改革[J]. 外语界, 2008(02):2-9. Вэнь Цюфан. Гипотеза аутпут-мотивированного обучения и реформа учебной программы по специальности английского языка // Мир иностранных языков. 2008. № 2. С. 2–9.
2. 文秋芳. 输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议[J]. 外语界, 2013(06):14–22. Вэнь Цюфан. Применение гипотезы аутпут-мотивированного обучения в факультативных курсах английского языка в вузах: размышления и предложения // Мир иностранных языков. 2013. № 6. С. 14–22.
3. 文秋芳. 输出驱动—输入促成假设: 构建大学外语课堂教学理论的尝试[J]. 中国外语教育, 2014(2):1–12. Вэнь Цюфан. Гипотеза аутпут-мотивированного и инпут-стимулированного обучения: пробное создание методической теории обучения ино-

- странным языкам в факультативных курсах английского языка в вузах // Иноязычное образование в Китае. 2014. № 2. С. 1–12.
4. 文秋芳.构建“产出导向法”理论体系[J].外语教学与研究, 2015, (04): 547–558. Вэнь Цюфан. Создание теоретической системы The Production-Oriented Approach // Преподавание и исследование иностранных языков. 2015. № 4. С. 547–558.
 5. 文秋芳.“师生合作评价”：“产出导向法”创设的新评价形式[J].外语界, 2016 (05): 37–43. Вэнь Цюфан. Модель совместного оценивания преподаватель-студенты в теории POA. 2016. № 5. С. 37–43.
 6. 文秋芳.新时代高校外语课程中关键能力的培养: 思考与建议[J].外语教育研究前沿, 2018a, (01): 3–11+90. Вэнь Цюфан. Формирование ключевых компетенций через университетские курсы иностранных языков в новую эпоху: размышления и предложения // Иноязычное образование в Китае. 2018a. № 1. С. 3–11+90.
 7. 文秋芳.“产出导向法”与对外汉语教学[J].世界汉语教学, 2018b, (03): 387–400. Вэнь Цюфан. Теория POA в обучении китайскому языку как иностранному // Обучение китайскому языку в мире. 2018b. № 3. С. 387–400.
 8. 文秋芳.产出导向法: 中国外语教育理论创新探索[M].北京:外语教学与研究出版社, 2020. Вэнь Цюфан. Теория POA: Разработка теория обучения иностранным языкам с китайской спецификой. Пекин. М.: Изд-во. Обучение иностранным языкам и их исследование. 2020. 228с.
 9. Горобинская Н.В. Роль иноязычного образования в сохранении русской культуры // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. С. 412–420.
 10. 中华人民共和国国务院.国家教育事业发展“十三五”规划.[EB/OL]. Государственный совет Китайской народной республики. 13-й пятилетний план развития образования КНР. [Электронный ресурс] // URL:http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201701/t20170119_295319.html (дата обращения: 20. 07. 2024).
 11. 中华人民共和国教育部.关于加强高等学校在线开放课程建设应用与管理的意见.[EB/OL]. Министерства образования Китайской Народной Республики. Об углублении строительства, применения и управления по открытым онлайн-курсам в высших школах. [Электронный ресурс] // URL:http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201504/t20150416_189454.html (дата обращения: 20. 07. 2024).

References

1. Wen Qiufang. Gipoteza autput-motivirovannogo obucheniya i reforma uchebnoi programmy po spetsial'nosti angliiskogo yazyka [Output-driven hypothesis for the teaching of English major in China] // Mir inostrannykh yazykov. 2008. No. 2. Pp. 2–9. (in Chinese)
2. Wen Qiufang. Primenenie gipotezy autput-motivirovannogo obucheniya v fakul'tativnykh kursakh angliiskogo yazyka v vuzakh: razmyshleniya i predlozheniya [Output-driven in-college English teaching: Reflections and suggestions] // Mir inostrannykh yazykov. 2013. No. 6. Pp. 14–22. (in Chinese)
3. Wen Qiufang. Gipoteza autput-motivirovannogo i input-stimulirovannogo obucheniya: probnoe sozdanie metodicheskoi teorii obucheniya inostrannym yazykam v fakul'tativnykh kursakh angliiskogo yazyka v vuzakh [Output-driven, input-enabled hypothesis: A tentative theory of foreign language classroom instruction for university students] // Inoyazychnoe obrazovanie v Kitae. 2014. No. 2. Pp. 1–12. (in Chinese)
4. Wen Qiufang. Sozdanie teoreticheskoi sistemy The Production-Oriented Approach [Developing a theoretical system of the production-oriented approach in language teaching] // Prepodavanie i issledovanie inostrannykh yazykov. 2015. No. 4. Pp. 547–558. (in Chinese)
5. Wen Qiufang. Model' sovместного otsenivaniya prepodavatel'-studenty v teorii POA [Teacher-Student Collaborative Assessment: a new method of assessment of POA]. // Mir inostrannykh yazykov. 2016. No. 5. Pp. 37–43. (in Chinese)
6. Wen Qiufang. Formirovanie klyuchevykh kompetentsii cherez universitetskie kursy inostrannykh yazykov v novuyu epokhu: razmyshleniya i predlozheniya [Cultivating key competencies through university foreign language courses in the new era: Reflections and suggestions] // Inoyazychnoe obrazovanie v Kitae. 2018a. No. 1. Pp. 3–11+90. (in Chinese) Wen Qiufang. Teoriya POA v obuchenii kitaiskomu yazyku kak inostrannomu. 2018b. [The production-oriented approach in teaching Chinese as a second language] // Obuchenie kitaiskomu yazyku v mire. 2018b. No. 3. Pp. 387–400. (in Chinese)
7. Wen Qiufang. Teoriya POA: Razrabotka teoriya obucheniya inostrannym yazykam s kitaiskoi spetsifikoi. [The production-oriented approach: Developing a theory of foreign language education with Chinese features]. Pekin. M.: Izd-vo. Obuchenie inostrannym yazykam i ikh issledovanie. 2020. 228p. (in Chinese)
8. Gorobinskaya N.V. Rol' inoyazychnogo obrazovaniya v sokhranении russkoi kul'tury // Prepodavatel' 21 vek. 2023. No. 2. Pp. 412–420.
9. State Council of the People's Republic of China. The 13th Five-Year Plan on Education of PRC. [Electronic resource] // URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201701/t20170119_295319.html (accessed: 20. 07. 2024).
10. Ministry of Education of the People's Republic of China. Suggestions on the construction and application of online open courses in higher Education Institutions. [Electronic resource] // URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201504/t20150416_189454.html (accessed: 20. 07. 2024).

ШАВЫРИНА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: shugurova76@gmail.com

SHAVYRINA SVETLANA VASILIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor
Department Physical Education, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: shugurova76@gmail.com

**ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ КАК ЗАЛОГ
ИХ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

**HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS AS A GUARANTEE
OF THEIR SUCCESSFUL ADAPTATION TO UNIVERSITY STUDIES**

В статье рассматривается роль оздоровительной физической культуры как фактора, обеспечивающего успешность адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении. Дана оценка эффективности применяемых средств для успешной адаптации студентов. Составлен комплекс физкультурно-оздоровительной направленности для студентов, построенный на дифференциации потребностей студентов вуза в физической активности с учетом их ресурсных возможностей, сложившихся в настоящее время. Полученные данные экспериментальной работы обработаны и проанализированы.

Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, укрепления здоровья, студенты, мотивация студентов, комплекс оздоровительных средств.

The article examines the role of recreational physical culture as a factor ensuring the success of students' adaptation to the conditions of study at a higher educational institution. An assessment of the effectiveness of the means used for the successful adaptation of students is given. A complex of physical culture and wellness orientation for students has been compiled, based on the differentiation of the needs of university students in physical activity, taking into account their resource capabilities that have developed at the present time. The experimental data obtained have been processed and analyzed.

Keywords: health-improving physical culture, health promotion, students, motivation of students, complex of health-improving means.

Введение

Вчерашние школьники становятся студентами высших учебных заведений. У них начинается студенческая жизнь, которая требует выполнения новых норм, требований, правил и успешной адаптации [1, с. 206–212; 6, с. 134–140].

Обучение в вузе, современные условия жизни требуют от студентов крепкого здоровья, высокой работоспособности, стрессоустойчивости и быстрой адаптации к учебной деятельности. Высокая интеллектуальная активность и дефицит двигательной деятельности сопровождается значительными энергозатратами и утомлением, повышенным нервным напряжением, присутствием отрицательных эмоций. Со временем негативные эмоциональные переживания аккумулируются, и если не найден путь выхода из этого состояния, то происходит их подавление, в результате чего ухудшается не только физическое самочувствие, но и психоэмоциональное состояние, взаимоотношения в студенческом коллективе. Это усложняет процесс адаптации и приводит к негативным последствиям: пропускам занятий по причине болезней, неумению организовать учебную работу, отсутствию мотивации, плохому настроению, снижению психо-функционального состояния [2, с. 76–81; 3, с. 756–760; 4, 145–152]. Полагаем, что воздействие стресс-факторов учебной деятельности можно нивелировать применением оздоровительных средств физической культуры, которые по многочисленным данным обладают высоким потенциалом в профессиональной подготовке студентов практически всех специальностей.

Так по данным ряда авторов, характер восстановления

работоспособности, снятие нервно-психического напряжения оказываются более эффективными при включении достаточной физической активности студентов с различным уровнем физического развития и физической подготовленности и способствуют более успешной адаптации к образовательному процессу [2, с. 76–81; 7, с. 89–94].

Актуальность исследования вытекает из выше изложенных обстоятельств в научном и в практическом плане: необходимости вырабатывать умения быстро восстанавливать работоспособность, снимать нервно-психическое напряжение с помощью средств физической культуры, овладевать умениями поддерживать оптимальный свой режим труда и отдыха.

Проблема заключается в поиске средств и методов, обеспечивающих успешность адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении.

Объект исследования: физкультурно-оздоровительная деятельность студентов вуза.

Предмет исследования: обеспечение эффективной адаптации обучающегося средствами оздоровительной физической культуры.

Цель исследования: разработка и внедрение комплекса оздоровительных средств для успешной адаптации студентов вуза и проверка его эффективности в ходе экспериментальной работы.

Задачи исследования:

1. Провести тестирование и анализ процесса адаптации студентов вуза в начале и конце эксперимента.
2. Выявить условия и факторы, способствующие

успешной адаптации студентов посредством оздоровительной физической культуры.

3. Разработать оздоровительный комплекс упражнений, направленный на мотивацию и укрепление здоровья студентов для прохождения успешной адаптации к обучению в вузе.

Методы исследования: анализ специализированной литературы по теме исследования, тестирование уровня проявления физических качеств, оценка работоспособности по методике А.Б. Леоновой, С.Б. Величковой «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности (ДОРС)» для оценки психического напряжения, настроения, монотонии, утомления студентов [5, с. 85–86].

Научная новизна исследования: состоит в разработке и апробации авторского подхода по применению комплекса оздоровительных средств физической культуры для повышения адаптации обучающихся к процессу обучения в вузе.

Изложение основного материала

Студенты 1 курса поступая в высшее учебное заведение имеют большие амбиции, чувствуют себя абсолютно взрослыми, свободными от родителей, от школы. Как правило они нацелены на изменение своей жизни, чтобы получить похвалу, одобрение родителей, оправдать их надежды, укрепить свои позиции, стремление к успеху в учебе, занять место в обществе своих друзей, ровесников. Но не у всех хватает ресурса здоровья, как физического, так и психического потенциала. Нередко их потребности не совпадают с возможностями. Возникают проблемы которые могут привести к повышенному уровню стресса, который отрицательно сказывается на здоровье, падает иммунитет, а риск развития хронических заболеваний у студентов повышается.

Полагаем, что адаптация для студентов к процессу обучения в вузе, будет успешной, для этого необходимо соблюдать ряд условий, включающих

- создание необходимых условий для раскрытия потенциала студента в среде оздоровительной физической культуры;
- направленность управления процессом адаптации студента со стороны преподавателя и вуза на долгосрочные цели сохранение и поддержание здоровья «здесь и сейчас» и на протяжении всей жизни;
- установление в соответствии с долгосрочными целями критериев результативности процессов адаптации, одними из которых могут быть динамика показателей физического развития и физической подготовленности студента на этапах обучения в вузе;
- систематическое проведение мониторинга управления системой адаптации студента в среде физической культуры (не понятно, что вы хотели сказать).

Организация исследования. На первом этапе в качестве основного механизма адаптации к учебному процессу в вузе выступает установление уже сформированных ценностей и отношение к оздоровительной физической культуре, выявление ресурсных возможностей путём тестирования уровня физического развития и физической подготовленности. Это позволит на последующем этапе подготовки удовлетворять потребности студентов вуза в физической активности.

В тестировании принимали участие 60 студентов 1 курса института филологии ОГУ имени И.С. Тургенева. Студенты были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 30 чел, к началу опытно-

экспериментальной работы все они находились на примерно одинаковом уровне физического развития и физической подготовленности по всем исследуемым показателям (статистических различий между группами не выявлено).

Оценку адаптации к новым требованиям, которое диктует высшее учебное заведение для студентов 1 курса производили по показателям работоспособности «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности (ДОРС)» по методике Леоновой А.Б. и С.Б. Величковой [5, с. 85–88]. Данная методика позволяет диагностировать и оценивать следующие психические состояния: монотонию, психическое пресыщение, напряженность, утомление. Их степень выраженности с помощью 4х-балльной шкалы оценивается по трем уровням: 8–16 – низкий уровень; 17–24 – умеренный уровень; 25–30 – выраженный уровень. Динамику физических качеств, установленных нормативными требованиями для студентов вузов за период обучения осуществляли в начале и в конце 2023–2024 учебного года.

Контрольная группа занималась без изменений и использовала средства физической культуры традиционные согласно рабочей программе по данной дисциплине.

Экспериментальная группа, использовала авторский подход по применению комплекса оздоровительных средств физической культуры, учитывающем потребности студентов вуза в физической активности и их ресурсных возможностях, сложившихся в настоящее время, таких, как: плавание, ходьба, стрейчинг, работы на тренажёрах. Комплекс по применению оздоровительных средств для экспериментальной группы представлен в таблице 1.

Выбор применяемых средств, по данным литературных источников, обусловлен их высокой эффективностью. Так Суханова А.П. утверждает, что «плавание задействует много групп мышц без нагрузки на суставы и является отличной формой сердечно-сосудистых упражнений, для студентов, которым необходима регулярная физическая активность делает его особенно подходящим для оптимального здоровья» обеспечивая повышение выносливости, увеличение лёгочной ёмкости, улучшение работы сердца, укрепление мышц и повышение их тонуса [6, с. 134–140].

Ходьба на свежем воздухе, как оздоровительное средство и как базовая и эффективная форма упражнения в поддержании здоровья играет основную роль. Ее преимущества заключаются в нормализации веса тела и обмена веществ, улучшении кровообращения, оказании воздействия на внутренние органы, стимулирование теплообмена.

Студентам предлагался способ ходьбы за счёт большей длины шага, позволяющей увеличить скорость, при минимальных затратах, так называемый «ускоренно-экономичный». Ходьба, как процесс начинается с медленного темпа, который постепенно ускоряется. Медленный темп ходьбы (60–70 шагов в минуту) является неэффективным, темп 71–90 шагов в минуту принесёт оздоровительный эффект. Важно – тренироваться без излишнего напряжения, что соответствует безопасному увеличению частоты сердечных сокращений. Затем целесообразно увеличить скорость до 91–120 шагов в минуту. После освоения среднего темпа следует перейти к быстрой ходьбе в темпе 121–140 шагов в минуту (5,6–6,5 км/ч). Пульс во время ходьбы должен быть в пределах 116–124 ударов в минуту, так как более высокая нагрузка может быть опасной.

Упражнения на тренажёрах позволяют контролировать физическую нагрузку и воздействовать на определённые группы мышц и избирательно воздействовать на сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы, а также на

Таблица 1.

Комплекс средств оздоровительной физической культуры для студентов экспериментальной группы

Оздоровительные средства	Упражнения	Количество раз и продолжительность выполнения	Количество подходов	Количество тренировок в неделю
Упражнение на улучшение гибкости	стрейчинг	20–30мин	В конце тренировки	2 тренировки
Плавание	Свободный стиль	20–30 мин	-	2 тренировки
Силовые упражнения на тренажёрах	пресс	25	2	2 тренировки
	приседания	20	2-3	2 тренировки
	выпады	10–15	2-4	2 тренировки
Ходьба (кардио)	На свежем воздухе	1–1,5 часа	Каждый день	7 тренировок

опорно-двигательный аппарат, что делает их полезными в профилактике и лечении многих заболеваний.

Упражнения на гибкость обеспечивают лёгкость выполнения физических движений частей тела благодаря чередованию активных и пассивных растягивающих упражнений; на подвижность суставов, включая наклоны, вращения и взмахи с различной амплитудой.

Результаты исследования. В процессе проведённого исследования установлено, что при различной физической нагрузке и методических подходах к организации занятий в исследуемых группах наблюдается динамика улучшения физической подготовленности студентов (таблица 2).

Гибкость в экспериментальной группе увеличилась на 4 см благодаря систематическому выполнению упражнений на растягивания.

В тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лежа», характеризующем уровень силовой подготовленности в конце эксперимента в обеих группах наблюдается положительная динамика.

Бег основной показатель выносливости. Участники экспериментальной группы преодолевают 1 км лучше студентов контрольной группы, что связано с включением не только беговых упражнений, но и плавания, как довольно интенсивного средства, развивающего выносливость человека. А постепенное увеличение интенсивности и продолжительности тренировок позволяет организму адаптироваться к нагрузкам, что приводит к улучшению общей выносливости.

Наиболее существенные изменения у студентов экспериментальной группы наблюдаются в показателях частоты сердечных сокращений как в покое, так и после

работы по сравнению с контрольной группой, вызванное воздействием физических упражнений на укрепление сердечной мышцы, улучшение кровообращения, что в совокупности приводит к экономизации деятельности всей сердечно-сосудистой системы организма, а значит обеспечивает его более выраженную адаптацию к воздействию факторов внешней среды (учебных и эмоциональных нагрузок и др.), повышая качество жизни в целом [7, с. 89–94; 8, с. 41–43]. Об этом свидетельствуют и показатели самооценки состояния работоспособности. В таблице 3 представлены данные опроса студентов об субъективном ощущении уровня своей работоспособности в начале и конце учебного года.

Такие данные о влиянии физической активности, которая вносит значительные позитивные коррективы в состояние утомления, монотонии и снижения индекса стресса, также отмечены в ряде исследований [7, с. 89–94].

На исходном этапе эксперимента в обеих группах наблюдались состояния, которые можно расценивать как умеренный уровень сниженной работоспособности, кроме показателя «психическое пресыщение». На наш взгляд это связано с резкой сменой жизнедеятельности студентов, начиная с первых дней учебного года и подготовки к поступлению в вуз. На конечном этапе более позитивные сдвиги произошли в экспериментальной группе. К концу исследования наблюдается положительная динамика в исследуемых показателях, таких как пресыщение, настроение, монотония, утомление, напряженность. Студенты экспериментальной группы отмечали, что у них улучшилась успеваемость по изучаемым дисциплинам, снизилось утомление, снизилась напряженность. Полагаем, что по-

Таблица 2.

Результаты показателей физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп на исходном и завершающем этапе педагогического эксперимента

Показатели физические	Исходный уровень		Завершающей уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Гибкость (см)	11±3,2	12±3,2	15±2,8	13±2,7
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол. раз)	12±3,2	13±3,4	18±2,6	15±3,1
Бег 1 км (с)	306,1±24,12	307,6±18,0	300,2±30,8	305,2±17,8
ЧСС (кол. уд/мин) в покое	72,7±9,2	71,3±8,4	67,9±7,1	69,7±8,3
ЧСС (кол. уд/мин) после нагрузки	133±9,4	131±9,8	124±4,5	128±8,3

лученные данные могут быть следствием регулярной физической активности в рамках предложенной программы подготовки студентов экспериментальной группы и умением регулировать собственные состояния.

Таким образом, можно констатировать, что созданные благоприятные условия для улучшения процесса адаптации студентов посредством оздоровительной физической культуры способствовали улучшению эмоциональных, физиологических состояний и физической активности. Разработанный комплекс положительно отразился на

физической работоспособности студентов в процессе учебной и физкультурно-спортивной деятельности. В результате сравнительного анализа полученных результатов можно сформулировать следующие **выводы**: в ходе экспериментальной работы, направленной на успешную адаптацию студентов к обучению в вузе наблюдается более существенное улучшение показателей в экспериментальной группе, что указывает на эффективность разработанного комплекса.

Таблица 3.

Уровень работоспособности студентов на этапах эксперимента по методике «Дифференциальная оценка состояний сниженной работоспособности (ДОРС)»

Показатели	Исходный уровень		Конечный уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Психическое пресыщение	16±1,2 низкий	16±1,1 низкий	19±0,9 умеренный	24±1,2 высокий
Монотония	20±1,3 умеренный	21±1,6 умеренный	16±1,4 низкий	23±1,1 высокий
Утомление	21±0,9 умеренный	21±1,1 умеренный	19±0,5 умеренный	25±1,2 высокий
Напряженность	21±0,7 умеренный	21±0,8 умеренный	17±0,6 низкий	21±1,1 умеренный

Библиографический список

1. Загрядская В.В., Шавырина С.В. Влияние физической культуры на повышения уровня работоспособности студентов // Новое слово в науке и образовании, Нефтекамск, 21.11.2023. Нефтекамск: НИЦ «Мир науки», 2023. С.206–212.
2. Makeeva V.S., Yamaletdinova G.A., Bruy K.E. Психофизическая подготовка студентов. От обязанности к личностной потребности: Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2020. Т. 15. №1. С. 76–81.
3. Makeeva V.S. Быть здоровым как социокультурная проблема профессионально-личностного развития студента: В сборнике: Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура». Сборник научных статей. Под общ. ред. Б.В. Илькевича, Н.В. Осипова. 2016. С. 756–760.
4. Пантюхина Л.Е., Махов А.С., Makeeva V.S. Социальная значимость занятий физическими упражнениями и спортом у студентов высших учебных заведений неспортивного профиля: В сборнике: Наука и инновации в сфере образования и производства. Сборник научных трудов-2016. С. 145–152.
5. Психологическая диагностика сфер личности [Электронный ресурс] : лабораторный практикум / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. Ю. Е. Водяха. – Электрон. дан. Екатеринбург : [б. и.], 2018 – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) С. 85–88.
6. Суханова А.П. Оздоровительное плавание как средство повышения уровня физической подготовки студентов /А.П. Суханова, В. С. Ушаков // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 9-2(53). С. 134–140.
7. Широкова Е. А. Взаимосвязь нервно-психического стресса, текущей работоспособности и физической активности студентов баскетболистов в процессе обучения в вузе / Е. А. Широкова, В. С. Makeeva, Сунь Минцзе, Ма Кэхан // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2021. Т. 6, No 4. С. 89–94.
8. Ямалетдинова Г.А., Серова Н.Б., Makeeva V.S. Самоуправление учебно-познавательной деятельностью студентов в образовательном пространстве физической культуры: Теория и практика физической культуры. 2019. № 4. С. 41–43.

References

1. Zagryadskaya V.V., Shavyrina S.V. The influence of physical culture on improving the level of students' performance // New word in science and education, Neftekamsk, 11/21/2023. Neftekamsk: SIC «World of Science», 2023. Pp. 206–212.
2. Makeeva V.S., Yamaletdinova G.A., Bruy K.E. Psychophysical training of students. From obligation to personal need: Pedagogical, psychological, and biomedical problems of physical culture and sports. 2020. Vol. 15. No. 1. Pp. 76–81.
3. Makeeva V.S. Being healthy as a socio-cultural problem of professional and personal development of a student: In the collection: Materials of the international scientific forum «Education. Science. Culture». Collection of scientific articles. Under the general editorship of B.V. Ilkevich, N.V. Osipov. 2016. Pp. 756–760.
4. Pantyukhina L.E., Makhov A.S., Makeeva V.S. The social significance of physical exercises and sports among students of higher educational institutions of an unsportsmanlike profile: In the collection: Science and innovations in education and production. Collection of scientific papers-2016. Pp. 145–152.
5. Psychological diagnostics of personality spheres [Electronic resource] :laboratory workshop / Ural State Pedagogical University Univ.; author-comp. Yu. E. Vodyakha. – Electron. dan. Yekaterinburg : [B. I.], 2018 – 1 electron. opt. disc (CD-ROM) Pp. 85–88.
6. Sukhanova A.P. Health-improving swimming as a means of increasing the level of physical fitness of students /A.P. Sukhanova, V.S. Ushakov // Actual scientific research in the modern world. 2019. No. 9-2(53). pp. 134-140.
7. Sukhanova A.P. Health-improving swimming as a means of increasing the level of physical fitness of students /A.P. Sukhanova, V.S. Ushakov // Actual scientific research in the modern world. 2019. No. 9-2(53). pp. 134-140.
8. Yamaletdinova G.A., Serova N.B., Makeeva V.S. Self-management of educational and cognitive activity of students in the educational space of physical culture: Theory and practice of physical culture. 2019. No. 4. Pp. 41–43.

ЯКУШЕВ МАКСИМ ВАЛЕРЬЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, директор
института иностранных языков, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия

E-mail: yakushev.m@yandex.ru

КОЛЕСНИЧЕНКО ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА

студентка магистратуры института иностранных
языков, Орловский государственный университет име-
ни И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: kolesnichenko.ekaterina2017@yandex.ru

YAKUSHEV MAXIM VALERJEVICH

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Director of the
Institute of Foreign Languages, Orel State University, Orel,
Russia

E-mail: yakushev.m@yandex.ru

KOLESNICHENKO EKATERINA MIKHAILOVNA

Master's Student, the Institute of Foreign Languages, Orel
State University, Orel, Russia

E-mail: kolesnichenko.ekaterina2017@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

THE ANTHROPOLOGICAL PARADIGM IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

В статье рассматриваются трактовки термина «парадигма». Определяется место антропологического подхода как концептуальной идеи в педагогике и методике обучения иностранным языкам. Приводятся ключевые характеристики антропологического подхода. Учет индивидуальных характеристик обучающихся и создание комфортной образовательной среды являются факторами, обуславливающими формирование личности ребенка, развитие его способностей и талантов.

Принципы индивидуализации, активности и контекстуальности развивают коммуникативные навыки, критическое мышление и умение обучающихся работать в команде. Успешное овладение иностранным языком предполагает не только знание грамматических правил и лексики, но и понимание менталитета носителей языка, их системы ценностей и убеждений, норм поведения.

В статье описаны типы и виды заданий, отражающих сущность антропологической парадигмы, представлен эскиз социокультурного проекта.

Ключевые слова: парадигма, антропология, антропологическая парадигма, иностранные языки, инновационные методы обучения.

The article discusses the interpretations of the term «paradigm». The place of the anthropological approach as a conceptual idea in the pedagogy and methodology of teaching foreign languages is determined. The key characteristics of the anthropological approach are given. Taking into account the individual characteristics of students and creating a comfortable educational environment are factors that determine the formation of a child's personality, the development of his abilities and talents.

The principles of individualization, activity and contextuality develop communication skills, critical thinking and the ability of students to work in a team. Successful mastery of a foreign language involves not only knowledge of grammatical rules and vocabulary, but also an understanding of the mentality of native speakers, their system of values and beliefs, and norms of behavior.

The article describes the types and types of tasks reflecting the essence of the anthropological paradigm, and presents a sketch of a socio-cultural project.

Keywords: paradigm, anthropology, anthropological paradigm, foreign languages, innovative teaching methods.

Введение

Для понимания и анализа развития любой научной дисциплины важно учитывать парадигмальные характеристики современной образовательной системы. Поверхностное восприятие термина «парадигма» приводит к тому, что формулировка некой идеи, порой даже новый ракурс трактовки того или иного принципа считаются зарождением новой парадигмы. Отсюда появляется иллюзия постоянной смены парадигм, псевдонаучные трактовки самого понятия.

Наличие различных точек зрения в современной педагогике объясняется, в том числе, стремлением преодолеть текущие трансформации в обществе и образовании посредством формирования постнеклассической научной картины мира. Актуальность данной статьи заключается в том, что антропологический подход рассматривается

большинством исследователей как доминирующая методологическая основа научных разработок. Сосуществование нескольких парадигм на современном этапе развития возможно потому, что все они акцентируют внимание на целостности и уникальности человека, главенстве его возможностей и потребностей. Вместе с тем, антропологический подход активно продвигает концепцию гуманизации и гуманитаризации образования,

Целью настоящей работы является описание ключевых характеристик антропологического подхода и особенностей организации процесса обучения иностранным языкам.

Новизна исследования состоит в том, что идеи антропологического подхода рассматриваются в проекции полипарадигмального подхода к обучению иностранным языкам и реализованы в социокультурном проекте по теме «Reisen».

Методологической базой исследования послужили работы в области лингвистики, лингводидактики и лингвокультурологии, педагогике и методике обучения иностранным языкам. Для выполнения поставленных задач были использованы аналитический и системно-смысловой методы, полипарадигмальный подход к обучению иностранным языкам.

Изложение основного материала

Методологической основой для анализа различных научных позиций является определение парадигмы, предложенное Т. Куном. По его словам, парадигма – это «понятная система, которую принимает научное сообщество и которая обеспечивает область знания схемами постановки проблем и их решений» [2, с.11].

Парадигма в педагогике – это система взглядов, идей и подходов к образованию, которая определяет направление и характер педагогической деятельности. В педагогике существует несколько парадигм, каждая из которых имеет свои особенности и принципы.

Традиционная парадигма, например, основана на передаче знаний от учителя к ученику. Учитель является авторитетом и транслятором, а ученик – объектом обучения. Отличительная особенность такой парадигмы – формирование у ученика определенных знаний и умений.

Гуманистическая основана на идеях уважения к личности ученика, его свободе и праве на самоопределение. Учитель в этой парадигме является партнером ученика, помогает ему раскрыть свой потенциал и достичь целей.

Существует также компетентностная парадигма, ориентирующая на формирование у обучающихся компетенций, необходимых для успешной деятельности в современном мире.

Выбор парадигмы зависит от многих факторов, включая цели и задачи образования, особенности обучающихся и учителя, а также национальный, культурный и социальные контексты.

Антропологическая парадигма занимает важное место в антропологии, социологии и культурологии. Это комплекс взглядов, определяющих вектор изучения и анализа различных сторон человеческой жизни. Далее мы кратко рассмотрим ключевые аспекты антропологической парадигмы, её историю и значимость для современных научных изысканий. Антропологическая парадигма зародилась в XIX веке благодаря развитию эволюционной теории и осознанию необходимости исследования человека и его культуры. Один из основоположников этой парадигмы – знаменитый этнограф и антрополог Эдвард Тэйлор, предложивший концепцию культурного эволюционизма. Согласно этой концепции, культура каждого народа проходит через определённые этапы развития, начиная с примитивных форм и заканчивая современными.

В XX веке антропологическая парадигма получила дальнейшее развитие благодаря трудам таких ученых, как Бронислав Малиновский, Альфред Радклифф-Браун, Клод Леви-Стросс и других. Они разработали ряд теорий, которые стали основой современной антропологии и культурологии, таких как функционализм, структурализм и культурный релятивизм [4].

Сегодня антропологическая парадигма играет важную роль в научных исследованиях, направленных на изучение человека, его культуры и общества. Антропологическая парадигма в педагогике предполагает, что обучение должно быть основано на индивидуальных особенностях каждого ученика, его потребностях и интересах, ориентировано на развитие личности ребенка, его способностей и талантов, а

не на передачу готовых знаний.

Еще одним важным аспектом антропологической парадигмы в педагогике является создание комфортной и безопасной образовательной среды, где ученики чувствуют себя уверенно и могут свободно выражать свои мысли и чувства. Это помогает развивать коммуникативные навыки, критическое мышление и умение работать в команде. Касаемо иностранного языка, особенно важным является развитие именно коммуникативной компетенции, так как именно это – основная цель уроков иностранного языка.

Антропологическая парадигма в педагогике основывается на нескольких методологических принципах. Во-первых, это принцип индивидуализации, который предполагает учёт индивидуальных особенностей каждого ученика. Во-вторых, это принцип активности, который предполагает, что ученик должен быть активным участником процесса обучения. В-третьих, это принцип контекстуальности, который означает, что обучение должно происходить в контексте реальной жизни.

Кроме того, антропология позволяет понять, как разные культуры взаимодействуют друг с другом, и как можно избежать конфликтов между ними. Это особенно важно в современном мире, где все больше людей перемещаются между странами и континентами. Антропология помогает нам лучше понять самих себя и узнать больше о наших предках, их обычаях и традициях. В конечном итоге, это приводит к самоидентификации, лучшему пониманию своей истории и культуры.

Антропологическая парадигма в обучении иностранным языкам представляет собой подход, основанный на изучении культуры, традиций и особенностей народа, говорящего на данном языке. Этот подход предполагает, что для успешного овладения иностранным языком необходимо не только знание грамматических правил и лексики, но и понимание менталитета носителей языка, их системы ценностей и норм поведения.

Одним из ключевых принципов антропологической парадигмы является использование аутентичных материалов для обучения, таких как фильмы, аудиозаписи, тексты и т.д. Это позволяет студентам погрузиться в реальную языковую среду, демонстрирует ситуации и способы межличностного взаимодействия.

Антропологическая парадигма предполагает формирование у обучающихся системы ценностей и убеждений, в том числе – посредством таких заданий, как:

✓ Ролевые игры: Ученики могут играть роли представителей других культур, что позволит им лучше понять их образ мышления и поведения.

✓ Дискуссии: Ученики могут обсуждать различные темы, актуальные в обществе, приобщаться к культуре и нормам общения с носителями языка

✓ Чтение и анализ аутентичных текстов, демонстрирующих особенности изучаемого языка и культуры.

✓ Просмотр фильмов и телепередач: обучающиеся могут смотреть фильмы и телепередачи на иностранном языке, чтобы понять особенности культуры и языка.

✓ Изучение и сравнение культурных традиций для лучшего понимания особенностей народа и изучаемого языка, самоидентификации, осознания своей сущности, формирования концептуальной картины мира. [3]

Таким образом, антропологическая парадигма предполагает использование различных видов заданий, которые помогают развивать индивидуальные способности учеников и формировать у них систему ценностей и убеждений. Ролевые игры помогают ученикам понять, как другие люди думают и действуют. Дискуссии высказывать свое мнение

и учиться слушать других. Проекты требуют от учеников исследования определенной темы и представления результатов своей работы.

Кейс-стади представляют собой анализ реальных ситуаций и требуют от учеников принятия решений на основе полученных данных. Творческие задания, такие как написание эссе или создание презентаций, развивают навыки письменной и устной коммуникации. Каждый из этих видов заданий может быть адаптирован для разных уровней обучения и интересов учеников, чтобы обеспечить эффективное обучение в рамках антропологической парадигмы.

Антропологическая парадигма предполагает активное участие обучающегося в процессе обучения. Учитель же в данном случае выступает в роли наставника, который помогает ученику развиваться и достигать поставленных целей. Роль учителя заключается в том, чтобы создать условия для развития ученика, помочь ему раскрыть свой потенциал и научить его критически мыслить. Обучающийся же должен быть готов к активному участию в процессе обучения, проявлять интерес к изучаемому материалу и стремиться к саморазвитию.

Ориентируясь на методы, рассмотренные выше, мы предлагаем практическую разработку занятий для 8 класса, отражающую основные принципы антропологической парадигмы.

Один из блоков учебно-методического комплекса Н.А. Артёмовой, Т.А. Гавриловой, Е.П. Перевозник «Spektrum Deutsch» 8 класс называется «Reisen» [1, с. 92], где речь идет о путешествиях, а также о немецких городах и достопримечательностях, которые стоит посетить.

Мы предлагаем проект, который соответствует данной теме. Проект является методом реализации антропологической парадигмы в обучении, позволяет ученикам применить и показать свои знания и таланты, а также делает урок необычным и познавательным.

Итак, целью данного проекта является развитие социокультурной компетенции и знакомство с городами и культурой Германии, её достопримечательностями. Обучающиеся являются представителями турагентства, которые будут рассказывать о Берлине, Дрездене, Гамбурге и Франкфурте-на-Майне, организуя при этом виртуальную экскурсию по этим городам.

Группа учеников выбирает один город и создает небольшую галерею видов и достопримечательностей города.

Проект называется „Sehenswerte Städte Deutschlands”.

Разберем, какие этапы нужно пройти учащимся для достижения поставленной цели.

Этап 1. Ученики распределяются на группы по 4 человека и распределяют между собой обязанности. Каждый отвечает за определенный аспект:

1. История города.
2. География и местоположение.
3. Основные достопримечательности.
4. Личности, связанные с городом.

Некоторые этапы могут быть представлены как самостоятельная работа во внеаудиторное время, так как учащиеся могут автономно подготовить необходимую информацию для своей части проекта.

Этап 2. На этом этапе каждый ученик группы работает индивидуально:

Первый ученик ищет информацию об истории города.

Второй готовит информацию о географии и местоположении.

Третий находит информацию об основных достопримечательностях и иллюстрации для их презентации.

Название „Sehenswerte Städte Deutschlands“	
Время и форма Групповая форма работы: 4 группы по 3 человека. Время: 2-3 урока на усмотрение учителя с учетом уровня подготовки обучающихся и объема/глубины проработки материала.	Материал Интернет-ресурсы
Цель Использование современных информационных технологий (сеть Интернет). Самостоятельное приобретение знаний. Развитие исследовательской деятельности. Принятие личной ответственности за успех целой группы. Умение работать с новой информацией самостоятельно. Умение работать в группе. Умение представлять новую информацию доступным и интересным способом.	Результат Экскурсия (в виде презентации PowerPoint) по одному из немецких городов (Берлину, Гамбургу, Бремену, Дрездену)

Этап 3. Ученики работают в группах и представляют друг другу всю информацию, которую им удалось найти. На этом этапе они также составляют план предстоящей презентации.

Этап 4. На данном этапе подбираются иллюстрации к презентации и заголовки для слайдов.

Этап 5. Ученики представляют друг другу получившиеся презентации на уроке немецкого языка.

На этот этап отводится 15 минут для каждой группы. В это время каждый ученик выступает со своей частью работы, раскрывая каждый аспект презентации. Если у слушающих учеников или преподавателя возникают вопросы, то ученик также должен постараться найти на них ответы.

Завершающим этапом на каждом из двух уроков является оценка проектов, представленных каждой группой. Оценка проектов проводится как со стороны преподавателя, так и со стороны учеников.

Выводы

Подводя итоги, можно отметить, что антропологическая парадигма необходима при проведении уроков иностранного языка, так как она фокусируется, в первую очередь, на личности и мотивах обучающихся, позволяет проявлять активность, решая коммуникативные задачи и преодолевая трудности, в ходе чего обучающимися осознается взаимосвязь между родной культурой и культурой страны изучаемого языка.

При разработке данного проекта мы учитывали возрастные особенности учащихся, подбирали такую тему, которая смогла бы их заинтересовать, а также помочь проявить свои таланты и креативность.

Отличительные черты проектного метода при реализации антропологической парадигмы в обучении проявляются в следующем:

1. Проблемы, которые предлагаются ученикам, требуют от них привлечения знаний не только в рамках предмета немецкий язык, но и из других областей.
2. Вовлечение в работу над проектом всех учеников класса, которые смогут помочь друг другу при решении проблем.
3. Предоставление учащимся возможности самостоя-

тельного приобретать знания практическим путем в ходе решения возникающих проблем и поставленных задач.

4. Преподаватель является не транслятором готовых

знаний, но помощником в поиске необходимой информации и получении новых знаний, формировании целевых компетенций.

Библиографический список

1. *Артёмова Н. А., Гаврилова Т.А.* Немецкий язык. Spektrum 8 класс. М.: Просвещение, 2021. 160 с.
2. *Кун Т.* Структура научных революций; пер. с англ. И.З. Налетова. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. 317 с.
3. *Никитина Н. Е.* Инновационные методы обучения: новые подходы к образованию // Молодой ученый. № 11 (510). 2024. С. 250–252. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://moluch.ru/archive/510/111969/> (дата обращения: 20.04.2024)
4. *Сонгинайте Н. С.* Социальная антропология Бронислава Малиновского // Журнал социологии и социальной антропологии. Том 1. № 2. 1998. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-antropologiya-bronislava-malinovskogo/viewer> (дата обращения: 22.04.2024)

References

1. *Artemova N. A., Gavrilova T.A.* German. Spektrum 8th grade. M.: Prosvesheniye, 2021. 160 p.
 2. *Kuhn T.* The structure of scientific revolutions; translated from English by I.Z. Naletova. M.: AST: AST MOSCOW, 2009. 317 p.
 3. *Nikitina N. E.* Innovative teaching methods: new approaches to education // Young Scientist. No. 11 (510). 2024. Pp. 250–252. [Electronic resource]. Access mode - <https://moluch.ru/archive/510/111969/> (date of access: 04/20/2024)
 4. *Songinaite H. C.* Social anthropology of Bronislav Malinovsky // Journal of Sociology and Social Anthropology. Volume 1. No. 2. 1998. [Electronic resource]. Access mode - <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-antropologiya-bronislava-malinovskogo/viewer> (date of application: 04/22/2024)
-

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

Гелла Тамара Николаевна (главный редактор) – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой всеобщей истории и регионоведения.

Пузанкова Елена Николаевна (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия», проректор по учебной работе.

Дудина Елена Федоровна (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации.

Абакумова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английской филологии.

Айзенштат Марина Павловна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН.

Александровна Анжелика Паруйровна – кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доцент кафедры английской филологии, начальник бюро переводов.

Антонова Мария Владимировна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков.

Арзаканян Марина Цолаковна – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН.

Беляева Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры русской литературы Института гуманитарных наук.

Горбунова Галина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный университет", Факультет Искусство.

Иванов Анатолий Евгеньевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН.

Изотов Владимир Петрович – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью.

Калашникова Лариса Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английского языка.

Ковалева Татьяна Витальевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX веков.

Ларионова Людмила Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет.

Львова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики русского языка Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Минаков Сергей Тимофеевич – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский госу-

дарственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России.

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор Института экономики, истории и права.

Михенчева Екатерина Абдул-Маджидовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы.

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы.

Новиков Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры живописи.

Новикова Вера Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственного университета им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры зарубежной литературы.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук.

Погосян Варужан Арамздович – 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».

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 четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 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.

Редакция 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 те-

матике рецензируемых материалов.

3. Срок рецензирования – от 4 до 12 недель.

4. Рукопись проходит «двойное слепое» рецензирование. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи.

5. Рецензент оценивает актуальность и научную новизну представленных к опубликованию результатов исследования, их теоретическую и практическую значимость, наличие необходимых ссылок на данные из других работ. На основании анализа статьи рецензент составляет заключение:

- а) статья рекомендуется к публикации;
- б) статья нуждается в доработке в соответствии с замечаниями рецензента;
- в) статья отклонена (с указанием причин).

6. Если в рецензиях содержатся рекомендации по доработке статьи, редколлегия журнала направляет автору текст рецензий с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано отказаться от них. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Список замечаний рецензента, которые подлежат безусловному принятию со стороны автора:

- отсутствие ссылок на цитируемую литературу;
- дублирование материала (опубликование материала или его значительной части в других изданиях);
- отсутствие или недостоверность выводов;
- отсутствие аннотации, ключевых слов и других обязательных элементов структуры статьи.

8. Сообщение об отрицательной рецензии с соответствующей мотивировочной частью обязательно направляется автору по электронной почте.

9. Редакция издания направляет авторам предоставленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

10. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией исходя из рекомендаций рецензентов, научной ценности работы и соответствия ее тематике журнала. Отклоненная редакционной коллегией статья к повторному рассмотрению не принимается.

11. После принятия редколлегией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлегии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

12. Подписанные рецензии на бумажном носителе или в электронном виде (скан) хранятся в редакционной коллегии журнала в течение 5 (пяти) лет.

Процедура обжалования решения редакционной коллегии.

Автор имеет право обжаловать решение редакционной коллегии об отклонении статьи или необходимости корректировки текста по указанию рецензента. В случае возникновения подобной ситуации автор должен отправить претензию с изложением проблемы и доказательством своей позиции на имя главного редактора журнала. Главный редактор или его заместитель, ознакомившись с претензией, направляет статью на дополнительное рецензирование в течение 2–3-х недель либо информирует автора о справедливости замечаний рецензента и необходимости исправления статьи.

В случае наличия доказанных признаков плагиата или фальсификации данных, статья отклоняется без права новой подачи.

Адрес издателя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru
тел.(4862)75-13-18

Адрес редакции:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.
Перевод: Александрова А.П.
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 20.12.2024 г.
Дата выхода в свет 24.12.2024 г.
Формат 60x84/8 Объем 57,5 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 291

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